

**Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden näkemyksiä
ammattillisesta sitoutumisesta koulutuksen aikana**

Pauliina Gummerus ja Anni Vilkki

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2019
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Gummerus, Pauliina & Vilkki, Anni. 2019. Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden näkemyksiä ammatillisesta sitoutumisesta koulutuksen aikana. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 97 sivua.

Tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden ammatillista sitoutumista vahvistavia ja heikentäviä tekijöitä koulutuksessa ja sen ulkopuolella. Tarkoituksena oli tunnistaa koulutuksen aikaiset ammatilliseen sitoutumiseen yhteydessä olevat tekijät ja ne huomioimalla edistää varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden ammatillisen sitoutumisen rakentumisprosessia.

Tämän laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä toimivat parihaastattelut, jotka toteutettiin puolistrukturoiduin teemahaastatteluin. Haastattelut analysoitiin käyttämällä teoriasidonnaista sisällönanalyysia. Informanteiksi valikoituivat Jyväskylän yliopiston 3. vuosikurssin varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat (n=12).

Tutkimustuloksissa selvisi, että suurin osa koulutuksen sisäisistä tekijöistä sekä vahvistavaa että heikentävää ammatillista sitoutumista. Tällaisia tekijöitä olivat opintojaksot, ohjatut harjoittelut, opettajat, kontaktiopetus sekä opiskelukaverit. Merkittävin koulutuksen sisäinen vahvistava tekijä oli kuitenkin opintojaksot ja niiden sisällöt. Merkittävimmäksi heikentäväksi tekijäksi osoittautui vähäinen käytännönläheisyys. Koulutuksen ulkopuoliset ammatilliseen sitoutumiseen yhteydessä olevat tekijät liittyivät yhteiskuntaan, ammattiin ja yksilöön. Merkittävimmin sitoutumista vahvistavana nähtiin omat kokemukset ammatista, kun taas kokonaisvaltainen resurssipula heikensi sitoutumista merkittävimmin.

Tulokset osoittavat, että koulutuksen ulkopuoliset tekijät olivat useimmin yhteydessä opiskelijan ajatuksiin omasta ammatillisesta sitoutumisesta. Koulutuksen sisäiset tekijät olivat puolestaan merkittävämmiin yhteydessä opiskelijoiden opintoihin sitoutumiseen kuin laajemmin ammatilliseen sitoutumiseen. Jatkossa olisi siis merkityksellistä tutkia, onko opiskelijoiden opintoihin sitoutuminen myöhemmin yhteydessä heidän ammatilliseen sitoutumiseen.

Asiasanat: ammatillinen sitoutuminen, varhaiskasvatuksen yliopistokoulutus, ammatillinen kasvu, varhaiskasvatuksen opettajan osaaminen

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJUUS.....	8
	2.1 Varhaiskasvatuksen opettajan osaamisen sisällöt.....	8
	2.2 Varhaiskasvatuksen opettajan työn vahvuudet.....	13
	2.3 Varhaiskasvatuksen opettajan työn haasteet.....	16
3	VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAOPISKELIJOIDEN AMMATILLINEN KASVU.....	19
	3.1 Yliopisto kouluttaa varhaiskasvatuksen opettajia	19
	3.2 Ammatillinen kasvu ja asiantuntijuuden kehittyminen koulutuksessa	22
	3.3 Opettajapersoonan kehittyminen osana ammatillista kasvua	26
4	AMMATILLINEN SITOUTUMINEN.....	29
	4.1 Ammatillisen sitoutumisen määritelmien ja lähestymistapojen kirjo	29
	4.2 Ammatillinen sitoutuminen osana työhön sitoutumista.....	31
	4.3 Sitoutumisen yhteys motivaatioon.....	33
	4.4 Ammatillista sitoutumista määrittäviä tekijöitä ja sitoutumisen seurauksia...35	
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	39
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	40
	6.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	40
	6.2 Tutkimukseen osallistujat	40
	6.3 Aineiston keruu	42
	6.4 Aineiston analyysi	44
7	TULOKSET	49
	7.1 Koulutuksen sisäiset ammatillista sitoutumista vahvistavat tekijät.....	49
	7.1.1 Koulutukseen liittyvät tekijät.....	50

7.1.2	Yksilöön liittyvät tekijät.....	56
7.2	Koulutuksen sisäiset ammatillista sitoutumista heikentävät tekijät.....	57
7.2.1	Koulutukselliset tekijät	58
7.2.2	Yksilöön liittyvät tekijät.....	62
7.3	Koulutuksen ulkopuoliset ammatillista sitoutumista vahvistavat tekijät.....	63
7.3.1	Yhteiskunnalliset tekijät	64
7.3.2	Ammattisidonnaiset tekijät	65
7.3.3	Yksilöön liittyvät tekijät.....	66
7.4	Koulutuksen ulkopuoliset ammatillista sitoutumista heikentävät tekijät	68
7.4.1	Yhteiskunnalliset tekijät	69
7.4.2	Ammattisidonnaiset tekijät	73
7.4.3	Yksilöön liittyvät tekijät.....	75
8	POHDINTA	77
8.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	77
8.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	82
	LÄHTEET.....	85
	LIITTEET	96

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatus on kohdannut viimeisimpien vuosien aikana suuria muutoksia esimerkiksi varhaiskasvatustilain uudistamisen seurauksena. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2018) tekemän selvityksen mukaan 32 % varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevistä on harkinnut vaihtavansa alaa seuraavan kymmenen vuoden aikana. Kolmasosa (34 %) alanvaihtoa harkinneista työskentelee päiväkodissa ja heistä noin joka kolmas (30 %) on varhaiskasvatuksen opettaja. (Eskelinen & Hjelt 2017, 39–43.) Myös Helsingin yliopistossa tehdystä pienehköstä pilottitutkimuksesta selviää, että yli puolet (62 %) varhaiskasvatustieteen kandidaateista on harkinnut alan vaihtoa (Kalland, Heilala, Lundkvist & Forsius 2019). Alanvaihto tai sen harkinta ei sinänsä ole uusi ilmiö eikä rajoitu ainoastaan varhaiskasvatukseen. Se asettaa kuitenkin haasteen hallituksen esitykselle varhaiskasvatuksen opettajien ja sosionomien osuuden lisäämisestä päiväkodeissa kahteen kolmasosaan henkilöstöstä vuoteen 2030 mennessä. Tästä kahdesta kolmasosasta yliopistosta valmistuneita varhaiskasvatuksen opettajia tulee olla puolet. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 106.) Lisäksi haastetta hallituksen esitykselle tuottaa myös työ- ja elinkeinotoimistojen näkemysten pohjalta laaditun ammattibarometrin osoittama maanlaajuinen varhaiskasvatuksen opettajien työvoimapula (Työ- ja elinkeinoministeriö 2019). Helsingin Sanomien (2017) artikkelinkin mukaan pelkästään pääkaupunkiseudulla kärsitään 600 varhaiskasvatuksen opettajan vajeesta ja muiltakin paikkakunnilta uupuu useita satoja työntekijöitä. Tässä tutkimuksessa ilmiötä lähestytään tarkastelemalla ammatilliselle sitoutumiselle merkittäviä tekijöitä koulutuksessa ja sen ulkopuolella varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden näkemysten perusteella.

Koulutus on yksi vaihe ammatillisen kasvun prosessissa. Siellä kehittyvä itsereflektio auttaa opiskelijaa suuntaamaan ammatillista kasvuaan (Mentkowski 2000). Toisin sanoen koulutuksesta saatu tieto ja oma ajattelu tuovat opiskelijalle näkyväksi oman osaamisen ja kuinka soveltaa sitä (Ruohotie 2008). Ammatillinen kasvu vaatii niin teoreettista tietoa kuin käytännöllistä osaamista (Väisänen & Silkelä 2000a). Varhaiskasvatustieteen kandidaatin tutkinnossa

tämä kulminoituu ohjattuihin harjoitteluihin (Liinamaa 2014). Opinnoista syntyvät merkittävät kokemukset saattavat välittyä opiskelijan kehitykseen, kasvuun sekä uravalintaan ja siten ohjaavat myös sitoutumista (Little 1983; 2007). Merkittäviä negatiivisia kokemuksia yliopistokoulutuksessa on todistetusti tuottanut teoreettisen tiedon ja käytännöllisen osaamisen kohtaamattomuus (Lapinoja 2009). Niin ikään tämän kohtaamattomuuden voidaan todeta olevan haaste ammatilliselle sitoutumiselle: Hyvän koulutuksen valmiuksineen on mainittu tukevan ammatillista kasvua (Turunen, Komulainen & Rohiola 2009). Koulutuksen tarjoamien ammattiin liittyvien tietojen ja taitojen omaksuminen toimii myös perustana ammatillisuudelle. Ammatillisuus puolestaan on tärkeää ammatilliselle sitoutumiselle, koska sen ymmärretään rohkaisevan sitoutumaan. (Wang & Armstrong 2004.)

Ammatillisen sitoutumisen voidaan ajatella alkavan jo opiskeluaikana (Ahmad, Anantharaman & Ismail 2012; Mazerolle & Dodge 2015). Tällöin sitoutumisessa painottuvat koulutukseen liittyvät asiat. Esimerkiksi ohjattujen harjoitteluiden myötä opiskelijat pääsevät tutustumaan tulevaan työhönsä ja onnistuneet harjoittelut kasvattavat opiskelijoiden innostusta alaa kohtaan (Mazerolle & Dodge 2015). Toisaalta koulutuksen aikana myös opiskelijoihin liittyvillä tekijöillä kuten motivaatiolla, opintoihin panostamisen määrällä ja koulutuksen henkilökunnan kanssa tapahtuvalla vuorovaikutuksella on todistettu olevan positiivinen vaikutus ammatilliseen sitoutumiseen (Ahmad ym. 2012). Koska motivaation yhteys ammatilliseen sitoutumiseen on todistettu, on tarkoituksenmukaista tuoda esille motivaation perinteinen jaottelu sisäiseen ja ulkoiseen. Tässä jaottelussa huomionarvoista on se, että ulkoiset motivaatiotekijät, kuten yhteiskunnan vaatimukset, ohjaavat suurimmalta osin yksilön toimintaa (Ryan & Deci 2000).

Varhaiskasvatuksen opettajan työssä ammatillista sitoutumista tiedetään heikentävän alan vähäinen arvostus, matala palkkataso, työaika, työn kuormittavuus ja vastuullisuus, vähäiset etenemismahdollisuudet, epäselvät työnkuvat sekä työn ja koulutuksen kohtaamattomuus (Eskelinen & Hjelt 2017, 43). Tut-

kimusta varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden ammatilliseen sitoutumiseen yhteydessä olevista tekijöistä ei kuitenkaan ole tehty. Koulutuksen aikaiset ammatilliseen sitoutumiseen yhteydessä olevat tekijät ovat jossain määrin koulutussidonnaista. Esimerkiksi varhaiskasvatustieteen kandidaatin tutkinnossa painottuu varhaiskasvatuksen ammatillisuus ja yli puolet opinnoista on varhaiskasvatusalaan sidoksissa (Jyväskylän yliopisto n.d.a). Tämän antaa aiheita kartoittaa koulutuskohtaisesti ammatilliselle sitoutumiselle merkittäviä tekijöitä.

Tässä tutkimuksessa ammatillista sitoutumista tarkastellaan laadullisesti Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen kolmannen vuoden opettajaopiskelijoiden näkökulmasta. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen varhaiskasvatustieteen yksikössä on suunnitteilla opiskelijoiden ammattiin sitoutumiseen ja motivoitumiseen (SIMO) keskittyvä tutkimushanke, jonka pilottina tämä tutkimus toimii. Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa mahdollisimman laajasti ja aineistolähtöisesti varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden näkemyksiä ammatillista sitoutumista vahvistavista ja heikentävistä tekijöistä koulutuksen sisällä ja sen ulkopuolella. Tavoitteena on tekijöiden tunnistamisen myötä niihin panostamalla edistää varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden ammatillisen sitoutumisen rakentumisprosessia. Kartoittavan pilottitutkimuksen aineisto sekä tulokset edistävät SIMO -hankkeen myöhempää tutkimusta.

Tutkimusraportti aloitetaan tarkastelemalla varhaiskasvatuksen opettajan osaamisen sisältöjä sekä työn vahvuuksia ja haasteita. Tämän jälkeen kuvaillaan opiskelijan ammatillisen kasvun vaiheita koulutuksen aikana, pureudutaan tarkemmin varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden yliopistokoulutukseen ja tarkastellaan persoonan yhteyttä ammatilliselle kasvulle. Neljännessä pääluvussa kartoitetaan ammatillisen sitoutumisen käsitteistöä, sitoutumisen yhteyttä motivaatioon sekä ammatillista sitoutumista määrittäviä tekijöitä ja sitoutumisen seurauksia. Tulokset esitellään tutkimuskysymyksittäin esille nousseiden teemojen mukaisesti, ja lopuksi tuloksia pohditaan suhteessa aiempaan tutkimustietoon.

2 VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJUUS

Tässä luvussa tarkastellaan sekä varhaiskasvatuksen opettajan osaamisen sisältöjä että varhaiskasvatuksen opettajien työn vahvuuksia ja haasteita. Työn vahvuudet ja haasteet ovat suoraan yhteydessä työntekijän hyvinvointiin ja työssä jaksamiseen, jolloin välillisesti niillä voidaan nähdä olevan yhteys myös työhön sitoutumiseen tai sitoutumattomuuteen.

2.1 Varhaiskasvatuksen opettajan osaamisen sisällöt

Varhaiskasvatuksessa tarvittavaa osaamista on tarkasteltu jo pitkään eri työryhmissä (mm. STM 2007, Karila ym. 2013, Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015). Työryhmien analyysit ovat olleet yhtenevät, joten Karila, Kosonen ja Järvenkallas (2017) kokosivat työryhmien aineistoista yhteisen dokumentin, Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartan vuosille 2017–2030, jossa tarkastellaan etenkin varhaiskasvatuksen koulutuksen arvioinnin yhteydessä esiin nousseita osaamisen kuvauksia. Tiekartan osaamisen kuvaukset on tehty huomioiden kaikki päiväkodin ammattiryhmät, sillä jokaiselle työntekijälle kuuluvat yhtäläillä *varhaiskasvatustyön eettiset periaatteet, toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen sekä valmiudet jatkuvaan osaamisen ylläpitämiseen ja kehittämiseen*. Jokaiselta työntekijältä edellytetään myös *varhaiskasvatustyön substanssiosaamisen* hallintaa. Tämä osa-alue kuitenkin painottuu eri ammattiryhmillä osaamistaustojen mukaisesti. (Karila ym. 2017, 71.) Näitä osaamisen kuvauksia sekä Jyväskylän yliopiston (n.d.c) varhaiskasvatuksen kandidaattiohjelman osaamistavoitteita hyödynnetään tässä luvussa tarkasteltaessa varhaiskasvatustyössä tarvittavan osaamisen sisältöjä.

Ensimmäiseksi yhteiseksi teemaksi Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartassa (2017) nousee **toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen** (ks. taulukko 1).

 TAULUKKO 1. Toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen

 Ydinosaaminen

Kasvatuksen ja lapsuuden yhteiskunnallisten ja kulttuuristen lähtökohtien tiedostaminen
 Tietoisuus työtä kulloinkin ohjaavasta lainsäädännöstä ja muusta ohjauksesta
 Lapsen ja perheiden arjen kokonaisuuden tuntemus

Yksilön tietoisuus yhteiskunnallisesta ja kulttuurisesta maailmasta, jossa varhaiskasvatus ja varhaiskasvatustyö toteutuvat, auttaa varhaiskasvatuksen työntekijää ymmärtämään työtään ja sen yhteyksiä laajempaan kokonaisuuteen. Kasvatus on hyvin keskeinen teema varhaiskasvatustyössä. Kasvatuksen sidoksisuus ympäröivään kulttuuriin sekä lapsuuden näkeminen yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa valossa ovat tärkeä osa varhaiskasvatuksen opettajan työtä. (Karila ym. 2017, 71.) Näin todetaan myös Jyväskylän yliopiston (n.d.c) varhaiskasvatuksen kandidaattiohjelman osaamistavoitteissa: *”Hän tuntee lapsuuden yhteiskunnalliset ja kulttuuriset lähtökohdat sekä varhaispedagogiikan keskeiset sisällöt.”* Niin tiekartassa (Karila ym. 2017, 71) kuin kandidaattiohjelman osaamistavoitteissa (Jyväskylän yliopisto n.d.c) mainitaan tietoisuus työtä ohjaavasta lainsäädännöstä sekä muista varhaiskasvatuksen työtä säätelevistä asiakirjoista osana varhaiskasvatuksen asiantuntijan ydinosaamisen kenttää. Toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvän osaamisen teemassa keskiöön nousee lisäksi kokonaisvaltainen lapsen ja perheiden arjen tuntemus (Karila ym. 2017, 71; Jyväskylän yliopisto n.d.c). Ilman kokonaisvaltaista lasten ja perheiden tuntemusta varhaiskasvatuksen julkiset instituutiot ovat kykenemättömiä toimimaan luontevasti (Karila ym. 2017, 71).

Toisena tärkeänä teemana nähdään **työn substanssiosaaminen eli varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen** (ks. taulukko 2), jota keskeisesti ohjaa uudistunut varhaiskasvatuslaki. Julkinen varhaiskasvatus on yhä enenevässä määrin tullut osaksi suomalaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Tämän vuoksi varhaiskasvatukselle on luotu uusia odotuksia niin lasten oppimisen

tukemiseksi kuin laadukkaan oppimisympäristön rakentamiseksi. Niin ikään toiminnan tavoitteet lainsäädännössä ovat laajentuneet koskemaan lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, terveyttä ja hyvinvointia, lapsen oppimisen edellytysten tukemista, elinikäisen oppimisen edistämistä sekä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista. Isojen muutosten johdosta myös päiväkodin henkilöstöllä, etenkin varhaiskasvatuksen opettajilla, tulee olla riittävä osaamistaso edellä mainittujen tavoitteiden toteuttamiseksi. (Karila ym. 2017, 71–72; Jyväskylän yliopisto n.d.c.)

TAULUKKO 2. Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen

Ydinosaaminen

Kasvatusosaaminen

Opetusosaaminen

Terveyteen ja hoitoon liittyvä osaaminen

Opetussuunnitelmaosaaminen

Lapsen kehitystä ja oppimista koskeva osaaminen

Pedagoginen osaaminen

Hyvinvointiosaaminen

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa *kasvatus, opetus ja hoito* kietoutuvat toisiinsa muodostaen kokonaisvaltaisen kokonaisuuden varhaiskasvatustyölle. Näistä kolmesta *kasvatus* on yksi vahvoista varhaiskasvatuksen opettajan osaamisaloista. Varhaiskasvatuksen opettajalla tulee olla käsitys siitä, kuinka lapsille voidaan päiväkodissa antaa valmiuksia tavoitteellisesta ja toteuttamaan pyrkivästä tulevaisuudesta (Jyväskylän yliopisto n.d.c). Karilan ym. (2017, 72) mukaan tämä vaatii kasvattajalta tulevaisuutta rakentavien arvojen pohtimista, koska tulevaisuuteen pyrkiminen ja sen ennakointi ovat nykyajan kasvattajien tärkeimpiä osaamisaloja. Tätä tukee myös Jyväskylän yliopiston (n.d.c) varhaiskasvatuksen kandidaattiohjelman osaamistavoitteet, joissa yhtenä isona teemana on varhaiskasvatuksen opettajan työhön sekä varhaiskasvatuksen arvo- ja tietope- rustaan perehtyminen. Tähän osa-alueeseen linkittyvät vahvasti koulutuksessa käytävät ohjatut harjoittelut, jotka opiskelijat suorittavat toisena ja kolmantena vuonna (Jyväskylän yliopisto n.d.c). Koska päiväkodissa tehtävä työ on pitkälti

tiimityötä, koko henkilöstön vahva kasvatustaito on perustana laadukkaalle varhaiskasvatukselle. Tärkeintä on nähdä ne seikat, jotka ovat oleellisia ihmiseksi kasvamisessa sekä tiedostaa ne tavoitteet, sisällöt ja menetelmät, jotka auttavat lasta ihmiseksi kasvamisen prosessissa. Lisäksi monikulttuuristuvassa maailmassa tietous erilaista arvoista ja kasvatuksen tavoitteista on tärkeää. (Karila ym. 2017, 71.)

Varhaiskasvatustaitojen lapsen tasapainoisen kehityksen takaamiseksi tieto lapsen kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista, *hoidosta ja terveydestä*, kuuluu varhaiskasvattajan työhön vahvasti. Tässä korostuvat etenkin tiedot ja taidot laadukkaasta ravinnosta, riittävästä liikunnasta ja ulkoilusta, levon ja aktiivisuuden vaihtelusta sekä hygienian ja hygieenisen ympäristön turvaamisesta. Lapsen fyysinen hyvinvointi ja terveys muodostavat keskiön kehitykselle ja oppimiselle. (Karila ym. 2017, 72.) Lisäksi osaaminen koskien lapsen kehitystä, oppimista, toimijuutta ja vertaissuhteita on varhaiskasvattajan työn yksi keskeisistä sisällöistä. Kun lapsella herää kiinnostus ympäristön eri ilmiöihin, hän tarvitsee *oppiakseen* läsnäolevan ja oppimista tukevan aikuisen sekä laadukkaan oppimisympäristön. (Karila ym. 2017, 73.) Tähän pyritään myös yliopistopinnoissa. Opintojen yhtenä pääteemana on, että: *“Opiskelija osaa tukea lapsen yksilöllistä oppimista, kasvaa ja kehitystä. Opiskelija oppii analysoimaan, argumentoimaan ja kriittisesti refleктоimaan omaa ja työyhteisönsä toimintaa sekä tuntee varhaiskasvatustyön laadunarvioinnin perusteet.”* (Jyväskylä yliopisto n.d.c). Toimintakulttuurin rakentaminen päiväkotien vaatii kasvattajalta vahvaa osaamista. Kasvattajan tulee tukea lapsen kehitystä ja oppimista tietoisesti sekä toimia varhaiskasvatuksen tavoitteiden mukaisesti. Lisäksi lisääntynyt tieto lapsen oppimisesta, toimijuudesta sekä vertaissuhteiden merkityksestä vaatii kasvattajaa pohtimaan ja kehittämään uusia opetuksellisia ratkaisuja päiväkotien arkeen. (Karila ym. 2017, 73.) Lisähaasteen kasvattajan työhön tuovat suuressa lapsiryhmässä toimiminen sekä inklusioperiaate. Inklusioperiaatteen mukaisesti, varhaiskasvatuksen järjestäminen kaikille lapsille riippumatta lapsen tuen tarpeista, vammaisuudesta tai kulttuuritaustasta, edellyttää varhaiskasvatuksen opettajalta vahvaa osaamista toiminnan järjestämisestä. Varhaiskasvatuksen

opettajilta vaaditaan siis vahvaa pedagogista osaamista, jotta kehitys, oppiminen ja kasvaminen ihmisenä mahdollistuvat niin yksittäiselle lapselle kuin koko lapsiryhmälle. (Karila ym. 2017, 72-73; Jyväskylän yliopisto n.d.c.)

Kolmantena teema varhaiskasvatuksen osaamisen sisältöihin kirjattiin **yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen** (ks. taulukko 3).

TAULUKKO 3. Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen

Ydinosaaminen

Vuorovaikutusosaaminen

Ammatillisten keskustelujen osaaminen

Yhteistyöosaaminen

Työn kielellinen hallinta

Verkosto-osaaminen

Vaikuttamisosaaminen

Yhteistyötä ja vuorovaikutusosaamista tarvitaan kasvattajan työssä niin lasten, vanhempien, muun henkilöstön sekä yhteistyökumppaneiden kanssa työskennellessä. Yhteistyöosaamisen keskeinen muoto on Karilan ym. (2017) mukaan työn kielellinen hallinta. Työn kielellisellä hallinnalla tarkoitetaan sitä, että kasvattaja osaa laatia ja arvioida esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen asiakirjoja. Varhaiskasvattajan tulee myös osata kuvata ja perustella omia näkemyksiään suullisesti eri yhteistyötahojen kanssa. Lisäksi eritasoisten opetussuunnitelmien laadinta, toteutus, arviointi ja kehittäminen vaativat vahvaa kielellistä ammattitaitoa sekä opetussuunnitelmallisen jatkumon ymmärtämistä. (Karila ym. 2017, 73.) Tätä painotetaan myös Jyväskylän yliopiston (n.d.c) varhaiskasvatuksen kandidaattiohjelman osaamistavoitteissa seuraavalla tavalla: *“Hän osaa jäsentää omia oppimis- ja tiedonkäsitteitänsä sekä laatia, toteuttaa ja arvioida opetussuunnitelmia.”* Varhaiskasvattajan työssä tarvitaan näiden lisäksi hyvää vaikuttamisosaamista, jotta kasvattaja osaa viedä niin hyviä käytänteitä kuin arjen epäkohdita eri tasoilla tehtävään päätöksentekoon. (Karila ym. 2017, 73.)

Kasvatusvuorovaikutus korostuu kasvattajan työssä etenkin vuorovaikutuksen ja ammatillisten keskustelujen kautta. Lasten kanssa toimiminen vuorovaikutuksessa haastaa pohtimaan kasvattajan omia käytänteitä sekä sitä, kuinka

vuorovaikutusta voisi kehittää. Subjektiivisen päivähoito-oikeuden sekä kuu-sivuotiaiden maksuttoman esiopetuksen myötä varhaiskasvatuksen asiantuntijat ovat kasvatusvuorovaikutuksessa hyvinkin erilaisten lasten ja perheiden kanssa. Lisääntynyt monikulttuurisuus haastaa kasvattajien vuorovaikutusosaamista ja vaatii hyvää kulttuurista lukutaitoa. (Karila ym. 2017, 74)

Neljäntenä teemana on **jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen** (ks. taulukko 4).

TAULUKKO 4. Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen

Ydiosaaminen

Reflektio- ja tiedonhallinta-osaaminen

Arviointi- ja kehittämisosaaminen

Varhaiskasvatuksen kandidaattiohjelma tarjoaa opiskelijoille valmiudet kehittää omaa asiantuntijuuttaan tutkimustietoon ja arviointiin pohjautuen (Jyväskylän yliopisto n.d.c). Karilan ym. (2017, 74) tuovat esiin sen, kuinka varhaiskasvatuksen ammattiryhmien peruskoulutukset kykenevät tarjoamaan vain perustan ammattitaidon ja asiantuntijuuden kehittymiselle, jolloin asiantuntijuuden ja osaamisen kehittyminen ovat siirtyneet työssä oppimiseen. Kasvattajan oppiminen työssä tapahtuu työn arvioinnin ja tutkimisen sekä reflektiivisen työtteen kautta. Lisäksi kasvatusalan ammattilaisilta vaaditaan tiedon hankinnan ja omaksumisen taitoja. Tätä voidaan kutsua tiedonhallinta-osaamiseksi, johon myös varhaiskasvatuksen kandidaattiohjelmassa tähdätään vahvan tieteellisen otteen kautta. (Karila ym. 2017, 74; Jyväskylän yliopisto n.d.c.)

2.2 Varhaiskasvatuksen opettajan työn vahvuudet

Varhaiskasvatuksen opettajan työn vahvuudet koostuvat tekijöistä, jotka mahdollistavat asetettujen päämäärien ja tavoitteiden saavuttamisen. Kyseisiä tekijöitä voidaan jaotella fyysisiin, psyykkisiin, sosiaalisiin ja organisatorisiin. (Mä-

kikangas ym. 2005, 56–57; Hakanen 2009, 48.) Tässä luvussa varhaiskasvatuksen opettajan työn vahvuuksia on jaoteltu edellä mainittujen tekijöiden mukaisesti.

Fyysinen työhyvinvointi on yksi näkyvimmistä osista varhaiskasvatuksen opettajan kokonaisvaltaista työhyvinvointia. Fyysinen työhyvinvointi sisältää etenkin fyysiset työolosuhteet, työn fyysisen kuormituksen sekä ergonomiset ratkaisut, kuten työasennot. Fyysinen ergonomia käsittelee ihmiskehon vastauksia fysiologisiin kuormiin, kun taas kognitiivinen ergonomia käsittelee psyykkisiä toimintoja, kuten muistia ja päättelyä. (mm. Virolainen 2012, 28; Työterveyslaitos 2018.) Fyysisiin työolosuhteisiin liittyy varhaiskasvatuksen työntekijöiden osalta keskeisesti myös melu. (Virolainen 2012, 11, 17.) Hyvät akustiset tilat lisäävät työntekijöiden työhyvinvointia ja ne parantavat muun muassa kuullun puheen muistamista ja erottamista (Ljung & Kjellberg 2009). Lisäksi niin kutsuttuina ammattiäänenkäyttäjinä varhaiskasvatuksen työntekijöiden ääniergonomia paranee ja äänenkäytön ergonomiaan liittyvät riskitekijät vähenevät, kun tilat ovat akustiikaltaan toimivia (Sala 2004). Nakari (2003, 67) kuvaileekin fyysisen terveyden ja toimintakyvyn määrittelevän pitkälti sitä, kuinka työntekijä suoriutuu työssään.

Ammattitaito ja työn hallinta ovat varhaiskasvatuksen opettajan tärkeimpiä psyykkistä työssä jaksamista edistävästä tekijöistä (mm. TSK 2006, 114; Manka 2016, 70). Työn hallinnalla tarkoitetaan Sanastokeskuksen Työsuojelusanaston (TSK 35, 2006) mukaan työntekijän mahdollisuutta vaikuttaa työhönsä ja työympäristöönsä. Työn psyykkisiä vahvuuksia edistää Salovaaran ja Honkosen (2013, 20) mukaan myös työn mahdollistamat mielekkäät haasteet sekä mahdollisuus kehittää itseään työssään. Lisäksi mielekkyys työn tekemiseen, työyhteisön keskinäinen luottamus, tasa-arvoinen keskustelu työyhteisössä sekä vaikuttamis- ja kouluttautumismahdollisuuksien on todettu henkistä työhyvinvointia vahvistavana. (Salovaara & Honkonen 2013, 20.) Työn psyykkistä hyvinvointia lisää Mankan (2016, 70) mukaan erityisesti myös esimiehen mahdollistama tuki sekä tuottelias työyhteisö.

Työn sosiaalinen puoli korostuu varhaiskasvatuksen opettajan työssä. Työ pohjautuu moniammatillisessa yhteistyössä toteutettavaan lapsen hyvinvoin-

nin, oppimisen ja kasvun turvaamiseen (Tuukkanen 2013, 20). Yksi keskeisimmistä yhteistyömuodoista on kuitenkin yhteistyö perheiden kanssa. Yhteistyön onnistuessa varhaiskasvatuksen opettaja voi ajatella olevansa arvostettu ja merkittävä sekä lapselle että hänen perheellensä. (Tuukkanen 2013, 20.) Riihonen (2013, 89) korostaakin, kuinka varhaiskasvatuksen opettajan ammatti koetaan usein kutsumustyönä, jossa tärkeänä voimavarana toimii lapset. Myös Perho ja Korhonen (2012, 30) painottavat, kuinka innostavin ja tärkein varhaiskasvatuksen opettajan työssä viihtymiseen vaikuttava tekijä ovat lapset. Työhyvinvoinnin näkökulmasta taas varhaiskasvatuksen opettajaa tukee työssään oma tiimi sekä esimies. Avoimessa ja arvostavassa työtiimissä on mahdollista käsitellä ja yrittää ratkaista työstä johtuvia vaikeita tunteita. Esimieheltä saatu tuki koetaan erityisen merkittävänä, esimerkiksi työssä jaksamisen ja kehittymisen kannalta. Myös työn ulkopuoliset tekijät, kuten perhe, ystävät ja harrastukset sekä samalla alalla työskentelevät opiskelukaverit ja kollegat nähdään työn vahvistavina tekijöinä. (Riihonen 2013, 90–91.)

Organisatorisia varhaiskasvatuksen opettajan työn vahvuuksia ovat puolestaan vaihtelevat työpäivät, muuttuvat lapsiryhmät sekä vuorovaikutuksellinen ja avoin päiväkotit-instituutio (Tuukkanen 2013, 19–20). Lisäksi hyvät työolot, toimivat työmenetelmät, riittävä ja tarkoituksenmukainen työtehtävien osaaminen, tehtävien oikea mitoitus sekä työsuhteen pysyvyys tukevat myös tunnetta työssä jaksamisesta. (Salovaara & Honkonen 2013, 20.)

Edellä mainittujen työn vahvistavien tekijöiden toteutuessa varhaiskasvatuksen opettaja voi tuntea voimaantumista ja työn imua työssään (Karila & Kupila 2010; Hakanen 2009). Työn imulla tarkoitetaan muun muassa Bakkerin, Schaufelin, Leiterin ja Tariksen (2008) sekä Bakkerin ja Leiterin (2010) mukaan työhön liittyvää positiivista tunne- ja motivaatiotilaa, jota tarmokkuus ja työhön uppoutuminen kuvastavat. Nämä positiiviset tunteet ovat yhteydessä erilaisiin myönteisiin yksilöllisiin ja organisatorisiin seurauksiin, joita ovat muun muassa työhön motivoituminen sekä työpaikkaan sitoutuminen. (mm. Bakker, Demerouti & Verbeke 2004, 87; Hakanen 2009, 46–49). Murraynkin (2013, 527–540) mukaan halu sitoutua työhön ja saada muutosta aikaan ajaa varhaiskasvatuk-

sen ammattilaisia myös voimakkaimmin kohti asiantuntijaidentiteettiä. Tällöin asiantuntijuus ei ole pelkästään ulkoisista tekijöistä riippuvaa vaan myös sisäistä itsejohtajuutta (Murray 2013, 527–540). Salovaara ja Honkonen (2013) painottavat myös, kuinka työn vahvuudet edistävät varhaiskasvatuksen opettajien henkilökohtaista kasvua, kehittymistä ja oppimista työssä. Työn vahvistavien tekijöiden mahdollistamana varhaiskasvatuksen opettaja kykenee suoriutumaan työstään parhaalla mahdollisella tavalla. Vahvistavat tekijät eivät ole välttämättä pysyviä, vaan saattavat muuttua ajan saatossa eri elämäntilanteissa. (Salovaara & Honkonen 2013, 53, 222.)

2.3 Varhaiskasvatuksen opettajan työn haasteet

Varhaiskasvatustyöhön liittyvät haasteet ovat varhaiskasvatuksen opettajien keskuudessa pitkälti psykososiaalisia linkittyen työn ominaisuuksiin, työn järjestelyihin sekä työyhteisön sosiaaliseen toimivuuteen. Tässä luvussa avataan kyseisiä haasteita sekä sitä, miten ne ovat vaihdelleet 2000-luvulle tultaessa.

Jo vuonna 1997 Karila painotti omassa väitöskirjassaan, kuinka päiväkotien toiminnan laatuun kohdistuu yhteiskunnan ja vanhempien osalta aikaisempaa kovempia vaatimuksia (Karila 1997). 2000-luvulle tultaessa myös Järnefelt (2002, 36–37) toi tutkimuksessaan esiin sen, kuinka varhaiskasvatuksen opettajat ovat kokeneet työn muuttuneen vaativammaksi ja kiireisemmäksi työtehtävien laajentumisen ja vaikeutumisen myötä. Myöhemmin 2010-luvulla työn luonteen muutokset olivat edelleen keskiössä muun muassa Karilan ja Kupilan (2010) tutkimuksessa. Karila ja Kupila (2010) painottivat sitä, kuinka varhaiskasvatukseen on kohdistunut viime aikoina valtavasti muutospaineita, jotka ovat seurausta yhteiskunnan ja kulttuurin muutoksista. Varhaiskasvatushenkilöstö on joutunut muutospaineiden alle, sillä yksittäisten henkilöiden työalueet ovat laajentuneet, mutta samaan aikaan resurssit ovat kaventuneet. Nämä tekijät ovat vaikuttaneet vahvasti työssä jaksamiseen, alalta poissiirtymiseen sekä oman ammatti-identiteetin muotoutumiseen. (Karila & Kupila 2010, 35, 66–67.)

Perho ja Korhonen (2012) tutkivat 30 vuoden ajan suomalaisia lastentarhanopettajia. Työtä kuormittavia tekijöitä nimettäessä lastentarhanopettajien (nyk. varhaiskasvatuksen opettajien) puheissa korostuivat Karilan ja Kupilan (2010) tutkimustulosten mukaisesti työn määrä, isot ja vaikeat lapsiryhmät ja erityispalveluiden puute. Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat ammatin vaatimusten kasvaneen nopeammin kuin ammatin arvostuksen tai varhaiskasvatuksen resurssien. Konkreettisemmin resurssipulaa kuvattiin lapsiryhmien suuressa koolla ja henkilöstöratkaisuilla. Erityisesti alhainen palkka nähtiin kuormittavana tekijänä, mutta kuitenkin vain heikosti työn imuun vaikuttavana. Huolenaiheeksi koettiin myös perustehtävään kuulumattomien tehtävien lisääntyminen, työtahdin kiihtyminen sekä pedagogisten edellytysten heikkeneminen samaan aikaan, kun erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä oli kasvanut. Pedagogisen toiminnan edellytysten heikkeneminen liitettiin varhaiskasvatuksen opettajien työvoimapulaan. Omien ja muiden työntekijöiden kasvatusnäkemysten erot olivat kuitenkin työn vaatimuksista vahvimmin yhteydessä uupumukseen. (Perho & Korhonen 2012, 24.)

Viime vuosina varhaiskasvatustyön haasteet ovat puhuttaneet yhä vahvemmin niin mediassa kuin tutkimustyössä. Esimerkiksi Paanasen ja Tammen (2017) tekemän selvityksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajia kuormittavat hyvin moninaiset tekijät ja ne näyttäytyvät etenkin tehostamistoimintaan liittyvinä. Tehostamistoiminnalla tarkoitetaan sitä, että varhaiskasvatuksen pitäisi pysyä riittävän laadukkaana samaan aikaan, kun resursseja kavennetaan. Varhaiskasvatuksen opettajien mainitsemia kuormittavia tekijöitä tehostamistoimintaan liittyen olivat 1) suuri lapsimäärään suhteessa aikuisiin, 2) lasten ja henkilökunnan vaihtuvuus, 3) äkilliset toiminnassa tapahtuvat muutokset, 4) työtovereiden sairauspoissaolot, 5) ulkopuolisten sijaisten käyttö, 6) työtehtävät, jotka koettiin oman ydintehtävän ulkopuolisiksi tai epäolennaisiksi, 7) tilojen käyttöön liittyvät pulmat, 8) varhaiskasvatuksen opettajien vähäinen määrä suhteessa ryhmän pedagogisen tuen tarpeeseen, 9) vanhempien pitkistä työpäivistä johtuvat lasten pitkät hoitoajat sekä 10) työntekijöiden väliset ristiriidat tai kommunikaatio-ongelmat. (Paananen & Tammi 2017, 48.) Merkittävimpänä

huomiona Paananen ja Tammi (2017) mainitsivat sen, kuinka työn liialliset haasteet voivat johtaa uupumiseen tai sairauspoissaoloihin. Tätä huomiota tukevat myös muut tutkimukset (ks. Bakker ym. 2004; Bekker, Croon & Bressers 2005; Parkkinen 2001). Toisena merkittävänä havaintona tutkimuksesta nostettiin aikuinen-lapsi suhdeluvun vaikutukset niin lasten kuin työntekijöiden päivittäiseen arkeen. Vandell'n ja Wolfen (2000) tutkimustulokset ovat samassa linjassa sen kanssa, että oikea henkilöstömitoitus ei ole riittävä tae sille, että varhaiskasvatuksen opettajat kokisivat toiminnan olevan laadukasta ja välttyisivät kuormittumisen tunteilta.

Myös alanvaihtosuunnitelmat ovat herättäneet nykyisin laajempaa keskustelua varhaiskasvatuksen opettajien keskuudessa. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017) on selvittänyt varhaiskasvatushenkilöstön syitä alanvaihtosuunnitelmille. Selvityksen mukaan suurimmat ennustavat tekijät alanvaihdolle olivat heikko palkkaus ja työn arvostuksen puute. Muita nimettyjä tekijöitä olivat työn fyysinen ja/tai henkinen kuormitus, vähäiset etenemismahdollisuudet, työn vastuullisuus, työaika, työtehtävien epäselvyys sekä se, että työ ei vastaa koulutusta. Työtehtävien epäselvyys korostui myös Ylitapio-Mäntylän (2016) tutkimuksessa etenkin varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelijoiden näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan päiväkotien epäselvä työnjako nousi keskiöön opiskelijoiden kuvatessa päiväkotikulttuurin ja -ympäristön muotoutumista omissa harjoitteluportfolioissaan.

Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi lisähaasteen varhaiskasvatuksen kentälle tuovat pätevien varhaiskasvatuksen opettajien suuri henkilöstövaje sekä eläköitymisen myötä poistuvat varhaiskasvatuksen ammattilaiset. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2017, 48) mukaan varhaiskasvatuksen opettajista on jo nyt suuri pula. Suuren työvoimapulan vuoksi varhaiskasvatuksen alan henkilöstörakenne saattaa vinoutua siten, että pedagoginen osaaminen kentällä heikkenee huomattavasti, jolloin vaarantuvat myös uuden varhaiskasvatuslain (2018/540) sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) pedagogisten tavoitteiden toteutuminen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 48.)

3 VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAOPISKE- LIJOIDEN AMMATILLINEN KASVU

Tämän luvun alussa kuvataan varhaiskasvatuksen yliopistokoulutusta. Sen jälkeen tarkastellaan opiskelijoiden ammatillisen kasvun rakentumista ja asiantuntijuuden kehittymistä koulutuksen aikana. Lopuksi luodaan katsaus opettajapersoonan kehittymiseen osana ammatillista kasvua.

3.1 Yliopisto kouluttaa varhaiskasvatuksen opettajia

Korkeakoulutuksen tarkoitus on luoda valmiudet opiskelijoille työelämään. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta kuvaa varhaiskasvatuksen koulutusta seuraavasti: *“Koulutuksen tavoitteena on laaja-alaisten akateemisten varhaiskasvatusalan asiantuntijoiden, pedagogisten osaajien ja tutkijoiden kouluttaminen. Tavoitteenamme on tukea opiskelijoiden kehittymistä aktiivisiksi, kriittisiksi ja eettisen vastuun kantaviksi varhaiskasvatuksen asiantuntijoiksi.”* (Jyväskylän yliopisto 2019 n.d.b.)

Varhaiskasvatuksen perustehtävä kohdistui yhä vahvemmin pedagogiseen osaamiseen, kun toimialan hallinto siirtyi vuonna 2013 sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen (Onnismaa, Tahkokallio, Reunamo & Lipponen, 2017, 190; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 11). Tämän myötä vuonna 2015 säädetyssä varhaiskasvatuslaissa ryhdyttiin korostamaan pedagogista osaamista ja koulutuksellista tasa-arvoa ja vuotta myöhemmin päivitettyjen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2016) pääpaino kohdentui lastentarhanopettajan pedagogiseen vastuuseen. Vuonna 2018 varhaiskasvatuslakia uudistettiin jälleen, jolloin sen painotus siirtyi vielä laajemmin pedagogiseen osaamiseen. Konkreettisesti tämä näyttyi muun muassa päiväkodin henkilöstön nimikemuutosten myötä. Nykyisin laissa säädetään siis varhaiskasvatuksen opettajan, varhaiskasvatuksen eri-

tyisopettajan, varhaiskasvatuksen sosionomin, varhaiskasvatuksen lastenhoitajan ja päiväkodin johtajan kelpoisuuksista. (Varhaiskasvatuslaki 2018/540.)

Uudistuneen varhaiskasvatuslain (2018) myötä varhaiskasvatuksen opettajaksi voi opiskella yliopistossa suorittamalla kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon, johon sisältyvät varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot. (Varhaiskasvatuslaki 2018/540.) Tutkinto tuottaa siis kelpoisuuden toimia myös esikoulun opettajana (OAJ 2018). Varhaiskasvatuksen opettaja toimii pääsääntöisesti päiväkodin tai esiopetuksen lapsiryhmässä, joissa varhaiskasvatuksen opettajan lisäksi työskentelevät esimerkiksi varhaiskasvatuksen lastenhoitaja tai varhaiskasvatuksen sosionomi. Päiväkoodeissa tehtävä työ perustuu siis moniammatillisessa työyhteisössä tehtävään tiimityöhön. (Onnismaa ym. 2017, 191.) Varhaiskasvatuksen opettajan työtä voidaan luonnehtia siis professioksi (Karila 2008). Professionalla tarkoitetaan asiantuntijaa, jolla on akateeminen koulutus, erityinen ammattieettinen säädöstö, mahdollisuus soveltaa työssä vapaata harkintaa sekä omaehtoista toimintaa. Profession edustajat usein myös tarjoavat yhteiskunnan hyvinvoinnille merkittäviä palveluja. (mm. Mykkänen & Koskinen 1998; Huhtanen 2002.) Lisäksi nähdään, että professioilla on oikeus määritellä toisten ihmisten tarpeita ja he ovat omaksuneet erityistä ymmärrystä esimerkiksi lasten kasvusta ja kehityksestä sekä heidän opettamisestaan (Feinberg 1990, 60).

Opettajaksi kasvaessa opiskelija tarvitsee niin formaalia eli teoreettista tietoa, käytännöllistä osaamista kuin kykyä säädellä omaa toimintaansa itsereflektion avulla. Koulutus tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden tarkastella jokaista edellä mainittua osa-aluetta. Formaalia eli teoreettista osaamista kertyy niin tieteellisten teorioiden, kontaktiopintojen kuin yliopiston opettajien kautta. (Väisänen & Silkelä 2000a, 22.) Käytännöllinen osaaminen sisältää puolestaan henkilökohtaisia arvoja, uskomuksia, toimintatapoja ja tunteita. Itsereflektion kautta opiskelija taas arvioi omaa toimintaansa, ja opintojen aikana kehittyneiden metakognitiiviset taitojen avulla pyrkii ohjaamaan omaa oppimistaan. Itsereflektiotiedon tarkoituksena on siis yhdistää formaalia tietoa ja käytännöllistä osaamista. (Ruohotie 2000, 65; Väisänen & Silkelä 2000b, 142.) Itsereflektioon

rohkaiseminen on Ruohotien (2008) mukaan koulutuksen keskeisimpiä haasteita. Myös Tynjälän voidaan ajatella olevan samaa mieltä. Hänen mukaansa toiminnan säätelyä koskeva tieto eli reflektiiviset tiedot ja taidot vaativat kehitykseen välittäviä välineitä, kuten ryhmäkeskusteluja tai itsearviointitehtäviä, toisin kuin teoreettinen ja käytännöllinen tieto. Vasta välittävien välineiden avulla toiminnan säätelyyn liittyvää tietoa saadaan kehitettyä ammattialan kontekstissa. (Tynjälä 2007, 29–30.)

Yliopistokoulutus korostaa tieteellisyyttä sekä teorian ja käytännön yhteyttä (Väisänen & Silkelä 2000a). Varhaiskasvatuksen opintoihin sisältyvät myös teoriaa ja käytäntöä yhdistävät ohjatut harjoittelut, joiden tehtävänä on ohjata opiskelijaa laaja-alaiseen oppimiseen sekä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kehittämiseen. Näissä prosesseissa ohjauksen merkitys on ensiarvoisen tärkeä. (Liinamaa 2014, 18.) Le Maistre ja Paré (2006) korostavat harjoitteluiden ohjaajien roolin lisäksi koulutuksen ja työelämän välistä yhteyttä teorian ja käytännön kohtaamisen varmistamiseksi oppimisprosesseissa. Myös Tynjälän (2007, 32) mukaan asiantuntijuuden kehittäminen vaatii toimintaa aidossa työympäristössä aitoja ongelmia käsitellen ja ratkaisten. Ohjattujen harjoitteluiden myötä teoria, käytäntö ja itsesäätelytaitojen kehittäminen saadaan yhdistettyä (Tynjälä 2007, 29).

Toinen merkittävä ohjauksen merkitystä korostava sekä teorian ja käytännön yhteyttä jäsentävä väline on käyttöteoria (Blomberg, Pyysiäinen & Salo 2009, 11). Käyttöteoria on uskomusten ja arvojen pohjalle vähitellen rakentuva kokonaisuus, jonka tarkoituksena on ohjata opettajan toimintaa. Käyttöteoria alkaa muotoutua opiskelijan käytännön kokemusten sekä itsereflektion myötä, ja parhaimmillaan se näyttäytyy omaa työtä kehittävänä työotteena. (Luukkainen 2004, 156-157.) Moilasen (2001, 77) mukaan opiskelijan käyttöteorian muotoutumiseen ovat yhteydessä myös työyhteisö ja sen tavat käsitellä asioita. Osa työyhteisön juurtuneistakin toimintavoista voivat siis siirtyä suoraan opiskelijan käyttöteoriaan sekä toimintaan opettajan roolissa. Väisänen ja Silkelä (2000b, 138) kuitenkin muistuttavat, kuinka koulutuksen on huolehdittava siitä, että käyttöteoria perustuu teoreettiseen tietopohjaan sekä omien toimintatapojen

aktiiviseen tarkastelemiseen. Tällöin juurtuneet, tiedostamattomat sekä virheeliset uskomukset eivät ole rakentamassa opiskelijan käyttöteorian pohjaa.

Tynjälän (2007, 29) mukaan käsitteellisen tiedon eli teorian ja kokemuksellisen tiedon eli käytännön yhdistäminen on yksi merkittävin pedagoginen keino, jolla asiantuntijuuden kehittymistä voidaan edistää. Lapinoja (2009) kuitenkin pohtii sitä, mitkä mahdollisuudet yliopistokoulutuksella on yhdistää sekä käytäntöä että teoreettista tietoa. Hän tuo esiin sen, kuinka opiskelijakyselyiden tuloksissa usein kritisoidaan teoriaopintojen ja käytännön lähes olematonta yhteyttä. Teoriaopintojen tarkoitus saattaa jäädä epäselväksi, mikäli teorian soveltamiseen ei löydy mahdollisuuksia. Lapinoja (2009, 65) tuo esille myös sen, kuinka yliopiston opettajat voivat itse olla liian etäällä käytännössä tehtävästä työstä. Korkeatasoinen osaaminen vaatii Tynjälän (2007, 28–29, 32) esittämän integratiivisen pedagogiikan mallin mukaan kehittyäkseen sekä teoreettisia, käytännöllisiä että toiminnan itsesäätelyä kehittäviä elementtejä, jotka tulee liittää toisiinsa. Myös Le Maistre ja Paré (2006) uskovat integroinnin edistävän asiantuntijuuden kehittymistä. He painottavat erityisesti teorian ja käytännön kohtaamista oppimisprosesseissa (Le Maistre & Paré 2006).

3.2 Ammatillinen kasvu ja asiantuntijuuden kehittyminen koulutuksessa

Koulutusvaihe on kiistatta yksi merkittävimmistä varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisen kasvun vaiheista. Kun opiskelija oppii tarkastelemaan omaan toimintaansa yhteydessä olevia uskomuksia, arvoja ja oletuksia, hänen ammatillinen identiteetti ja ammatillinen kasvu alkavat muotoutua. Hyvä koulutus tukee ammatillista kasvua ja antaa valmiudet toimia varhaiskasvatuksen opettajan työssä. (Turunen ym. 2009.)

Ammatillista kasvua tarkasteltaessa on huomattavissa, että rinnakkain kulkee erilaisia käsityksiä ja käsitteellistämisiä osittain yhtäläisin sisällöin. Ajan saatossa kirjallisuuden perusteella on siirrytty ammatillisen kasvun käsitteestä asiantuntijuuden kehittymisen käsitteeseen. Tässä tutkimuksessa on kuitenkin

sitouduttu ammatillisen kasvun käsitteen käyttöön, jotta teoriasidonnaisen analyysin myötä saadut tulokset ovat linjassaan teoreettisen viitekehyksen kanssa. Ammatillisen kasvun ja asiantuntijuuden kehittymisen käsitteellistämisiä verrataan tässä luvussa Mentkowskin (2000) ammatillisen kasvun mallin sisältämien oppimissykliä ja Tynjälän (2011) integratiivisen pedagogiikan mallin asiantuntijuuden pääkomponenttien avulla. Tynjälän (2011, 87) integratiivisen pedagogiikan mallin sisältämät neljä tiedon pääkomponenttia mahdollistavat yhdessä asiantuntijuuden kehittymisen. Mentkowski (2000) puolestaan mieltää ammatillisen kasvun tapahtuvan kolmen transformatiivisen oppimissyklin kautta. Sykleissä on havaittavissa asiantuntijuuden kehittymiseen vaadittavat tiedon komponentit, joten ammatillisen kasvun ja asiantuntijuuden kehittymisen voidaan käsittää olevan yhteydessä toisiinsa.

Mentkowskin (2000) ammatillisen kasvun mallissa esitetään kolme transformatiivista oppimissykliä, jotka mahdollistavat monipuolisen kehittymisen ammatillisuuden eri osa-alueilla. Transformatiiviset oppimissyklit ovat 1) metakognitiivisten strategioiden soveltaminen, 2) oman suorituksen arviointi sekä 3) erilaisiin lähestymistapoihin ja näkökulmiin perehtyminen. Tynjälän (2011, 87) asiantuntijuuden kehittymistä kuvaavassa integratiivisen pedagogiikan mallissa on puolestaan havaittavissa 1) toiminnan säätelyä koskeva tieto, 2) kokemuksellinen ja käytännöllinen tieto 3) käsitteellinen, teoreettinen ja faktuaalinen tieto sekä 4) sosiokulttuurinen tieto. Integratiivisen pedagogiikan mallin pääkomponentit Tynjälä (2007) on kehittänyt yhdistelemällä aiempien asiantuntijuuden määritelmien tiedon elementtejä. Integratiivisella pedagogiikalla Tynjälä (2011, 87) tarkoittaa opiskeltavien ilmiöiden tarkastelua yhdistäen pedagogisin järjestelyin käsitteellisen, kokemuksellisen, sosiokulttuurisen sekä toiminnan säätelyä koskevan tiedon. Käytännössä tämä näyttäytyy opettajien välisenä yhteistyönä sekä opetuksen kokonaisvaltaisena suunnitteluna niin, että kaikki opintojaksot sisältäisivät jollakin tavalla teorian ja käytännön integrointia (Tynjälä 2007, 30–31). Mentkowski (2000) kuvaa ammatillista kasvua mallissaan oppimissyklein, kun taas Tynjälä (2011) havainnollistaa asiantuntijuuden kehitys-

tä integratiivisen pedagogiikan mallissa tiedon elementtien eli komponenttien avulla.

Koulutuksesta saatujen tietojen sekä oman ajattelun yhdistäminen rakentavat opiskelijalle mielikuvaa siitä, mitä hän osaa ja kuinka soveltaa omaa osaamistaan. Usein opiskelija tarvitsee harjoitusta käsitteellisten taitojen syventämiseen, kunnes harjaantuu ajattelun ja toiminnan yhdistelyyn. (Ruohotie 2008.) Mentkowskin (2000) mukaan monet opiskelijat odottavat valmiita malleja, joita voi soveltaa omassa toiminnassaan. Kuitenkin vasta opintojen edetessä ja harjoitteluiden kautta opiskelija oppii erilaisia metakognitiivisia strategioita. Harjoitteluiden voidaan ajatella Tynjälän (2011) mukaan mahdollistavan opiskelijalle myös sosiokulttuurisen tiedon hankkimisen. Sosiokulttuurinen tieto sisältyy sosiaaliin ja kulttuuriin käytäntöihin sekä erilaisiin työvälineisiin ja laitteisiin esimerkiksi työyhteisössä. Täten sosiokulttuurista tietoa saa hankittua ainoastaan olemalla osallisena sosiaalisen yhteisön toimintoihin. Tynjälä (2011, 83) mieltää sosiokulttuurisen tiedon muodostavan kehyksen asiantuntijatiiedolle. Koulutuksessa pyritään valmentamaan metakognitiivisesti säädeltyyn toimintaan, jossa opiskelija saa mahdollisuuden kokeilla opittua käytännössä. Tämä tapahtuu siten, että opiskelijalle tarjotaan asteittain eteneviä toimintakokonaisuuksia, joita alan asiantuntijat kohtaavat työssään. Näihin toimintakokonaisuuksiin opiskelijan tulee vastata tieteenalan tiedollisia rakenteita ja toimintamalleja hyödyntäen. (Mentkowski 2000.) Tynjälän (2011) neljää asiantuntijuuteen vaadittavaa tiedon pääkomponenttia tarkastellessa voi havaita toiminnan säätelyä koskevan tiedon oleellisuuden metakognitiivisten strategioiden soveltamiseksi. Tynjälän (2007, 28, 30) mukaan toiminnan säätelyyn liittyvä tieto tarkoittaa oman toiminnan ja laajemmin työtoimintojen ohjaamista ja kehittämistä, metakognitiivisia taitoja sekä oman toiminnan ja ammattialan reflektointia. Toisaalta metakognitiivisia strategioita soveltaakseen opiskelija tarvitsee yhtäältä teoreettista tietoa sekä käytännöllistä tietoa. Teoreettisella tiedolla Tynjälä (2011) tarkoittaa muodollista tietoa, joka on yleispätevää ja eksplisiittistä. Käytännöllisen tiedon hän mieltää olevan usein hiljaista tietoa, joka perustuu kokemuksiin. (Tynjälä 2011, 83.)

Arvioimalla omia suorituksiaan, opiskelija muodostaa käsityksiä siitä, miten hän toimii eri ympäristöissä ja miten hänen tulisi kehittää omaa toimintaansa. Hyvät itsearviointitaidot auttavat opiskelijaa näkemään oman toimintansa realistisesti. Näin tapahtuu, kun opiskelija tarkkailee suoritustaan niin itsearvioinnin, reflektiivisen oppimisen kuin roolisuorituksen mallintamisen avulla. Roolisuorituksen mallintaminen auttaa havaitsemaan sen, millä tavoin suoritus ja itsearviointi ovat yhteydessä toisiinsa. Kun opiskelija tarkkailee kriittisesti omaa toimintaansa ja vertaa sitä sisäistämäänsä malliin, hänen luottamuksensa omiin kykyihin kasvaa ja ymmärrys omasta asiantuntijuudesta syvenee. (Mentkowski 2000; Ruohotie 2008.) Tynjälän (2011, 83) neljästä tiedon pääkomponentista toiminnan säätelyä koskeva tieto sisältää reflektiiviset tiedot ja taidot. Toisaalta mallintaessaan toimintaa opiskelijalla kehittyy myös kokemukseen perustuvat käytännölliset tiedot eli taidot. (Tynjälä 2007, 28–29.)

Itsereflektio ja halu kehittyä opiskelijana, avartavat näkemystä itsestä sekä siitä, mihin suuntaan omaa ammatillista kasvua haluaa viedä. Eri vaihtoehtojen tutkiminen edistää henkilökohtaista oppimista ja persoonan kehitystä. (Mentkowski 2000.) Vaihtoehtoihin perehtymisen voidaan ajatella vaativan Tynjälän (2011) tiedon pääkomponenteista teoreettista tietoa. Toisaalta se voi vaatia myös toiminnan säätelyä koskevaa tietoa, joka käsittää sekä oman toiminnan että laajemmin ammattialan reflektoinnin (Tynjälä 2011, 83). Ecclesin (1983) odotusarvoteorian mukaisesti opiskelijana kehittymiseen ja sitoutumisen asteeseen on yhteydessä myös se, millä tavoin yksilö uskoo suoriutuvansa yksittäisistä tehtävistä sekä kuinka paljon hän itse toimintaa (esimerkiksi opintoja) arvostaa. Opintoihin osallistuessaan yksilö saa myös henkilökohtaista palautetta, joka määrittelee pitkälti sitä, kuinka hän itsestään ajattelee ja millaisen oppimisidentiteetin hän itselleen luo (Eccles 1983). Syvälinen itsereflektio etenkin opettajaopiskelijalla ammattiin kasvaessa vaatii henkilökohtaisten arvojen, uskomusten ja oman identiteetin käsittelemistä. Omien arvojen peilaaminen muiden arvoihin auttaa näkemään sen, mitä muut arvostavat ja pitävät tärkeänä. Tämä avartaa näkemään muiden toimijuutta sekä sen merkitystä omalle oppimiselle. (Mentkowski 2000; Ruohotie 2008.)

Kehittävä oppimisympäristö luo parhaimmat mahdolliset edellytykset itsereflektiiviselle ajattelulle sekä henkilökohtaiselle kasvulle, jos yksilön kyvyt ja koulutuksen vaatimukset ovat tasapainossa. (Mentkowski 2000; Ruohotie 2008.) Ruohotien (2008, 113-120) mukaan opiskelijalle tulisikin kertoa opiskelun keskeiset tavoitteet sekä niiden asettamat vaatimukset jo ennen koulutusta. Mikäli vaatimukset yksilön kykyihin nähden ovat liian suuret, opiskelusta voi tulla haastavaa. Nurmi ja Salmela-Arokin (2002, 61) korostavat, kuinka henkilöt, jotka osaavat muuttaa tavoitteitaan vastaamaan joko ympäristön vaatimuksia tai aiempia tuloksia, voivat henkisesti paremmin kuin he, jotka ovat asettaneet itselleen liian korkeat tavoitteet omiin kykyihinsä nähden.

3.3 Opettajapersoonan kehittyminen osana ammatillista kasvua

Määriteltäessä varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista kasvua, tulee tarkastella myös opettajapersoonan kehittymistä, sillä opettajan työ nähdään vahvasti henkilöön yhteydessä olevana tehtävänä (Niikko 1995, 7). Tässä tutkimuksessa käytetään termejä *persoon*, *identiteetti* ja *opettajuus*. Termit eivät ole synonyymeja keskenään, mutta niitä voidaan pitää lähikäsitteinä, joilla pyritään hahmotamaan samaa ilmiötä. (Kari & Heikkinen 2009, 44.)

Yksilön persoona muotoutuu lapsuuden kasvuolosuhteiden, ympäröivien ihmisten, arvojen ja elämäkokemuksen myötä (mm. Pulkkinen & Caspi 2002). Kokemus oman elämän ohjaamisesta antaa yksilölle valmiuksia persoonan ja identiteetin rakentumiselle. Tavoitteiden eteen tehty työ näyttäytyy yksilölle joko positiivisena tai negatiivisena kokemuksena. Nämä kokemukset ovat suoraan yhteydessä siihen, miten yksilö itsestään ajattelee: positiiviset kokemukset vahvistavat yksilön omaa minäkuvaa ja identiteettiä, kun taas negatiiviset kokemukset saattavat heikentää ajatuksia omista mahdollisuuksista. (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 60.) Niikko (1998) kuvaa varhaiskasvatuksen opettajaksi kehittymistä Ojalan (1985) ja Räisäsen (1996) tutkimuksia mukaillen. Tärkein vaihe varhaiskasvatuksen opettajaksi kehittämisessä on juuri lapsuudessa ja var-

haisnuoruudessa saadut kokemukset kasvatuksesta. Välittömiä kokemuksia yksilö saa perhepiirissään tai jossakin instituutiossa (muun muassa päiväkotii) hoitaessaan alle kouluikäisiä lapsia. Välillisiä kokemuksia yksilölle syntyy ha vainnoissa tai tarkasteltaessa muiden tekemää hoito- ja kasvatustyötä. (Niiko 1998, 27–28.)

Calderhead (1988) puolestaan kuvaa sitä, kuinka opettajan työ voidaan kokea vahvasti synnynnäisenä kokemuksena sekä tiettyjen persoonallisten ominaisuuksien ilmentymänä eli niin sanottuna kutsumusammattina. Tämänkaltaisen uskomuksen omaavat opiskelijat eivät koe koulutusta kovinkaan merkittävänä ammatilliselle kasvulle vaan ajattelevat opettajan pätevyyden rakentuvan luonne- ja persoonakysymysten kautta. (Calderhead 1988.) Silkelän (2000) mukaan tämänkaltainen ajattelu voi johtaa opiskelijat aliarvioimaan teoreettisen tiedon osuutta opettajaksi kasvamisen prosessissa.

Suomessa on otettu käyttöön opettajuus-termi, jolle ei löydy suoranaista vastinetta muista kielistä (Vertanen 2002, 95). Termi *opettajuus* perustuu Karin ja Heikkisen (2009, 44) mukaan ajatukseen siitä, että ammattiin ei vain valmistuta: opettajuuteen kasvetaan ja kypsytään, jolloin se on henkilökohtaista sitoutumista vaativa sisäinen prosessi. Littlenkin (1983; 2007) mukaan onnistumiset ja merkittävät kokemukset opinnoissa vahvistavat opiskelijan sitoutumista. Merkittävät kokemukset opinnoissa saattavat heijastua yksittäisistä opintojaksoista laajempiin kokonaisuuksiin, kuten opiskelijan kehityksen, kasvun ja uravalinnan kysymyksiin. Opintojen edetessä opiskelijan täytyy pohtia omia tavoitteitaan ja ratkaisujaan sekä arvioida valintojensa seurauksia. Näiden pohdintojen avulla opiskelija joutuu kyseenalaistamaan omaa identiteettiä ja minäkuvaa eri näkökulmista. Opiskelijat siis rakentavat yksilöllisiä ja ainutkertaisia identiteettitarinoita, joiden merkitys kytkeytyy omaan opettajuuteen ja uran suunnitteluun syvemmin. (Little 1983; 2007; Korhonen & Hietava 2010, 14.)

Opettajuus rakentuu Luukkaisen (2004) mukaan taas professionaalisuuden, persoonan ja sosiaalisuuden vuorovaikutuksessa. Luukkainen (2004, 70) kuitenkin painottaa sitä, kuinka opettajan ammatti vaatii persoonallista sitou-

tumista. Opetustyössä tulisi yhdistää opettajan oma persoonallisuus, ammatteettiset kysymykset sekä osata tehdä valinnat yhteisten sopimusten ja yksittäisten oppijoiden välillä. Vuorikosken ja Törmänkin (2009, 9) mukaan opettajan työssä ammatillisuus, asiantuntijuus ja persoona linkittyvät vahvasti toisiinsa. Vertanen (2002) puolestaan toteaa opettajuuden koostuvan sekä ammatille ominaisesta toiminnasta että työn edellyttämästä sosiaalisuudesta ja opettajan persoonasta. Niin ikään Vertanen (2002) kuitenkin nimeää opettajan persoonan opettajuuden yhdeksi keskeisimmistä tekijöistä.

Eräiden tutkimusten (ks. mm. Niikko 1995; Patrikainen 2000; Viskari 2009) mukaan opettajan persoonalla saattaa olla suurempi vaikutus oppilaisiin kuin itse oppisisällöillä. Patrikainen (2000, 21) luonnehtii useiden ammattien määrittävän yksilön persoonaa, kun taas opettajan persoonan nähdään määrittävän sitä, kuinka opettaja työnsä tekee ja miten hän siihen suhtautuu. Myös opettajan käsitykset itsestä ovat vaikuttamassa opettajana toimimiseen: miten opettaja määrittelee tehtävänsä ja millainen käsitys hänellä on itsestä opettajana. Kyseiset tekijät näyttäytyvät persoonallisena toimintatapana, jossa yhdistyvät niin opettajan persoonallinen identiteetti kuin käytännöllinen tieto. (Niikko 1995.)

4 AMMATILLINEN SITOUTUMINEN

Tässä luvussa tarkastellaan ammatillista sitoutumista. Ensin keskitytään määrittelemään ammatillinen sitoutuminen erilaisten lähestymistapojen pohjalta ja perustelemaan tutkimuksen kannalta merkitykselliset käsitevalinnat. Tämän jälkeen esitellään ammatillisen sitoutumisen yhteys laajempaan työhön sitoutumisen käsitteeseen. Sitten luodaan katsaus yleisesti sitoutumisen ja motivaation väliseen yhteyteen ja sisäiseen sekä ulkoiseen motivaatioon. Lopuksi tarkastellaan ammatillisen sitoutumisen vahvista-via ja heikentäviä tekijöitä sekä ammatillisen sitoutumisen seurauksia aiemman tutkimustiedon mukaan.

4.1 Ammatillisen sitoutumisen määritelmien ja lähestymistapojen kirjo

Yhtenä ensimmäisenä ammatillisen sitoutumisen määritelmänä voidaan pitää Beckerin ja Carperin (1956) määritelmää, jossa ammatillinen sitoutuminen käsitetään ennemminkin ammattiin samaistumisena (work identification) (Kaldenberg, Becker & Zvonkovic 1995, 1360). Määritelmässään Becker ja Carper (1956, 341) näkevät ammattiin samaistumiselle neljä pääasiallista tekijää, jotka ovat (1) ammattinimike ja siihen liittyvä ideologia, (2) sitoutuminen tehtävään, (3) sitoutuminen tiettyyn organisaatioon tai institutionaaliseen asemaan sekä (4) yksilön aseman merkitys laajemmin yhteiskunnassa. Ensimmäisten ammatillisen sitoutumisen määritelmien ja mittareiden on kuitenkin mielletty syntyneen vasta Porterin, Steersin, Mowdayn ja Boulianin (1974) organisaatioon sitoutumisen määritelmän myötä (Wallace 1993, 334; Shah & Abualrob 2012, 951). Sen mukaan sitoutuminen voi ilmaista ammatin tavoitteiden ja arvojen hyväksyntää ja uskoa, intoa nähdä vaivaa ammatin eteen sekä halua pysyä ammatissa (Porter ym. 1974, 604). Esimerkiksi Aranya, Pollock ja Amernic (1981, 271–272) pohjaavat oman ammatillisen sitoutumisen määritelmänsä tähän ja määrittelevät am-

matillisen sitoutumisen yksilön ammattiin samaistumisen ja osallistumisen voimakkuutena.

Ammatillinen sitoutuminen on Giffordsin (2009, 400) mukaan organisaatioon sitoutumista vaikeammin selitettävissä. Tämä on mahdollisesti huomattavissa määritelmien ja lähestymistapojen laajasta kirjosta. Morrow'n (1993, 33) mukaan ammatillisessa sitoutumisessa painottuu ammatin tärkeys yksilön elämässä. Sen on myös määritelty olevan ammatillista uskollisuutta alaa kohtaan (Finley, Müller & Gurney 2003, 330; Ahmad, Anantharaman & Ismail 2012, 187). Morrow (1993, 36–37) esittää Gouldnerin näkemyksen, jossa ammatillinen sitoutuminen viittaa ammatin periaatteiden mukaiseen uskoon tai käyttäytymiseen, kuten esimerkiksi haluun edistää tietoutta. Morrow (1993, 36–37) siteeraa myös Hallia, jonka mukaan ammatillinen sitoutuminen osoittaa määrää, jolla yksilö kannattaa ammatin ihanteellisia periaatteita. Wang ja Armstrong (2004) puolestaan lainaavat Beckeriä (1960) todetessaan, että ammattiin liittyvät tiedot ja taidot ovat perusta ammatillisuudelle. Ammatillisuuden puolestaan ymmärretään rohkaisevan työntekijää sitoutumaan (Wang & Armstrong 2004, 378.) Giffords (2009, 388) taas esittää, että sitoutuminen viittaa useissa ammatillisen sitoutumisen määritelmissä psykologiseen siteeseen.

Vielä yhtenä lähestymistapana ammatilliseen sitoutumiseen voidaan pitää sitoutumisen kolmiulotteista mallia. Meyer ym. (1993) testasivat Meyerin ja Allenin (1991) organisaatioon sitoutumisen tutkimusta varten suunnittelemaa kolmen komponentin mallia tarkastellessaan sairaanhoitajien ja alan opiskelijoiden ammatillista sitoutumista. Meyer ym. (1993) tutkivat sitä moniulotteisesta näkökulmasta, koska se mahdollistaa perusteellisemmän ymmärryksen yksilön sitoutumisesta ammattiinsa. Moniulotteinen lähestymistapa käsittää affektiivisen (affective), normatiivisen (normative) ja jatkuvan (continuance) sitoutumisen. Affektiivisesti sitoutuneella ihmisellä on vahva halu pysyä ammatissa. Normatiivisesti sitoutunut puolestaan tuntee velvollisuutta pysyä ammatissa, kun taas jatkuvaa sitoutumista kokeva ihminen on huolissaan irtisanoutumisestaan johtuvista kuluista. Tällöin työntekijä ei ole yhtä halukas osallistu-

maan ammatillisiin tehtäviin kuin kahdessa edeltävässä sitoutumisen ulottuvuudessa, mikä näkyy vähäisempänä vaivannäköinä esimerkiksi palkitsemisia var-
ten. (Meyer ym. 1993, 540.) Meyer ym. (1993, 540) esittävät, että kaikki kolme ulottuvuutta ovat yhteydessä työntekijän todennäköisyyteen jatkaa ammatissa, mutta sitoutumisen luonne voi vaihdella riippuen siitä, mikä kolmesta ulottuvuudesta painottuu. Toisin sanoen ihmisillä on erilaisia syitä olla sitoutuneita ja jatkaa ammatissa (Awalina, Saraswati & Roekhudin 2015, 22).

Vaikka tässä tutkimuksessa kohdejoukkona ovat opiskelijat, jotka eivät vielä ole ensisijaisesti työssäkäyviä koulutuksen saaneita ammattilaisia, on ammatillisen sitoutumisen käsitteen käyttö kuitenkin Kerrin, Von Glinow'n ja Schriesheimin (1977) "ammattilaisen" määritelmän mukaan tarkoituksenmukaista. Ammatillisuus ei rakennu yksinään tarvittavan koulutuksen ja muiden muodollisten vaatimusten täytyttyä, vaan vaatii myös yksilöön liittyviä tekijöitä, kuten ammattiin kutsumusta (ks. Kerr ym. 1977, 342). Kerrin ym. (1977) käsitystä soveltavat myös Meyer, Allen ja Smith (1993, 539) omassa tutkimuksessaan mieltäessään sekä sairaanhoitajat että alan opiskelijat ammattilaisiksi.

4.2 Ammatillinen sitoutuminen osana työhön sitoutumista

Ammatillista sitoutumista pidetään yhtenä työhön sitoutumisen ulottuvuutena. Työhön sitoutumista koskeva tutkimus puolestaan näyttäytyy kompleksisena. Syynä tälle voidaan pitää sitä, että työhön sitoutumiselle ei ole olemassa yksiselitteistä määritelmää: sitä on määritelty monilla tieteenaloilla erilaisista näkökulmista käsin (Meyer & Allen 1991, 61; Meyer & Herscovitch 2001, 299-300; Jokivuori 2002, 17; Giffords 2009, 388). Sitä on jäsennelty eri tavoin sekä yksilolotteisesti että moniolotteisesti liittäen sen esimerkiksi organisaatioihin, yksiköihin, ammattiryhmiin, tavoitteisiin tai henkilökohtaisiin työuriin (ks. Meyer & Herscovitch 2001, 300). Morrow (1993, xx) toteaaakin työhön sitoutumisen olevan moniolotteinen käsite. Työhön sitoutumisen moniolotteisuuden ansiosta työntekijän voidaan ajatella olevan jollakin tavalla sitoutunut, mikäli hän pysyy

työssään: jos esimerkiksi sitoutuminen organisaatioon on heikkoa, saattaa vahva ammatillinen sitoutuminen saada työntekijän jatkamaan työssään (Cohen 2003, 7). Cohenin (2003) mukaan sitoutumista tarkastellaan myös paljon monisitoutuneisuuden näkökulmasta. Tällöin yksilö on samanaikaisesti sitoutunut useampaan tahoon ja erilaiset sitoutumiset voivat olla toimintatavoiltaan tai vaatimuksiltaan ristiriidassa, kuten esimerkiksi perheessä ja työorganisaatiossa. (Cohen 2003, 7–8.)

Ammatillisen ja organisaatioon sitoutumisen määritelmien teoriataustojen yhteneväisyyksien vuoksi niitä on käytetty usein tutkimuksissa toisiaan täydentävinä (Kaldenberg ym. 1995, 1360). Tutkimuskirjallisuudessa on myös vahvasti näyttöä yksilön organisaatioon sitoutumisen ja ammatillisen sitoutumisen välisestä yhteydestä (Dwivedula, Bredillet & Müller 2013, 11). Tällaista tutkimusta on tehty esimerkiksi lääkäreiden, kirjanpitäjien, insinöörien, lakimiesten, muusikkojen ja IT-alan työntekijöiden näkökulmasta (Wang & Armstrong 2004, 378; Lauber ym. 2010, 449). Ammatillisella sitoutumisella on ymmärretty olevan yhteys myös organisaatioon sitoutumiseen: mitä enemmän organisaatiossa arvostetaan ammattia, sitä vahvemmin nämä kaksi ulottuvuutta ovat yhteydessä (ks. Vandenberg & Scarpello 1994, 536-537).

Morrow'n moniulotteinen malli työhön sitoutumisesta (1983) on ensimmäisiä useamman sitoutumisen ulottuvuuden sisältäviä ja yhdisteleviä malleja (Freund & Carmeli 2003, 710). Moniulotteisessa mallissaan Morrow (1993, xviii–xix) jäsentää aiempien lähestymistapojen ja tutkimusten perusteella työhön sitoutumisen neljään työhön liittyvään ulottuvuuteen: (1) eettiseen sitoutumiseen, (2) organisaatioon sitoutumiseen, (3) työtehtävään sitoutumiseen sekä (4) uraan sitoutumiseen ja ammatilliseen sitoutumiseen. Eettisellä sitoutumisella hän tarkoittaa uskoa työn merkityksellisyyteen, organisaatioon sitoutumisella työntekijän organisaatiolle omistautumista, työtehtävään sitoutumisella puolestaan työntekijän kokemaa päivittäistä työtehtävään syventymistä ja neljäntenä uraan sitoutumisella ja ammatillisella sitoutumisella ammatin tärkeyttä (Morrow 1993, xviii). Viimeisen ulottuvuuden Morrow (1993, xix, 116, 158) on

jakanut kahtia uraan sitoutumiseen ja ammatilliseen sitoutumiseen niiden ympärille syntyneiden lähestymistapojen kehityskulkujen erkaantumisen takia.

4.3 Sitoutumisen yhteys motivaatioon

Sitoutumisen ja motivaation tutkimukset ovat edenneet hyvin itsenäisesti, joten kirjallisuudesta löytyy vain vähän tutkimuksia, joissa sitoutumis- ja motivaatio-teorioita olisi yhdistetty (Meyer, Becker & Vandenberghe 2004, 991). Tutkijat ovat kuitenkin olleet jo vuosikymmenten ajan kiinnostuneita sitoutumisen ja motivaation yhteydestä, koska näillä käsitteillä on todistettu olevan useita hyötyjä (ks. mm. Locke & Latham, 1990; Meyer & Allen, 1997; Pinder 1998). Lisäksi sekä sitoutumis- että motivaatioteoriat ovat kehittyneet tarpeesta pyrkiä ymmärtämään ja ennustamaan työntekijöiden käyttäytymistä. Sitoutumisen tutkimus on keskittynyt henkilöstön pysyvyyden ja vaihtuvuuden kuvauksiin, kun taas motivaatioteoriat ovat pyrkineet selvittämään suorituskykyä. (Meyer ym. 2004, 992.)

Vaikka tutkimustyötä sitoutumisen ja motivaation välillä ei ole tehty laajasti, aiheeseen löytyy kirjallisuudesta useita viittauksia. Meyer ja Herscovitch (2001) toteavat, että sitoutuminen eroaa monien määritelmien mukaan motivaatiosta tai yleisistä asenteista. Täten sitoutuminen voi olla aiheuttamassaan yksilön toiminnassa ristiriidassa tämän motiiveihin ja asenteisiin. (Meyer & Herscovitch 2001, 301.) Meyerin ja Herscovitchin mukaan (2001) sitoutuminen sitoo yksilön vahvasti tiettyyn toimintaan, kun taas Pinder (1998) tuo ilmi, että motivaatiota voidaan kuvata voimana useille eri toiminnoille. Meyer, Becker ja Vandenberghe (2004) kuitenkin kiteyttävät sekä sitoutumisen että motivaation toimivan energiaa antavana ja toimintaan vaikuttavana voimana. Kanter (1972) tuo esiin sen, kuinka sitoutuminen syntyy positiivisesta osallistumisesta, jota kuvastaa hänen mukaansa motivaatio ja halu tehdä enemmän kuin on tarpeen. Ammatillisen sitoutumisen näkökulmasta myös Ahmadin ym. (2012) mukaan opiskelijoiden osallisuus (student involvement), joka mahdollistaa opiskelijoi-

den aktiivisen osallistumisen oppimisprosessiin, on merkittävästi yhteydessä sitoutumiseen. Opintoihin panostamisen määrällä ja opiskelijoiden vuorovaikutuksella koulutuksen henkilökunnan kanssa on positiivinen vaikutus ammatilliseen sitoutumiseen: yhdessä nämä osallisuuteen liittyvät tekijät vahvistavat motivaation vaikutusta ammatilliselle sitoutumiselle. (Ahmad ym. 2012, 200.) Myös Wallace (1995, 251) mainitsee motivaation merkittävimmäksi ammatillista sitoutumista määrittäväksi tekijäksi. Samansuuntaisesti Johnson, Chang ja Yang (2010) painottavat sitä, kuinka sitoutuminen on ilmiö, johon motivaatio linkittyy vahvasti. Baruch (1998) puolestaan käsittää sitoutumisen olevan työmotivaation pohjalla. Meyer ym. (2004, 994) esittävät eriävän näkemyksen, jonka mukaan sitoutuminen olisi motivaatiota suppeampi käsite ja osatekijä motivoituneeseen käytökseen.

Motivaatiota on jäsenneilty erilaisin tavoin. Yleisimpänä tapana on ollut jakaa se sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon (Ryan & Deci 2000, 55). Termit eroavat toisistaan käyttäytymisen säätelyn motiivien puolesta, mutta niitä ei voida kuitenkaan pitää täysin erillisinä käsitteinä. Tiukan kahtiajaon sijaan, käsitteiden nähdään ennemminkin täydentävän toisiaan. (Peltonen & Ruohotie 1992, 18.) Sisäinen motivaatio on hyvin luonnollinen ja oleellinen tapa oppia ja kehittyä. Sen on havaittu olevan tärkeä osa yksilön kognitiivisten, sosiaalisten ja fyysisten ominaisuuksien kehitystä. (Ryan & Deci 2000, 56.) Sisäinen motivaatio perustuu yksilön omiin intresseihin, jotka eivät ole ulkoapäin ohjailtavissa. Se on siis mahdollista vain niissä toiminnoissa, joista yksilö on aidosti kiinnostunut, esimerkiksi uutuuden, haasteiden tai esteettisten arvojen vuoksi. (Ryan & Deci 2000, 55–56.) Tällöin toiminta itsessään motivoi toimijaa. (Artelt 2005, 234; Deci & Moller 2005, 582–583.) Sisäiset motivaatiotekijät ovat pitkäkestoisia ja ne voivat muodostua pysyviksi motivaation lähteiksi (Peltonen & Ruohotie 1992, 19).

Ulkoinen motivaatio puolestaan on riippuvainen ympäristöstä (Peltonen & Ruohotie 1992, 19). Se perustuu käyttäytymisen säätelyyn ja ulkoisiin vaikuttimiin eli behavioristiseen näkemykseen oppimisesta. Ulkoisia motivaatioteki-

jöitä ovat muun muassa ulkoiset kannustimet tai palkkiot tehtävästä työstä. (Artelt 2005, 234.) Ne ovat luonteeltaan lyhytkestoisia ja ovat yhteydessä alemman asteen tarpeiden, esimerkiksi yhteenkuuluvuuden tarpeiden, tyydyttämiseen (ks. Maslow 1943.) Ryanin ja Decin (2000) mukaan esimerkiksi yhteiskunnan vaatimukset tai yksilön erilaiset roolit pakottavat toimimaan ulkoisten motivaatiotekijöiden kautta, ja sisäinen motivaatio ohjaa todellisuudessa vain pientä osaa ihmisen toiminnasta.

4.4 Ammatillista sitoutumista määrittäviä tekijöitä ja sitoutumisen seurauksia

Kuten jo aiemmin on tullut ilmi, on ammatillista sitoutumista tutkittu monien eri ammattialojen näkökulmasta jo usean vuosikymmenen ajan. Tutkijat ovat usein keskittyneet selvittämään ammatilliseen sitoutumiseen vaikuttavia tekijöitä ja niiden välisiä korrelaatioita, mutta ammatillisen sitoutumisen on kuitenkin todistettu olevan merkittävä tekijä onnistuneesti ammatissa toimimiseen (Meyer & Herscovitch 2001, 315; Ahmad ym. 2012, 187). Luvun alussa esitellään erilaisia ammatilliseen sitoutumiseen liittyviä vahvistavia ja heikentäviä tekijöitä, joiden voidaan ajatella olevan rinnastettavissa varhaiskasvatuksen opettajan ammattiin ja siihen sitoutumiseen. Tämän jälkeen tuodaan esille koulutuksen aikaisia ammatillisen sitoutumisen rakentumiselle merkittäviä tekijöitä. Lopuksi esitellään ammatillisen sitoutumisen seurauksia.

Shah ja Abualrob (2012) tuovat esille, että kasvatusalalla yhteisöllisyyttä on pidetty välttämättömänä organisaatioiden menestyksen ja tehokkuuden näkökulmasta. Kirjallisuudessa on näyttöä siitä, että yhteisöllisyydellä on merkittävä yhteys opettajien ammatilliseen sitoutumiseen. Se on tärkeä tekijä opettajien sitoutumiselle ja ammatillisuudelle, koska yhdessä työskentelevät opettajat pysyvät ammatissa todennäköisemmin kokiessaan saavansa tukea ja arvostusta. (Shah & Abualrob 2012, 950–951.) Wallace (1995, 251) toi esiin lakimiesten ammatillista sitoutumista tutkiessaan, että yhteisöllisyydellä ja kollegoiden tuella on positiivinen merkitys sitoutumiselle. Shah ja Abualrob (2012, 951) osoit-

tavat aiemman tutkimuskirjallisuuden perusteella, että kollegoilta saadun tuen ohella myös johtajalta saadulla tuella ja johtajuudella on suora vaikutus opettajien ammatilliseen sitoutumiseen. Suurin vaikutus Shah'n ja Abualrobin (2012) oman tutkimuksen mukaan opettajien ammatilliselle sitoutumiselle on kuitenkin kollegoiden tuella. Shah ja Abualrob (2012, 953) esittävät, että opettajien ammatillista sitoutumista saataisiin parannettua lisäämällä yhteisöllisyyttä esimerkiksi johtajien tukemana.

Karila ja Kupila (2017, 193) esittävät työn kokemisen merkitykselliseksi olevan tärkeää työhön kiinnittymisen ja siinä pysymisen näkökulmasta. Samansuuntaisesti Wallace (1995, 251) osoittaa, että työntekijän positiivinen suhtautuminen työhönsä vahvistaa ammatillista sitoutumista. Myös koulutuksen pituuden on todistettu olevan yhteydessä ammatilliseen sitoutumiseen. Mitä pidemmät ja syventävämmät opinnot ovat, sitä positiivisempi niiden merkitys on sitoutumiselle. (Berger & Grimes 1973, 231.)

Wallin (2010, 275) osoittaa, että työn alhainen arvostus sekä huonot vaikutusmahdollisuudet heikentävät ammatillista sitoutumista. Samansuuntaisesti alan vähäinen arvostus sekä heikot vaikutusmahdollisuudet omaan työhön enteilevät työhön sitoutumattomuutta tai alanvaihtoa myös Opetus- ja kulttuuri-ministeriön (Eskelinen & Hjelt 2017) tekemän selvityksen mukaan. Samaisesta selvityksestä ilmenee, että muita ennustavia tekijöitä ovat matala palkkataso, työaika, työn kuormittavuus ja vastuullisuus, vähäiset etenemismahdollisuudet, epäselvät työnkuvat sekä se, ettei työ vastaa koulutusta. (Eskelinen & Hjelt 2017, 43.) Muita Wallinin (2010, 275) havaitsemia ammatillista sitoutumista heikentäviä tekijöitä puolestaan ovat yhteisöllisyyden puute, kiire sekä sopimattomaksi koettu johtamiskulttuuri. Samassa linjassa tuoreemman tutkimustiedon kanssa jo 1900-luvulla syiksi sitoutumisen puuttumiselle on mainittu muun muassa työntekijöiden vähentynyt työn arvostaminen, vähäinen työn haasteellisuus ja vähäiset uralla etenemismahdollisuudet (Morrow 1993, xvii–xviii).

Ammatillisen sitoutumisen kehittymisen voidaan nähdä alkavan jo koulutuksen aikana. Ahmad ym. (2012, 199) osoittavat, että motivaation ohella koulu-

tukseen hakeutumisen taustalla olevat tekijät määrittävät vahvasti opiskelijoiden sitoutumista ammattiin. Mazerollen ja Dodgen (2015) mukaan myös koulutuksen aikaisilla harjoitteluilla on opiskelijoiden ammatillista sitoutumista vahvistava merkitys. Harjoittelun ohjaajan vahvalla ammatillisella sitoutumisella ja realistisen työnkuvan luomisella on positiivinen vaikutus opiskelijoiden alasta innostumiseen ja siten myös ammatillisen sitoutumisen kehittymiseen. (Mazerolle & Dodge 2015, 141.)

Vahvalla ammatillisella sitoutumisella on tutkittu olevan positiivinen merkitys erilaisille työhön liittyville asioille. Vahva ammatillinen sitoutuminen ennustaa työntekijän työssä jatkamista mahdollisista roolien välisistä konflikteista huolimatta (Lui, Ngo & Tsang 2001, 480; Awalina ym. 2015, 21). Työpaikan yhteisöllisyyteen ja työtyytyväisyyteen on positiivisesti yhteydessä erityisesti affektiivinen eli tunneperäinen ammatillinen sitoutuminen. Negatiivinen yhteys affektiivisella ammatillisella sitoutumisella on puolestaan stressiin. (Kaldenberg ym. 1995, 1355.) Vahva ammatillinen sitoutuminen herkistää myös ammattieettisille kysymyksille ja eettiseen käyttäytymiseen. Lisäksi sen on nähty olevan yhteydessä organisaatioon sitoutumiseen ja työhön osallistumiseen. (Leong, Huang & Hsu 2003.)

Heikolla ammatillisella sitoutumisella on puolestaan nähty olevan yhteys työntekijöiden työtyytymättömyyteen, poissaoloihin ja vaihtuvuuteen (Morrow 1993, xvii). Myös Awalina ym. (2015) osoittavat sekä aiemmalla tutkimustiedolla että omalla tutkimuksellaan, että heikko ammatillinen sitoutuminen on yhteydessä irtisanoutumisaikeisiin. Toisaalta Awalina ym. (2015) tuovat esille, että on esitetty, ettei ammatillisella sitoutumisella ole vaikutusta työntekijän irtisanoutumiselle, koska ammatillinen sitoutuminen on pysyvän tilan sijaan muuntuva. (Awalina ym. 2015, 21.) Liika työhön sitoutuminen ei myöskään ole suotavaa, sillä se saattaa aiheuttaa erilaisia terveydellisiä haittoja, kuten stressiä tai uupumusta (Sinervo 2003, 98; Mäkikangas ym. 2005, 68). Wallin (2010, 274–275) lisää, että liiallinen sitoutuminen ja työn ylikorostunut asema elämässä voivat

altistaa myös kyynisyydelle sekä ammatillisuuden ja työn laadun huonontumiselle.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksessa tarkastellaan varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden näkemyksiä ammatillisen sitoutumisen rakentumiselle merkittävistä tekijöistä koulutuksen aikana. Tarkoituksena on tunnistaa ne tekijät, jotka vahvistavat tai heikentävät opiskelijoiden ammatillista sitoutumista varhaiskasvatuksen opettajan työhön. Tämän lisäksi tekijät pyritään erottelemaan koulutuksen sisäisiin ja koulutuksen ulkopuolisiin tekijöihin. Tämän pohjalta tutkimuskysymykset muotoiltiin seuraavasti:

1. Mitkä koulutukseen liittyvät tekijät vahvistavat opiskelijan ammatillista sitoutumista varhaiskasvatuksen opettajan ammattiin?
2. Mitkä koulutukseen liittyvät tekijät heikentävät opiskelijan ammatillista sitoutumista varhaiskasvatuksen opettajan ammattiin?
3. Mitkä koulutuksen ulkopuoliset tekijät vahvistavat opiskelijan ammatillista sitoutumista varhaiskasvatuksen opettajan ammattiin?
4. Mitkä koulutuksen ulkopuoliset tekijät heikentävät opiskelijan ammatillista sitoutumista varhaiskasvatuksen opettajan ammattiin?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esitellään tutkimuskohde sekä tutkimuksen lähestymistapa. Sen jälkeen kerrotaan tutkimukseen osallistujista. Seuraavaksi esitellään ja perustellaan aineistonkeruun sekä analyysin menetelmät. Viimeisenä tarkastellaan tutkimukseen kohdistuneita eettisiä kysymyksiä.

6.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tämän tutkimuksen kohteena olivat varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien näkemykset ammatillista sitoutumista vahvistavista ja heikentävistä tekijöistä sekä koulutuksessa että sen ulkopuolella. Koska tutkittavien näkemysten selvittäminen oli olennaista tutkittavan aiheen kannalta, tutkimusmenetelmäksi valikoitui laadullinen tutkimus (Kiviniemi 2001, 68). Informantteina toimineiden opiskelijoiden nähtiin edustavan suurempaa opiskelijajoukkoa ja heidän näkemyksensä analysoitiin ja tulkittiin siten laajempaa joukkoa edustaviksi. Laadullisen tutkimuksen ei ole tarkoitus yleistää tuotettua tietoa (Patton 2002, 14), mutta tämän tutkimuksen otanta huomioiden tulosten voidaan ajatella koskettavan osallistujien koko vuosikurssia.

6.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui 12 varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijointa kolmannelta vuosikurssilta Jyväskylän yliopistosta. Otanta rajattiin tarkoituksellisesti kolmannen vuoden opiskelijoihin. Tällöin samankaltaiset osallistujat tuottivat runsaasti informaatiota, jonka ansiosta tutkittavan ilmiön syvällisempi ymmärtäminen oli mahdollista (Patton 2002, 46, 230, 235). Lisäksi rajausta kolmannen eli viimeisen vuoden opiskelijoihin oli perusteltavissa heille yliopisto-opinnoista ja koulutuksen osaamistavoitteista karttuneiden näkemysten takia. Tutkimukseen

osallistuneet opiskelijat olivat suorittaneet jo suurimman osan opinnoistaan. Tämän tutkimuksen aineistonkeruun jälkeen opiskelijoilla oli vielä jäljellä merkittävimpänä tutkinnon toinen eli syventävä harjoittelu sekä kandidaatin tutkielma. Osalla opiskelijoista oli jo työkokemusta varhaiskasvatuksesta, kun taas jotkut olivat aloittaneet opinnot suoraan lukiosta valmistuttuaan. Kaikki opiskelijat, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta, olivat tällä hetkellä sitoutuneita varhaiskasvatuksen opettajan ammattiin. Opiskelijoista ne, jotka kokivat olevansa heikommin sitoutuneita, totesivat kuitenkin olevansa sitoutuneita muilla tavoin varhaiskasvatus- tai kasvatusalaan.

Kolmannen vuosikurssin opiskelijoita lähestyttiin saatekirjeellä (ks. liite 1) syyskuussa 2018 yhteisöpalvelu Facebookin opiskelijakanavan kautta. Lisäksi tutkimusta ja sen aihetta käytiin esittelemässä opiskelijoiden luento-opetustilaisuudessa. Opiskelijoille lähetetyssä saatekirjeessä oli eettisyyden ja luottamuksellisuuden kannalta perusteltua kertoa tutkimuksen tarkoitus, jotta opiskelijat kiinnostuisivat tutkittavasta ilmiöstä ja osallistuisivat haastatteluihin (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 17, 41; Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Saatekirjeessä oli myös maininta tutkimuksen yhteydestä SIMO -hankkeeseen, koska aineiston yhteisöomistajuudesta oli sovittu hankkeen tutkijoiden kanssa. Tutkittaville tieto oli tärkeää, sillä aineistoa ei tultu tuhoamaan tämän tutkimuksen valmistuttua. Kirjeessä painotettiin tutkittavien anonymiteetin säilymistä koko tutkimuksen ajan aineiston yhteisöomistajuudesta huolimatta. Vapaaehtoiset opiskelijat ottivat tutkijoihin yhteyttä ja lopulta heistä muodostui tutkimukseen osallistujien joukko.

Haastateltavien lähestyttyä tutkijoita heitä pyydettiin ilmoittamaan seuraavilta viikoilta ajankohtia, jolloin heillä olisi aikaa haastattelulle. Kun kaikki haastateltavat olivat ehdottaneet sopivat ajankohdat, tutkijat yhdistivät haastateltavat pareiksi heille sopivien ajankohtien perusteella. Tutkijoilla oli vastuu aineistonkeruusta, jolloin myös parien muodostus oli tutkijoiden vastuulla. Jos haastateltavat olisivat itse muodostaneet pareja ja sopineet haastatteluun osallistumisesta, heidän anonymiteettinsä olisi heikentynyt. Kun vastuu haastatte-

luparien muodostuksesta oli tutkijoilla, myös yksittäiset opiskelijat pääsivät osallistumaan eikä kenenkään osallistuminen jäänyt kiinni siitä, ettei olisi löytänyt itselleen paria tai haastattelulle sopivaa ajankohtaa.

6.3 Aineiston keruu

Aineistonkeruu suoritettiin syys-lokakuussa 2018. Aineistonkeruumenetelmänä toimi parihaastattelut, jotka toteutettiin teemahaastatteluin. Teemahaastattelu valikoitui tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi sen joustavuuden vuoksi: se mahdollisti konkreettisten haastattelukysymysten sijaan valituista teema-alueista keskustelun ja siten myös väärinkäsitysten oikaisun. Tällä tavoin tutkitavasta ilmiöstä saatiin mahdollisimman paljon tietoa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48; Tuomi & Sarajärvi 2009, 73–74.) Haastattelun teema-alueet perustuivat neljään tutkimuskysymykseen eli teemoina toimivat ammatillista sitoutumista vahvistavat ja heikentävät tekijät koulutuksen sisällä ja ulkopuolella. Keskustelunomaisen ja avoimen luonteen avulla teemahaastattelun tavoitteena oli tuottaa tutkimukselle rikas ja monipuolinen aineisto, koska haastateltavien oli vertaillen mahdollista tuoda esille ja perustella ammatilliselle sitoutumiselleen eri tavoin merkittäviä tekijöitä. Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaisesti tavoitteena oli lisäksi pitäytyä valituissa teemoissa sekä huomioida, että jokainen ryhmässä saa äänensä kuuluviin. Valituissa teemoissa pysymiseksi ja yksityiskohtaisemman tiedon tuottamiseksi haastattelijat esittivät tarkentavia kysymyksiä tilannekohtaisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 61, 66.) Ennen varsinaista aineistonkeruuta parihaastattelusta toteutettiin esihaastattelu. Sen tarkoituksena oli kartoittaa haastatteluun vaadittavaa aikaa sekä haastattelukysymysten ymmärrettävyyttä ja tarkoituksenmukaisuutta (Eskola & Suoranta 1998, 88–89; Hirsjärvi & Hurme 2000, 72).

Haastattelutilanteissa olivat mukana molemmat tutkijat sekä kaksi haastateltavaa. Kun haastattelut toteutettiin ryhmässä, voitiin vuorovaikutuksen luonteessa nähdä ero haastattelun ja keskustelun välillä (Kitzinger & Barbour 1999,

4). Tarkoituksena oli saavuttaa luonteva keskustelu eikä niinkään haastatella tutkittavia, mitä myös Watts ja Ebbutt (1987, 27) painottavat. Haastattelujen alkuun varattiin yhteistä keskusteluaikaa, jotta haastateltavat saivat riittävästi informaatiota niin tämän tutkimuksen kuin SIMO -hankkeenkin tavoitteista ja tehtävästä. Lisäksi haastateltaville jaettiin allekirjoitettavaksi Jyväskylän yliopiston tietosuojailmoitus sekä kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Suostumus on välttämätön osa aineistonkeruuta, koska sen myötä tutkimukseen osallistujilla on myös lupa kieltäytyä haastattelusta tutkimuksen luonnetta tai tarkoitusta koskien (Hirsjärvi & Hurme 2001, 20). Tutkijan ja tutkimukseen osallistujien välistä luottamuksellisuutta pidetään monesti perustana tiedon hankinnalle. Luottamuksellisen suhteen rakentumiseksi tutkimukseen osallistujan tulee tiedostaa haastattelun tarkoitus sekä luottaa tutkijan vaitiovelvollisuuteen ja siten oman anonymiteetin säilyttämiseen. (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 41.) Ennen varsinaisen haastattelun aloittamista korostettiin vielä, että tutkimuskysymyksiin vastaaminen oli vapaaehtoista. Lisäksi painotettiin, että haastateltavien henkilötiedot säilyvät vain tutkijoilla, vaikka tämän tutkimuksen valmistuttua haastatteluaineisto luovutettiin SIMO -hankkeelle.

Haastattelut aloitettiin kartoittamalla opiskelijoiden näkemyksiä ammatillisesta sitoutumisesta orientoivan yksilötehtävän (nelikentän) (ks. liite 2) avulla. Opiskelijat saivat noin 10 minuuttia aikaa kirjoittaa neljään teema-alueeseen omia näkemyksiään ammatillisen sitoutumisen vahvistavista ja heikentävistä tekijöistä niin koulutuksessa kuin sen ulkopuolella. Orientoivan yksilötehtävän tarkoituksena oli luoda pohja yhteiselle keskustelulle sekä auttaa opiskelijoita jäsentämään näkemyksiään ennen varsinaista haastattelua. Orientoiva yksilötehtävä ohjasi pääsääntöisesti haastattelutilanteen kulkua, mutta sitä ei koettu tarpeellisenä ottaa osaksi tutkimuksen aineistoa. Tämä päätös tehtiin sen vuoksi, että ei voitu tarkasti määritellä, missä tilanteissa opiskelija tukeutui omaan orientoivaan yksilötehtävään ja milloin taas haastatteluparin sanomaan. Näitä

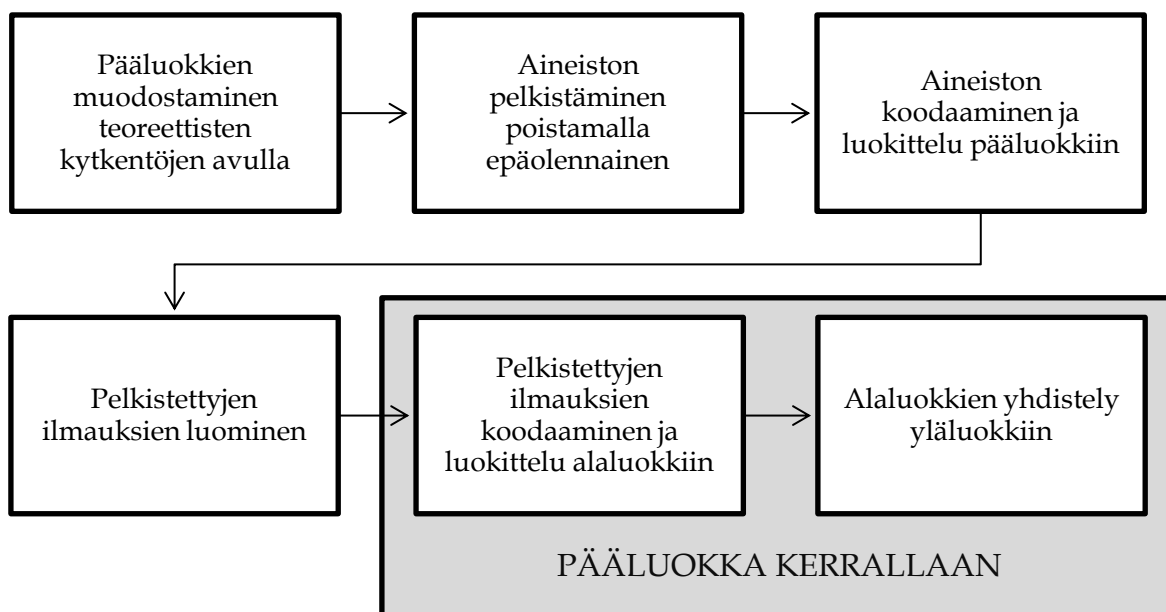
tilanteita olivat erityisesti myötäilevät hymähdykset tai nyökkäykset, jotka olivat usein vaikeasti tulkittavissa.

Orientoivan yksilötehtävän jälkeen varsinaisena aineistonkeruumenetelmänä toimivat parihaastattelut. Ne aloitettiin kysymyksillä, jotka tarkastelivat alalle hakeutumisen syitä, aiempaa työkokemusta sekä ajatuksia jatkoopinnoista. Kartoittavien kysymysten jälkeen siirryttiin tarkastelemaan opiskelijoiden orientoivan tehtävän neljää teema-aluea. Opiskelijat toivat esille teema-alue kerrallaan kirjaamia näkemyksiään ammatillisen sitoutumisen vahvistavista ja heikentävistä tekijöistä koulutuksessa ja sen ulkopuolella. Teema-alueiden avulla haastateltavat saivat vapaammin kertoa niistä asioista, jotka kokivat merkittäviksi. Lisäksi ilman vastausvaihtoehtoja haastattelu ei asettanut aineistoon tutkimuskysymysten sisältämiä asetelmia tarkempia näkökulmia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48; Patton 2002, 21, 56.) Haastattelut päättyivät, kun jokaisesta teema-alueesta oli keskusteltu tyhjentävästi, eikä opiskelijoilla ollut lisättävää. Kaiken kaikkiaan parihaastattelut kestivät noin 1–1,5h.

6.4 Aineiston analyysi

Puolistrukturoidut teemahaastattelut analysoitiin käyttämällä teoriasidonnaista sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysin avulla haastatteluaineisto järjestettiin ymmärrettävään muotoon saaden samalla aineistosta esille voimakkuuksia ja merkityksellisimpiä sisältöjä (Patton 2002, 453). Sisällönanalyysin teoriasidonnaisuus on peräisin aiemman tutkimustiedon perusteella tutkijoille jäsentyneestä käsityksestä, että tietyt tekijät vahvistavat ja heikentävät ammatillista sitoutumista tietyissä konteksteissa. Tällöin voidaan myös puhua abduktiivisesta päättelystä, koska havaintojen tekoon ja teorian muodostukseen on vaikuttanut johtoajatus, mutta myös puhdas aineistolähtöinen ajattelu (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95, 97). Ammatillisen sitoutumisen jaottelun käsityksestä rakentui nelikenttä (ks. liite 2), joka tuki sekä aineistonkeruuta että analyysiä. Analyysiä ei siis ohjannut tiukasti mikään teoria, mutta siinä oli havaittavissa teoreettisia

kytkentöjä, joiden avulla pyrittiin tuottamaan uutta tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97). Tuomen ja Sarajärven (2009, 111, 117) mukaan teoriasidonnainen sisällönanalyysi etenee pitkälti samoin periaattein kuin aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jolloin eroksi osoittautuu abstrahointi- eli käsitteellistämisvaiheessa aineiston kytkentä valmiisiin teoreettisiin käsitteisiin. Tässä tutkimuksessa teoreettiset kytkennät koskivat aiempaa ammatilliseen sitoutumiseen liittyvää tutkimustietoa, joka tuotiin kuitenkin analyysiin mukaan jo heti alussa neljän pääluokan käsitteellistämiseksi. Tuomen ja Sarajärven (2009, 108–109) esittämän perinteisen sisällönanalyysin prosessin eli pelkistämisen, ryhmittelyn alaluokista suuremmiksi luokiksi ja abstrahoinnin sijaan alla havainnollistetaan tämän tutkimuksen sisällönanalyysin prosessi (kuvio 1).



KUVIO 1. Sisällönanalyysin prosessi tässä tutkimuksessa

Ensimmäiseksi haastatteluaineisto litteroitiin tekstimuotoon, jolloin haastateltavien henkilötiedot poistettiin tekstistä ja opiskelijat nimettiin numeroin. Tällöin henkilötiedot eivät myöskään siirtyneet SIMO -hankkeen tutkijoiden tietoon. Tekstimuodossa oleva aineisto luettiin huolellisesti useaan kertaan, jonka jälkeen pelkistäminen aloitettiin poistamalla aineistosta kaikki tutkimuskysymysten kannalta epäolennainen aines. Jäljelle jäänyt teksti koodattiin tutkimusky-

symysten mukaan neljäksi pääluokaksi eri värein. Koodausta säätelevänä analyysiyksikkönä toimi ajatuskokonaisuus. Analyysiyksikön valinta perustuu aineiston laatuun ja tutkimustehtävään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110), joka tässä tapauksessa oli ammatilliselle sitoutumiselle merkittävien tekijöiden tunnistaminen ja perusteleminen. Koodaamisen jälkeen jokaiselle tutkimuskysymykselle olennaisille asioille luotiin omat Word-tiedostot, joihin värein koodatut ajatuskokonaisuudet jaoteltiin ja muutettiin pelkistetyiksi ilmauksiksi. Tässä kohdalla aineistosta poistettiin vielä sellaisia pelkistettyjä ilmauksia, jotka olivat yksittäisiä hyvin henkilökohtaisia mainintoja tai jotka osoittautuivat liian tulkinvaraisiksi analysoida.

Tässä vaiheessa analyysiä jokaisesta haastattelusta kerätty olennainen aines oli jäsennelty yhteen eikä haastatteluja enää analysoitu erillisinä. Tarkastelun kohteena olivat vuoroin neljästä tutkimuskysymyksestä johdetut neljä pääluokkaa (koulutuksen sisäiset vahvistavat tekijät, koulutuksen sisäiset heikentävät tekijät, koulutuksen ulkopuoliset vahvistavat tekijät ja koulutuksen ulkopuoliset heikentävät tekijät). Ensimmäisenä koodattiin koulutuksen sisäisten vahvistavien tekijöiden pääluokan pelkistetyt ilmaukset. Ne jaettiin kuuteen alaluokkaan. Luokittelussa aineistosta määritellään luokkia, joiden esiintymismäärä osoittaa asian merkittävyyden (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Alaluokiksi muodostuivat opintojaksot, ohjatut harjoittelut, opettajat ja yliopiston henkilökunta, kontaktiopetus, oman asiantuntijuuden vahvistuminen sekä vuosikurssin muut opiskelijat. Alaluokat yhdisteltiin tämän jälkeen laajemmiksi kokonaisuuksiksi eli yläluokiksi, joiksi muodostuivat koulutukseen liittyvät tekijät ja yksilöön liittyvät tekijät (ks. taulukko 5).

TAULUKKO 5. Näyte koulutuksen sisäisten ammatillista sitoutumista vahvistavien tekijöiden luokittelusta

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat	Yläluokat	Pääluokat
Pedagoginen osaaminen Opiskelijoiden huomiointi Mahdollisuus kehittää opintoja yliopiston henkilökunnan kanssa Koulutussuunnittelija Yliopiston tukiverkostot	Opettajat ja yliopiston henkilökunta	Koulutukseen liittyvät tekijät	Koulutuksen sisäiset vahvistavat tekijät

Seuraavaksi keskityttiin koulutuksen sisäisiin heikentäviin tekijöihin. Tähän pääluokkaan liittyvät pelkistetyt ilmaukset koodattiin värein ja jaettiin seitsemään alaluokkaan, jotka olivat vähäinen käytännönläheisyys, opettajat, ohjatut harjoittelut, opintojaksot, opintojen suuri työmäärä, kontaktiopetus sekä vuosikurssin muut opiskelijat. Alaluokkia ryhmiteltiin edelleen niin, että niistä saatiin laajempia kokonaisuuksia eli yläluokkia. Yläluokiksi muodostuivat koulutukseen liittyvät tekijät ja yksilöön liittyvä tekijät.

Koulutuksen sisäisten tekijöiden analyysin valmistuttua siirryttiin koulutuksen ulkopuolisten tekijöiden analysointiin. Ensin tarkasteltiin koulutuksen ulkopuolisia vahvistavia tekijöitä, joista koodattiin värein pelkistetyt ilmaukset yhdeksään alaluokkaan. Alaluokiksi muodostuivat varma työllistyminen, yhteiskunnallinen arvostus, työyhteisö, lapset, kokemukset ammatista, ammatillinen kasvu, sisäinen motivaatio alalle, arvostus ammattia kohtaan sekä alan kehittäminen. Myös nämä alaluokat olivat jaoteltavissa laajempiin yläluokkiin. Yläluokiksi rakentuivat yhteiskunnalliset tekijät, ammattisidonnaiset tekijät sekä yksilöön liittyvät tekijät.

Viimeisenä analyysissä käsiteltiin koulutuksen ulkopuoliset heikentävät tekijät. Tähän pääluokkaan sisältyneet pelkistetyt ilmaukset koodattiin värein kahdeksaan alaluokkaan. Näiksi luokiksi muodostuivat kokonaisvaltainen resurssipula, palkkaus, yhteiskunnallisen arvostuksen puute, haasteellinen työn luonne, haasteet työyhteisössä, lapsiryhmät, heikko sisäinen motivaatio sekä

epävarmuus omasta osaamisesta. Alaluokat oli mahdollista yhdistää laajempiin kokonaisuuksiin, joten niistä muodostettiin yläluokkia. Tämän pääluokan yläluokiksi muodostuivat samat kuin koulutuksen ulkopuolisten vahvistavien tekijöiden pääluokassa eli yhteiskunnalliset, ammattisidonnaiset sekä yksilöön liittyvät tekijät.

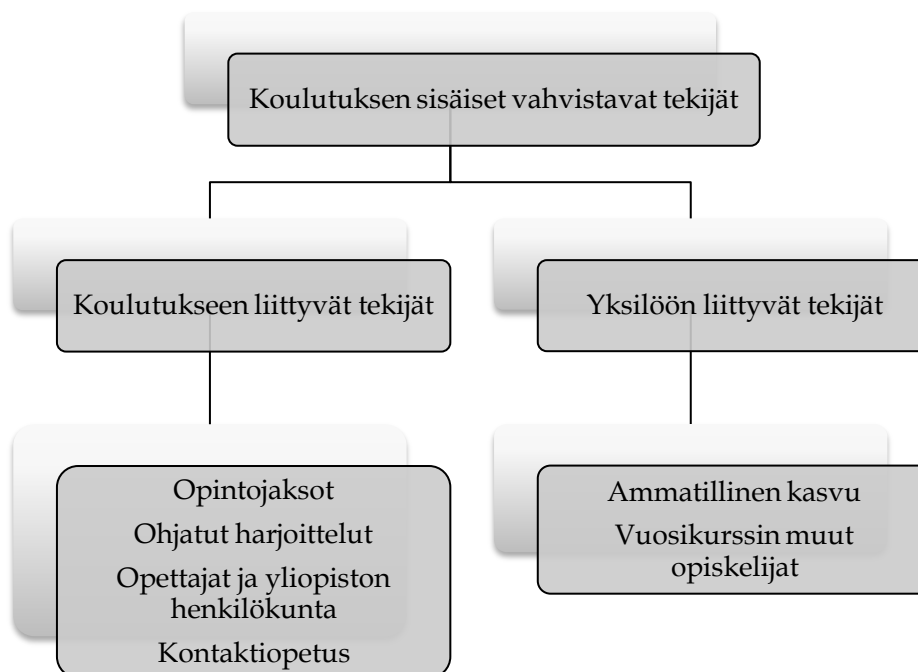
Tulosluvussa esitettävissä aineistositaateissa kaksi väliviivaa (--) osoittaa lainauksen olevan katkelma pidemmästä puheenvuorosta. Kolme pistettä (...) puolestaan ilmentää taukoa opiskelijan puheessa. Kolmen pisteen avulla tekstiä on myös sujuvoitettu poistamalla turhat täytesanat, kuten *niinku* tai *öö*. Haka-sulkeet ([...]) tekstin ympärillä osoittavat kahden henkilön päällekkäistä puhetta. Pääluokasta puhuttaessa tulosluvussa käytetään termiä teema ja yläluokkaa vastaava termi on alateema. Teemoista puhuminen on perusteltua, koska Tuomen ja Sarajärven (2009, 93) mukaan teema sisältää näkemyksiä jostakin tietystä aiheesta. Heidän laillaan myös Patton (2002, 453) mieltää teeman kategoriana tai aihepiirinä.

7 TULOKSET

Tässä luvussa esitetään saadut tulokset tutkimuskysymyksittäin. Ensin tarkastellaan koulutuksen sisäisiä ammatillista sitoutumista vahvistavia sekä heikentäviä tekijöitä. Näiden jälkeen vastataan kahteen jälkimmäiseen tutkimuskysymykseen esittämällä koulutuksen ulkopuoliset ammatillista sitoutumista vahvistavat ja heikentävät tekijät. Tekstissä olevat kursivoinnit kuvastavat tuloksena saatuja tekijöitä, jotka ovat yhteydessä ammatilliseen sitoutumiseen.

7.1 Koulutuksen sisäiset ammatillista sitoutumista vahvistavat tekijät

Opiskelijoiden näkemykset ammatillista sitoutumista vahvistavista tekijöistä koulutuksessa jaettiin kahteen teemaan: *koulutukseen liittyviin tekijöihin ja yksilöön liittyviin tekijöihin* (kuvio 2).



KUVIO 2. Koulutuksen sisäiset ammatillista sitoutumista vahvistavat tekijät

Koulutukseen liittyvät tekijät jakautuivat vielä edelleen neljään alateemaan: *opintojaksoihin, ohjattuihin harjoitteluihin, opettajiin ja yliopiston henkilökuntaan sekä kontaktiopetukseen*. Myös yksilöön liittyvät tekijät jakautuivat kahteen alateemaan: *ammattilliseen kasvuun sekä vuosikurssin muihin opiskelijoihin*.

7.1.1 Koulutukseen liittyvät tekijät

Opintojaksot

Huomattavimmaksi koulutukseen liittyväksi tekijäksi ammatilliselle sitoutumiselle osoittautui opintojaksot. Selkeimmin niihin liittyen sitoutumista nähtiin vahvistavan opintojaksojen *sisällöt*. Opintojaksoja pidettiin sisällöllisesti kiinnostavina ja motivoivina. Opiskelijoiden näkemysten mukaan koulutuksessa luodaan niiden avulla pohja elinikäiselle oppimiselle sekä opetetaan ajattelemaan ja asennoitumaan laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutukseen. Tätä edistää opiskelijoiden mukaan se, että varhaiskasvatuksesta kerrotaan todennukaisesti ja opetus on laadukkaasta ja moninäkökulmaista.

Sisällöllisesti opintojaksoista ammatilliset ja aineopinnot tarjosivat opiskelijoiden kertoman mukaan laajasti valmiuksia sekä tärkeitä perustaitoja ja ideoita työskentelyyn. Ammatillisiin opintoihin liittyen taito- ja taideaineiden opintojaksojen nähtiin olevan rento aloitus opinnoille ja vastapainoa teoreettisemmalle opiskelulle. Toisaalta taito- ja taideaineiden teoreettista osuutta opiskelijat pitivät myös olennaisena. Oppimisen kannalta hyödyllisenä nähtiin se, että opintojaksot olivat ensin eriytettyinä juurikin niiden teoreettisen annin näkökulmasta. Kuitenkin toisena vuonna yhteisiin opintojaksoihin integroituna taito- ja taideaineet vastasivat paremmin todellista työelämää.

Organisointi on opintojaksoihin liittyvä toinen tekijä, joka mainittiin useasti. Ensinnäkin valmiiksi aikataulutettua ohjelmaa opiskelijat pitivät hyvänä asiana. Toisaalta opintojen suorittaminen miellettiin joustavaksi opiskelijoiden erilaisten tarpeiden, kuten elämäntilanteen, näkökulmasta. Erilaiset opetusmuodot, kuten lapsiryhmätyöskentely, ohjatut harjoittelut ja pienryhmäopetus toivat vaihtelua opintoihin. Lapsiryhmätyöskentelyllä tarkoitetaan sitä, että

opiskelijat ohjaavat itse suunnittelemaansa toimintoja päiväkotien lapsiryhmien lapsille. Opintojaksojen kerrottiin olevan hyvin toteutettuja. Tärkeänä opiskelijat näkivät sen, että jo perusopinnot sisälsivät pienryhmäopetusta varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Ensimmäisen harjoittelun aikataulutusta toiselle vuodelle opiskelijat puolsivat sen pohjalle vaatimalla teorialla. Lisäksi opiskelijat toivat esiin, kuinka omassa toiminnassa näki selkeämmin muutoksen, kun ensimmäinen harjoittelu oli vasta toisena vuonna.

Erilaiset *suoritustavat* esitettiin opintojaksoihin liittyvänä sitoutumista vahvistavana tekijänä. Suoritustavat nähtiin monipuolisina ja laajoina, minkä johdosta myös oppiminen koettiin laaja-alaisena. Toimivana opintojaksojen suoritustapana mainittiin oppimistehtävät, koska ne mahdollistivat perusteellisemmän aiheisiin syventymisen. Myös ryhmä- ja paritehtävät tulivat opiskelijoiden puheissa esille. Niiden koettiin antavan vertaistukea erityisesti ensimmäisenä vuonna. Pari- ja ryhmätyöskentelyä vertailtaessa parityöskentely nähtiin parempana suoritustapana aikataulujen sopimisen ja työnjaon näkökulmasta. Opintojaksojen suoritustapojen uskottiin myös tarvittaessa olevan neuvoteltavissa.

Viimeisenä opintojaksoihin liittyvänä ammatillista sitoutumista vahvistavana tekijänä mainittiin jossain määrin myös *koulutuksen pituus*. Yleisesti puollettiin lyhyitä opintoja. Kandidaatin tutkinnon koettiin olevan riittävä varhaiskasvatuksen opettajana toimimiseen. Kolmivuotista koulutusta puollettiin myös sillä, että koulutus on hyvin rakennettu kokonaisuus.

Ohjatut harjoittelut

Ohjattujen harjoitteluiden kerrottiin olevan hyvin merkityksellisiä ammatilliselle sitoutumiselle. Huomattavimpana tekijänä opiskelijat pitivät *opitun näkyväksi tekemistä käytännössä*. Ensinnäkin harjoittelujen kerrottiin tuovan teorian näkyväksi. Toiseksi harjoitteluissa tarjoutuu opiskelijoiden mukaan mahdollisuus hyödyntää ja soveltaa oppimaansa. Ne mahdollistavat käytännön työn harjoittelun ja auttavat ymmärtämään opittuja asioita. Niistä saa myös ammennettua vinkkejä siihen, mitä kaikkea lasten kanssa voi tehdä.

Toisena merkittävänä ohjattuihin harjoitteluihin liittyvänä tekijänä opiskelijat mainitsivat niiden vahvistavan *innostusta alaa kohtaan*. Erityisesti ensimmäisen harjoittelun suoritettuaan opiskelijat kokivat innostuksensa alaa kohtaan kasvaneen.

Opiskelija 7: ”-- kun menee harjotteluun, niin tulee se fiilis, että joo on tää se mun juttu ja kyllä mä haluan lasten kaa olla ja tehdä sitä työtä niin niin mun mielestä se on semmonen, joka tekee semmosen herätyksen monille ja myös itsellenikin se, että et se käytännön työ siellä on niinku sitä mitä haluaa tehdä --”

Opiskelija 9: ”-- ku pääs sinne harjotteluun oikeesti kokeileen niitä juttuja, niin sit tulikin semmonen et mä haluan töihin ja... Se oli ainakin itelle semmonen, että jos vaikka niitä harjotteluja ei ois, niin niin en tiä oisinko enää sit jaksanu opiskellakaan, et se oli ainakin tärkeä itelle.”

Myös ohjaajan koettiin olevan yhteydessä harjoittelun onnistumiseen ja innostuksen vahvistumiseen. Eräs opiskelijoista kuvasi hyvää ohjaajaa perusteluja vaativana.

Opiskelija 10: ”-- ihan tosi hyvä ohjaaja, joka vaati ihan tosi paljon, et mun piti perustella kaikki et minkä takii mä teen sillä tavalla, kun mä teen ja mitä jos lapset ei suostu tekemään, et mitä mä teen sitte. Et se haasto ihan tosi paljon, mutta myös painotti sitä, että ei oo ikinä yhtä oikeeta tapaa tehdä --”

Ensimmäinen harjoittelu auttoi opiskelijoita tunnistamaan omia vahvuuksiaan. Lisäksi se toi näkyväksi sisältöjä, joista haluaa oppia lisää.

Ohjattuihin harjoitteluihin kuuluvan *pedagogisen suunnittelun* kerrottiin myös vahvistavan ammatillista sitoutumista. Pedagoginen suunnittelutyö koettiin opiskelijoiden keskuudessa isona osana ensimmäistä harjoittelua. Se auttoi toiminnan toteuttamisessa ja oman toiminnan ohjaamisessa. Positiivisena koettiin kuitenkin toiseen harjoitteluun annettu vapaus suunnitelmien määrän suhteen. Ohjattujen harjoitteluiden mahdollistamien *lapsikontaktien* mainittiin myös vahvistavan opiskelijoiden ammatillista sitoutumista jonkin verran. Yleisesti merkityksellisenä opiskelijat pitivät harjoitteluiden tarjoamaa kokemusta lasten kanssa tehtävästä työstä.

Opettajat ja yliopiston henkilökunta

Opettajat ja yliopiston henkilökunta nähtiin niin ikään merkittävänä ammatillisesta sitoutumisesta vahvistavana tekijänä. Merkittävimpänä opettajiin liittyen pidettiin *opiskelijoiden huomioimista*. Tämä kiteytettiin toteamalla, että koulutuksessa arvostetaan opiskelijoita. Arvostus tuli ilmi myös siinä, että opettajien koettiin luottavan opiskelijoihin. Opettajien kerrottiin myös innostavan ja kannustavan opiskelijoita.

Opiskelija 3: "-- ne puskee jotenki sen mejän alan eteen ... ja se tavallaa innostus tarttuu niistä myös ... meihin --"

Opiskelija 7: "-- hyviä opettajia, jotka innostaa ja kannustaa niin semmoset antaa ... itelle semmosta buustia --"

Opiskelija 8: "-- ne motivoi ja ... luottaa siihen, että kyllä me osataan niin niistä tulee itellekin semmonen olo, että sitoutuu sit paljon mielummin siihen tulevaan toimintaan."

Opiskelijoiden näkemysten mukaan opettajat kuuntelevat heidän tarpeitaan ja mukauttavat opetusta sen mukaisesti. Samansuuntaisesti opettajien nähtiin myös olevan kiinnostuneita opiskelijoista ja ottavan opiskelijoiden yksilölliset tarpeet huomioon. Lisäksi heitä pidettiin helposti lähestyttävänä.

Toiseksi vahvimmin opiskelijoiden ammatilliseen sitoutumiseen oli yhteydessä opettajien *pedagoginen osaaminen*. Opettajien työelämäkokemuksen ja käytännön esimerkkien koettiin edistävän oppimista.

Opiskelija 10: "Se on ollu mun mielestä ihan älyttömän hyvä, et antaa niitä esimerkkejä, et hei lapset toimi näin, no mites te toimisitte ja sit kertoa, et miten siellä siinä tilanteessa lastentarhanopettaja toimi."

Opettajien nähtiin pääsääntöisesti olevan päteviä, pedagogisesti taitavia ja ajan hermolla. Lisäksi opettajien merkitystä tiedonvälittäjinä painotettiin.

Opiskelija 7: "-- jos se opettaja itessään osaa esittää ne asiat jotenki järkevästi tai innostavasti tai pitää ... hyvän luennon tai muuta, niin siitä tulee aina semmonen fiilis, että joo että no olipas muuten hyvä juttu ja olipas tärkeä aihe ja semmosta."

Positiivisena opiskelijat näkivät sen, että opettajat eivät keskittä opetusta omiin intresseihinsä ja tutkimuksiinsa, vaan tarjoavat ajankohtaista tutkimustietoa. Pedagogisesti taitavien opettajien mainittiin osaavan linkittää opetettava asia lapsiin ja pohtia asioita monesta näkökulmasta. Opettajilta saatavaa lisäinformaatiota opetukseen liittyen opiskelijat pitivät myös hyödyllisenä.

Viimeiseksi opettajiin liittyväksi vahvistavaksi tekijäksi osoittautui *alan arvostus*. Koulutuksen sisällä on opiskelijoiden näkemysten mukaan selkeästi havaittavissa arvostus alaa ja ammattia kohtaan. Koulutuksessa välitettävä kuva varhaiskasvatuksesta suhteessa todellisuuteen pohditutti erästä opiskelijaa.

Opiskelija 2: "-- työn pitäis muuttua sen mukaseks, mitä täällä opiskellaan. Eikä niin, että sitte periaatteessa koulutuksen, koska... nii, koska tää, mitä me opiskellaan edustaa sitä ... varhaiskasvatuksen hyvää puolta, mitä sen pitäis olla. Ja se sitte pitäis siirtää ... siihen, mitä se työ on... Eikä nii, että me periaatteessa rajotetaan meidän koulutusta ja sitä, että mitä me... opiskellaan. Mikä vaikuttaa periaatteessa sitte siihenkin, että sitte meidän ammattitaito ei ehkä oo niin hyvä, laatu huononee, jos me aletaan ... menee sen tulevan ammatin ehdoilla."

Lisäksi arvostus nähtiin näyttäytyvän varhaiskasvatuksen ideaalisena esittämisinä koulutuksessa.

Opettajien lisäksi *yliopiston henkilökunnan* nähtiin jossain määrin vahvistavan ammatillista sitoutumista. Koulutussuunnittelijan kerrottiin kannustavan valitsemaan sivuaineen rohkeasti oman kiinnostuksen mukaan. Häneltä saatiin apua myös yleisemmin opintojen suunnitteluun. Lisäksi opiskelijat kertoivat, kuinka heillä on mahdollisuus kehittää opintoja yhdessä koulutuksen henkilökunnan kanssa. Yliopistolla mainittiin olevan myös hyödylliset ja luotettavat tukiverkostot, joihin voi turvautua opintojen käydessä liian raskaiksi.

Kontaktiopetus

Kontaktiopetuksesta merkittävimpänä opiskelijoiden ammatillista sitoutumista vahvistavana tekijänä nähtiin *pienryhmäopetus*. Yksimielisesti sen vahvuutena opiskelijat pitivät työelämätilanteiden harjoittelua. Draamallisten harjoitteiden hyödyllisyys nostettiin esille oikeiden tilanteiden harjoittelussa. Opiskelijoiden puheissa pienryhmäopetuksesta toistui käytännönläheisyys, jonka kerrottiin

tuovan mukanaan konkreettisia toimintatapoja. Näitä toimintatapoja opiskelijat uskoivat pystyvänsä tulevaisuudessa hyödyntämään harjoitteluissa ja työelämässä.

Toiseksi merkittävimpana kontaktiopetuksen muotona mainittiin *luentomuotoinen opetus*. Opintojen teoreettisuuden opiskelijat näkivät ammatillista sitoutumista vahvistavana. Työelämäkokemus päiväkodissa tehtävästä työstä auttoi opiskelijoita ymmärtämään luentomuotoisen opetuksen sisältöjä ja opiskelijoiden omakohtaisten kokemusten kerrottiin auttavat myös muita opiskelijoita ymmärtämään opittavaa paremmin. Käytännön kokemuksiin liittyen luentomuotoisen opetuksen vahvuutena pidettiin vierailijoita ja asiantuntijoita. Onnistuneeksi ja ammatillista sitoutumista vahvistavaksi luentomuotoiseksi opetuksiksi opiskelijat mielsivät innovatiivisen opetuksen, jossa aihetta käsiteltiin syvällisesti ja joka sisälsi nykyaikaista ja modernia tietoa eri näkökulmista. Opiskelijat mainitsivat koulutuksen olevan ajan hermolla ja tarjoavan paljon ajankohtaista tutkimustietoa. Sitoutumista vahvistavaksi opiskelijat nimesivät myös opinnoista saadun tiedon lapsen kasvusta sekä siitä, kuinka toimia lasten kanssa.

Kontaktiopetuksessa myös *lapsiryhmätyöskentely* esitettiin jossain määrin vahvistavan opiskelijan ammatillista sitoutumista. Lapsiryhmätyöskentelyssä sekä opettajalta että muilta opiskelijoilta saatu palaute koettiin merkitykselliseksi, kun palautteen oli vaadittu olevan asiallista ja tarkoituksenmukaista. Lisäksi lapsiryhmätyöskentelyn käytännön harjoittelulla nähtiin olevan merkitys sitoutumiselle. Lasten kanssa toimiminen oli mahdollista ideaalitulassa ja lapsiryhmätyöskentelyt tarjosivat arvokkaita tilaisuuksia lapsikontakteihin opintojen aikana. Tätä arvostettiin erityisesti, jos aiempaa kokemusta lasten parissa työskentelystä ei opiskelijoilla ollut. Tällöin lapsiryhmätyöskentelyn järjestäminen ennen ensimmäistä harjoittelua oli hyvin tärkeää, jotta lasten kanssa toimimiseen sai ensikosketuksen. Lapsiryhmätyöskentelyn ammatillista sitoutumista vahvistavana tekijänä esiin tuotiin vielä pedagoginen suunnittelu. Mahdollisuus toiminnan pedagogisen suunnittelun harjoitteluun oli opiskeli-

joiden mielestä tärkeää. Tämän lisäksi valmiita suunnitelmia uskottiin voitavan hyödyntää myöhemminkin omassa toiminnassa.

7.1.2 Yksilöön liittyvät tekijät

Ammatillinen kasvu

Yksilöön liittyvistä tekijöistä selkeimmin ammatillista sitoutumista vahvisti ammatillinen kasvu. Merkityksellisempänä tähän teemaan opiskelijat nimesivät oman *osaamisen vahvistumisen*. Opiskelijat tunnistivat oman osaamisensa kehityksen koulutuksen aikana.

Opiskelija 9: "--huomaa et on oppinu tosi paljon ja ku pystyy keskustelemaan niistä asioista--"

Opiskelija 10: " -- mä ymmärrän tätä teoriaa täällä takana -- et mä oikeesti osaan et onhan tääl oppinu."

Opiskelija 12: "-- mä oon saanu siihen (työn tekemiseen) valmiuksia ja ammattitaitoo --"

Osaamisen nähtiin opiskelijoiden mukaan vahvistuneen myös työelämään tarvittavien valmiuksien ja ideapankin karttumisen myötä. Lisäksi vapaasti valittavat sivuaineopinnot mahdollistivat oman osaamisen suuntaamisen omiin mielenkiinnonkohteisiin ja siihen, mitä haluaa itse tarjota työelämään. Koulutuksen mainittiin vahvistaneen sisäistä motivaatiota, joka kuitenkin on opiskelijoiden mukaan ensisijaisesti omasta itsestä kumpuavaa.

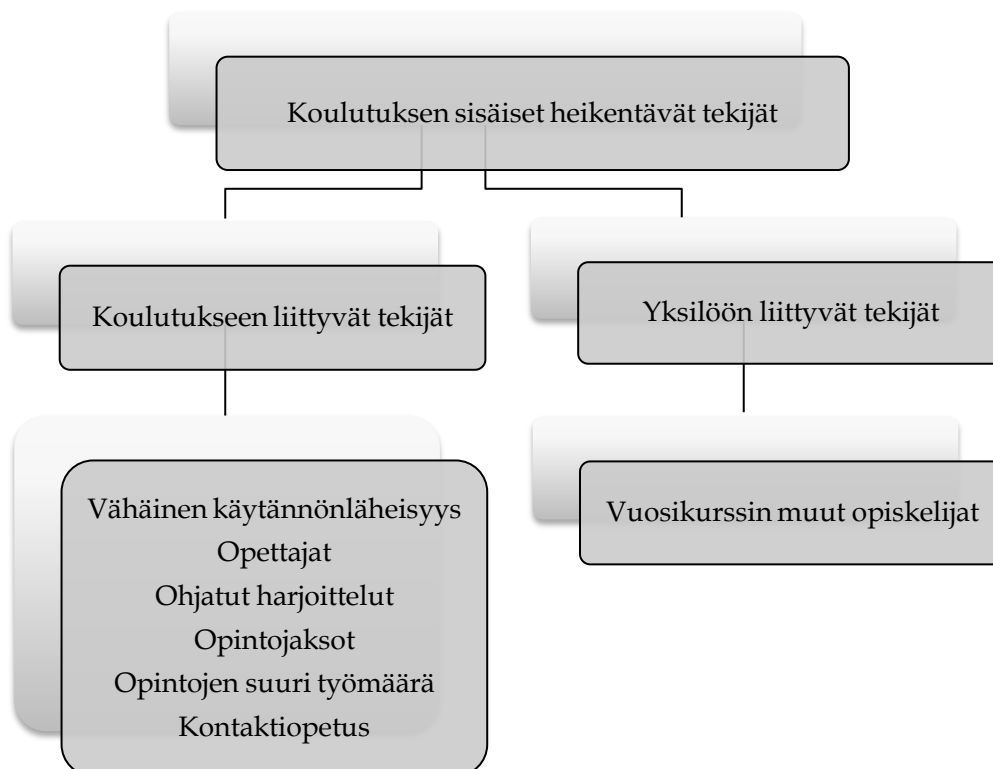
Ammatilliseen kasvuun liittyvänä opiskelijat toivat esiin *itsevarmuuden vahvistumisen*. Koulutuksessa erityisesti ohjattujen harjoitteluiden miellettiin vahvistaneen ajatusta, että on valmiimpi tekemään työtä. Itsevarmuuden nähtiin vahvistuneen myös pienryhmäopetuksen myötä taito- ja taideaineiden opetukseen. Tiivistetysti runsaan tiedon määrän kerrottiin luovan luottamusta omiin kykyihin.

Vuosikurssin muut opiskelijat

Myös vuosikurssin muiden opiskelijoiden kerrottiin vahvistavan ammatillista sitoutumista jossain määrin. Yhdessä opiskelu nähtiin opiskelijoiden kertomana ammatillista sitoutumista vahvistavana. Tätä täsmennettiin mainitsemalla muiden opiskelijoiden jakamien työelämäkokemusten tukevan omaa oppimista. Lisäksi painotettiin, kuinka vuosikurssin muiden opiskelijoiden kanssa oli mahdollista keskustella opinnoista myös opetuksen ulkopuolella.

7.2 Koulutuksen sisäiset ammatillista sitoutumista heikentävät tekijät

Koulutuksen sisäiset ammatillista sitoutumista heikentävät tekijät jaettiin myös kahteen eri teemaan (kuvio 3). Nämä olivat *koulutukseen liittyvät tekijät* ja *yksilöön liittyvät tekijät*.



KUVIO 3. Koulutuksen sisäiset ammatillista sitoutumista heikentävät tekijät

Koulutukseen liittyvät tekijät jaoteltiin alateemoihin, joita olivat *vähäinen käytännönläheisyys, opettajat, ohjatut harjoittelut, opintojaksot, opintojen suuri työmäärä ja kontaktiopetus*. Yksilöön liittyväksi tekijäksi nimettiin *vuosikurssin muut opiskelijat*.

7.2.1 Koulutukselliset tekijät

Vähäinen käytännönläheisyys

Merkittävimmäksi koulutukseen liittyväksi ammatillista sitoutumista heikentäväksi tekijäksi opiskelijat nimesivät vähäisen käytännönläheisyyden opetuksessa. Opiskelijoiden näkemysten mukaan ilman työkokemusta on vaikea ymmärtää teoriaopetusta ja konkreettisuus esimerkiksi lasten keskinäisten kiusaamistilanteiden ratkaisemisesta puuttuu lähes kokonaan. *Teorian ja käytännön kohtamattomuutta* opinnoissa painotettiin myös vahvasti. Opiskelijoiden mukaan koulutuksessa annetaan ruusuinen tai jopa epärealistinen kuva työelämästä.

Opiskelija 5: ”--ei tää koulutuskaan hirveen semmosta realistista kuvaa välttämättä antanu siitä mitä se on oikeesti voi olla...”

Opiskelija 6: ”Joo toi sama, toi oli mulla jotenki mielessä toi ruusunen kuva”

Erilaisista *työllistymismahdollisuuksista* valmistumisen jälkeen tai eri *maisterivaihtoehtoista* ei myöskään opiskelijoiden mukaan saa koulutuksessa riittävästi tietoa.

Opettajat

Opettajat tuotiin esiin toisena merkittävänä koulutukseen liittyvänä heikentävänä tekijänä. Suurin osa opiskelijoista mainitsi, että *opetuksen vaihteleva laatu tai opetuksen heikko toteuttaminen* heikentävät opiskeltavan asian oppimista. Opetuksen heikolla toteuttamisella opiskelijat tarkoittivat esimerkiksi sitä, kuinka luentoja tai demoja ei ole suunniteltu vastaamaan nykypäivän tilannetta työelämässä. Opiskelijoiden näkemysten mukaan opettajien *työelämäosaaminen* on

myös vähäistä, joka puolestaan voi heikentää syventymistä opiskeltavaan asiaan.

Opiskelija 5: "--tuntuu et kumminkaan opettajat ei välttämättä osaa mennä sen konkreettisen tasolle tai antaa esimerkkejä niin itse asiassa tuntuu, että ne on päteviä, mutta ne jättää sen tiedon ehkä vähän semmoselle pinnalle et ne... ei ehkä pureuduta niin syvästi siihen aiheeseen ku siihen vois pureutua"

Opiskelija 4: "Välillä tekee mieli oikee kysyä hei anteeks te, jotka ootte ollu siel työelämässä, ni mitäs te ootte tästä asiasta mieltä tai että se kyllä niinku on varmasti sitä parasta antia, ku mejän vuosikurssilla ainaki on aika paljo, jol on aika paljo työkokemusta, jotka myös osaa jakaa sitä."

Organisointi koskien opintojen sisältöjä nähtiin myös opettajien työssä puutteellisena. Opiskelijoiden näkemysten mukaan opintojaksojen sisältöjä ei ole organisoitu riittävästi, sillä useiden opintojaksojen kesken esiintyy päällekkäisyyksiä.

Opiskelija 8: "--tätä ei ehkä oo organisoitu sillä tavalla, että asiat tulis vaan yhen kerran ja sen jälkeen mentäis syvemälle, vaan tulee aika paljon semmosta, että käydään yks asia ja toinen lehtori käy sen saman asian niinku silleen, että se on hyvin epämotivoivaa ja mun mielestä vähän semmosta resurssien tuhlausta."

Lisäksi todettiin, että opettajan *opetustyyli* voi olla jopa opiskelijoita väheksyvä, jolloin opettajan perusteella voidaan tehdä valinta, osallistutaanko opetukseen vai ei.

Ohjatut harjoittelut

Niin ikään suurin osa opiskelijoista mainitsi ohjattujen harjoitteluiden olevan ammatillista sitoutumista heikentävä tekijä. Opiskelijoita puhuttivat etenkin *harjoitteluiden vähentyminen* kolmesta harjoittelusta kahteen. Tämä nähtiin opiskelijoiden keskuudessa erityisesti ammatillista kasvua heikentävänä.

Opiskelija 10: "se että niin että ku aina missaa sen yhen (harjoittelun)... Niin must tuntuu et se jollain tavalla myös rajoittaa työelämässä..."

Lisäksi kritisoitiin *ensimmäisen ohjatun harjoittelun siirtymistä* toiselle opiskeluvuodelle. Useat opiskelijat totesivat, että ensimmäinen ohjattu harjoittelu olisi

ollut oman ammatillisen kasvun näkökulmasta hyödyllinen jo ensimmäisenä opiskeluvuonna. Ohjatuista harjoitteluista mainittiin myös, että niissä ovat *iso työmäärä ja korkeat tavoitteet* suhteessa opiskelijoiden tietotaitoon tai resursseihin. Eräs opiskelija painotti lisäksi sitä, kuinka *huono harjoittelupaikka* ei tue omaa ammatillista kasvua varhaiskasvatuksen opettajaksi.

Opintojaksot

Usean opiskelijan mukaan opintojaksot ovat myös ammatillista sitoutumista heikentävä tekijä. Opiskelijoiden näkemysten mukaan *opintojaksojen laatu vaihtelee* siten, että opintojaksoja ei ole päivitetty nykyhetkeen tai opintojaksojen tehtävänannot ovat monimutkaiset. *Opintojaksoja ei myöskään syvennetä* tarpeeksi, jolloin oma oppiminen jää pintapuoliseksi. Lisäksi kerrottiin, kuinka opintojaksojen *suoritustavat* ovat usein rajalliset.

Opiskelija 12: "[Että ku mä teen] oppimistehtävää, niin mun mielest mä vähä niinku... käytän siitä vaa niinku (naurahtaa) tiettyjä tietoja siitä niinku, et siit kirjasta saattaa jäädä niinku ehkä jotain... pois mihin mä en oo tutustunukaa niin. Mun mielest ei se nyt oo ainakaa huonompi mun mielest se kirjatentti et..."

Haastattelija 1: "Mm, eli toivoisit erilaisia suoritustapoja sitte?"

Opiskelija 12: "Nii, nii ku eri ihmisillä on erilaisia oppimistyytlejä"

Opiskelijoiden näkemysten mukaan erityisesti *perusopinnot* eivät tue ammatillista kasvua, sillä perusopintojen kokonaisuudesta puuttuvat varhaiskasvatuksen yhteydet.

Opiskelija 1: "Mul on täällä vielä, että että mejän perusopinnot on... aivan liian yleiskasvatustieteellisiä. Niissä pitäis olla enemmän varhaiskasvatukseen liittyviä näkökulmia."

Muutamit opiskelijat taas arvioivat *esiopetuksen* opintojaksoa puutteelliseksi. Heidän mukaansa esiopetuksesta ei ole saanut riittävästi konkreettista tietoa, jota voisi käytännössä hyödyntää. Niin ikään muutamit opiskelijat kertoivat puolestaan siitä, kuinka opinnot ovat *liiankin käytännönläheiset* sivuttaen teoreettisen opetuksen lähes kokonaan.

Opintojen suuri työmäärä

Useaa opiskelijaa puhuttivat opintojen suuri työmäärä. Puolet opiskelijoista kertoi oman oppimisen kärsivän etenkin liian *suurista opintokokonaisuuksista*. Opiskelijoiden mukaan omaksuttavaa asiaa on niin paljon, että on mahdotonta oppia kaikkea asiasisältöä. Yksi opiskelija kuvaili sitä, kuinka opintoja tulee suorittaa, jotta saa kaiken tehtyä aikataulussa.

Opiskelija 7: --"kaikki kasaantuu ja sitten tulee se hätä paniikki kaikille ja sit tehään niinku hutasten kaikkee hommaa --"

Suuren työmäärän vuoksi osa opiskelijoista koki, että *koulutus* varhaiskasvatuksen opettajaksi on liian *lyhyt*.

Kontaktiopetus

Kontaktiopetus nähtiin jossain määrin ammatillista sitoutumista heikentävänä tekijänä. Kontaktiopetuksesta puolet opiskelijoista mainitsi *pienryhmäopetuksen*. Opiskelijoiden näkemysten mukaan pienryhmäopetus ei vahvista heidän ammatillista kasvua riittävästi, koska pienryhmissä ei käydä asioita syvällisesti läpi. Opiskelijoita mietitytti etenkin, kuinka yhdistää pienryhmästä saatuja oppeja käytännön työhön. Muutamat opiskelijat totesivat myös, kuinka pienryhmäopetuksen työskentelytavat ovat usein kyseenalaisia.

Opiskelija 10: "Mää oon miettiny sitä, et välillä demoilla on vähän häilyvä se raja, et et leikitäänkö me nyt lapsia et lastennäkökulmasta vai ollaanko me ihan aikuisia omia itsemme ja jotenki toimitaan siitä näkökulmasta niin se siis välillä jää demoilla semmonen olo, et et mitä (kirosana) me tehään."

Niin ikään puolet opiskelijoista mainitsi kontaktiopinnoista *luentomuotoisen opetuksen* omaa ammatillista sitoutumista heikentävänä. Luentomuotoinen opetus ei opiskelijoiden näkemysten mukaan kannusta oppimiseen, koska se on yksipuolista ja jäsen telemätöntä. Opiskelijoiden mukaan luentomuotoiset opetukset tulisi suunnitella niin, että ne palvelisivat opiskelijoita kokonaisvaltaisemmin.

Esimerkiksi yksi opiskelija kertoi, kuinka luentomuotoiset opetukset ovat persoonattomia.

Opiskelija 2: "--ku tulee luennolle ja luento kulkee about silleen, että ääh... lyödään vaan aihe tiskiä ja aletaan puhumaan, niinku luetaan sitä vaan läpi-- Et ei oo ollenkaa niinku jäsenelty... ei mitään kokonaisuuksii... ei mitään esimerkkejä... ei mitään niinku omaa... periaatteessa tuoda siihe omalla persoonalla tai mitään, ni se on niinku... No en mä nyt tiä, onks se normaalitila täällä, mutta se on mitä se voi huonoimmillaa olla kyl, että..."

Lisäksi tuotiin esiin, kuinka luentokäytännöt vaihtelevat huomattavasti esimerkiksi sen mukaan, kerätäänkö luennoilla läsnäololistoja vai ei.

Muutamit opiskelijat toivat kontaktiopinnoista ilmi myös *lapsiryhmätyöskentelyn* ammatillista sitoutumista heikentävänä. Opiskelijoiden näkemysten mukaan lapsiryhmässä työskentely on teennäistä, eikä se anna realistista kuvaa varhaiskasvatuksen opettajan työstä.

Opiskelija 3: "--koska kuitenkin se lapsiryhmädemo, ei anna niinkun... sitä realistista kuvaa...siitä työstä, ku siel kymmenen ihmistä niinku touhuaa ja toiset kymmenen niinku on havainnoimassa, ni eihän se oo käytännössä sitä --"

Lisäksi kerrottiin, kuinka lapsiryhmätyöskentelyn kautta oma opettajuus ei ole juurikaan kehittynyt.

7.2.2 Yksilöön liittyvät tekijät

Vuosikurssin muut opiskelijat

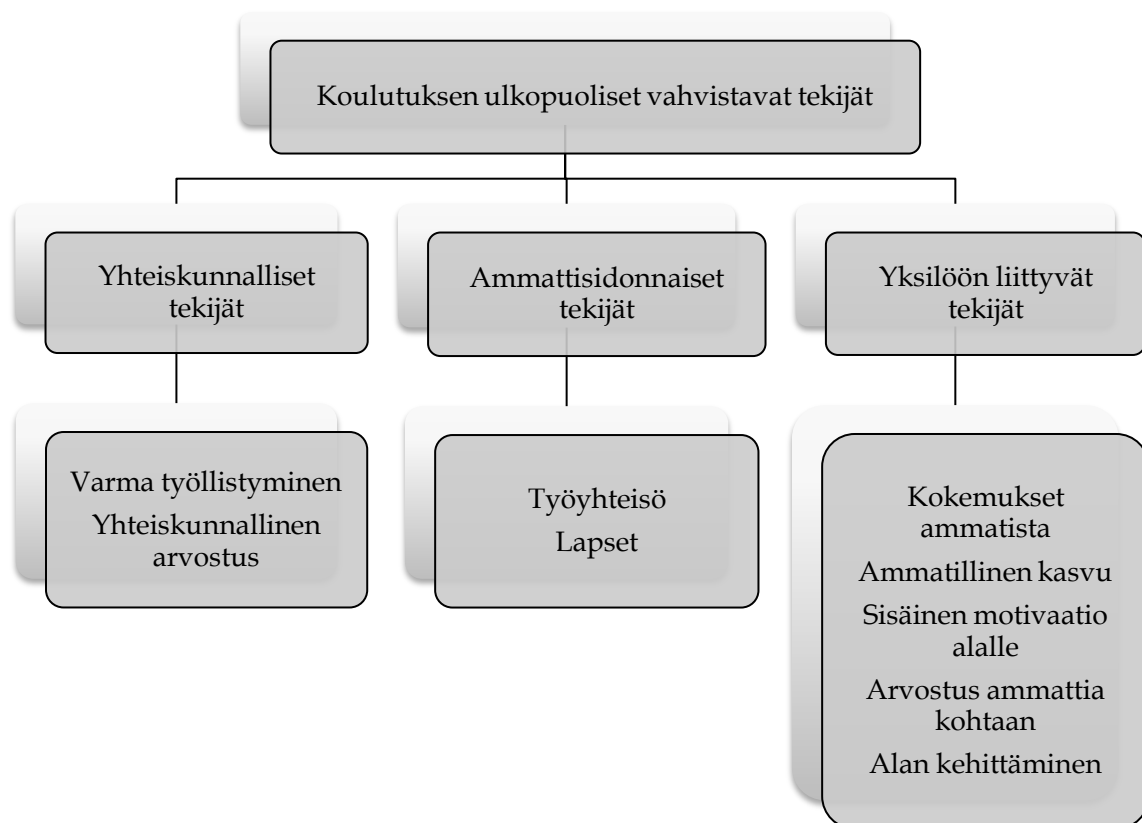
Ainoana yksilöön liittyvänä ammatillista sitoutumista heikentävänä tekijänä mainittiin vuosikurssin muut opiskelijat. Muutamit opiskelijat kertoivat vuosikurssin muiden opiskelijoiden olevan koulutuksen sisäinen heikentävä tekijä. Heidän näkemysten mukaan osalla vuosikurssin opiskelijoista on *heikko asenne* opintoihin, jolloin myös muiden oppiminen kärsii.

Opiskelija 9: " -- että leikitään ja vähä heittäydytään ja näin niin kyllä se vaikuttaa, jos puolet sun niistä luokkalaisista on silleen, et ne ei edes halua yrittää niin kyllä sekin sit mun mielestä vaikuttaa... -- toinen ei ees niinku yritä niin et sä saa siitä itekään mitään irti."

Lisäksi he toivat ilmi, että kaikkien vuosikurssin opiskelijoiden *työpanos* ryhmittöissä ei ole yhtä suuri. Opiskelijat kertoivat, kuinka heidän keskinäinen työpanos saattaa vaihdella etenkin ryhmittöissä huomattavasti.

7.3 Koulutuksen ulkopuoliset ammatillista sitoutumista vahvistavat tekijät

Koulutuksen ulkopuoliset vahvistavat tekijät on jaoteltu kolmeen teemaan (kuvio 4). Nämä teemat ovat *yhteiskunnalliset tekijät*, *ammattisidonnaiset tekijät* ja *yksilöön liittyvät tekijät*.



KUVIO 4. Koulutuksen ulkopuoliset ammatillista sitoutumista vahvistavat tekijät

Yhteiskunnallisia tekijöitä olivat *varma työllistyminen* ja *yhteiskunnallinen arvostus*. Ammattisidonnaiset tekijät puolestaan olivat *työyhteisö* ja *lapset*. Yksilöön liittyviä tekijöitä olivat taas *kokemukset ammatista*, *ammattillinen kasvu*, *sisäinen motivaatio alalle*, *arvostus ammattia kohtaan* ja *alan kehittäminen*.

7.3.1 Yhteiskunnalliset tekijät

Varma työllistyminen

Merkittävin yhteiskunnallinen koulutuksen ulkopuolinen ammatillista sitoutumista vahvistava tekijä oli varma työllistyminen. Puolet opiskelijoista kertoi lähes varman työllistymisen valmistumisen jälkeen nostavan motivaatiota valmistua ammattiin.

Opiskelija 9: ”mua ainakin niinku silleen öö motivoi niinku et tietää noita työpaikkoja on tosi paljon niin sit se on ainakin semmonen varma ku mä valmistun niin varmasti saan heti työpaikan ja varsinkin jos menee Etelä-Suomeen...”

Opiskelijat myös painottivat *työllisyystilanteen* olevan niin hyvä, että se mahdollistaa nopean työpaikan vaihdon päiväkotiyksiköstä toiseen. Kaksi opiskelijaa kertoi lisäksi, että heitä odottaa *työpaikka valmistumisen jälkeen*, mikä taas motivoi heitä valmistumaan nopeasti ammattiin.

Yhteiskunnallinen arvostus

Muutamit opiskelijat kertoivat yhteiskunnalta saadun arvostuksen olevan ammatillista sitoutumista vahvistava tekijä. Etenkin *lasten vanhemmilta* saatua arvostusta pidettiin merkittävänä. Opiskelijat kertoivat myös, kuinka arvostus ihmisiltä *alan ulkopuolelta* nähtiin tärkeänä. Sen ajateltiin lisäävän koulutuksen ja alan arvostusta jopa enemmän. Lisäksi *nimikemuutos* lastentarhanopettajasta varhaiskasvatuksen opettajaksi tuli keskusteluissa ilmi.

Opiskelija 6: ”paljon yhteiskunnallista keskustelua varhaiskasvatuksesta ja se, että jotenki ihan tämmönen ku muuttuu lastentarhanopettajasta varhaiskasvatuksen opettajaksi niin siinä on sellanen sävyero, mikä motivoi kyllä että et on vähän niinku menty uudelle ajalle...”

Nimikemuutoksen nähtiin nostattavan niin opiskelijoiden omaa kuin yhteiskunnallista arvostusta alasta ja ammatista.

7.3.2 Ammattisidonnaiset tekijät

Työyhteisö

Työyhteisö nähtiin merkittävimmäksi ammattisidonnaiseksi ammatillista sitoutumista vahvistavaksi tekijäksi. Etenkin työyhteisön innostavaa *ilmapiiriä* pidettiin tärkeänä. Puolet opiskelijoista kertoi, että samanhenkiset ihmiset, yhteinen päämäärä sekä tavoite innostavat ja motivoivat työntekoon. Muutamit opiskelijat mainitsivat myös muiden työntekijöiden *positiivisen asenteen ja kannustuksen* olevan huomattava sitoutumista vahvistava tekijä.

Opiskelija 3: ”[Ja jos on niinku] samanhenkisii ihmisii ja pusketaan samaan suuntaan ja semmosta, ni kylhän se innostaa myös itseään...”

Opiskelija 4: ”Ja kyllä mä odotan sellasta, että kasvetaan yhdessä ammatillisesti tai että niinku sellasta hyvää pöhinää...”

Edelleen puolet opiskelijoista kertoi *työyhteisön tuen* sitoutumista vahvistavaksi tekijäksi. Muiden työntekijöiden luotto itseen, alan ammattilaisten tuki ja positiivinen palaute sekä keskustelut alan ihmisten kanssa nähtiin vahvistavan alalle sitoutumista.

Lapset

Vain pieni osa opiskelijoista kertoi, kuinka lasten kanssa tehtävä työ sitouttaa alalle. Työ nähtiin muutaman opiskelijoiden mukaan tärkeänä, koska sen kautta on mahdollista *vaikuttaa positiivisesti lasten elämään*.

Opiskelija 7: ”Onko sulla semmonen lapsien pelastajafiilis, koska mulla itelläni on välillä semmonen, että minä tulen ja pelastan teidät kaikki lapset... (naurua) Emmä tiiä onnistuuko se käytännössä, mutta mulla itellä on vähä semmonen supersankarifiilis kuitenkin.”

Lasten elämään vaikuttamisessa painotettiin *ongelmien ennaltaehkäisyä* sekä hyvän *varhaiskasvatuksen tarjoamista lapsille*.

7.3.3 Yksilöön liittyvät tekijät

Kokemukset ammatista

Kaikki opiskelijat kokivat omien kokemustensa ammatista nousevan keskeiseksi yksilöön liittyväksi vahvistavaksi tekijäksi. Opiskelijat painottivat erityisesti *aiemman työkokemuksen* merkitystä. Kuinka he esimerkiksi ovat onnistuneet haastavissa tilanteissa tai millaisia uusia tietoja ja taitoja erinäiset sijaisuudet ovat omalle ammattitaidolle tuoneet.

Opiskelija 5: ”--oon laittanu sijaisuudet ja niiden tuomat tiedot ja taidot niin kyl mää koen ku mää oon tehny sijaisuuksia niin ne niinku on tullu semmonen, että tää on mun juttu ja tuntuu et sieltä on saanu semmosta, et mitä se konkreettisesti on ja sit kumminki on semmonen tunne, et hei tää on mun juttu ja mää tykkään tästä--”

Kaikilla tutkimukseen osallistujilla ei ollut työkokemusta taustalla. Näin ollen nämä opiskelijat kokivat omalta *lähipiiriltä saadut kokemukset* sitoutumista vahvistavina. Päiväkotimaailmaan tutustumisen kerrottiin tapahtuneen omien lasten kautta. Lisäksi pari opiskelijaa mainitsi perheenjäsentensä olevan alalla töissä. Kokemuksien yhteydessä mainittiin myös *tietoisuus työn haasteellisuudesta*. Opiskelijat painottivat, että työn haasteellisuuden tiedostaminen ei vie motivaatiota. Lisäksi kerrottiin, että päiväkotien resurssikysymykset ovat pitkälti omasta asenteesta kiinni.

Ammatillinen kasvu

Toisena merkittävänä yksilöön liittyvänä tekijänä nähtiin ammatillinen kasvu. Suurin osa opiskelijoista kertoi, kuinka opintojen aikainen tai opintojen ulkopuolella tapahtunut oman *ammattitaidon karttuminen* on ammatillista sitoutumista vahvistava tekijä. Puolet opiskelijoista taas painotti luottamusta omaan ammattitaitoon. Opiskelijat kertoivat olevansa hyviä työssään, heillä oli kokemus omasta pätevyydestä ja opintojen aikainen kehitys toi heille varmuutta toimia ammatissa.

Opiskelija 11: ”-on niinku sen asiantuntija, että voi niinku sanoa, että mä tiän tästä asiasta ja on niinku pätevä-”

Oman *ammattitaidon kehittäminen* tuli myös keskusteluissa ilmi. Opiskelijat kertoivat, että heillä on halu kehittää itseään ammatissa varhaiskasvatuksen opettajana, esimerkiksi ammattikirjallisuuden tai työkokemuksen kautta. Osalla oli lisäksi toiveena kouluttautua lisää ja hakeutua muihin varhaiskasvatusalan tehtäviin.

Myös *luovuus* työssä puhututti. Muutamat opiskelijat kertoivat, että työssä varhaiskasvatuksen opettajana on mahdollista toteuttaa itseään, tuoda omia vahvuuksiaan esiin ja käyttää mielikuvitusta. Opiskelijat kertoivat lisäksi, kuinka työn *käytäntöihin vaikuttaminen* sekä työn *vaihtelevuus* vahvistavat alalle sitoutumista.

Sisäinen motivaatio alalle

Sisäinen motivaatio alalle mainittiin myös usein opiskelijoiden keskuudessa vahvistavana tekijänä. Puolet opiskelijoista kertoi, että oma henkilökohtainen *varmuus ammatista* on vahvasti yhteydessä sitoutumiseen alalle. Varmuutta kerrottiin lisäävän se, että ala tuntuu omalta, osa puolestaan kertoi vahvojen arvojen vievän alalle ja muutamat opiskelijat taas kokivat varhaiskasvatuksen opettajuuden kutsumusammattikseen.

Opiskelija 3: ”-oma motivaatio ja kiinnostus alaa kohtaan ja sitte just se oma halu kehittyä, niinku kehittää myös itseään, ei pelkästään vaan sitä alaa, vaan myös itseään, niin se... kutsumusammatti...”

Omaa motivaatiota alalle vahvisti lisäksi *kiinnostuneisuus ammatista*. Opiskelijat painottivat, että palkkauksella ei ole merkitystä vaan alalla työskentelee oman vahvan kiinnostuksen vuoksi. Opiskelijat mainitsivat myös, kuinka motivaatio alalle on niin vahva, että myös *vapaa-ajalla haluaa oppia* ammatista lisää.

Arvostus ammattia kohtaan

Arvostus ammattia kohtaan nousi niin ikään puolella opiskelijoista keskeiseksi sitoutumista vahvistavaksi tekijäksi. Opiskelijat painottivat nimenomaan *varhaiskasvatuksen ja ammatin merkitystä*.

Opiskelija 6: ”--kumminki itte ja omaa ammattitaitoo arvostaa sen verran että niinku se tuntuu jotenki niinku väärältä, että se on niinku huonosti palkattu –”

Kaksi opiskelijaa kertoi taas oman *ammattiympäryden* olevan yhteydessä ammatin sitoutumiselle.

Alan kehittäminen

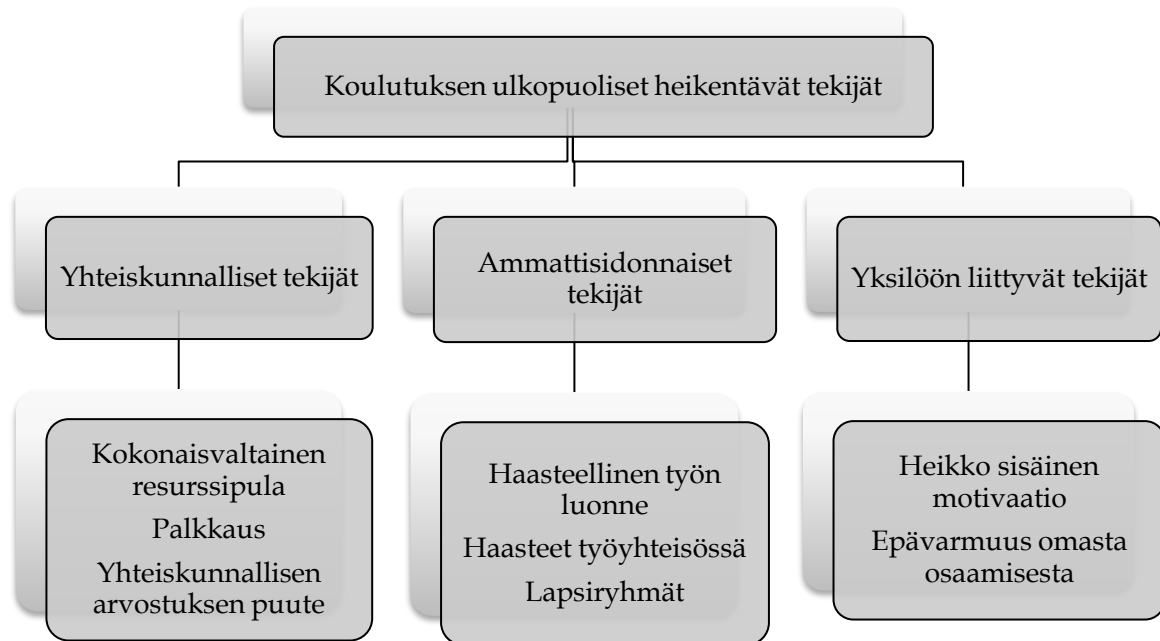
Alan ja ammatin kehittämisen kerrottiin olevan jokseenkin tärkeä tekijä ammatilliselle sitoutumiselle. Ammatin kautta nähtiin mahdollisuuksia *vaikuttaa alaa ja maailmaan sekä tulevaisuuden rakentamiseen*.

Opiskelija 1: ”-sä pystyt sit niinku iteki vaikuttaa niihin asioihin. Mä jaksan toivoo ja usko, että sil on merkitystä, et haluu vaikuttaa ja sit pystyy vaikuttaa.”

Lisäksi yksi opiskelija mainitsi ammatin *mielenkiintoisen tulevaisuuden näkymät* sitoutumista vahvistavaksi tekijäksi.

7.4 Koulutuksen ulkopuoliset ammatillista sitoutumista heikentävät tekijät

Opiskelijoiden ammatilliseen sitoutumiseen nähtiin olevan negatiivisesti yhteydessä tekijöitä myös koulutuksen ulkopuolelta. Opiskelijoiden näkemykset jaettiin kolmeen teemaan, jotka olivat *yhteiskunnalliset, ammattisidonnaiset ja yksilöön liittyvät tekijät* (kuvio 5).



KUVIO 5. Koulutuksen ulkopuoliset ammatillista sitoutumista heikentävät tekijät

Yhteiskunnalliset tekijät jaettiin kolmeen alateemaan: *kokonaisvaltaiseen resurssipulaan, palkkaukseen sekä yhteiskunnallisen arvostuksen puutteeseen*. Ammattisidonnaiset tekijät jaoteltiin *haasteelliseen työn luonteeseen, haasteisiin työyhteisössä ja lapsiryhmiin*. Yksilöön liittyvät tekijät puolestaan olivat *heikko sisäinen motivaatio ja epävarmuus omasta osaamisesta*.

7.4.1 Yhteiskunnalliset tekijät

Kokonaisvaltainen resurssipula

Merkittävimpänä koulutuksen ulkopuolisena ammatillista sitoutumista heikentävänä tekijänä oli kokonaisvaltainen resurssipula. Resurssien mainittiin rajoittavan ammatin toteuttamista ja siten luovan epävarmuutta omasta riittävydestä ja jaksamisesta.

Opiskelija 2: "-- jos sä ... eka opiskelet täällä vaikka nyt sen viis vuotta sitä maisteria, ja sit sä meet tekemään töitä, mitä sä et ees pysty tekemään, ni eihän tos oo mitää (naurahtaa) järkee."

Opiskelija 3: "-- ne tuo haasteita sille sun työnteolle, ni sit, että jaksanko mä sit oikeesti loppupeleis tehdä sen yli kolkyt vuotta vielä tätä duunia --"

Resursseilla todettiin olevan palkkaa suurempi merkitys ammatilliselle sitoutumiselle. Yleisesti opiskelijat olivat sitä mieltä, että työolot ovat heikot. Resursseihin liittyviä näkemyksiä kuitenkin myös tarkennettiin niin, että ne olivat jaoteltavissa *aineellisiin* ja *aineettomiin resursseihin*.

Vahvemmin esille opiskelijoiden puheissa nousivat *aineelliset resurssit*. Eriyisesti työvoiman koettiin olevan merkittävä resurssi, josta oli pulaa. Selkeästi lainvastaisena pidettiin sitä, ettei päiväkodeissa ole työntekijöitä tarpeeksi. Eräs opiskelija kuvasi sitä, kuinka merkittävänä kokee työvoimapulan.

Opiskelija 4: ”-- toi, että alalla on pulaa, niin tavallaa vie mua kauemmas siitä alasta, kun mä oon sillee, et mä haluu toho niinku hukkuvaa laivaa (naureskelee) mukaa --”

Työvoimapulan lisäksi puutteita nähtiin päiväkodin fyysisiin tiloihin liittyen. Jotkin tilat koettiin pieninä ja meluisina. Lisäksi päiväkotien sisäilmaongelmien mainittiin heikentävän sitoutumista. Niistä koettiin aiheutuvan myös sairauspoissaoloja. Jonkin verran pohdittiin myös päiväkodeissa käytettävissä olevien materiaalien ja välineiden merkitystä sitoutumiselle. Materiaalien ja välineiden puutteellisuuden suoraa yhteyttä sitoutumiselleen ei koettu, mutta puutteiden miellettiin haittaavan pedagogista toimintaa. Välineiden ja materiaalien rinnalla nähtiin, ettei resursoida tarpeeksi esimerkiksi apuvälineiden muodossa tehostetun ja erityisen tuen piirissä olevien lasten kanssa työskentelyyn. Varhaiskasvatukseen suunnattua taloudellista resurssointia pohdittiin myös henkilöstörakenteen näkökulmasta. Varhaiskasvatukseen ei nähty panostettavan tarpeeksi rahallisesti siinä mielessä, että päiväkodeissa halutaan työskentelevän korkeakoulutettuja.

Aineellisten resurssien vastakohtana kerrottiin joidenkin *aineettomien resurssien* vajeesta. Ensinnäkin työntekijöiden pätevyudessa nähtiin puutteita. Tähän selkeänä syynä opiskelijat pitivät sitä, ettei alalla ole tarpeeksi tarvittavan koulutuksen saaneita ihmisiä. Opiskelijat ajattelivat, että on olemassa alueellisia eroja siinä, kuinka paljon varhaiskasvatuksessa on epäpäteviä työntekijöitä. Epäpätevyys tuli puheeksi myös johtoasemassa olevien koulutusta pohdittaessa.

Opiskelija 3: "-- varajohtaja nostetaa sinne pallille ilman mitää välttämättä lisäkoulutusta johtotehtäviin ja muuta vastaavaa. ... et kyl monesti on ongelmana just se, että ku ne ei välttämättä saa sitä, sitä semmost ... koulutusta siihe johtamiseen, ni sitte se, mä luulen, et se on osaltaa yks syy, miksi se heijastaa ..., heijastuu sit semmossena huonona, huonona johtamisena."

Pätevyyden lisäksi toinen opiskelijoiden puheissa ilmennyt aineeton resurssi oli aika. Työajan riittämättömyyden uskottiin rajoittavan toiminnan pedagogista suunnittelua. Työntekijöiden kiireasenteen puolestaan koettiin näkyvän työntekijöiden keskinäisessä ilmapiirissä.

Palkkaus

Palkkauksen koettiin olevan heti resurssien jälkeen merkittävin koulutuksen ulkopuolinen ammatillista sitoutumista heikentävä tekijä. Sen huomattava merkitys sitoutumiselle tuli esille erityisesti yhdessä opiskelijan näkemyksessä.

Opiskelija 9: "-- must tuntuu, et jos se palkka ois vaikka paljonkin parempi, niin sit tää keskustelu (haastattelutilanne) ois voinu olla ihan eri."

Yleisemmän palkkauksesta käydyn keskustelun lisäksi opiskelijat tarkensivat, kuinka varhaiskasvatuksen opettajan palkka ei vastaa työn vaativuutta ja vastuullisuutta. Tätä yksi opiskelijoista avasi enemmän.

Opiskelija 7: "-- tulee se semmonen fiilis, että haluanks mää oikeesti nähä niin paljon aikaa, vaivaa ja fyysisiä ja psyykkisiä resursseja siihen nähen, minkälaisen korvauksen mää tästä saan --"

Varhaiskasvatuksen opettajan palkkatasoa verrattiin myös muihin, etenkin kasvatusalan, ammatteihin. Varhaiskasvatuksen opettajan palkkauksen koettiin olevan väärässä työehtosopimuksessa. Osa opiskelijoista ajattelikin hakeutuvansa ennemmin muihin kasvatusalan työtehtäviin, joissa palkkaus on parempi. Huolissaan oltiin myös yksityisten varhaiskasvatuksen tarjoajien vielä alhaisemmasta palkkauksesta. Sama palkka nähtiin saatavan paljon vähemmällä ja helpommalla työllä, mikä myös osaltaan heikensi opiskelijoiden sitoutumista varhaiskasvatuksen opettajan ammattiin.

Toisena tarkennuksena opiskelijoiden näkemyksissä tuli ilmi, kuinka palkka ei vastaa koulutuksen tasoa. Erityisesti heikentävänä nähtiin se, että kasvatustieteen maisterin tutkinnon suorittaminen ei näy varhaiskasvatuksen opettajan palkkauksessa. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajan palkkaa pidettiin liian pienenä suhteessa asumiskuluihin, etenkin pääkaupunkiseudulla. Tähän liittyen varhaiskasvatuksen opettajan palkan kerrottiin osaltaan ohjaavan päätöstä asuinpaikasta.

Yhteiskunnallisen arvostuksen puute

Yhteiskunnallisen arvostuksen puute nousi opiskelijoiden näkemyksissä yhtä tärkeäksi kuin palkkaus. Näkemykset alan arvostuksesta olivat suurimmaksi osaksi yhdenmukaisia toteamuksia siitä, miten varhaiskasvatusalaa ei arvosteta yhteiskunnassa tarpeeksi. Vähäistä arvostusta verrattiin muiden kasvatus- ja opetusalan ammatteihin. Jo ainoastaan alan korkeamman arvostuksen uskottiin lisäävän omaa motivaatiota työskennellä alalla.

Opiskelijat olivat kohdanneet alan vaativuuden aliarvioimista. Heidän mukaansa jotkut mieltävät varhaiskasvatuksen lasten kanssa leikkimiseksi ja perushoidoksi.

Opiskelija 8: ”-- ihmiset tosi paljon kyseenalastaa sitä, että minkä takia tähän lasten kanssa toimimiseen ylipäätään tarvitaan koulutusta -- kyllähän se on epämotivoivaa, jos ihmiset on silleen, et aijaa sää leikit siellä lasten kanssa ”

Vääristyneeseen työnkuvaan liittyen oltiin kohdattu myös ammattiin vaadittavan korkeakoulututkinnon kyseenalaistamista.

Alan vähäisen yhteiskunnallisen arvostuksen nähtiin välittyvän myös mediasta. Uutisoinnin koettiin olevan suurimmaksi osaksi negatiivissävytteistä liittyen palkkaukseen, resursseihin ja työhyvinvointiin. Eräs opiskelija mainitsi, ettei hän opintojen alussa kertonut ylpeänä opiskelevansa varhaiskasvatusta ja pohti juurikin median välittämän alan vähäisen arvostuksen tarttuneen itseensä. Alan vähäisen arvostuksen ei ajateltu kuitenkaan välittyvän koko yhteis-

kunnasta. Perheellisten ihmisten uskottiin ymmärtävän varhaiskasvatuksen tärkeyden, koska heillä on selkeämpi käsitys ja tietämys alasta.

7.4.2 Ammattisidonnaiset tekijät

Työn haasteellinen luonne

Vahvimmin ammatillista sitoutumista heikentävänä ammattisidonnaisista tekijöistä koettiin työn haasteellinen luonne. Työn luonnetta kuvailtiin haastavana, vaativana ja stressaavana. Alan koettiin sisältävän paljon erilaisia jaksamista koettelevia tehtäviä ja olevan hankalasta tilanteesta toiseen siirtymistä. Työn luonteeseen liittyen eriteltiin myös tarkemmin seikkoja, joiden miellettiin heikentävän ammatillista sitoutumista. Tilanteet, joissa opiskelijoiden omat näkemykset eroavat muiden työntekijöiden näkemyksistä, nähtiin haastavina.

Opiskelija 9: "-- miten se mejän yhteistyö sitte voi toimia, mä en ainakaan halua olla semmosessa työyhteisössä, missä ... -- ne näkee tän maailman tai ajatteleekin jotenki ihan erilailla ku vaikka mä niin siis sit se ois hirveen vaikee työskennellä semmosen ihmisen kaa --"

Opiskelija 10: "-- se on myös se pelottava, et jos sieltä kaikki toimii ihan päinvastoin tai siis sillai omaa arvomaailmaa vastaan ja jotenki kaikki on tosi rajottunutta, et sit se ei romuttais ihan täysin et en mä haluu tänne."

Saman suuntaisesti opiskelijat pohtivat uutena työntekijänä työyhteisöön sopeutumista ja toiminnan kehittämistä. Urautuneiden käytäntöjen kehittäminen rakentavasti loukkaamatta muita työntekijöitä saattaa opiskelijoiden näkemysten mukaan osoittautua vaikeaksi. Haastavaksi mainittiin myös vanhemmat ja heidän kanssaan eriävät kasvatuskäsitteet.

Haasteet työyhteisössä

Huomattavissa määrin ammatillista sitoutumista heikentävänä tekijänä esille tuotiin haasteita työyhteisössä. Yleisemmin ammatillista sitoutumista heikentäväksi tekijäksi mainittiin työyhteisön huono ilmapiiri. Tätä kuitenkin tarkennettiin ensinnäkin *henkilöstön rakenteeseen* liittyvillä seikoilla. Esille nostettiin työ-

voimapula, etenkin pääkaupunkiseudulla, ja siitä johtuvat jatkuvat muutokset henkilöstössä. Jatkuvan henkilöstön vaihtuvuuden keskellä työskentelyä ei koettu mieluisana. Opiskelijat ajattelivat työyhteisön muutosten vaikuttavan myös työyhteisön ilmapiiriin. Henkilöstön rakenteeseen liittyen eräs opiskelija ilmaisi yleistä alan naisvaltaisuuden saattavan aiheuttaa ongelmia.

Opiskelija 7: "-- naisvaltasella alalla, yleistän. On tämmöstä selän takana kyräilyä ja muuta, niin niin se voi aiheuttaa sitä, että ei välttämättä ehkä ookaan töissä niin kivaa --"

Lisäksi opiskelijat toivat ilmi, kuinka työyhteisöissä voi oli havaittavissa sukupolvien välisiä eroja toimintatavoissa. Pohdintaa synnytti etenkin se, kuinka saada tuotua oma ammattitaito ja uudemmat kasvatusnäkemykset esiin sen sijaan, että mukautuisi pidemmän työuran tehneiden käytäntöihin.

Henkilöstön *ammattitaito* tuli myös vahvasti opiskelijoiden kertomassa ilmi. Ammattitaidottomuuden nähtiin ilmenevän työntekijöiden negatiivisena asenteena ja alan arvostuksen puutteena.

Opiskelija 3: "-- siellä on kyl näitäki, että, ... ei kiinnosta, kiinnosta yhtään (naureskelee), mutta silti teen tätä. Ja se on tosi sääli. -- jos sä et ite arvosta omaa työtäs, ni ei kukaa muukaa sitä arvosta -- kyl se ... omaaki sitä semmost ... mielenkiintoo sitte laskee --"

Opiskelija 4: "-- ongelma on kyllä myös siellä alan sisällä, tai että, että... kyllä mulla on myös sellasta kokemusta, että ... että ne lapset on siellä vaa hoidossa -- et ... koitetaa olla kauheesti traumatisoimatta niitä päivän aikana --"

Opiskelijat kertoivat, kuinka alan sisäinen arvostus heikentyy työntekijöiden negatiivisiin ja epäolennaisiin asioihin keskittymisen takia. Ammattitaidottomuus näyttäytyi myös päiväkodissa ammattiryhmien välisenä kiistelynä. Opiskelijoiden näkemysten mukaan eri ammattiryhmien kesken oli ilmennyt vertailua ammattien tärkeydestä sen sijaan, että olisi keskitytty ydintehtävään. Eriarvoisuuden tunnetta oli aiheuttanut varhaiskasvatuksen opettajan ja lastenhoitajan työnkuvien selkeyttäminen ja eriyttäminen.

Ammattitaidottomuutta opiskelijat tarkastelivat myös johtotehtävissä toimivien näkökulmasta. Opiskelijat pohtivat johtotehtävissä työskentelevien osaamisen riittävyttä ja halua toimia kyseisessä tehtävässä. Osaltaan ammattitaidottomuuden uskottiin johtuvan heikoista organisointikyvyistä ja siitä, että

johtoasemaan saatetaan nostaa apulaisjohtajia, joilla ei ole tehtävän vaatimaa koulutusta. Niin ikään pohdittiin sitä, onko varhaiskasvatukseen resursoitu heikosti vai onko todellisuudessa kyse johtajan kyvyttömyydestä hyödyntää käytettävissä olevia resursseja.

Lapsiryhmät

Jossain määrin opiskelijoiden mukaan myös lapsiryhmiin liittyi seikkoja, joilla koettiin olevan heikentävä merkitys ammatilliselle sitoutumiselle. Merkittävimpänä tuotiin ilmi liian *suuret ryhmäkoot*. Isojen lapsiryhmien todettiin olevan äänekkäämpiä ja siten vaikuttavan erityisesti työhyvinvointiin heikentävästi. Toisena seikkana lapsiryhmiin liittyen opiskelijat toivat esiin *haasteet lapsiryhmässä*. Lapsilla koettiin olevan enenevässä määrin tuen tarpeita, mikä kuormittaa omaa jaksamista. Lisäksi jaksamista ajateltiin koettelevan myös se, ettei tuen tarpeessa olevien lasten määrää aina huomioida ryhmän lapsimäärässä, eikä se siten vaikuta lasten kokonaislukumäärään. Erilaisten tuen tarpeiden lisäksi myös esimerkiksi ruoka-aineallergioiden nähtiin kuormittavan työskentelyä.

7.4.3 Yksilöön liittyvät tekijät

Heikko sisäinen motivaatio

Merkittävimmäksi yksilöön liittyväksi ammatillista sitoutumista heikentäväksi tekijäksi osoittautui *heikko sisäinen motivaatio* koskien varhaiskasvatuksen opettajan työtä. Opiskelijat, jotka pohtivat ammatinvaihtoa, olivat kuitenkin suunnitelleet pysyvänsä varhaiskasvatus- tai kasvatusalalla. Esille tuli kiinnostus kouluttautua varhaiskasvatuksen erityisopettajan ammattiin tai perusopetuksen pariin. Myös kiinnostus yliopistonopettajana toimimiseen tuotiin ilmi. Jatkokouluttautumissuunnitelmia perusteltiin paremman palkkauksen toivossa. Varhaiskasvatustieteen pääaineessa kasvatustieteen maisteriksi kouluttautumista puolestaan perusteltiin laajemmilla työllistymismahdollisuuksilla.

Osa alanvaihtoa harkinneista opiskelijoista totesi, ettei tulisi ammatista riippumatta työskentelemään samalla alalla koko loppuelämänsä. Eräs opiske-

lija pohtikin työelämässä tapahtunutta muutosta ja sen merkitystä omalle sitoutumiselleen.

Opiskelija 10: "-- toisaalta mä koen, et mää oon sitotunut, mut en tiä, kuinka pitkällä aikavälillä. Mut myös, se että onko se oikeesti mun ajatus vai se yhteiskunnallinen tilanne tällä hetkellä, et et eihän enää oo semmosia koko uran töitä oikeestaan lainkaan, et se on jotain pätkiä --"

Suurin osa opiskelijoista koki kuitenkin olevansa tällä hetkellä sitoutunut varhaiskasvatuksen opettajan ammattiin ja siinä toimimiseen, vaikka kiinnostus jatkokouluttautumiseen olikin olemassa.

Epävarmuus omasta osaamisesta

Omaan osaamiseen liittyvän epävarmuuden koettiin jossain määrin heikentävän ammatillista sitoutumistaan. Työelämään siirtymistä epäroitiin. Oman osaamisen ja riittävyys tunteen arveltiin heikentävän työhyvinvointia ja työssä jaksamista. Lisäksi epävarmuutta koettiin vastuusta siirtää ja soveltaa teorian tietoa työelämässä.

8 POHDINTA

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen merkittävimmät tulokset ja johtopäätökset. Lisäksi arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja esitetään mahdollisia jatkotutkimushaasteita. Alussa esitellään tutkimuksen merkittävimmät tulokset suhteessa aiempaan tutkimustietoon. Ensin keskitytään koulutuksen sisäisiin ammatilliseen sitoutumiseen yhteydessä oleviin tekijöihin ja sen jälkeen koulutuksen ulkopuolisiin tekijöihin. Ensimmäisen alaluvun loppuun on koottu tutkimuksen kannalta merkittävimmät johtopäätökset. Toisessa alaluvussa arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta sekä kartoitetaan mahdollisia jatkotutkimushaasteita tutkimustulosten näkökulmasta.

8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Koulutuksen sisäiset merkittävimmin ammatilliseen sitoutumiseen yhteydessä olevat tekijät

Opiskelijat toivat laajasti esille koulutukseen ja yksilöön liittyviä tekijöitä, joilla näkivät olevan merkitystä ammatilliselle sitoutumiselle. Suurimmalla osalla koulutukseen liittyvistä tekijöistä nähtiin olevan sekä vahvistava että heikentävä merkitys ammatilliselle sitoutumiselle. Tällaisia tekijöitä olivat opintojaksot, ohjatut harjoittelut, opettajat, kontaktiopetus sekä opiskelukaverit. Kuitenkin tarkemmat osatekijät näihin teemoihin liittyen vaihtelivat. Esimerkiksi opiskelijoiden huomioiminen nähtiin ainoastaan opettajien vahvuutena.

Merkittävimpänä koulutukseen liittyvänä ammatillista sitoutumista vahvistavana tekijänä olivat opintojaksot ja niiden sisällöt. Littlenkin (1983; 2007) mukaan onnistumisen kokemukset opinnoissa ovat ohjaamassa opiskelijan ajatuksia omasta sitoutumisestaan. Merkittävät kokemukset opinnoissa saattavat heijastua yksittäisistä opintojaksoista laajempiin kokonaisuuksiin, kuten opiskelijan kehityksen, kasvun ja uravalinnan kysymyksiin. (Little 1983; 2007.) Koulutuksen käytännönläheiset opinnot, kuten esimerkiksi ohjatut harjoittelut tuovat

opiskelijoille taas näkyväksi omaa osaamistaan ja lisäävät innostusta alaa kohtaan. Myös Mazerolle ja Dodge (2015) esittävät, että harjoitteluiden ohjaajista huokuva vahva ammatillinen sitoutuminen ja realistisen työnkuvan luominen vahvistavat opiskelijoiden ammatillista sitoutumista.

Merkittävimmäksi yksilöön liittyväksi ammatillista sitoutumista vahvistavaksi tekijäksi puolestaan osoittautui ammatillinen kasvu. Erityisesti osaamisen vahvistuminen ja sen huomaaminen edesauttoivat ammatillista sitoutumista. Osaamisen tunnistamisen myötä myös lisääntyvän itsevarmuuden nähtiin vahvistavan sitoutumista. Mentkowski (2000) toteaaakin, kuinka opiskelijan ammatillinen kasvu tarvitsee kehittyäkseen vahvaa itsereflektiivistä otetta. Kun opiskelija tarkkailee kriittisesti omaa toimintaansa ja vertaa sitä sisäistämiinsä teoriataustoihin, hänen luottamuksensa omiin kykyihin kasvaa ja ymmärrys omasta asiantuntijuudesta syvenee. (Mentkowski 2000.)

Koulutuksen sisällä opiskelijoiden ammatillista sitoutumista heikentää merkittävästi enemmän koulutukseen liittyvät kuin yksilöön liittyvät tekijät. Merkittävimpana koulutukseen liittyvänä ammatillista sitoutumista heikentävänä tekijänä nähtiin vähäinen käytännönläheisyys sekä siihen vahvasti liittyvänä teorian tiedon ja käytännön kohtaamattomuus. Muun muassa Lapinoja (2009) ja Tynjälä (2002) ovat myös pohtineet tutkimuksissaan, mitkä mahdollisuudet yliopistokoulutuksella on yhdistää sekä teorian tietoa että käytännöllistä osaamista. Teorian omaksuminen saattaa jäädä Lapinojan (2009) mukaan epäselväksi, mikäli koulutuksessa ei ole mahdollisuuksia teorian soveltamiseen. Tässä tutkimuksessa samankaltainen ilmiö näyttäytyi opiskelijoiden kertomassa, kun he puhuivat ohjattujen harjoitteluiden määrän vähentymisestä. Opiskelijat pohtivat, kuinka teorian tieto jää irralliseksi, jos sitä ei pääse soveltamaan käytäntöön. Tämän vuoksi opiskelijat, joilla ei ollut aiempaa työelämäkokemusta päiväkodista kertoivat, että eivät pystyneet täysin ymmärtämään asiasisältöjä, koska yhteydet käytäntöön ovat heidän kohdallaan mitättömät. Tämän perusteella voidaan ajatella, että opiskelijat, joilla on aikaisempaa työelämäkokemusta päiväkodissa tehtävästä työstä, ovat valmiimpia omaksumaan koulutuksesta saatua tietoa.

Toisena merkittävänä koulutukseen liittyvänä ammatillista sitoutumista heikentävänä tekijänä nähtiin opettajat. Puutteita nähtiin erityisesti opettajien työelämäosaamisessa. Lapinojakin (2009) mukaan yliopisto-opettajat voivat olla jo liian etäällä käytännössä tehtävästä työstä, jolloin työelämäyhteydet esimerkiksi luento-opetuksessa voivat jäädä vähäisiksi. Opiskelijat kritisoivat myös opintojaksoja. Heidän mukaansa opintojaksojen laatu vaihtelee eri opintojaksojen välillä siten, että useiden opintojaksojen sisällöt jäävät liian pintapuolisiksi. Opettajien heikon pedagogisen osaamisen ja opintojaksojen vaihtelevan laadun nähtiin olevan yhteydessä opiskelijoiden vähentyneeseen opiskelumotivaatioon ja jokseenkin myös asiasisältöjen oppimiseen, mutta suoraa yhteyttä ammatilliseen sitoutumattomuuteen ei voida tämän tutkimuksen perusteella todeta.

Ainoana ja täten merkittävimpana yksilöön liittyvänä ammatillista sitoutumista heikentävänä tekijänä koulutuksen sisällä nähtiin opiskelukaverit. Opiskelukavereilta kaivattiin vastuunottoa ja vahvempaa motivaatiota koskien opintoja. Opiskelijat kertoivat, kuinka muiden opiskelukavereiden heikko motivaatio vie myös itseltä motivaation esimerkiksi yksittäisiä opintojaksoja kohtaan.

Koulutuksen ulkopuoliset merkittävimmin ammatilliseen sitoutumiseen yhteydessä olevat tekijät

Koulutuksen ulkopuolisia ammatilliseen sitoutumiseen yhteydessä olevia tekijöitä oli nähtävissä yhteiskuntaan, ammattiin ja yksilöön liittyvinä. Näihin teemoihin sisältyviä tekijöitä tuotiin esille monipuolisemmin kuin koulutuksen sisäisiä tekijöitä. Selityksenä tälle on todennäköisesti opiskelijoiden erilaiset taustat ja elämäntilanteet. Esimerkiksi aiempi työkokemus alalta määrittä osaltaan ammatillista sitoutumista. Joillakin yhteiskuntaan, ammattiin ja yksilöön liittyvillä tekijöillä osoittautui olevan sekä vahvistava että heikentävä merkitys ammatilliselle sitoutumiselle. Tällaisia tekijöitä olivat yhteiskunnallinen alan arvostus, työyhteisö sekä oma ammattitaito. Perhon ja Korhosen (2012) mukaan ammatin vaatimusten on koettu kasvaneen nopeammin kuin alan arvostuksen. Samansuuntaisesti tässä tutkimuksessa opiskelijat näkivät ammatin vaatimus-

ten ja alan arvostuksen muun muassa palkkauksen muodossa olevan ristiriidassa. Myös Työsuojelusanaston (2006) mukaan ammatilliseen sitoutumiseen on vahvasti yhteydessä kokemus siitä, että työhön vaaditaan ammattitaitoa.

Koulutuksen ulkopuoliset ammatillista sitoutumista vahvistavat tekijät nähtiin enemmän yksilöön kuin ammattiin tai yhteiskuntaan liittyvinä. Opiskelijat mainitsivat merkittävämmäksi koulutuksen ulkopuoliseksi vahvistavaksi tekijäksi omat kokemukset lasten kasvatuksesta tai päiväkodissa tehtävästä työstä. Niikkokin (1998) kuvailee, kuinka lapsuudessa ja varhaisnuoruudessa saadut kokemukset kasvatuksesta ovat tärkeässä osassa varhaiskasvatuksen opettajaksi kehittämisessä. Toisena merkittävänä yksilöön liittyvänä vahvistavana tekijänä nähtiin opiskelijan ammatillinen kasvu. Ammatillisen kasvun nähtiin karttuvan niin opintojen aikana kuin omalla ajalla esimerkiksi varhaiskasvatuksen kirjallisuuden tai varhaiskasvatuksen opettajan sijaisuuksien kautta. Niin ikään Mentkowskin (2000) mukaan ammatillinen kasvu on pääsääntöisesti koulutuksessa tapahtuvaa, mutta tarvitsee kehittyäkseen vahvaa itse-reflektiivistä otetta. Itse-reflektio ja halu kehittyä opiskelijana, avartavat näkemystä itsestä sekä siitä, mihin suuntaan omaa ammatillista kasvua haluaa viedä. (Mentkowski 2000.) Kolmantena merkittävänä yksilöön liittyvänä tekijänä ammatillista sitoutumista vahvistaa opiskelijoiden sisäinen motivaatio. Oma kiinnostus alaa kohtaan osoittautui ulkoisia tekijöitä, kuten palkkaa, merkittävämmäksi. Myös Kari ja Heikkinen (2009) esittävät, että opettajuuteen ei vain valmistuta, vaan kasvetaan, jolloin se on henkilökohtaista sitoutumista vaativa sisäinen prosessi. Muissakin aiemmissa tutkimuksissa on saatu samankaltaisia tuloksia siitä, kuinka motivaatio on merkittävä ammatillista sitoutumista määrittävä tekijä (Wallace 1995; Johnson ym. 2010; Ahmad ym. 2012).

Koulutuksen ulkopuoliset ammatillista sitoutumista heikentävät tekijät puolestaan painottuivat vahvasti yhteiskunnallisiin tekijöihin ammattiin ja yksilöön liittyvien tekijöiden sijaan. Merkittävimmäksi tekijäksi osoittautui kokonaisvaltainen resurssipula. Opiskelijat liittivät resurssissa olevat puutteet vahvimmin työoloihin, kuten pulaan pätevistä työntekijöistä. Myös Perhon ja Korhosen (2012) mukaan työoloihin liittyen resurssipulaan yhdistettiin vahvimmin

liian suuret lapsiryhmät ja henkilöstöratkaisut. Resurssipulan kanssa lähes yhtä merkittävänä ammatillista sitoutumista heikentävänä opiskelijat näkivät palkkauksen ja alan arvostuksen. Myös aiemmissa tutkimuksissa palkkauksen ja alan arvostuksen merkitys ammatilliselle sitoutumiselle on hyvin samansuuntaista kuin tässä tutkimuksessa (esim. Wallin 2010; Eskelinen & Hjelt 2017). Alan arvostuksen, kokonaisvaltaisen resurssipulan ja palkkauksen hyvinkin yhtäläisen merkityksen ammatilliselle sitoutumiselle voidaan ajatella olevan seurausta siitä, että ne linkittyvän toisiinsa.

Johtopäätökset

Tutkimuksen tulokset vahvistivat aiempaa tutkimustietoa. Tuloksia tarkastellessa kuitenkin pohditutti kysymys siitä, onko osa koulutukseen liittyvistä tekijöistä ennemminkin yhteydessä opiskelijoiden opintoihin sitoutumiseen kuin ammatilliseen sitoutumiseen. Tällaisia pohdintaa herättäneitä tekijöitä ovat esimerkiksi opettajat, opintojaksot ja kontaktiopetus, joiden voidaan ajatella vahvistan tai heikentävän henkilökohtaista motivaatiota opintoihin. Calderheadin (1988) mukaan työ voidaan kokea kutsumusammattina eli synnynnäisenä kokemuksena ja tiettyjen persoonallisten ominaisuuksien ilmentymänä, jolloin opiskelija ei miellä koulutusta merkittävänä ammatilliselle kasvulleen. Silkelä (2000) täsmentää, että tällöin opiskelija saattaa aliarvioida teoreettisen tiedon merkityksen opettajaksi kasvamisen prosessissa. Tässä tutkimuksessa opiskelijat kuitenkin näkivät teoreettisen tiedon tärkeänä osana koulutusta ja ammatillista kasvuaan. Tämän perusteella on tulkittavissa, että koulutuksella on lähtökohtaisesti merkitystä opintoihin sitoutumiselle ja siten epäsuorasti myös ammatilliselle sitoutumiselle. Koulutuksen ja siihen liittyvien tekijöiden suoran yhteyden selvittäminen ammatilliselle sitoutumiselle vaatii tarkempaa tutkimusta. Kartoittavana pilottitutkimuksena tämä tutkimus antoi kuitenkin SIMO -hankkeelle lähtökohdat perusteellisemmalle tutkimukselle selvittää juurikin koulutuksen merkitystä opiskelijoiden ammatilliselle sitoutumiselle.

Ammatillinen kasvu näyttäytyi tuloksissa sekä koulutuksen sisäisissä että sen ulkopuolisissa tekijöissä ammatillista sitoutumista vahvistavana. Toisaalta

koulutuksen ulkopuolella oman osaamisen epäröinti ja siitä seuraava ammatillisen kasvun koettelu puolestaan heikentää ammatillista sitoutumista. Koska ammatillinen kasvu on tekijä, joka tulee esille erityisesti vahvistavana niin koulutuksessa kuin sen ulkopuolellakin, on sen edistämiseen syytä kiinnittää erityistä huomioita.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Haastattelutilanteissa opiskelijoita pyydettiin kertomaan ammatilliselle sitoutumiselle merkityksellisistä tekijöistä, joten kaikki opiskelijoiden esille nostamat tekijät ymmärrettiin relevantteina ja aineistosta poistettiin vain muutamat yksittäiset hyvin henkilökohtaiset ilmaukset. Tarkasteltaessa objektiivisuutta laadullisessa tutkimuksessa on tutkijoiden merkityksellistä erottaa havaintojen luotettavuus ja niiden puolueettomuus toisistaan. Puolueettomuus syntyy esimerkiksi sen kautta, että pyrkiikö tutkija ymmärtämään ja kuulemaan tutkimukseen osallistujia omina itsenään vai onko tutkijalla itsellään ennakkokäsityksiä tutkimukseen osallistujasta ja hänen kertomastaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009.) Tässä tutkimuksessa tutkijat ovat tiedostaneet omat subjektiiviset ennakkoletuksensa, joten ne on pyritty minimoimaan aineistoa tulkittaessa. Toisaalta oman näkemyksen täydellinen sivuuttaminen lienee mahdotonta, sillä elämme subjektiivisessa maailmassa, jossa toisen kokemuksen ymmärtäminen edellyttää vahvaa intersubjektiivisuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Vaikka opiskelijoita oli pyydetty kertomaan omia kokemuksiaan ammatilliseen sitoutumiseen liittyvistä tekijöistä, osoittautui aineistoa analysoitaessa mahdottomaksi tunnistaa opiskelijoiden omat kokemukset yleisemmistä näkemyksistä. Kokemusten erottelu näkemyksistä olisi ollut liian tulkinnanvaraista, joten opiskelijoiden kertoma mielletään tässä tutkimuksessa yleisempinä koko vuosikurssia koskevinä näkemyksinä.

Tutkimuksen vahvuutena ja luotettavuutta lisäävänä tekijänä voidaan nähdä kahden tutkijan mahdollistama tutkijatriangulaatio. Kahden tutkijan läsnäolo ja kysymysten esittäminen haastattelutilanteissa auttoi saamaan aineistos-

ta kattavamman. Tutkijatriangulaatio lisäsi tutkimuksen luotettavuutta myös aineiston analysointivaiheessa, kun tutkijoilla syntyi joitakin tulkinnallisia eroja. Tällaisissa tilanteissa kahta tulkintaa arvioimalla ja vertailemalla saatiin muodostettua luotettavampi ja objektiivisempi kuva tuloksista (Patton 2002, 560). Ammatilliseen sitoutumiseen yhteydessä olevien tekijöiden merkitystä analysoitiin suhteessa niiden esiintymisen runsauteen opiskelijoiden puheissa. Mitä useammin opiskelijat toivat tekijään liittyviä näkemyksiä esille, sitä merkittävämmäksi tekijä ammatilliselle sitoutumiselle miellettiin. Laadullisessa tutkimuksessa on lähes mahdotonta arvioida ennakkoon riittävää aineiston koosta (Eskola & Suoranta 2014, 216). Voidaan kuitenkin todeta, että kuusi parihaastattelua osoittautui tuottamaan tutkimukselle rikkaan aineiston. Aineistossa oli havaittavissa saturaatiota eli se alkoi aineistonkeruun edetessä toistaa samoja sisältöjä (Tuomi & Sarajarvi 2009, 87).

Tutkimukseen osallistujina olivat ainoastaan 12 varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijaa yhdestä yliopistosta. On siis merkityksellistä huomioida, että tämän tutkimuksen tulokset eivät vastaa esimerkiksi koko Suomen varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien näkemyksiä ammatillisesta sitoutumisesta. Merkittävämpää on ollut muodostaa kuva ja lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä eikä niinkään tavoitella kattavia koko Suomen varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoita koskettavia tuloksia. Lisäksi tutkijoille tämän kaltaisen tutkimuksen tekeminen lukuisine eri vaiheineen oli uusi kokemus, joten ei voida todeta, että tutkimuksen luotettavuus olisi kokeneen tutkijan tasolla. Tutkimuksen teon ajan on kuitenkin pyritty noudattamaan vahvaa tieteellistä tutkimusetiikkaa: rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta jokaisessa tutkimuksen eri vaiheessa. Tutkimusta tehdessä tutkijat ovat huomioineet aiempien tutkijoiden työn ja saavutukset viittaamalla asianmukaisesti alkuperäisiin lähteisiin. Tutkimukseen osallistuneiden pseudonymiteetistä on myös huolehdittu koko tutkimusprosessin ajan. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6–7.)

Tutkimus onnistui lisäämään ymmärrystä varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden näkemyksistä koskien ammatillista sitoutumista niin koulutuksessa kuin sen ulkopuolella. Lisäksi se loi kuvaa siitä, millä tavoin esimerkiksi

koulutusta voisi kehittää opiskelijoiden ammatillisen sitoutumisen näkökulmasta. Aineiston luotettavuuden lisäämiseksi aineiston analyysissä olisi voitu analysoida parihaastattelujen lisäksi myös orientoiva yksilötehtävä. Tutkijat tiedostivat orientoivan yksilötehtävän ohjaavan haastattelun kulkua, mutta sen merkityksen kirkastaminen osana aineiston analyysia olisi vaatinut tutkijoilta vahvempaa tieteellistä tutkimusotetta. Lisäksi tutkimuksen haastattelusta olisi voitu laatia vielä useampia esihaastatteluja, tutkijoiden oman varmuuden lisäämiseksi. Tällöin haastattelurungon läpikäyminen ja keskustelun ohjaaminen kahden tutkijan yhteistyössä olisi ollut vielä sujuvampaa. Tutkijat kuitenkin uskovat kyseisten tekijöiden kuuluvan jokaisen aloittelevan tutkijan tutkimuksen teon prosessiin.

Jatkotutkimushaasteet

Koulutuksen sisäiset ammatilliselle sitoutumiselle merkittävät tekijät niin vahvistavina kuin heikentävinäkin ovat opiskelijoiden mukaan pääasiassa koulutukseen liittyviä. Tästä syystä ammatillisen sitoutumisen rakentumisen edistämiseksi voisi olla kannattavaa tutkia opiskelijoiden opintoihin sitoutumiselle merkittäviä tekijöitä sekä selvittää sitä, vahvistaako opintoihin sitoutuminen ammatillista sitoutumista. Hyödyllistä olisi lisäksi pureutua ammatillisen sitoutumisen tutkimiseen moniulotteisesta näkökulmasta (ks. Cohen 2003). Tällöin yksilön affektiivista, normatiivista ja jatkuvaa sitoutumista tarkastelemalla voidaan saada kokonaisvaltaisempi ymmärrys ammatillisesta sitoutumisesta. Kun sitoutumista tutkitaan moniulotteisesti, pystytään havaitsemaan se sitoutumisen muoto, joka hallitsee yksilön sitoutumista ammattiin. Tällöin kokonaisvaltaisen ammatillisen sitoutumisen edistämiseksi saadaan näkyväksi myös ne sitoutumisen ulottuvuudet, joita tulee vahvistaa. Kun kyseinen tai kyseiset ulottuvuudet ovat selvillä, kiinnostavaa olisi tutkia myös niitä vahvistavia tekijöitä.

LÄHTEET

- Ahmad, Z., Anantharaman, N. R. & Ismail, H. 2012. Students' Motivation, Perceived Environment and Professional Commitment: An Application of Astin's College Impact Model. *Accounting Education* 21 (2), 187–208.
- Aranya, N., Pollock, J. & Amernic, J. 1981. An examination of professional commitment in public accounting. *Accounting Organizations and Society* 6 (4), 271–280.
- Artelt, C. 2005. Cross-Cultural Approaches to Measuring Motivation. *Educational Assessment*, 10 (3), 231–255.
- Awalina, P., Saraswati, E. & Roekhudin, R. 2015. The Influence of Professional Commitment and Job Satisfaction towards Turnover Intention. *Journal of Business and Management* 17 (6), 21–28.
- Bakker, A.B., Demerouti, E. & Verbeke, W. 2004. Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management* 43 (1), 83–104.
- Bakker, A. B. & Leiter, M. 2010. Where to go from here: Integration and future research on work engagement. Teoksessa A. B. Bakker & M. P. Leiter (toim.) *Work engagement: A handbook of essential theory and research*. New York, NY: Psychology Press.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W., Leiter M. & Taris, T. 2008. Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress* 22 (3), 187–200.
- Baruch, Y. 1998. The Rise and Fall of Organizational Commitment. *Human Systems Management* 17 (2), 135–143.
- Becker, H. S. 1960. Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology* 66 (1), 32–40.
- Becker, H. S. & Carper, J. 1956. The Elements of Identification with an Occupation. *American Sociological Review* 21 (3), 341–348.
- Bekker, M. H., Croon, M. A. & Bressers, B. 2005. Childcare involvement, job characteristics, gender and work attitudes as predictors of emotional exhaustion and sickness absence. *Work & Stress* 19 (3), 221–237.
- Berger, K. & Grimes, A. J. 1973. Cosmopolitan-Local: A factor Analysis of the Construct. *Administrative Science Quarterly*, 18 (2), 223–235.

- Blomberg, S., Pyysiäinen, M. & Salo, P. 2009. Esipuhe. Teoksessa S. Blomberg (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 11–12.
- Calderhead, J. 1988. Teachers' professional learning. London: Falmer.
- Cohen, A. 2003. Multiple Commitments in the Workplace. An Integrative Approach. Lontoo: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deci, E. L. & Ryan M. 1985. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Springer Science+Business Media, LLC.
- Deci, E. L. & Moller A. C. 2005. The Concept of Competence: A Starting Place for Understanding Intrinsic Motivation and Self-Determined Extrinsic Motivation. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.) Handbook of Competence and Motivation. New York: Guilford Press, 579–597.
- Dwivedula, R., Bredillet, C. & Müller, R. 2013. Work motivation as a determinant of organisational and professional commitment in temporary organisations: theoretical lenses and propositions. *Journal of Project, Program & Portfolio Management* 4 (1), 11–29.
- Eccles, J. 1983. Expectancies, values, and academic behaviors. Teoksessa J. T. Spence (toim.) Achievement and achievement motives. Psychological and sociological approaches. San Francisco: W. H. Freeman and Company. 75–146.
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. 2017. Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Feinberg W. 1990. The moral responsibility of public schools. Teoksessa Goodlab, J. I., Soder, R. & Sirotnik, K. A. (toim.) The moral dimensions of teaching. Jossey-Bass Publishers, 155–187.
- Freund, A. & Carmeli, A. 2003. An Empirical Assessment: Reconstructed Model for Five Universal Forms of Work Commitment. *Journal of Managerial Psychology* 18 (7), 708–725.
- Finley, A. P., Müller, C. W. & Gurney, C. A. 2003. Organizational and professional commitment in professional and non-professional organizations: the case of nurse doctorates. *Research in Social Stratification and Mobility* 20, 325–358.
- Giffords, E. D. 2009. An Examination of Organizational Commitment and Professional Commitment and the Relationship to Work Environment, De-

- mographic and Organizational Factors. *Journal of Social Work*, 9 (4), 386–404.
- Hakanen, J. 2009. Työn imua, tuottavuutta ja kukoistavia työpaikkoja? – Kohti laadukasta työelämää. Työterveyslaitos: Työyhteisöt- ja organisaatiot – osaamiskeskus.
- Helsingin Sanomat. 2017. Huono palkka ja raskas arki – moni lastentarhanopettaja harkitsee alan vaihtamista: ”Tuli kiky ja lomarahat meni”. Viitattu 12.2.2019.
<https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005374948.html>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huhtanen K. 2002. Opettajaprofessio - näkökulma erityisopettajuuteen peruskoulussa. *Kasvatus* 33 (4), 427–437.
- Johnson, R., Chang, C-H. & Yang, L-Q. 2010. Commitment and Motivation at Work: The Relevance of Employee Identity and Regulatory Focus. *Academy of Management* 35 (2), 226–245.
- Jokivuori, P. 2002. Sitoutuminen työorganisaatioon ja ammattijärjestöön - Kilpailevia vai täydentäviä? Department of Social Sciences and Philosophy/Sociology, University of Jyväskylä.
- Jyväskylän yliopisto. n.d.a. Kandidaatin opinnot.
<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/var/opiskelu/kandi>
- Jyväskylän yliopisto. n.d.b. Varhaiskasvatus.
<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/var>
- Jyväskylän yliopisto n.d.c. Varhaiskasvatuksen kandidaattiohjelma.
<https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/varhaiskasvatuksen-lastentarhanopettaja-kandidaattiohjelma>
- Kaldenberg, D. O., Becker, B. & Zvonkovic, A. 1995. Work and Commitment Among Young Professionals: A Study of Male and Female Dentists. *Human Relations*, 48 (11), 1355–1377.
- Kalland, M., Heilala, C., Lundkvist, M. & Forsius, M. 2019. Nauti työssäsi! Kohti saumatonta moniammatillista tiimityötä varhaiskasvatuksessa. Viitattu 8.4.2019.
https://www.superliitto.fi/site/assets/files/114893/20190215_liite_nauti-tyossasi-varhaiskasvatus.pdf
- Kanter, R. 1972. *Commitment and community*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Kari, J. & Heikkinen, H.L.T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 41–60.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus: Lapsirakkaas-
taopiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.
- Karila, K. 2008. A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood edu-
cation. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16 (2),
210–223.
- Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutu-
minen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa.
Työsuojelurahaston hanke 108267. Loppuraportti.
- Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteetin muotoutumi-
nen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työ-
suojelurahaston hanke. Loppuraportti. Tampereen yliopisto. Opettajan-
koulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö.
- Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka,
K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Siren-
Aura, M., Goman, J., Mustonen, K. & Smeds-Nylund, A-S. 2013. Varhais-
kasvatuksen koulutus Suomessa. Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittä-
mistarpeista. Korkeakoulujen arviointineuvosto. Julkaisuja 2013:7. Helsin-
ki.
- Kerr, S., Von Glinow, M. & Schriesheim, J. 1977. Issues in the studies of "profes-
sionals" in organizations: The case of scientists and engineers. *Organizati-
onal Behavior and Human Performance*, 18 (2), 329–345.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Aaltola, J. &
Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloitteleval-
le tutkijalle teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä:
PS-kustannus, 68–84.
- Klemelä, R. 2006. Henkinen työhyvinvointi työpaikalla. Yhteinen etu. Suomen-
mielenterveysseura. Lieto: Painoprisma Oy.
- Korhonen, V. & Hietava, S. 2011. Mikä opiskelijaa motivoi, mikä ei? Korkeakou-
luopintoihin sitoutuminen motivaationäkökulmasta tarkasteltuna. Tampe-
re: Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö.
- Lapinoja, K. P. 2009. Pedagogisten teorioiden hallinta. Teoksessa S. Blomberg
(toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 65–71.
- Lauber, T. B., Taylor, E. J., Decker, D. J. & Knuth, B. A. 2010. Challenges of Pro-
fessional Development: Balancing the Demands of Employers and Profes-

- sions in Federal Natural Resource Agencies. *Organization & Environment*, 23 (4), 446–464.
- Le Maistre, C. & Paré, A. 2006. A typology of the knowledge demonstrated by beginning professionals. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & G. Boulton-Lewis (toim.) *Higher education and working life. Collaborations, confrontations and challenges*. Amsterdam: Elsevier, 103–113.
- Leong, L., Huang, S-Y. & Hsu, J. 2003. An Empirical Study on Professional Commitment, Organizational Commitment and Job involvement in Canadian Accounting Firms. *Journal of American Academy of Business*, 2 (2), 360–370.
- Ljung, R., & Kjellberg, A. 2009. Long reverberation time decreases recall of spoken information. *Building Acoustics*, 16 (4), 301–312.
- Liinamaa, T. 2014. Merkityksellisen ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemus lastentarhanopettajakoulutuksen ohjatussa harjoittelussa. Jyväskylä University Printing House.
- Little, B. R. 1983. Personal Projects: A Rationale and Method for Investigation. *Environment and Behavior*, 15 (3), 273–309.
- Little, B. R. 2007. Prompt and Circumstance: The Generative Contexts of Personal Project Analysis. Teoksessa B. R. Little, K. Salmela-Aro & S. D. Phillips (toim.) *Personal Project Pursuit Goals, Action, and Human Flourishing*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Locke, E. & Latham, P. 1990. Work Motivation and Satisfaction: Light at the End of the Tunnel. *Psychological Science* 1 (4), 240–246.
- Lui, S. S., Ngo, H. & Tsang, A. W. 2001. Interrole Conflict as a Predictor of Job Satisfaction and Propensity to Leave: a Study of Professional Accountants. *Journal of Managerial Psychology*, 16 (5), 469–484.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus: Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampere University Press.
- Manka, M. & Manka, M. 2016. Työhyvinvointi. Helsinki: Alma Talent.
- Maslow, A. H. 1943. A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370–396.
- Mazerolle S. M & Dodge T. 2015. Role of clinical education experiences on athletic training students' development of professional commitment. *Athletic Training Education Journal*, 10 (2), 138–145.
- Mentkowski, M. & Associates. 2000. *Learning That Lasts: Integrating Learning, Development, and Performance in College and Beyond*. San Francisco, Ca-

- lif, Jossey-Bass Inc Publishers. *Journal of Physical Therapy Education*, 17 (2) 78–79.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. 1991. A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment. *Human Resource Management Review*, 1 (1), 61–89.
- Meyer, J. P., Allen, N. J. & Smith, C. A. 1993. Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Three-Component Conceptualization. *Journal of Applied Psychology* 78 (4), 538–551.
- Meyer, J. P. & Herscovitch, L. 2001. Commitment in the Workplace Toward a General Model. *Human Resource Management Review*, 11 (3), 299–326.
- Meyer, J. P., Becker, T. & Vandenberghe, C. 2004. Employee Commitment and Motivation: A Conceptual Analysis and Integrative Model. *Journal of Applied Psychology*, 89 (6), 991–1007.
- Morrow, P. C. 1993. *The Theory and Measurement of Work Commitment*. Greenwich: Jai Press.
- Murray, J. 2013. Becoming an early years professional: developing a new professional identity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21 (4), 527–540.
- Mykkänen J. & Koskinen, I. 1998. *Asiantuntemuksen politiikkaa -professiot ja julkisvalta Suomessa*. Yliopistopaino.
- Mäkikangas, A., Felt, T. & Kinnunen, U. 2005. Positiivisen psykologian näkökulma työhön ja työhyvinvointiin. Teoksessa U. Kinnunen, T. Felt & S. Mauno (toim.) *Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–74.
- Nakari, M-L. 2003. *Työilmapiiri, työntekijöiden hyvinvointi ja muutoksen mahdollisuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Niikko, A. 1995. Opettajuus persoonallisena toimintatapana. I Osaraportti. Tutkimus neljän opettajaksi opiskelevan ammatillisesta minästä ja sen muutoksista. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 10.
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina: Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Savonlinna: Joensuu yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. 2002. Motivaatio elämänkaaren siirtymissä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa*. Keuruu: PS-kustannus.

- OAJ. 2018. Opettajana varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Viitattu 11.2.2019. <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/opettajana-varhaiskasvatuksessa-ja-esiopetuksessa/>
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. 2017. Ammatininduktiiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arviointa työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6 (2), 188–206.
- Opetushallitus. 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. https://www.oph.fi/download/195244_Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet19.12.2018.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuitioita ja selvityksiä 2014:12.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015. Varhaiskasvatuksen kehittämisen ja tutkimuksen painopistealueet. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:19.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. Hallituksen esitys eduskunnalle varhaiskasvatuslaiksi ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. 40/2018.
- Paananen, M. & Tammi, T. 2017. Työn kuormittavuuden kokemusten, työn tehostamisen ja sairauspoissaolojen moniulotteiset yhteydet lastentarhanopettajan työssä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6 (1), 43–60.
- Parkkinen, P. 2001. Työssä jaksaminen pitkällä aikavälillä. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus.
- Patrikainen, R. 2000. Opettajuuden laatu ja opettajan ammatin professionimuutos. Teoksessa: Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-säätiön vuosikirja 2000. Saarijärvi, 20–31.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: SAGE.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.
- Perho, H. & Korhonen, M. 2012. Ammatillinen suuntautuminen, persoonallisuuspiirteet sekä työn laatu työuupumuksen, työn imun ja valintatyytyväisyyden tekijöinä. Lastentarhanopettajien 30 vuoden seuranta. *Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology*, No 6. Joensuu: University of Eastern Finland.

- Pinder, C. 1998. Work motivation in organizational behavior. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T. & Boulian, P. V. 1974. Organizational Commitment, Job Satisfaction and Turnover Among Psychiatric Technicians. *Journal of Applied Psychology* 59 (5), 603–609.
- Pulkkinen, L. & Caspi, A. 2002. Paths to Successful Development. *Personality in the Life Course*. Cambridge University Press.
- Riihonen, R. 2013. Toivomuksena työhyvinvointi. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.) *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet*. Helsinki: Väestöliitto, 89–91.
- Ruohotie, P. 2000. Kehittävä vuorovaikutus ammatillisen kasvun perustana. Teoksessa *Opettajan professiosta*. Artikkelisarja. OKKA-säätiön vuosikirja 2000. Helsinki, 64–71.
- Ruohotie, P. 2008. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 106–122.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa L. Tiittula & J. Ruusuvuori (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25 (1), 54–67.
- Sala, E. 2004. Äänihäiriöiden työperäisiä riskitekijöitä. *Työterveyslääkäri* (2): Suomen Työterveyslääkäriyhdistys ry.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. *Voi hyvin, opettaja!* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sanastokeskus TSK. 2006. *Työsuojelusanasto (TSK 35)*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Shah, M. & Abualrob, M. M. A. 2012. Teacher Collegiality and Teacher Professional Commitment in Public Secondary Schools in Islamabad, Pakistan. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 950–954.
- Silkelä, R. 2000. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen. *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 120–131.
- Sinervo, T. 2003. Henkilöstön hyvinvointi, muutoksen toteuttaminen ja hoidonlaatu. Teoksessa A. Peiponen, T. Koivisto, S. Muurinen & E. Rajalahti

- (toim.) Hoitotyön vuosikirja 2004. Hoitotyö johtaminen ja työhyvinvointi. Helsinki: Tammi, 97–104.
- STM 2007. Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 2007:7. Helsinki.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa L. Tiittula & J. Ruusuvuori (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turunen, T., Komulainen, J. & Rohiola, U. 2009. Opiskelijasta opettajaksi ja taas opiskelijaksi. Teoksessa S. Blomberg (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki: PS-kustannus, 189–129.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012.
- Tuukkanen, K. 2013. Ilon kokemukset varhaiskasvatuksessa. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.) Ammattikasvattajan kielletyt tunteet. Helsinki: Väestöliitto, 19–25.
- Tynjälä, P. 2002. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 160–179.
- Tynjälä, P. 2007. Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M-V. Volanen (toim.) Taidon tieto. Helsinki: Edita, 11–36.
- Tynjälä, P. 2011. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. 2. painos. Helsinki: WSOY, 79–95.
- Työ- ja elinkeinoministeriö. 2019. Ammattibarometri. Viitattu 27.3.2019.
<https://www.ammattibarometri.fi/kartta2.asp?vuosi=17i&ammattikoodi=2342&-kieli=fi>
- Työterveyslaitos. 2018. Ergonomia.
<https://www.ttl.fi/tyontekija/tuki-liikuntaelinten-terveys/ergonomia/>
- Vandell, D. B. & Wolfe, B. 2000. Child Care Quality: Does It Matter and Does It Need to Be Improved? Washington, DC: Department of Health and Human Services.

- Vandenberg, R. J. & Scarpello, V. 1994. A longitudinal assessment of the determinant relationship between employee commitments to the occupation and the organization. *Journal of Organizational Behavior*, 15 (6), 535–547.
- Varhaiskasvatulaki. 2018/540. Henkilöstö ja kelpoisuusvaatimukset. Annettu Helsingissä 13.7.2018.
- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010: Toisen asteen ammatillisenkoulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Virolainen, H. 2012. Kokonaisvaltainen työhyvinvointi. Helsinki: Books on Demand.
- Viskari, S. 2009. Rakkaudesta pedagogiikkaan. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.) *Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 122–148.
- Vuorikoski, M. & Törmä, T. 2004. *Opettaja peilissä: Katse ammatilliseen kasvuun*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000a. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa -Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittäminen. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000b. Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen. *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 132–153.
- Wang, X. & Armstrong, A. 2004. An empirical study of PM professionals' commitment to their profession and employing organizations. *International Journal of Project Management*, 22 (5), 377–386.
- Wallace, J. E. 1993. Professional and organizational commitment: compatible or incompatible? *Journal of Vocational Behavior*, 42 (3), 333–349.
- Wallace, J. E. 1995. Organizational and Professional Commitment in Professional and Nonprofessional Organizations. *Administrative Science Quarterly*, 40 (2), 228–255.
- Wallin, O. 2010. Hyvinvointityöntekijöiden tulkinnat kuormittavasta sitoutumisesta. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 47 (4), 266–278.
- Watts, M. & Ebbutt, D. 1987. More than the Sum of the Parts: Research Methods in Group Interviewing. *British Educational Research Journal*, 13 (1), 25–34.

Ylitapio-Mäntylä, O. 2016. Opiskelijoiden näkemyksiä lastentarhanopettajan työstä uuden työn kulttuurissa. *Aikuiskasvatus* 36 (4), 258–269.

LIITTEET

Liite 1. Saatekirje

Hei varhaiskasvatuksen kolmannen vuoden opiskelijat!

11.9.2018

Teemme parhaillaan Pro gradu -tutkielmaa varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden ammatillisesta sitoutumisesta. Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella opiskelijoiden sitoutumisen edistäviä sekä heikentäviä tekijöitä koulutuksessa ja sen ulkopuolella. Aiheen ajankohtaisuuden vuoksi myös laitoksellamme on käynnistymässä SIMO-hanke, jonka tehtävänä on tutkia ammatillista sitoutumista ja motivaatiota varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden näkökulmasta. Teemme gradun yhteistyössä SIMO-hankkeen kanssa, mikä käytännössä tarkoittaa keräämämme aineiston yhteisomistajuutta osana hankkeen muuta aineistoa.

Etsimme graduumme 12 vapaaehtoista varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevaa kolmannelta vuosikursilta. Aineisto kerätään parihaastatteluun, joihin tutkijat muodostuvat parit sattumanvaraisesti. Haastatteluun on varattu 60 min ja sen muoto on avoin. Alkuun haastateltaville jaetaan aiheeseen orientoivat yksilötehtävät, joiden jälkeen tutkittavasta aiheesta keskustellaan yhdessä. Haastattelut toteutetaan syys-lokakuun aikana yhteisesti haastateltavien kanssa sovittuina ajankohtina.

Haastattelu äänitetään yliopiston nauhureilla ja muutetaan tekstimuotoon analyysia varten. Haastateltavien henkilötietoja eikä aineistoa luovuteta ulkopuolisille tahoille (poikkeuksena SIMO-hanke). Lisäksi tutkijat sitoutuvat siihen, että haastateltavien anonymiteetti säilyy tutkimuksessa.

Toivomme, että ilmoitat meille mahdollisimman pian kiinnostuksestasi osallistua tutkimukseen. Näin saamme pikimmiten sovittua sopivan ajankohdan haastattelulle. Mikäli sinulla on jotain kysyttävää tutkimukseen liittyen, ota meihin yhteyttä.

Lämmin kiitos sinulle osallistumisesta tutkimuksen toteuttamiseen!

Anni Vilkki

Pauliina Gummerus

Liite 2. Orientoiva yksilötehtävä

Listaa nelikenttään ammatilliseen sitoutumiseesi liittyvät tekijät.

Koulutuksen sisäiset edistävät tekijät	Koulutuksen sisäiset heikentävät tekijät
Koulutuksen ulkopuoliset edistävät tekijät	Koulutuksen ulkopuoliset heikentävät tekijät