

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia ammatillisesta toimijuudesta isossa ja pienessä päiväkodissa

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Suvi Venäläinen

Ohjaaja:
Professori Arto Jauhiainen

22.5.2022
Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Suvi Venäläinen

Otsikko: Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia ammatillisesta toimijuudesta isossa ja pienessä päiväkodissa

Ohjaaja: Professori Arto Jauhiainen

Sivumäärä: 66 sivua, 5 liitesivua

Päivämäärä: 22.5.2022

Tässä laadullisessa tutkimuksessa tarkasteltiin varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia ja näkemyksiä ammatillisesta toimijuudesta erikokoisissa varhaiskasvatusyksiköissä. Ammatillisella toimijuudella kuvattiin muun muassa varhaiskasvatuksen opettajien työssä vaikuttamisen mahdollisuuksia, työkäytänteiden kehittämiseen osallistumista ja ammatillisen identiteetin neuvottelua. Tutkimuksen tavoitteena oli nostaa esille varhaiskasvatuksen opettajien ääni siitä, minkälaisia kokemuksia heillä on ammatillisesta toimijuudestaan omassa työssään päiväkodissa. Tutkimuksessa vertailtiin ison ja pienen varhaiskasvatusyksikön opettajien kokemuksia ammatillisesta toimijuudesta omassa työssään.

Tutkimus oli laadullinen tutkimus ja aineisto kerättiin temahaastatteluiden avulla syksyllä 2021. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla viittä varhaiskasvatuksen opettajaa, jotka olivat koulutustaustaltaan kaikki päteviä varhaiskasvatuksen opettajia. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina pandemiatilanteen mukaan joko etänä tai paikan päällä. Aineisto analysoitiin teorialähtöisellä sisällönanalyysimenetelmällä.

Tutkimuksen tulokset kertoivat ammatillisen toimijuuden ilmenevän varhaiskasvatuksen opettajien työssä vaikuttamisena; erityisesti oman ryhmän ja tiimin asioihin vaikuttamisena, mutta myös koko työyhteisötasolla. Ammatillinen toimijuus ilmeni lisäksi kuulluksi tulemisena työyhteisössä ja johtajan kanssa sekä osallistumisena päätöksentekoon työyhteisössä. Työkäytänteiden kehittämisenä ammatillinen toimijuus näyttäytyi erityisesti uusien ideoiden kokeiluna, innovatiivisuutena sekä osallistumisena ja vaikuttamisena työyhteisön työkäytänteisiin. Omien työkäytänteiden kehittämisenä ammatillinen toimijuus havainnoitiin esimerkiksi kouluttautumisen muodossa. Ammatillisen identiteetin neuvottelu oli yksi ammatillisen toimijuuden ilmenemismuodoista ja se osoittautui tuloksissa erityisesti työn mielekkyyden ja merkityksellisyyden sekä omien arvojen mukaisen työskentelyn näkökulmasta. Pienen ja suuren päiväkodin opettajien kokemusten vertailussa tämän tutkimuksen tulosten puitteissa pienessä päiväkodissa työskentelevät kokivat vahvempaa ammatillista toimijuutta kuin suuressa päiväkodissa työskentelevät opettajat.

Tutkimuksen tulokset olivat linjassa aiemman tutkimuskirjallisuuden kanssa rikastaen varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia ammatillisesti toimijuudesta työssään.

Avainsanat: varhaiskasvatuksen opettaja, ammatillinen toimijuus, ammatillinen identiteetti, teorialähtöinen sisällönanalyysi

Sisällysluettelo

Johdanto	5
1 Varhaiskasvatuksen opettajan työ ja sen vaatimukset	7
1.1 Varhaiskasvatuksen opettajan työtä ohjaavat lait, asetukset ja asiakirjat	7
1.2 Varhaiskasvatuksen opettajan työn tehtävät ja vaatimukset	8
1.3 Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri	10
1.4 Varhaiskasvatuksen erikokoiset yksiköt	12
2 Ammatillinen toimijuus varhaiskasvatuksessa	14
2.1 Toimijuus	14
2.2 Ammatillinen toimijuus	17
2.3 Subjektikeskeinen sosiokulttuurinen näkökulma ammatilliseen toimijuuteen	18
2.4 Ammatillinen toimijuus varhaiskasvatustyössä	20
2.5 Ammatillinen identiteetti	22
2.6 Ammatillinen identiteetti varhaiskasvatuksen opettajan työssä	25
3 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen toteuttaminen	27
3.1 Tutkimuskysymykset	27
3.2 Tutkimukseen osallistujat	27
3.3 Aineistonkeruu	29
3.4 Aineiston analyysi	31
3.5 Eettinen näkökulma	34
4 TULOKSET	35
4.1 Työssä vaikuttamisen tuloksia	35
4.1.1 Pedagogisesta toiminnasta päättämistä ja vuoropuhelua työyhteisössä	36
4.1.2 Pienessä päiväkodissa enemmän vaikutusmahdollisuuksia	41
4.2 Työkäytänteiden kehittämisen tuloksia	42
4.2.1 Työn kehittämistä innovatiivisuuden ja työkokemuksen avulla	43
4.2.2 Pieni työyhteisö tukee työyhteisön työkäytänteiden kehittämistä	47
4.3 Ammatillisen identiteetin neuvottelun tuloksia	48
4.3.1 Omien arvojen mukaista mielekästä työtä ja ammatillisia tavoitteita	49
4.3.2 Ammatillisen identiteetin neuvotteluun ei vaikuta päiväkodin koko	54

5	POHDINTA	56
5.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	56
5.2	Luotettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet	59
	Lähteet	62
	Liitteet: Liite 1. Haastattelurunko	67
	Liite 2. Tiedotuskirje tutkittaville	68
	Liite 3. Suostumusasiakirja tutkittaville	69
	Liite 4. Analyysirunko	70
	Liite 5. Työssä vaikuttamisen ryhmittelyn esimerkkejä	71

Johdanto

Mediassa on viime vuosina kirjoitettu isojen päiväkotien avaamisesta, esimerkiksi 7.1.2019 Yle Uutiset kertoi, kuinka Tampereelle avataan jatkossa vain yli 160 lapsen päiväkoteja ja Helsingin Sanomat uutisoi 8.11.2020 240-paikkaisen päiväkodin avaamisesta Helsingin Punavuoreen. Myös Helsingin Uutiset uutisoi 11.8.2020 335-paikkaisesta päiväkodista, joka avattiin Helsingin Maunulaan. (Yle Uutiset, 2019; Helsingin Sanomat, 2020; Helsingin Uutiset, 2020.) Samalla pieniä päiväkoteja on suljettu ja yhdistelty isompiin päiväkoteihin. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan tämän muutoksen innoittamana varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia ammatillisesta toimijuudesta. Tutkimuksen tarkastelun kohteena ovat varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset ammatillisesta toimijuudesta erikokoisissa varhaiskasvatusyksiköissä. Tavoitteena on selvittää teemahaastatteluiden avulla, millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajilla on ammatillisesta toimijuudesta omassa yksikössään. Tutkimuksessa vertaillaan ison ja pienen varhaiskasvatusyksikön opettajien kokemuksia, jotta aiemmin viitattuun mediakeskustelun nostamaan innoitukseen saataisiin vastauksia. Tässä tutkimuksessa pienellä päiväkodilla tarkoitetaan päiväkotia, jossa on kolme lapsi ryhmää ja isolla päiväkodilla päiväkotia, jossa on yli 15 lapsiryhmää.

Varhaiskasvatustyö on monipuolista ja vuorovaikutteista työtä monien eri tahojen kanssa. Työtä, eli tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajan työtä, voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta, esimerkiksi neljän työnorientaation peruskysymyksen kautta.

Ammatilliseen identiteettiin liittyy vahvasti nämä työn erilaiset orientaatiot, jotka voidaan jakaa miksi, kuka, miten ja mitä kysymyksiin. Kysymyksistä miksi vastaa moraaliseen ulottuvuuteen, kuka subjektiseen ulottuvuuteen, miten taktiseen ulottuvuuteen ja mitä vastaa poliittiseen ulottuvuuteen. (Räsänen & Trux 2012, 20–21 & 67–79.) Käytännöllisen toiminnan kysymys kuka vastaa siis subjektiseen ulottuvuuteen, joka esiintyy työssä subjektikeskeisenä toimijuutena eli varhaiskasvatuksessa esimerkiksi opettajan yksilönä tekemänä työnä. Siinä työntekijä joutuu vastaamaan muun muassa seuraaviin kysymyksiin: mitä tämä työ tekee minulle, millainen olen ammattilaisena ja keneksi olen tulossa tai haluaisin tulla. Työn tekeminen ja mielekkääksi kokeminen vaativat työhön sopivaa ammatillista identiteettiä. (Räsänen & Trux 2012, 224–225). Ammatillinen identiteetti on osa ammatillista toimijuutta ja sen työstäminen kulkee mukana varhaiskasvatuksen opettajan oman ammatti-identiteetin neuvottelussa.

Toimijuuden käsite selitetään eri tieteenaloilla eri tavoin. Toimijuudessa on kyse ihmisten käyttäytymisestä ja toiminnasta sekä ihmisen vapauden suhteesta kulttuurisiin käytäntöihin ja rakenteisiin. (Lipponen, Kumpulainen & Hilppö 2013, 160.) Tässä tutkimuksessa keskitytään subjektikeskeiseen ammatilliseen toimijuuteen, sillä tutkimuksen tarkoituksena on saada esille yksilön kokemuksia ammatillisesta toimijuudesta päiväkotiympäristössä työskennellessä. Subjektikeskeinen toimijuus ammatillisena toimijuutena huomioi yksilön identiteetit ja kiinnostukset sekä sosiaaliset käytännöt ja yksilön mahdollisuudet vaikuttaa uudistamiseen ja sitä kautta omaan työhön (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2014a, 207). Tutkimuksessa pyritään tuomaan esille varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia ammatillisesta toimijuudesta omassa yksikössään, esimerkiksi työssä vaikuttamisen, työn kehittämisen ja ammatillisen identiteetin neuvottelun analysoinnin keinoin.

Tutkimuksen kontekstina toimii pieni ja iso varhaiskasvatusyksikkö, joiden opettajien kokemuksia ammatilliseen toimijuuteen vertaillaan. Tarkoituksena on pyrkiä löytämään yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia pienen ja ison päiväkodin varhaiskasvatuksen opettajien kokemalle ammatilliselle toimijuudelle. Vertailuasetelmaksi valittiin iso ja pieni päiväkotiyksikkö, koska edellä esitetyn median kirjoitusten perusteella ja tutkijan omien sekä työkavereiden kokemusten perusteella isot päiväkodit syrjäyttävät pienempiä päiväkoteja ja tässä tutkimuksessa halutaan saada selville, onko päiväkodin koolla väliä työntekijän kokemaan ammatilliseen toimijuuteen työssään. Tarkoituksena on tutkia subjektilähtöisesti opettajien kokemuksia muun muassa seuraavanlaisiin kysymyksiin: millaiset vaikutusmahdollisuudet työntekijällä on työhönsä ja työyhteisössä, miten työntekijä voi kehittää omaa työtään sekä miten työntekijä kokee työn mielekkyyden ja omien arvojen mukaisen työn toteuttamisen. Tämänkaltaisten kysymysten pohjalta pyrittiin pääsemään tutkimuksen tavoitteisiin.

Tämä tutkimusraportti alkaa luvuilla kaksi ja kolme, joissa esitellään tutkimuksen teoreettista viitekehystä. Aluksi kuvaillaan varhaiskasvatuksen opettajan työtä ohjaavia reunaehtoja ja vaatimuksia sekä varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria. Näiden jälkeen kerrotaan erikokoisista yksiköistä. Varhaiskasvatuksen opettajan työn kuvaamisesta siirrytään raportissa ammatillisen toimijuuden ja ammatillisen identiteetin teoriataustan esittelyyn. Työ etenee teoria osuudesta lukuun neljä, jossa kuvaillaan tutkimuskysymykset, tutkimuksen toteuttamista ja aineiston analysointia. Näiden yhteydessä kuvataan tutkimuksen eettistä näkökulmaa. Luvussa viisi esitellään tämän tutkimuksen tuloksia. Tutkimusraportti päättyy lukuun kuusi, jossa esitellään johtopäätöksiä ja pohditaan tutkimuksen luotettavuutta.

1 Varhaiskasvatuksen opettajan työ ja sen vaatimukset

Tässä luvussa kuvataan varhaiskasvatuksen opettajan työtä erityisesti sen vaatimusten näkökulmasta. Aluksi esitellään työtä ohjaavia asiakirjoja, joiden ohjeiden sisällä varhaiskasvatuksen opettajien tulee työssään toimia, tämän jälkeen selitetään työn vaatimuksia tarkemmin. Luvun lopussa kuvataan varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria ja eritellään erikokoisten yksiköiden määritelmää.

1.1 Varhaiskasvatuksen opettajan työtä ohjaavat lait, asetukset ja asiakirjat

Varhaiskasvatusta ja varhaiskasvatuksen opettajan työtä määrittävät tietyt asiakirjoista nousevat reunaehdot, jotka koostuvat varhaiskasvatusta ohjaavista laista, asetuksista ja asiakirjoista, joista tärkeimpinä varhaiskasvatuslaki ja valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Varhaiskasvatuslaki määrittää työtä rajaavia ehtoja kuten pätevyysvaatimuksen, jonka varhaiskasvatuslain 26§:n mukaan on oltava vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon on sisällyttävä varhaiskasvatuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot (Varhaiskasvatuslaki 2018). Aiemmin myös sosionomin tutkinnosta on saanut pätevyuden varhaiskasvatuksen opettajaksi ja käytän tässä tutkimuksessa heistä kaikista yhteisteistä nimitystä varhaiskasvatuksen opettaja.

Varhaiskasvatuslaki määrittelee myös varhaiskasvatukselle kaikkia sen toteuttajia koskevat tavoitteet, jotka koostuvat esimerkiksi yhdenvertaisuuden, lapsen edun ensisijaisuuden, lasten oikeuksien, lapsuuden itseisarvon, ihmisenä kasvamisen, perheiden monimuotoisuuden ja kestäväan elämäntapaan ohjaamisen ympärille, kuten myös varhaiskasvatuksen arvopohjakin koostuu valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Varhaiskasvatuslaki 2018; Opetushallitus 2018, 20–21.) Näistä asiakirjoista nousevat tavoitteet ja arvot luovat pohjan varhaiskasvatuksen opettajan työlle. Varhaiskasvatuksen opettajan työtä ohjaavat myös muun muassa YK:n lasten oikeuksien sopimus ja YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus. Nämä sopimukset yhdessä varhaiskasvatuslain kanssa luovat arvoperustan yleisperiaatteet valtakunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. (Opetushallitus 2018, 20.)

Varhaiskasvatuslain ja valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden lisäksi työn taustalla on myös muita lakeja ja asetuksia. Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta sisältää muun muassa henkilöstömitoituksen. Perusopetuslaki ja -asetus sisältävät muun muassa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksia, jossa säädellään esimerkiksi

asioista liittyen esiopetukseen, jossa varhaiskasvatuksen opettaja voi myös työskennellä. Lisäksi tärkeitä työtä ohjaavia asiakirjoja ovat muun muassa laki lasten kanssa työskentelevien rikostaustan selvittämisestä sekä lastensuojelulaki, josta erityisesti sen 25§, joka koskee lastensuojelulain ilmoitusvelvollisuutta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022; Lastensuojelulaki 2007.)

1.2 Varhaiskasvatuksen opettajan työn tehtävät ja vaatimukset

Varhaiskasvatuksen tehtävä on lasten kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistäminen yhteistyössä huoltajien kanssa. Sen tehtäviä ovat erityisesti lasten tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen sekä syrjäytymisen ehkäisy ja lasten osallisuuden ja aktiivisen toimijuuden vahvistaminen. (Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila 2017, 29–30.)

Varhaiskasvatus on lasten suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatusta, jossa opetus ja hoito muodostavat kokonaisuuden, jonka painotuksena on erityisesti pedagogiikka (Varhaiskasvatuslaki 2018). Varhaiskasvatuksessa toimii henkilöstössä monenlaisen koulutustaustan omaavia työntekijöitä. Varhaiskasvatuslaki painottaa pedagogiikan suurta merkitystä varhaiskasvatuksen arjessa ja siksi varhaiskasvatuksen opettajilla ja erityisopettajilla on kokonaisvastuu ryhmän toiminnan suunnittelusta, suunnitelmallisuudesta, tavoitteellisuuden toteutumisesta, arvioinnista ja kehittämisestä (Opetushallitus 2018, 18). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan juuri varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä toimijuudesta.

Yhdessä työtä ohjaavien asiakirjojen kanssa varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri luo reunaehdoja ja vaatimuksia varhaiskasvatuksen opettajan työlle. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria on kuvailtu tarkemmin myöhemmin tässä tutkimuksessa.

Toimintakulttuurin ja sen kehittämisen lisäksi monet asiakirjat, joita selitetty ylempänä, ja yhteistyötahot sekä henkilön omat voimavarat ja tavoitteet asettavat vaatimuksia varhaiskasvatuksen opettajan työlle, jotka säätelevät osaltaan opettajien ammatillista toimijuutta työssään.

Varhaiskasvatuksen opettajan tulee nojata työnsä varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin, jotka Opetushallitus on määrännyt varhaiskasvatuslain nojalla. Sen pohjalta on tehty paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat. Näiden lisäksi opettaja vastaa siitä, että jokaiselle lapselle laaditaan henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma huoltajien kanssa yhteistyössä. (Varhaiskasvatuslaki 2018.) Lisäksi monissa kunnissa tehdään paikallisten

varhaiskasvatussuunnitelmien pohjalta yksikön omat toimintasuunnitelmat ja niiden pohjalta vielä ryhmien omat pedagogiset suunnitelmat.

Varhaiskasvatuksen opettajan työlle on olemassa monia osaamisvaatimuksia, joita osaltaan määrittelee aiemmin esitellyt lait ja asiakirjat. Karila ja Nummenmaa (2001) jakavat varhaiskasvatuksessa tarvittavan osaamisen kontekstiosaamiseen, varhaiskasvatukseen liittyvään osaamiseen ja vuorovaikutusosaamiseen sekä reflektio ja tiedonhallintaosaamiseen. Kontekstiosaamisen piiriin kuuluvat tiedot ja taidot lapsen ja perheen tuntemuksesta sekä työtä ohjaavasta lainsäädännöstä ja ohjeistuksesta. Nämä taidot voidaan kuvailla päiväkodin toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyväksi osaamiseksi, kun taas varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen koostuu pedagogisesta osaamisesta, kasvatusosaamisesta ja hoito-osaamisesta. Näihin jokaiseen varhaiskasvatuksen osaamisen alueeseen kuuluu omat tiedot ja taidot, joita työntekijän tulee soveltaa työssään. Hoito-osaamisessa näitä ovat tiedot ja taidot lapsen fyysisen hyvinvoinnin turvaamiseksi ja pedagogisessa osaamisessa puolestaan tarvittava osaaminen muokata oppimisympäristöjä ja toimintaa laadukkaaksi, joka tukee lasten kehitystä. Kasvatusosaamisen osa-alue varhaiskasvatusosaamisessa puolestaan sisältää erilaisten uskomusten ja käsitysten tiedostamisen ja arvioinnin sekä arvojen pohdinnan. (Venninen 2007, 30–31.)

Varhaiskasvatuksen opettajalta vaaditaan yhteistyötaitoja, jotka ilmenevät kasvatusyhteistyössä muiden työntekijöiden ja vanhempien kanssa sekä monialaisessa yhteistyössä. Opettajan täytyy omata hyvät vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot päiväkodissa tapahtuvien olennaisten tiimityö- ja vuorovaikutustilanteiden takia. Myös reflektointiosaaminen on suuressa roolissa varhaiskasvatuksen opettajan työssä, sillä opettajan tulee hankkia uutta tietoa ja luopua vanhasta sekä arvioida kriittisesti tietoa ja omaa työtään. (Venninen 2007, 31.)

Jatkuvasti vuorovaikutteisessa ja yhteistyötaitoja haastavassa ympäristössä työskentelyn lisäksi monet varhaiskasvatuksen kohtaamat muutokset haastavat varhaiskasvatuksen opettajien pedagogiikkaa ja asettavat sille uusia vaatimuksia. Opettajilta odotetaan pedagogista johtajuutta ja koulutuksen vahvistamisen luomaa asiantuntijuuden tuomista kasvatustyöhön. Muutokset ja vaatimukset koskettavat varhaiskasvatuksen opettajien työtä lisäämällä kehittämistarpeita. (Fonsén & Ukkonen-Mikkola 2019, 181–183.)

Varhaiskasvatuksen opettajilta vaaditaan jatkuvaa kehittymistä ja työn kehittämistä, kuten oman ammatillisen identiteetin kehittämistä, tietojen ja taitojen päivittämistä, uusien

työroolien omaksumista ja yhteistyön kehittämistä yli ammattirajojen (Vähäsantanen, Hökkä, Paloniemi, Herranen & Eteläpelto 2014, 66). Opetus- ja kulttuuriministeriö on laatinut Varhaiskasvatuksen suuntaviivat tuleville vuosille 2017–2030, joissa määritellään lyhyen ja pitkän aikavälin henkilöstön osaamisen ja koulutuksen kehittämistavoitteita (Karila, Kosonen & Järvenkallan 2017, 114–115). Nämä tavoitteet ja niihin pääseminen vaativat varhaiskasvatuksen opettajilta jatkuvaa kehittymistä. Jatkuva ammatillinen ja työssäoppimisen kehittäminen vaativat ohjaamista ja tukea työyhteisöltä (Eteläpelto ym. 2014b, 24–26). Varhaiskasvatuksen opettajan työlle on siis paljon vaatimuksia, jotka muodostavat työn reunaehdoja.



KUVIO 1. Varhaiskasvatuksen opettajan työn osaamisen reunaehdot ja vaatimukset Karilaa ja Nummenmaata 2001 mukailien.

1.3 Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri

Toimintakulttuurin ja organisaatiokulttuurin käsitteet ovat lähes synonyymejä puhuttaessa erilaisten yhteisöjen kulttuureista. Kulttuurilla voidaan kuvata esimerkiksi sosiaalista ryhmää, jolla on kulttuurisia luomuksia, tässä tapauksessa esimerkiksi päiväkodin työyhteisöä. Kulttuurilla voidaan kuvata myös esimerkiksi jonkin ihmisryhmän sisällä syntyneitä arvoja, tapoja ja uskomuksia, kuten varhaiskasvatuksen arvoja ja yleisiä toimintatapoja. Lisäksi kulttuuria voidaan kuvata jonkun organisaation eli esimerkiksi varhaiskasvatuksen ominaisina

käyttäytymisnormeina, joita voidaan havaita työyhteisön käyttäytymisestä. (Kattilakoski 2018, 30.) Toimintakulttuurilla voidaan tarkoittaa tapoja, jotka tukevat ammatillisen varhaiskasvatusyhteisön selviytymistä esimerkiksi uudessa oppimisympäristössä. Päiväkodin ulkoisesta toimintakulttuurista kertoo päiväkodin vuorovaikutus, miten vierailijat otetaan vastaan, kuinka tilat on järjestelty, osallistetaanko lapsia ja vanhempia tai pidetäänkö päiväkodin tilat siisteinä. Varhaiskasvatusyksikön oma varhaiskasvatussuunnitelma ja/tai toimintasuunnitelma tuo esille sen yksikön arvoja, tavoitteita ja toimintatapoja. Täytyy muistaa, että myös työyhteisön sanomattomat normit, arvot ja säännöt luovat toimintakulttuuria. Nämä toimintakulttuurin sisimmät tavat näyttäytyvät usein työyhteisössä, kun uusi työntekijä ihmettelee jotain tapaa toimia. (Kattilakoski 2018, 34–35.)

Koulukulttuurin ajatellaan koostuvan henkisestä kulttuurista, kasvatuksellisista käsitteistä, arvoista, ajattelutavoista, ilmapiiristä sekä systeemisestä kulttuurista. Henkinen kulttuuri sisältää koulun johtamisen filosofian ja systeemin kulttuuri rakenteita, aikatauluja ja käytännön toimintaa sekä koulun materiaaleja, joita ovat esimerkiksi välineet ja ympäristö sekä oppilaiden ja opettajien osaaminen (Kattilakoski 2018, 35–36). Myös varhaiskasvatuskulttuuri syntyy päiväkodin henkisestä kulttuurista, systeemisestä kulttuurista, päiväkodin fyysisistä materiaaleista ja henkilökunnan sekä lasten osaamisesta ja toiminnasta. Varhaiskasvatusyksikön toimintakulttuuri lähtee rakentumaan varhaiskasvatustyötä ohjaavien normien ja tavoitteiden tulkinnasta, joista esimerkkinä päiväkodin kulttuuriin kuuluva sensitiivinen kohtaaminen ja lapsen edun ensisijaisuus. Näiden normien ja tulkintojen kautta päiväkotia johdetaan, organisoidaan ja toteutetaan käytännössä.

Toimintakulttuuria selittävät varhaiskasvatusyksikön arvot ja periaatteet, työtä ohjaavat normit ja tavoitteet sekä niiden tulkinta kuten myös koulukulttuurin kohdalla tuli ilmi. Toimintakulttuurista puhuttaessa ei voida unohtaa oppimisympäristöjä, työtapoja, yhteistyömuotoja, vuorovaikutusta, johtamiskäytäntöjä eikä henkilöstön osaamista, ammatillisuutta ja kehittämisotetta tai toiminnan organisointia, suunnittelua, toteuttamista ja arviointia. Toimintakulttuuri itsessään voidaan kuvata muovautuneena tapana toimia, joka muokkautuu yhteisön vuorovaikutuksessa. Toimintakulttuuri vaikuttaa päiväkodin henkilökuntaan ja toisin päin. Varhaiskasvatuksen työtapojen tulee tukea lasten kehitystä ja oppimista. Henkilöstön tapa toimia välittyy mallina lapsille, jotka oppivat ja omaksuvat varhaiskasvatusyhteisön arvoja, asenteita ja tapoja. Jos päiväkodin toimintakulttuuri tukee varhaiskasvatuksen tavoitteita, se luo laadukkaat olosuhteet lasten kehitykselle, oppimiselle, osallisuudelle, turvallisuudelle ja kestäväälle elämälle. Johtajuudella on suuri rooli

varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin, sillä toimintakulttuurin kehittyminen vaatii pedagogiikan johtamista. Pedagoginen johtaminen sisältää ne toimenpiteet, jolla mahdollistetaan henkilöstön hyvät työolosuhteet, ammatillinen osaaminen, kehittyminen, koulutuksen hyödyntäminen ja pedagoginen toiminta. (Opetushallitus 2018, 28.)

Lasten osallisuuden huomioiminen ja varhaiskasvatuksen tavoitteisiin pääseminen vaatii lapsilähtöisen toimintakulttuurin rakentamista. Tällöin lapsien kiinnostukset tulevat näkyviin toiminnassa ja vuorovaikutuksessa. Lapsilähtöisyydellä tässä tarkoitetaan sitä, että lapsen kiinnostukset, taidot ja ominaisuudet ovat hänen käytössään oman elämänsä rakentamisessa mahdollisimman täysimääräisesti. (Reunamo 2016, 31.) Lapsia kuunnellaan ja heidän mielipiteensä otetaan huomioon. Lapsilähtöisyyttä korostaessa jokaisen lapsen yksilöllinen huomiointi nostetaan yhdeksi tärkeäksi ajatukseksi arjen keskiöön varhaiskasvatuksessa.

Opetushallituksen mukaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria tulee kehittää ja kehittäessä tulee ensisijaisesti ottaa huomioon lapsien etu, joka tulee harkita tapaus- ja tilannekohtaisesti yksittäisen lapsen ja lapsiryhmän kohdalla. Kehittämisen edellytyksiin kuuluvat muun muassa henkilöstön ymmärrys oman toiminnan taustalla vaikuttavista arvoista, uskomuksista ja tiedoista. Johtajan tehtäviin kuuluu vastata siitä, että toimintakulttuurin kehittämiseksi on edellytyksiä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisesti toimintakulttuuria tulee kehittää oppivan yhteisön näkökulmasta, jossa toimintaa arvioidaan ja kehitetään jatkuvasti yhdessä. Lisäksi toimintakulttuurin kehittämisen periaatteisiin kuuluvat leikkiin ja vuorovaikutukseen kannustavan yhteisön kehittäminen, jossa henkilöstö tekee yhteistyötä keskenään sekä huoltajien, lähiympäristön ja tietenkin lasten kanssa. Toimintakulttuurin kehittämiseen sisältyy myös osallisuuden, yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon toteutuminen sekä kulttuurien moninaisuuden ja kielitietoisuuden vahvistaminen unohtamatta hyvinvointiin, turvallisuuteen ja kestävään elämäntapaan ohjaamista. (Opetushallitus 2018, 29–32.) Nämä varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin vaikuttavat tekijät luovat itsessään lisää vaatimuksia varhaiskasvatuksen opettajan työlle.

1.4 Varhaiskasvatuksen erikokoiset yksiköt

Varhaiskasvatusta toteutetaan erikokoisissa yksiköissä, joka tarkoittaa, että päiväkodissa voi olla lapsiryhmiä esimerkiksi kolme tai yli kaksikymmentä. Johdannossa kerrottiin median kirjoittaneen viime vuosina isojen päiväkotien avaamisesta sekä pienempien päiväkotien

sulkemisesta ja yhdistelemisestä suurempiin päiväkoteihin. Suurten päiväkotien avaamisen taustalla voidaan nähdä muun muassa taloudellisen tehokkuuden tavoittelua, mutta suoria yksioikoisia syitä ei ole tarkasti tiedossa. Tässä tutkimuksessa halutaan selvittää, minkälaisia vaikutuksia päiväkodin koolla on työntekijän kokemaan ammatilliseen toimijuuteen työssään.

Opetushallituksen Turvallinen ja terveellinen päiväkotiki ja koulurakennus -julkaisussa todetaan, että turvallisuustavoitteet ovat yksinkertaisinta toteuttaa pienessä ja yksikerroksisissa yksiköissä ja, että erityisesti pienten lasten oppimisympäristöinä kannattaa suosia pieniä yksiköitä (Opetushallitus 2021b). Mikä sitten suurista ja pienistä päiväkodeista tiedetään? Esimerkiksi Tampereella päiväkotien suunnitteluohjeissa pieneksi päiväkodiksi luetaan päiväkotiki, jossa on kaksi tai kolme lapsiryhmää ja suureksi yksiköksi määritellään päiväkodit, joissa on neljä tai enemmän lapsiryhmiä (Tampereen Kaupunki 2020, 9). Tähän tutkimukseen on otettu esimerkiksi Tampereen päiväkotien suunnitteluohje, koska se on julkisesti saatavilla toisin kuin monien muiden kuntien vastaavat ohjeet. Pieni päiväkotiki, jossa on kaksi tai kolme ryhmää, työllistää noin kuusi tai yhdeksän työntekijää, kun taas suuri päiväkotiki, jossa on esimerkiksi viisi ryhmää, työllistää noin viisitoista työntekijää. Työllistämismäärät riippuvat lapsiryhmien koosta.

Tilastokeskuksen julkisyhteisöjen rekisterin mukaan Suomessa oli kesällä 2018 3167 päivähoiton toimipaikkaa, jotka työllistivät kokovuosityöllisyyden käsitteellä n. 51 000 henkilöä. Julkisyhteisöjen rekisterin mukaan vajaa viidennes toimipaikoista työllisti alle viisi henkilöä ja nämä koostuivat lähinnä ryhmäperhepäiväkodeista. Varhaiskasvatuksen työntekijöitä työskenteli eniten toimipaikoissa, joissa työskenteli 20–49 henkilöä. Eli jos karkeasti jokaisessa ryhmässä olisi kolme työntekijää, niin eniten kunnallisen lasten päivähoiton toimipaikkojen henkilöstöstä työskenteli päiväkodissa, jossa oli noin 6–16 ryhmää. (Lith 2018, 13.) On kuitenkin huomioitava, että tässä tilastossa ei ole huomioitu esimerkiksi yksityisiä päiväkoteja, jotka puolestaan ovat usein pienempiä yksiköitä. Lisäksi tässä tilastossa ei ole tarkkoja ryhmätietoja vaan arviot on tehty oletuksella, että jokaisessa ryhmässä on kolme työntekijää, vaikka todellisuudessa henkilöstön mitoitus ei mene näin yksinkertaisesti. Nämä tilastot kuitenkin antavat olettaa, että useat päiväkodit ovat isohkoja.

2 Ammatillinen toimijuus varhaiskasvatuksessa

Tässä luvussa kerrotaan teoreettista viitekehystä toimijuudesta ja ammatillisesta toimijuudesta erityisestä varhaiskasvatuksen opettajan työn näkökulmasta. Luvussa paneudutaan subjektikeskeiseen sosiokulttuuriseen näkökulmaan ammatillisesta toimijuudesta. Lopuksi kuvataan ammatillista identiteettiä, sen rakentumista ja neuvottelua sekä varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisen identiteetin sisältöjä.

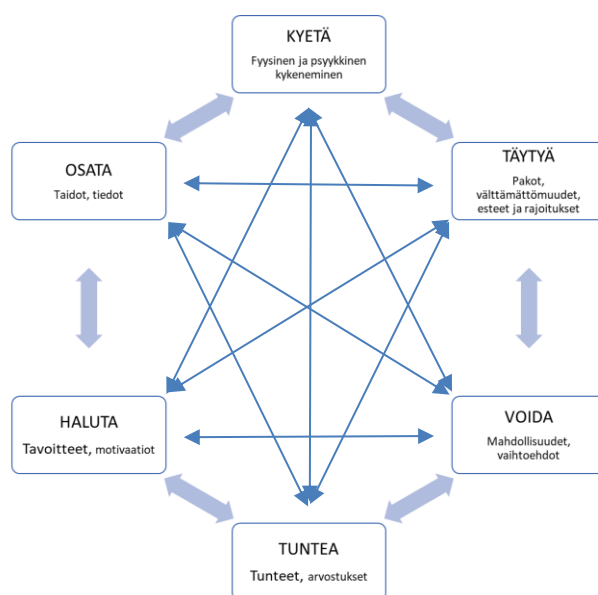
2.1 Toimijuus

Toimijuuden käsitettä selitetään monilla eri tieteenaloilla. Toimijuudessa sinänsä on kyse ihmisten käyttäytymisestä ja toiminnasta sekä yksilön vapauden suhteesta kulttuurisiin käytäntöihin ja rakenteisiin. Toimijuuden tutkimus liittyy vahvasti yritykseen ymmärtää jonkin ryhmän mahdollisuuksia vaikuttaa ja toimia elämässään. Tällöin toimijuudella tarkoitetaan yksilön kykyä toimia omaehtoisesti eri tilanteissa. Oletuksena on ihmisten vapaus määrittää itse oma suhteensa ympäröivään maailmaan, jolloin ihminen voi itse vaikuttaa tapahtumien kulkuun ja tällöin toimijuudesta voidaan puhua inhimillisenä ominaisuutena. Toimijuus toteutuu yleensä vuorovaikutteisessa ympäristössä. (Lipponen, Kumpulainen & Hilppö 2013, 160–161.) Toimijuutta voidaankin selittää monella tapaa, esimerkiksi Jyrkämä jakaa toimijuuden modaliteetteihin, jolloin toimijuutta voidaan hahmottaa toimijan omasta näkökulmasta. Jyrkämä (2008) on soveltanut kuutta modaliteettia: haluta, osata, kyetä, tuntea, voida ja täytyä. Haluamisella viitataan henkilön motivaatioon, päämääriin ja tavoitteisiin, kun taas osaamisella viitataan henkilön tietoihin ja taitoihin. Kykenemisellä tarkoitetaan henkilön fyysisiä sekä psyykkisiä ominaisuuksia ja tunteella henkilön yhdistämiä tunteita eri tilanteissa ja kokemuksissa. Voimisella ja täytymisellä viitataan erilaisten tilanteiden tuomiin mahdollisuuksiin sekä fyysisiin ja sosiaalisiin rajoituksiin, joilla on vaikutuksia yksilön toimintaan. (Lipponen, Kumpulainen & Hilppö 2013, 164.)

Jyrkämä on soveltanut toimijuuden modaliteetit gerontologiseen tutkimukseen vanhusten toiminnan ja toimijuuden sosiologiseen näkökulmaan (Jyrkämä 2008a, 276). Mukailtuna näitä modaliteetteja varhaiskasvatuksen opettajan toimijuuteen, saadaan kattavampi kuva toimijuudesta. Jyrkämä jakaa toimijuuden kolmeen perspektiiviin. Näistä ensimmäinen on elämäntilanne, joka rakentaa yksilön toimijuudelle perustan. Toinen perspektiivi on rakenteellinen, johon kuuluu ihmisen sukupuoli, kulttuuriperimä ja sosioekonominen tausta. Kolmas perspektiivi puolestaan on modaliteettimalli, joka selitetään tarkemmin seuraavaksi.

(Jyrkämä 2013, 422–424.) Modaliteettimallin lähtökohtana on pohtiva subjekti, joka ohjaa elämäänsä huomioiden ympäristön sekä siihen kuuluvat ihmiset ja menneisyyden kokemukset. Tässä hetkessä subjekti tekee erilaisia toimijuuteen vaikuttavia valintoja, joita muokkaavat muun muassa erilaiset rajoitukset, mahdollisuudet ja elämäntilanne. (Jyrkämä 2008b, 192–194.)

Jyrkämän modaliteetit kuvaavat ihmisen toimijuutta ja niitä voidaan selittää seuraavasti. Osaamisella voidaan tarkoittaa toimintaan liittyviä taitoja ja tietoja, jotka voidaan käsitteellisesti erotella kykenemisestä. Osaamisella myös viitataan kyseisen subjektin tällä hetkellä ja tulevaisuudessa hankkimiin tietoihin ja taitoihin. Haluaminen puolestaan kuvaa tavoitteellisuutta ja motivaatiota, sisältäen yksilön motivoituneisuuden ja päämäärähakuisuuden. Täytyminen puolestaan liittyy tilanteisiin, joihin liittyy pakko tai ei pakko. Se sisältää erilaiset fyysiset, normatiiviset sekä moraaliset rajoitukset ja esteet eli toiminnan välttämättömyydet. Voimisen ulottuvuus taas puolestaan liittyy mahdollisuuteen, joka kuvaa yksilön kohdalla sellaisia tilanteita tai tekijöitä, jotka tarjoavat uusia mahdollisuuksia ja sisältävät yksilön vaikutusmahdollisuuksia. Kykenemisen modaliteetti kuvaa fyysistä ja psyykkistä kykenemistä eli tilannekohtaista toimintakykyä. Lopulta toimijuus eri tilanteissa synnyttää erilaisia tunteita ja tuntemisen modaliteetti kuvaa yksilön sitä puolta, miten hän arvioi kohtaamiaan asioita. (Jyrkämä 2008a, 277; Jyrkämä 2008b, 192–195). Varhaiskasvatuksen opettaja tuntee työssään monia eri tunteita liittyen esimerkiksi kykenemiseen, osaamiseen, haluamiseen ja voimiseen. Kun osaaminen, kykeneminen, haluaminen, täytyminen, voiminen ja tunteminen ovat sopusoinnussa työtä tehdessä, voi työntekijän toimijuuden arvella olevan positiivista (Jyrkämä 2008a, 277). Jyrkämän modaliteetit selittävät toimijuutta eri näkökulmista ollessa kuitenkin kytköksissä toisiinsa (Jyrkämä 2008b, 195).



KUVIO 2. Toimijuuden modaliteetit Jyrkämää 2013 mukaillen.

Toimijuuden käsitettä selittäessä se liitetään usein ihmisen kykyyn toimia omaehtoisesti eli ihmisen omistamaan valtaan ja vaikutusmahdollisuuksiin. Toimijuus mahdollistuu toimijan eli tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajan vallan ja vaikutusmahdollisuuksien ansioista asioihin. Käytännössä opettajan täytyy kyetä tekemään valintoja ja päätöksiä saaden näin jotain aikaan työllään. Näitä vallan ja voiman tuomia toimijuuden resursseja ja toimijan kapasiteettejä ovat esimerkiksi yksilön osaaminen, tiedot ja sosiaaliset verkostot, jotka antavat vaikutusvaltaa ja mahdollistavat kokemuksen omasta toimijuudesta. Aikuiskasvatuksessa toimijuus nähdään ihmisen mahdollisuutena tehdä valintoja ja päätöksiä sekä toteuttaa niitä. (Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2011, 12–13.)

Tietoisuus ja ymmärrys toiminnan ehdoista muotoutuvat toiminnan kautta ja siksi omat kokemuksemme itsestämme toimijoina vaikuttavat siihen, miten toimimme eri tilanteissa. Toimijuudella ja sen kokemuksella on valtava merkitys ihmisen identiteettiin eli siihen kuka ihminen kokee olevansa ja millaiseksi hän tavoittelee tulevansa. (Lipponen, Kumpulainen & Hilppö 2013, 162–163.) Toimijuuteen kuuluu siis asioiden kyseenalaistaminen ja sen avulla uusien mahdollisuuksien luominen ja oman ammatillisen identiteetin neuvottelu (Lipponen, Kumpulainen & Hilppö 2013, 165).

Tässä tutkimuksessa keskitytään varhaiskasvatuksen opettajien kokemaan ammatilliseen toimijuuteen, mutta myös lasten toimijuus on nykyisin nostettu isoksi osaksi varhaiskasvatusta. Tällä tarkoitetaan sitä, että lapsetkin nostetaan aktiivisiksi osallistujiksi varhaiskasvatuksen arjessa, joiden toimilla on vaikutuksia päiväkodin arkeen. Lasten

toimijuuden korostaminen lisää lapsilähtöisyyttä, mikä korostuu varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Aktiivinen toimijuus merkitsee tässä yhteydessä sitä, että lapsella on itsellään tärkeä asema kussakin yhteisössä. Lapset ovat sosiaalisia toimijoita siinä missä aikuisetkin, joten heillä on toimijuutta. Lasten ja aikuisten toimijuudella on kuitenkin eroja. Toimijuutta määritetään usein tavoitteellisuudella ja omien aikomusten tunnistamisella ja nimeämisellä. Tämä määritelmä on kuitenkin ymmärrettävä eri tavoin aikuisten ja lasten kohdalla, sillä lasten kielelliset ja kognitiiviset taidot ovat vielä kehittymässä. (Turja & Vuorisalo 2017, 42–43.)

2.2 Ammatillinen toimijuus

Ammatillinen toimijuus on moniulotteinen käsite. Käsitteen rooli on merkityksellinen yksilön työssäoppimiselle, organisaation kehittymiselle, työntekijöiden luovuudelle ja ammatilliselle identiteettityölle, hyvinvoinnille ja kokemukselle mielekkästä työstä. (Vähäsantanen, Paloniemi, Räikkönen, Hökkä & Eteläpelto 2017, 14–15.) Toimijuus liittyy kysymykseen siitä, kuinka työntekijät ohjaavat toimintaansa omilla valinnoillaan ja missä määrin esimerkiksi sosiaaliset, taloudelliset ja yhteiskunnalliset rakenteet kulttuurisia normeja unohtamatta, ohjaavat myös työntekijän toimintaa (Eteläpelto ym. 2011, 18).

Yksilöllä on mahdollisuus vaikuttaa oman työnsä sisältöihin, toimintatapoihin ja olosuhteisiin (Vähäsantanen 2015, 2). Tässä tutkimuksessa painotetaan toimijuuden ja erityisesti ammatillisen toimijuuden näkökulmaa yksilökeskeisenä eli subjektikeskeisenä näkökulmana. Ammatillisen toimijuuden yhtenä perspektiivinä voidaan pitää sitä, millaisia valintoja ja päätöksiä yksilö tekee omalta osaltaan muutoksien toteuttamisvaiheessa (Vähäsantanen 2015, 2). Eteläpelto ym. (2014) jakaa toimijuuden neljään erilaiseen tutkimustraditioon, joita ovat sosiologinen, jälkistrukturalistinen naistutkimus, sosiokulttuurinen ja elämäntutkimus. Tässä tutkimuksessa paneudutaan eniten sosiokulttuuriseen näkökulmaan, sillä toimijuus toteutuu aina vuorovaikutteisessa ympäristössä, mitä varhaiskasvatusympäristö on työntekijälleen (Lipponen, Kumpulainen & Hilppö 2013, 161).

Sosiokulttuurinen näkökulma toimijuuteen voidaan jakaa karkeasti objektikeskeiseen ja subjektikeskeiseen määritelmään. Objektikeskeisellä näkökulmalla tarkoitetaan itsenäisen toimijuuden hylkäämistä, missä toimijuus on alisteinen työnkohteelle ja työvälineille. Tässä tutkimuksessa painotetaan kuitenkin subjektikeskeistä näkökulmaa, joka tunnistaa työtä tekevän subjektin sekä yksilöllisen toimijuuden merkityksen, unohtamatta kulttuurisen, sosiaalisen ja materiaalsen kontekstin kehystä. Halutessa ymmärtää inhimillistä oppimista ja

kulttuurin muuttumista tulee kiinnittää huomio yksilölliseen toimijuuteen. Yksilö harjoittaa toimijuuttaan tehdessään valintoja asioiden välillä, jonka seurauksena nähdään mitä hän oppii ja miten toimii. (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä, & Paloniemi 2014a, 206–209.)

Subjektikähtöinen painotus ammatilliseen toimijuuteen ottaa huomioon yksilön identiteetit ja kiinnostukset sekä sosiaaliset käytännöt ja yksilön mahdollisuudet vaikuttaa uudistamiseen. Tästä seuraa toimijuuden kietoutuminen yksilöiden identiteetteihin ja työssä oppimiseen sekä työkokemuksen tuomiin ulottuvuuksiin. Toimijuutta tarvitaan identiteettien muokkaamiseen, sillä henkilön käsitys itsestään vaikuttaa siihen millaista toimijuutta hän harjoittaa.

Esimerkiksi korkea minäpystyvyys nostaa toimijuuden tasoa. (Eteläpelto ym. 2014a, 207–208.) Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkemmin subjektikeskeiseen sosiokulttuuriseen lähestymistapaan ammatillisen toimijuuden näkökulmasta. Tämä näkökulma kohdistuu siihen, miten yksilö eli tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettaja rakentaa ammatillista identiteettiään ja miten yksilö neuvottelee toimijuuttaan rakentaessaan elämänsä ja työhistoriansa vallitsevassa todellisuudessa sekä sen rajoissa ja resursseissa eli tässä tapauksessa varhaiskasvatusympäristössä (Eteläpelto ym. 2014a, 210).

2.3 Subjektikeskeinen sosiokulttuurinen näkökulma ammatilliseen toimijuuteen

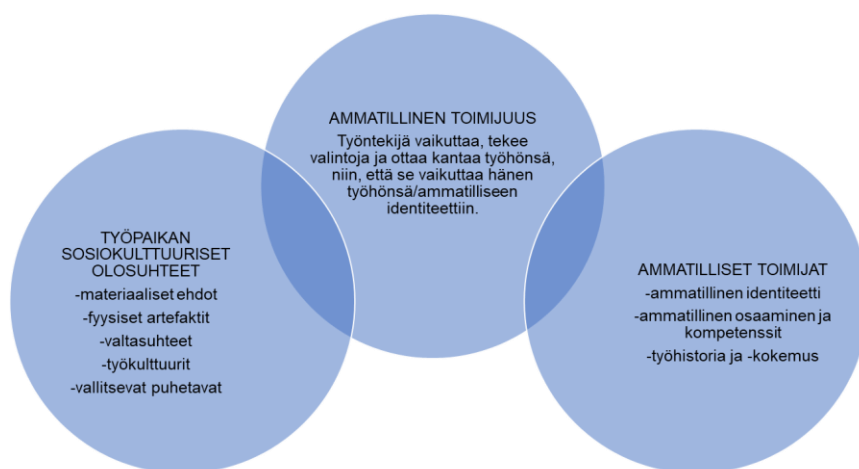
Ammatillinen toimijuus voidaan määritellä prosessiksi, jossa yksilö ja/tai työyhteisöt vaikuttavat, ottavat kantaa ja tekevät valintoja. Subjektikeskeisessä sosiokulttuurisessa lähestymistavassa yksilöllä oletetaan olevan diskursiivinen, käytännöllinen ja kehollinen suhde todellisuuteen ja toimijuus ilmenee yksilöillä ajallisesti. Toimijuus on kietoutuneena identiteettiin, jonka jatkuvuus ilmenee muun muassa ihmisten kokemuksina omasta itsestään. Toimijuutta ei kuitenkaan tulisi havainnoida vain yksilöllisenä vaan ottaa huomioon myös yhteisö. Työelämässä toimijuus ilmenee yleensä kollektiivisena ja yhteisöllisenä, jolloin toimijana on esimerkiksi tiimi tai työpaikka. Tällöin toimijuus voidaan havaita tavoitteena, jossa kohtaa yksilön vaikutusmahdollisuudet ja työelämän muutosvaatimukset.

Vaikutusmahdollisuudet antavat työntekijälle turvaa ja hyvinvointia. Ne myös mahdollistavat oman työn kehittämisen, ylläpitämällä ammatillisen toimijuuden oman osaamisen vahvistamista ja lisäämällä tämän seurauksena työn laatua ja tuottavuutta. (Eteläpelto ym. 2014a, 210–212.)

Subjektikeskeisestä sosiokulttuurisesta näkökulmasta ammatillinen toimijuus voidaan kertoa seitsemällä keskeisellä ilmenemismuodolla, joita ovat:

1. Ammatillinen toimijuus työssä tarkoittaa sitä, kun työntekijä ja/tai yhteisöt ottavat kantaa tavalla, joka vaikuttaa heidän työhönsä ja/tai ammatilliseen identiteettiin.
2. Ammatillinen toimijuus ja työntekijän ammatillinen identiteetti kietoutuvat toisiinsa (esimerkiksi ammatilliset ja eettiset sitoumukset, motivaatiot, kiinnostukset, ihanteet ja tavoitteet).
3. Työntekijän historia, kuten aiemmat kokemukset ja asiantuntijuus vaikuttavat yksilön ammatilliseen toimijuuteen.
4. Ammatillisilla työntekijöillä on ajallisesti (menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus) rakentuva kolmitasoinen suhde työhön ja sen todellisuuteen. Tasoja ovat diskursiivinen, praktinen ja kehollinen.
5. Ammatillista toimijuutta harjoitetaan tiettyä tarkoitusta varten tietyssä kontekstissa, jota rajoittaa tai resursoi työpaikan sosiokulttuuriset ja materiaaliset ehdot.
6. Ammatillista toimijuutta tarvitaan, kun halutaan kehittää työpaikan työoloja ja omaa työtä erityisesti luovan kehittämisen näkökulmasta. Sitä tarvitaan ammatilliseen oppimiseen ja ammatillisen identiteetin neuvotteluun.
7. Ammatillista toimijuutta tutkittaessa on syytä erottaa yksilöllinen ja sosiaalinen analyttisesti erillisinä, mutta toisiaan myös rakentavina.

(Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2014b, 23–24; Eteläpelto ym. 2013, 211–212.)



KUVIO 3. Subjektikeskeinen sosiokulttuurinen lähestymistapa ammatilliseen toimijuuteen Eteläpeltoa ym. 2014 mukaillen.

2.4 Ammatillinen toimijuus varhaiskasvatustyössä

Opetus- ja kasvatustyö on sosiaalista työtä, joten ammatillisen toimijuuden nähdään muodostuvan työpaikan sosiokulttuuristen ehtojen ja ammatillisten toimijoiden välisestä vuorovaikutuksesta (Eteläpelto ym. 2013, 61). Varhaiskasvatuksen opettajilla ammatillinen toimijuus ilmenee vuorovaikutuksessa yhteisöjen, yhteiskunnan ja yksilöiden välillä (Lipponen & Kumpulainen 2011, 818). Varhaiskasvatuksen opettaja kohtaa työssään lapsia, vanhempia ja moniammatillisen yhteistyön ammattilaisia, kuten puheterapeutteja ja erityisopettajia ja yhteistyötahojen työntekijöitä, kuten kirjaston henkilökuntaa eli opettaja toimii jatkuvasti vuorovaikutteisissa konteksteissa.

Vähäsantasen ym. (27, 2017) tutkimuksessa esitellään ammatillisen toimijuuden rakentuvan kolmesta ulottuvuudesta: työssä vaikuttamisesta, työkäytäntöjen kehittamisestä ja ammatillisen identiteetin neuvottelusta. Varhaiskasvatuksessa ammatillista toimijuutta tukee työolosuhteet, jotka kannustavat osallisuuteen, aloitteellisuuteen, antavat haasteita ja oppimisen mahdollisuuksia sekä mahdollistavat moniammatillisen yhteistyön.

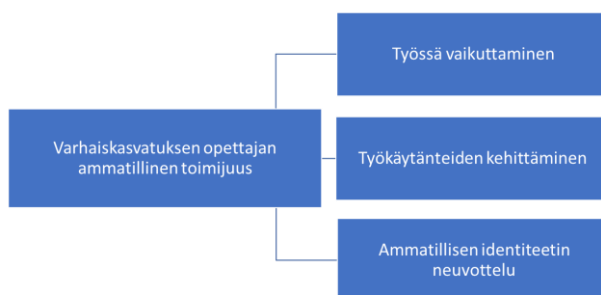
Rutiininomaiset työtehtävät, ajanpuute, vanhentuneet työmenetelmät ja teknologia eivät edistä ammatillisen toimijuuden vahvistumista muuttuvassa ja hektisessä varhaiskasvatustoimintaympäristössä. Moniulotteinen ammatillinen toimijuus pitää sisällään omaa työtä koskevaa päätöksentekoa ja omien mielipiteiden esittämistä, yhteisten työkäytäntöjen kehitysehdotusten tekemistä, omien arvojen mukaista toimintaa ja oman uran edistämistä. Ammatillinen toimijuus näkyy varhaiskasvatuksessakin myös ongelmien ratkaisuna, kokeilemisena, kokemusten ja tiedon jakamisena kuin myös tiedon, palautteen ja avun etsintänä. Toimijuuden näkökulmasta ammatillisen identiteetin neuvottelu tarkoittaa oman ammatillisuuden ja identiteetin tarkastelua ja sitä kautta toimijuuden vahvistamista. (Paloniemi, Vähäsantanen, Hökkä & Eteläpelto 2017, 69.)

Varhaiskasvatuslaki ja muut ohjaavat asiakirjat, joita on esitelty tämän työn alussa, määrittelevät varhaiskasvatuksen opettajien ammatilliseen toimijuuteen vaikuttavia resursseja. Varhaiskasvatustyötä tehdään erilaisissa yhteisöissä, kuten moniammatillisessa työyhteisössä, näin ollen korostuu yksilön kehittyminen juuri siinä yhteisössä, johon hän kuuluu, huomioiden sen, miten yksilö pystyy toimimaan kyseisessä yhteisössä (Hökkä 2012, 102).

Opettajien ja myös varhaiskasvatuksen opettajien kohdalla toimijuus voidaan määritellä mahdollisuudeksi osallistua yhteisön eli tässä tapauksessa päiväkodin toimintaan sekä vaikuttamismahdollisuuksiksi omaan työhönsä ja sitä koskevaan päätöksentekoon. Lisäksi toimijuus voidaan nähdä esimerkiksi opettajan mahdollisuudeksi ammatillisen identiteetin uudelleen neuvotteluun. Erityisesti ammatillinen toimijuus voidaan kuvata opetus- ja kasvatustöissä ilmenevänä yksilöllisenä vahvana toimintana, vaikuttamisena pedagogiikan kehittämiseen sekä oman opetuksen resurssien turvaamiseen ja samalla siihen voi liittyä monia rajoittavia tekijöitä. Erityisesti pinttyneet käytänteet päiväkodeissa voivat näyttäytyä ongelmallisena ammatillisen identiteetin neuvottelussa. Tällöin esimerkiksi päiväkodin toimintakulttuuri voi rajoittaa opettajan osaamisen ja asiantuntijuuden esilletuloa tai kehittymistä tietyssä yhteisössä. Yhteistyö yli ryhmärajojen voidaan nähdä vaikeana resurssien puitteissa, joka osaltaan voi vaikeuttaa koko organisaation, eli tässä tapauksessa päiväkodin, kehittymistä ja yksilön ammatillisuuden esilletuloa sekä samalla ammatillisen identiteetin ja sitä kautta ammatillisen toimijuuden ilmenemistä. (Hökkä 2012, 103–104.) Vaikka ammatilliset sosiokulttuuriset olosuhteet, yhteisö ja resurssit vaikuttavat yksilön ammatilliseen toimijuuteen ja ammatilliseen identiteettiin, on tärkeää huomata, että varhaiskasvatuksessa yksilö voi itse opettajana myös vaikuttaa näihin asioihin eivätkä kaikki työtä ohjaavat reunaehdot tule yhteisöistä ja ylhäältä määräytyistä ohjeista.

Niin kuin aiemmin on jo todettu, ammatillisen toimijuuden pohjaa luovat omat kokemukset, tiedot ja osaaminen. Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisen toimijuuden rakentuminen alkaa siitä, kun yksilö valitsee kouluttautua varhaiskasvatuksen opettajaksi eli ammatinvalinnasta ja opiskelusta. Myöhemmin sitä täydentää työelämään siirtyminen ja sitä seuraava työura. (Karila 2013, 217.) Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillinen toimijuus voidaan siis soveltaen jakaa esimerkiksi kolmeen kategoriaan, joita ovat työssä vaikuttaminen, työkäytänteiden kehittäminen ja ammatillisen identiteetin neuvottelu. Varhaiskasvatuksessa työssä vaikuttaminen voidaan kuvata siten, että opettaja osallistuu päätöksentekoon, kykenee osallistumaan eri asioiden valmisteluun, voi tehdä päätöksiä työssään ja häntä kuullaan työyhteisössään. (Vähäsantanen ym. 2017, 27.) Vahva ammatillinen toimijuus vaatii opettajalta muun muassa vahvaa pedagogista osaamista sekä tietoa pedagogiikkaa ohjaavista asiakirjoista ja laista sekä oman ammatillisen toimijuuden tiedostamista ja muutosvalmiutta omassa työssään (Pyhältö, Pietarinen & Soini 2014, 307–309). Tällöin opettajan tulee olla tietoinen ammatillisesta toimijuudestaan ja hänellä tulee olla pedagogista osaamista, mikä johtaa siihen, että häntä kuullaan työyhteisössään.

Työkäytänteiden kehittäminen ammatillisen toimijuuden yhtenä osana varhaiskasvatuksen opettajan työssä tarkoittaa muun muassa opettajan osallistumista yhteisön työkäytänteiden kehittämiseen, omien työskentelytapojen kehittämiseen ja uusien ideoiden kokeilemiseen työssään. Käytännössä varhaiskasvatuksen opettaja voi kyseenalaistaa, kysyä, kommentoida ja kehittää aktiivisesti niin työyhteisön työtapoja kuin myös omia työkäytänteitään. Kolmantena kategoriana voidaan pitää ammatillisen identiteetin neuvottelua, mikä varhaiskasvatuksen opettajan työssä voidaan kuvailla siten, että opettaja pystyy työskentelemään omien arvojensa mukaisesti, kykenee toteuttamaan ammatillisia tavoitteitaan työssään, voi edistää uraansa ja pystyy keskittymään itseään kiinnostaviin asioihin työssään. (Vähäsantanen ym. 2017, 27.) Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillinen toimijuus muodostuu siis työyhteisön eli sosiokulttuuristen rakenteiden ja työntekijän henkilökohtaisten ominaisuuksien muodostamasta kokonaisuudesta. Yhteisö ja henkilökohtaiset ominaisuudet voivat joko rakentaa tai rajoittaa ammatillisen toimijuuden kehittymistä. Varhaiskasvatuksen opettajalla ammatillinen toimijuus näkyy työhön vaikuttamisena, ammatillisen identiteetin neuvotteluna ja työkäytänteiden kehittämisenä.



KUVIO 4. Vähäsantasta ym. 2017 soveltaen varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisen toimijuuden kategoriat.

2.5 Ammatillinen identiteetti

Ammatillinen identiteetti ja sen neuvottelu ovat osa työtä ja sen toimintaa sekä erityisesti osa työntekijän ammatillista toimijuutta, niin kuin johdannossa on mainittu ja edellä toimijuus teoriassa todettu. Toimijuudella ja sen henkilökohtaisella kokemuksella on merkitys ihmisen ammatilliseen identiteettiin eli siihen, kuka tässä tapauksessa varhaiskasvatuksen opettaja kokee olevansa työssään ja millaiseksi hän tavoittelee tulevansa työssään (Lipponen,

Kumpulainen & Hilppö 2013, 162). Näin ollen ammatillinen toimijuus ja työntekijän ammatillinen identiteetti kietoutuvat toisiinsa (muun muassa ammatilliset ja eettiset sitoumukset, motivaatiot, kiinnostukset, ihanteet ja tavoitteet) (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2013, 62; Eteläpelto ym. 2014, 211–212).

Ammatillista identiteettiä ei synny itsestään, vaan työntekijä joutuu pohtimaan työssään erilaisia kysymyksiä, kuten miten, mitä ja miksi tilanteissa, joihin joutuu. Ammatillinen identiteetti muovautuu sosiaalisen ja persoonallisen projektin kautta. Sosiaalisessa ajatusmallissa työntekijä tavoittelee tietyn yhteisön, tässä tapauksessa päiväkodin henkilökunnan jäsenyyttä asettumalla osaksi sen perinteitä, arvoja, uskomuksia ja toimintatapoja. Tämä vaatii yksilöltä oikeanlaista tulkintaa yhteisön kulttuuria ja sen arvostettuja identiteetin määreitä kohtaan. Työntekijän tulee myös vakuuttaa muut työyhteisön jäsenet omasta pätevydestään ja sitoutumisestaan. Persoonallinen ajatusmalli puolestaan liittyy siihen, että yksilö haluaa erottua muista ja siksi hänen tulee muodostaa oma, ainutlaatuinen suhde työyhteisöön. (Räsänen & Trux 2012, 227–228.)

Ammatillinen identiteetti rakentuu omaksumisesta eli ympäristöstä poimitusta tiedosta ja malleista, joita työntekijä muokkaa ja muuntaa. Tämän jälkeen oma identiteetti julkistetaan muille eli vuoropuhelu oman ammatillisen identiteetin ja yhteisön kanssa on käynnissä. Identiteettiprojektissa ammattilainen tavoittelee erityistä, sopivasti erottuvaa tapaa ratkaista käytännöllisen toiminnan haasteita, kuten kuinka ammattilainen tekee työtään tai miksi hän pyrkii tiettyihin tavoitteisiin ja mitä hän pyrkii saamaan aikaan. (Räsänen & Trux 2012, 230–233.) Ammatillisen identiteetin rakentumiseen vaikuttaa moni asia ja se on aina persoonallinen kysymys, johon vaikuttaa ympäröivä kulttuuri. Työyhteisön lisäksi työntekijä kiinnittyy moniin muihin sosiaalisiin yhteisöihin, joita ovat esimerkiksi perhe, harrastustoiminta ja koulu. Nämä paikat muokkaavat myös ihmisen ammatillista identiteettiä. (Räsänen & Trux 2012, 235.) Ammatillinen identiteetti siis muovautuu ja muuttuu monien vaikutuksien alaisena ja sisältyy ammatilliseen toimijuuteen.

Ammatilliseen identiteettiin liittyy vahvasti työn erilaiset orientaatiot, jotka voidaan jakaa työorientaatioihin. Näistä ensimmäinen on työ taktisena toimintana ja se vastaa kysymykseen, miten. Jos ei tiedä miten kyseistä työtä tehdään, ensimmäistä työorientaatiota ei tule ratkaistuksi ja siksi taktinen perusluonne on kaiken työn alkupiste. Työn voi tehdä monella tapaa riippuen siitä, kuka sen tekee ja onko kyseessä ihminen, joka painottaa luovuttaa vai ihminen, joka painottaa työn kontrolloitua puolta. Tällöin ihmisen identiteetti ja ominaisuudet

määrittävät minkälaisen taktisen puolen hän työn tekemiseen valitsee. Taktinen työorientaatio on pohjimmiltaan ahdas ja tarvitseekin rinnalleen muita orientaatioita. Kun ihminen alkaa pohtia työn tekemisen lisäksi kysymyksiä, mihin tällä toiminnalla pystytään ja kenen tavoitteita tässä toteutetaan, nousee työorientaatioista poliittinen ote kuvaan ja tällöin ihminen ei enää suostu kaikkeen. (Räsänen & Trux 2012, 67–79). Taktiseen orientaatioon työn tekemisestä miten-kysymykseen liittyvät asiat ovat aina kulttuurisidonnaisia, esimerkiksi päiväkodissa taktinen orientaatio kuuluu varhaiskasvatuksen työkulttuuriin (Räsänen & Trux 2012, 98). Eli miten työtä tehdään juuri siinä varhaiskasvatusyksikössä.

Poliittinen työorientaatio täydentää taktista orientaatiota ja vastaa kysymykseen, mitä työssä pitäisi saada aikaan ja saavuttaa. Kiinnitetäänkin huomio työn tavoitteisiin. Työn poliittisessa orientaatioissa kuvaillaan sitä, mitä työ saa aikaan ja mitä sillä saavutetaan. Työtä tekemällä ihminen tuottaa jotain ja vaikuttaa siihen kuka hyötyy ja kuka ei, näin ollen työnteko on poliittista. Työnteko on tietoisesti tavoitteellista. Tavoitteet voivat olla joko itse asetettuja tai muualta tulleita. Poliittiseen toimintaan vaaditaan sitä, että ihminen on tietoinen toimintatilanteesta ja omista intresseistään. (Räsänen & Trux 2012, 122–124.)

Varhaiskasvatuksessa on varhaiskasvatussuunnitelmien ja lain sekä kunnan ja päiväkodin luomia tavoitteita. Lisäksi työntekijä itse luo työlleen tavoitteita. Erityisesti varhaiskasvatuksen opettajalla on valtaa omien ammatillisten tavoitteiden luomiseen. Varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat ja varhaiskasvatuksenjohto luovat minimin ja velvoitteet, jonka jälkeen jää toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin paljon luovaa tilaa, johon opettaja voi käyttää omaa valtaansa määritellessään työnsä henkilökohtaisia tavoitteita.

Poliittisesta työorientaatiosta siirrytään moraaliseen toimintaan kysyttäessä miksi jotkin tavoitteet ovat arvokkaita tai ainakin oikeutettuja ja toiset eivät. Työn moraalissa kyse on siitä, onko yhteisöä, jonka kanssa voi olla samaa mieltä tai keskustella työn hyvistä asioista. Kyse on myös työyhteisön onnistumisesta artikuloimaan hyvänsä niin, että se välittyy yhteiskunnalle. Työn moraalinen ulottuvuus elää ja voi arjessa, jossa kohdataan työn tilanteita. (Räsänen & Trux 2012, 213–214.) Esimerkiksi varhaiskasvatuksessa uudet opettajat oppivat työn moraalista ulottuvuutta työyhteisössä vanhemmilta työntekijöiltä, peilaten sitä omaan kokemukseen ja johdon antamiin eettisiin ohjeisiin. Moraalisesta ulottuvuudesta päästään ammatillisen identiteetin ytimeen eli kysymykseen kuka olen työntekijänä. Tästä edetään työorientaatioiden polulla kohti työn tekijää, joka vastaa kysymykseen kuka olen ja kuvailee tarkimmin ammatillista identiteettiä.

Työn subjekti eli kuka minä olen ammattilaisena, kiteyttää ammattilaisen persoonallisen ja henkilökohtaisen suhteen työhön sekä otteen ja orientaation työhön. Tätä kysymystä työntekijä joutuu puntaroimaan yhä uudelleen neuvotellessaan ammatillista identiteettiään. Kokeakseen työnsä mielekkääksi, tarvitsee ammattilainen siihen sopivaa ammatillista identiteettiä eli käsitystä itsestä juuri sen työn tekijänä. Tämän lisäksi muiden on tunnustettava työntekijä sopivaksi juuri siihen työhön. Kysymykseen kuka olen ammattilaisena eli ammatillisen identiteetin määrittelyyn päästään, kun yksilö on ratkaissut aiemmin esitellyt orientaatiot eli vastannut kysymyksiin miksi, mitä ja miten. (Räsänen & Trux 2012, 224–225.) Ammatillisen identiteetin ymmärtäminen ja neuvottelu ilmenee vaikeana tienä ja kysymys kuuluukin, tuleeko valmista koskaan?

Ammatillinen identiteetti ja ammatillinen toimijuus liittyvät vahvasti toisiinsa, kuten aiemmin on jo kuvailtu. Ammatillinen identiteetti koostuu tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajan tavoitteista, arvoista, mielenkiinnon kohteista ja eettisistä periaatteista (Vähäsantanen ym. 2017, 17). Ammatillinen identiteetti ja ammatillinen toimijuus ovat kietoutuneina toisiinsa. Ammatillinen toimijuus varhaiskasvatuksen kontekstissa vastaa muun muassa kysymyksiin toimijan vaikutusmahdollisuuksista työhönsä ja toimintaansa yhteisössä sekä mahdollisuuteensa päätöksenteossa ja valinnoissa. Vähäsantanen ym. määrittelevätkin ammatillisen identiteetin yhdeksi ammatillisen toimijuuden ulottuvuudeksi. Tässä määritelmässä toimijuus voi olla osa ammatillisen identiteetin rakennusta ja lisäksi toimijuus voidaan havaita tekoina, jotka määrittelevät työntekoa oman ammatillisen identiteetin mukaan. (Vähäsantanen ym. 2017, 17.) Voidaan päätellä ammatillisen identiteetin voivan muuttua varhaiskasvatuksen opettajan työuran aikana tai varhaiskasvatuksen toimintaympäristön muutoksen mukana. Tässä tutkimuksessa huomioidaan ammatillinen identiteetti osana ammatillista toimijuutta.

2.6 Ammatillinen identiteetti varhaiskasvatuksen opettajan työssä

Varhaiskasvatuksen opettajan työssä työyhteisöllä ja työkuulttuurilla on valtava merkitys ammatti-identiteetin muokkautumiselle. Heidän ammatti-identiteettinsä muokkautuu työyhteisössä ja sen sosiokulttuurisessa kontekstissa. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 45; McGillivray 2011, 101.) Koulutus ja sen tuoma kelpoisuus antavat oman osuutensa ammatti-identiteetin muokkautumiseen. Vaikka tässä tutkimuksessa puhutaan varhaiskasvatuksen opettajista yleisellä termillä, on opettajilla kuitenkin taustalla erilaisia koulutuksia, jotka muokkaavat heidän ammatti-identiteettiään. Ovatpa he sitten sosionomeja

ammattikorkeakoulusta, varhaiskasvatuksen kandeja yliopistosta tai jotain muuta kautta päätynyt varhaiskasvatuksen opettajiksi.

Varhaiskasvatuksen opettajan ammatti-identiteetin muovautumiseen vaikuttaa osaltaan työyhteisö ja työkuulttuuri sekä koulutus. Ammatilliseen identiteettiin vaikuttavista tekijöistä monet menevät keskenään lomittain. Tärkeitä vaikuttavia tekijöitä ovatkin erityisesti työskentely-ympäristö sekä ihmiset työyhteisössä: johtajat, kollegat, lasten vanhemmat ja lapset sekä moniammatillinen yhteistyö. Työyhteisön ja työkavereiden lisäksi lapset, joiden kanssa varhaiskasvatuksen opettaja kulloinkin työskentelee, vaikuttavat myös ammatillisen identiteetin muotoutumiseen. (McGillivray 2011, 101.)

Osaltaan varhaiskasvatuksen opettajien ammatti-identiteettiin ei voi olla vaikuttamatta alan naisvaltaisuus ja matala palkkataso. Nämä tekijät vaikuttavat ammatti-identiteetin muovautumiseen olipa kyseessä minkä sukupuolen edustaja tahansa (McGillivray 2011, 102). Ammatillinen identiteetti voidaankin nähdä varhaiskasvatuksen opettajan omana käsityksenä ammatillisesta toimijuudestaan kertoen siitä, millaiseksi ammattilaiseksi opettajat itsensä kokevat ja siitä, millaiseksi he haluaisivat kehittyä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 26.)

3 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen toteuttaminen

Tässä luvussa esitellään ensin tutkimuskysymykset, jonka jälkeen kerrotaan lyhyesti varhaiskasvatuksen opettajien työstä ja koulutuksesta sekä esitellään tutkimukseen osallistuneiden perustiedot. Tämän jälkeen edetään aineistonkeruun selittämiseen, jonka jälkeen lyhyeen analyysiprosessin kuvailuun. Luvun lopussa tarkastellaan eettisiä ratkaisuja. Tämän tutkimuksen toteutus kesti kaiken kaikkiaan noin kaksi vuotta. Tutkimukseen on haastateltu viittä varhaiskasvatuksen opettajaa, jotka toimivat kaikki samalla paikkakunnalla. Tutkimukseen sisältyvät haastattelut on suoritettu teemahaastatteluina ja tutkimusaineisto analysoitiin käyttäen teorialähtöistä sisällönanalyysia.

3.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteisiin ja tarkoituksiin pyritään vastaamaan teoreettisen viitekehyksen pohjalta seuraavilla tutkimuskysymyksillä:

1. Minkälaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajilla on ammatillisesta toimijuudesta omassa työssään?
2. Eroavatko erikokoisten päiväkotien varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset ammatillisesta toimijuudesta keskenään?

3.2 Tutkimukseen osallistujat

Tässä tutkimuksessa osallistujina toimivat varhaiskasvatuksen opettajat, jotka työskentelevät päiväkodeissa. Varhaiskasvatuksen opettajaksi voi kouluttautua joko yliopistossa suorittamalla kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon, johon sisältyy varhaiskasvatuksen tehtäviin ja esiopetukseen ammatillisia valmiuksia tuovat opinnot. Varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuden voi saada myös sosionomi AMK-tutkinnolla, (johon sisältyy vähintään 60 op pedagogisia opintoja ja) joka on suoritettu viimeistään 31.7.2023 (OAJ 2021). Tässä tutkimuksessa käytetään kaikista varhaiskasvatuksen opettajista yhteistä nimitystä koulutustaustasta riippumatta. Varhaiskasvatuksen opettajat voivat työskennellä pääsääntöisesti 1–6-vuotiaiden lasten parissa. Varhaiskasvatusta annetaan yleensä päiväkodissa, mutta myös esimerkiksi perhepäivähoidossa ja sairaaloissa voidaan antaa varhaiskasvatusta.

Tutkimukseen osallistui viisi varhaiskasvatuksen opettajaa, kaikki samasta kaupungista ja samalta kunnalliselta työnantajalta. Kaikki osallistujat työskentelivät haastattelun tekoheikellä päiväkodissa varhaiskasvatuksen opettajan roolissa. Haastateltavia oli kahdesta eri päiväkodista, isoksi määritellystä päiväkodista haastateltavia oli kolme, pieneksi määritellystä kaksi. Tässä tutkimuksessa pienessä päiväkodissa oli kolme lapsiryhmää ja isossa päiväkodissa oli yli 15 lapsiryhmää. Haastattelut rajattiin tietoisesti kahteen päiväkotiin, jotta saatiin mukaan todella iso päiväkoti sekä todella pieni päiväkoti. Tutkimukseen osallistujat saatiin kokoon ottamalla yhteyttä päiväkotien esihenkilöihin, joilta saatiin tutkimukseen osallistuvien yhteystiedot. Tämän jälkeen tutkija lähestyi suoraan tutkimukseen osallistuvia tutkimukseen liittyvissä asioissa. Tutkimusaineisto kerättiin syksyllä 2021.

Työkokemus tutkimukseen osallistuneilla vaihteli vajaasta vuodesta noin 25 vuoteen. Haastateltavat olivat siis eri-ikäisiä, iältään noin 27–52-vuotiaita. Tutkimukseen osallistuneet olivat koulutustaustaltaan hyvin vaihtelevia, mutta kaikilla oli varhaiskasvatuksen opettajan pätevyys. Suurimmalla osalla haastateltavista oli kokemusta myös erilaisista vastuutehtävistä varhaiskasvatuksen opettajan työn lisäksi, esimerkiksi varajohtajan töistä. Tutkimuksessa ei rajattu työkokemusta mitenkään. Pyrkimyksenä oli saada mahdollisimman erilaisia vastauksia ammatilliseen toimijuuteen varhaiskasvatuksen opettajana. Taustaoletuksena oli, että työkokemus voi vaikuttaa näihin näkemyksiin ja tästä syystä eripituiset työkokemukset mahdollisesti rikastuttivat tutkimuksen tuloksia.

Haastateltava	Työkokemus	Koulutus	Pk:n koko
P1	n. 25 vuotta	Lastentarhanopettajan tutkinto	pieni
P2	n. 14 vuotta	Sosionomi AMK	pieni
I3	n. 9 vuotta	Sosionomi AMK	iso
I4	vajaa vuosi	Kasvatustieteen kandidaatti	iso
I5	n. 11 vuotta	Varhaiskasvatuksen kandidaatti	iso

KUVIO 5. Haastateltavien taustatiedot.

Tutkimuksen tulososiossa esitetyissä suorissa lainauksissa esitetään kuvion 5 mukaiset haastateltavien kirjain-numerokoodit tunnistetietoina viitteiden perässä.

3.3 Aineistonkeruu

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, jonka yhtenä periaatteena on ihmisten kokemusten tutkiminen. Tämän tyyppisissä tutkimuksissa on pyrkimyksenä löytää muun muassa konkreettisia kuvauksia ihmisten elämästä. Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen piirteitä ovat esimerkiksi se, että tutkimus on kokonaisvaltaista tiedonhankintaa mahdollisimman luonnollisissa tilanteissa. Suositaan ihmistä tiedonkeruun lähteenä, suositaan laadullisten metodien käyttöä aineiston hankinnassa, valitaan kohdejoukko tarkoituksellisesti, tutkimussuunnitelma muodostuu tutkimuksen edetessä ja käsitellään tapauksia yksilöllisinä ja tulkitaan aineistoa sen mukaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 160–164.) Koska tutkimuksessa haluttiin saada esille varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä ja kokemuksia ammatillisesta toimijuudesta, näyttäytyi kvalitatiivinen tutkimustapa oivallisimpana tähän tutkimukseen.

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valittiin haastattelu, sillä haastattelulla pyritään saamaan selville mitä henkilö tietää tai ajattelee jostakin asiasta. Yksinkertaisin keino on kysyä asianomaiselta, kun halutaan tietää, miksi ihminen toimii kuten toimii. Haastattelussa haastateltavalla on mahdollisuus saada oma mielipide esille ja hänellä on mahdollisuus kertoa omista kokemuksistaan. (Eskola & Vastamäki 2015, 27–28; Tuomi & Sarajärvi 2018, 84.) Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla viittä varhaiskasvatuksen opettajaa, jotka työskentelivät kahdessa eri päiväkodissa.

Haastattelutyyppejä on olemassa erilaisia. Teemahaastattelua käytetään paljon kasvatustieteellisessä tutkimuksessa hyväksi, sillä se vastaa moniin kvalitatiivisen tutkimuksen kysymyksiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 208). Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit on etukäteen määrätty. Tästä menetelmästä puuttuu kuitenkin strukturoidulle haastattelulle tyypillinen tarkka kysymysten etukäteispohdinta. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille vastaajille samat, mutta siinä ei käytetä valmiita vastausvaihtoehtoja, kun taas strukturoidussa haastattelussa on kyse lomakehaastattelusta. (Eskola & Vastamäki 2015, 29.) Teemahaastattelun etu on sen joustavuus, sillä siinä tutkija voi tarkentaa ja syventää kysymyksiä vastausten perusteella. Metodologisesti teemahaastattelussa huomioidaan erityisesti haastateltavien tulkinnat asioista sekä tulkintojen syventyminen vuorovaikutuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88.) Tässä tutkimuksessa haastattelutyypiksi valittiin teemahaastattelu eli puolistrukturoituhaastattelu, sillä haastattelun teemat olivat suhteellisen selkeät. Täysin tarkkoja kysymyksiä ei

haastattelurungosta kaikille haastateltaville esitetty, jotta jokaisen haastateltavan omakohtainen kokemus tuli mahdollisimman hyvin kuulluksi ja haastatteluissa oli mahdollista toistaa, oikaista, selventää ja käydä keskustelua haastateltavien kanssa. Tämän tutkimuksen haastatteluteemat pyörivät varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisen toimijuuden ja ammatillisen identiteetin ympärillä. Haastattelukysymykset löytyvät liitteestä 1. Haastattelurunko.

Tutkimusaineisto kerättiin yksilöllisinä teemahaastatteluina. Haastattelun teemat olivat osin henkilökohtaisia, joten oli todennäköistä, että haastateltavien oli helpompaa puhua avoimesti ja rehellisesti yksilöhaastattelussa. Ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja tehtiin yksi testihaastattelu. Tähän testihaastatteluun osallistui varhaiskasvatuksen opettaja, joka ei toiminut samoissa päiväkodeissa kuin tutkimukseen osallistuvat. Testihaastattelun litteroinnin jälkeen haastattelurunkoa vielä tarkennettiin ja muutettiin hieman.

Varsinainen aineistonkeruu tapahtui päiväkodeissa, joissa haastateltavat työskentelivät. Neljä haastatteluista toteutettiin päiväkodeilla ja yksi etänä tietokoneen välityksellä. Haastattelut toteutettiin niin, että niistä koitui mahdollisimman vähän haittaa varhaiskasvatuksen opettajien päätyölle eli aikataulut sovittiin siten, etteivät haastattelut häirinneet lasten kanssa työskentelyä. Tutkimusluvut saatiin kaupungin varhaiskasvatuksesta vastaavalta toimialalta sekä päiväkotien esihenkilöiltä. Tutkimukseen osallistuneille annettiin tiedotuskirje tutkimukseen osallistumisesta sekä suostumusasiakirja tutkimukseen osallistumisesta, joka allekirjoitettiin molemmin puolin. Lisäksi tutkittavilla oli mahdollisuus kysyä tutkimuksesta ennen siihen osallistumista.

Tutkimushaastattelut kestivät noin 30 minuutista tuntiin. Haastatteluissa toimi runkona kolme teemaa, jotka pohjautuivat tutkimuksen teoriaosuuteen. Kolmen pääteeman lisäksi tutkimuksessa kysyttiin aluksi esitietoja. Pääteemat olivat työkokemus, ammatillinen toimijuus, joka oli jaettu vaikuttavuuteen ja työkäytänteiden kehittämiseen ja viimeisenä teemana ammatti-identiteetti ja sen neuvottelu. Teemahaastattelurunkoon laadittiin lisäksi muutamia varakysymyksiä, jotta kaikilta haastateltavilta saataisiin vastauksia aiheisiin. Haastattelukysymykset pyrittiin muotoilemaan mahdollisimman avoimiksi, jotta haastateltavien ääni ja kokemukset tulisivat esille, huomioiden kuitenkin tutkijana, että avoimetkin kysymykset rajaavat osaltaan haastateltavien vastauksia. Haastattelija pyrki pysymään mahdollisimman objektiivisena koko haastatteluiden ajan, jotta tutkijan oma ääni ei näyttäytyisi vastauksissa, eikä haastateltavia olisi johdateltu vastauksiin. Haastatteluiden

valmistuttua, kaikki nauhoitetut haastattelut litteroitiin ja muutettiin tekstitiedostoiksi. Tässä tutkimuksessa litteroituja sivuja kertyi 1,5 rivivälillä noin 51 A4-liuskaa kirjoitettua tekstiä.

3.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen analyysimenetelmäksi valittiin laadullinen sisällönanalyysi. Tutkimuksen tavoitteena oli löytää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia ammatillisesta toimijuudesta omassa työssään päiväkodissa. Tällöin tutkimuksen tuloksen tavoitteena oli löytää ymmärrys näihin kokemuksiin ja vertailla niitä erikokoisten varhaiskasvatustyöntekijöiden vastauksissa keskenään. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–109.)

Sisällönanalyysikeinoja on olemassa muutamia: aineistolähtöinen, teorialähtöinen ja teoriaohjaava sisällönanalyysi. Aineistolähtöinen analyysi etenee aineiston ehdoilla ja voi olla vaikea toteuttaa, sillä tutkimusasetelma ja menetelmät sekä erityisesti tulkinnat ovat tutkijan valitsemia ja vaikuttavat lopullisiin tuloksiin. Onnistuessaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi tuo tutkimusaineistosta esille uutta tietoa, joka ei sellaisenaan ole siinä havaittavissa. Aukotonta aineistolähtöisen sisällönanalyysin tekeminen ei ole, sillä aineiston kerääminen, jäsentely ja järjestely sisältävät tutkijan tekemiä ratkaisuja ja tulkintoja. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117–134; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 19–20.)

Teorialähtöinen sisällönanalyysi puolestaan pohjautuu olemassa olevaan teoriaan tai käsitejärjestelmään. Tässä analyysissä päättely on analyysin aikana deduktiivista eli edetään yleisestä yksityiseen. Teoria- ja aineistolähtöisen sisällönanalyysin väliin jää teoriaohjaava sisällönanalyysi, jossa analyysi etenee aluksi aineiston mukaan, mutta lopputulosta ohjaa teoria. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127–133.)

Analyysimenetelmän valinnassa tärkeään rooliin nousee avoimuus, perusteltavuus, systemaattisuus ja tarkistettavuus (Puusa 2020, 145). Tässä tutkimuksessa käytettiin ensimmäisen tutkimuskysymyksen eli ”Minkälaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajilla on ammatillisesta toimijuudesta omassa työssään?” kohdalla teorialähtöistä sisällönanalyysiä, sillä analyysia ohjasi teoreettisesta viitakehyksestä noussut Vähäsantasen ym. (27, 2017) tutkimuksessa esittelemät ammatillisen toimijuuden ulottuvuudet sekä näiden teoreettiset sisällöt. Analyysin edetessä hyödynnettiin Jyrkämän (2008) toimijuuden modaliteettimallia. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla eli ”Eroavatko erikokoisten päiväkotien varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset ammatillisesta toimijuudestaan keskenään?” käytettiin hyväksi ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysin tuloksia

vertaillen mekaanisesti erikokoisten yksiköiden varhaiskasvatuksen opettajien vastauksia keskenään. Erikokoisten yksiköiden työntekijöiden tuottamat vastaukset oli merkitty koko analyysin ajan eri fonteilla, jolla helpotettiin vertailua. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä edettiin seuraavanlaisen analyysin mukaan.



KUVIO 6. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysin eteneminen.

Teorialähtöinen sisällönanalyysi aloitettiin muodostamalla analyysirunko, joka löytyy liitteenä 4. Tämä analyysirunko pohjautuu tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Vähäsantasen (2017) esittelemät ammatillisen toimijuuden kategoriat ja niiden soveltaminen varhaiskasvatuksen opettajien ammatilliseen toimijuuteen nosti teoriasta analyysirunkoon analyysiluokat. Tämän analyysirungon ja sen sisältämien luokkien jälkeen siirryttiin analyysissä aineiston tarkkaan tutustumiseen ja pelkistämiseen. Ennen tätä valittiin kuitenkin vielä analyysiyksikkö. Tuomen ja Sarajärven mukaan (2018, 122) analyysiyksikkö voi olla lause tai sana tai aihekokonaisuus. Tässä tutkimuksessa analyysiyksiköksi valittiin lauseet tai sanat. Aineistoon tutustuessa ja sitä huolellisesti läpikäydessä aineistosta poistettiin tutkimuskysymysten kannalta epäolennaiset asiat eli aineisto pelkistettiin eli redusoitiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–123). Kuviossa 7 esitetään esimerkkejä aineiston pelkistämisestä.

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu
”Ni itte suunnittelet ryhmän toiminnan, toki lasten tarpeet huomioiden, mutta iha siihen arkeen voi vaikuttaa tosi paljon minkälaisia asioita sieltä poimii ja miten niitä asioita niiku ylipäätää siin ryhmäs toteuttaa...”	Ryhmän toiminnan suunnittelu ja toteutus.

”Koen et semmoin niin ku johtajuus on ollut semmosta kuuntelevaa johtajuutta et ollaan pystytty tuomaan niitä omia ajatuksia esille ja tota ni niitä niin ku saamaan myöski niin ku kuulluksi tavallaan että et mitä ite toivoo.”	Kuulluksi tuleminen.
”Vaikuttaa, ja ehkä ylipäättää se johtajan semmonen asenne, et niin ku miten hän niin ku arvostaa sitä kouluttautumista ja mahdollistaa sitä et tuo niitä esille ehkä sillä on just iso merkitys.”	Johtajan kehitysmuutokset.
”Mahdollisuushan on myös siihen, että sä kehität kokoajan itseesi kun sä joudut niin paljon niin ku olemaan yhteistyössä eri ammattikuntien kanssa niin sitte opit heiltä tosi paljon.”	Yhteistyötahojen kautta oppiminen.

KUVIO 7. Aineiston pelkistämisen esimerkkejä

Pelkistämisen eli redusoinnin jälkeen seurasi klusterointi eli ryhmittely, jossa ryhmittely tapahtui analyysirungon mukaan. Aineistolle tulee antaa mahdollisuus siihen, että sieltä nousee uusia luokkia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–132.) Tässä tutkimuksessa päädyttiin analyysin edetessä soveltamaan Jyrkämän (2008) modaliteetteja uusiksi alaluokiksi analyysirunkoon, jotka moniulottuvuutensa takia näyttäytyivät kytkeytyneiltä toisiinsa, ja tämän takia moni modaliteetti näkyi monen yläluokan alla. Modaliteetteja hyödynnettiin tuloksia auki analysoidessa.

Tarkempia pelkistettyjen ilmausten ryhmittelyjä alaluokkiin on esitetty esimerkkinä liitteessä 5, jossa on esillä parin alaluokan pelkistettyjä ilmauksia. Puusan (2020, 153) mukaan on tärkeää muodostaa ryhmittelyn jälkeen vielä pääluokka, joka kuvaa kaikkia yläluokkia. Tässä tutkimuksessa se on esillä jo analyysirungossa. Analyysin vaiheet auttavat vastaamaan tutkimuskysymyksiin, joiden perusteella voidaan muodostaa tuloksia tutkimuskysymyksiin (Puusa 2020, 153).

3.5 Eettinen näkökulma

Yleistäen voidaan sanoa tutkimuksen eettisen perustan laadullisessa haastattelututkimuksessa pohjautuvan ihmisoikeuksiin. Tutkimukseen osallistuneille selvitettiin tutkimuksen tavoitteet ja menetelmät ennen sopimuksien kirjaamista. Tutkittaville tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja heillä oli oikeus keskeyttää haastattelu milloin tahansa tai olla vastaamatta. Heille annettiin myös mahdollisuus tutustua tutkimustuloksiin ennen niiden julkistamista ja oikeus tehdä muutoksia tai kieltää heitä koskevien tutkimustulosten julkistaminen.

Tutkittaville annettiin tietoa tutkimuksesta ennen siihen osallistumista tiedostuskirjeenä (liite 2) sekä heillä oli mahdollisuus kysyä tutkijalta tutkimuksesta ennen siihen osallistumista.

Tutkittavien hyvinvoinnista pidettiin huolta ja haastattelut järjestettiin heidän aikataulujen ja tapaamisen toiveiden puitteissa. Tutkimuksen tuloksia ja tietoja ei käytetä muuhun eikä niitä luovuteta ulkopuolisille. Kaikki tutkimukseen osallistuneet ovat saaneet osallistua nimettömänä haastatteluihin. Tutkija pitää kiinni lupaamistaan eettisistä näkökulmista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 155–156.)

Yksityishenkilöitä haastateltaessa tulee tutkimukseen aina jollain tavalla mukaan ihmisten yksityisyys (Kuula 2015, 75). Tässä tutkimuksessa pidettiin haastattelut anonyymeinä eikä sen takia esitellä tutkimuksessa päiväkotien eikä paikkakuntien nimiä. Lisäksi tulosten raportoinnin yhteydessä esitetään vain sellaisia esimerkkejä, joista on mahdotonta tunnistaa haastateltavaa. Tutkimuksen valmistuttua haastatteluaineistot tuhotaan.

Haastateltavia kerätessä kerrottiin heille tutkimuksen tavoitteet korostaen siihen osallistumisen vapaaehtoisuutta ja kertoen, miten heidän haastatteluitaan hyödynnetään. Haastateltavia informoitiin etukäteen haastatteluiden tallentamisesta nauhoittaen ja niiden muuttamisesta äänitiedostoiksi ja sitä kautta tekstitiedostoiksi. Haastateltavia lähestyttiin sähköpostilla tiedotuskirjeen muodossa, jotta siitä jäi heille kirjallinen tiedoksi. Lisäksi haastateltaville ilmoitettiin, ettei haastatteluaineistoja käytetä mihinkään muuhun käyttöön kuin tähän tutkimukseen. (Kuula 2006, 99–115.) Haastateltavien kanssa tehtiin erillinen suostumusasiakirja, joka löytyy tämän tutkimuksen liitteenä 3.

4 TULOKSET

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää teemahaastattelujen avulla varhaiskasvatuksen opettajien ajatuksia siitä, minkälaisia kokemuksia heillä on ammatillisesta toimijuudestaan omassa yksikössään. Tehden vertailua pienen ja ison päiväkodin varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten välillä. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset raportoidaan seuraavissa luvuissa analyysirungon yläluokkien muodossa. Toisen tutkimuskysymyksen tulokset raportoidaan analyysirungon yläluokkien kohdilla erikseen.

4.1 Työssä vaikuttamisen tuloksia

Kuten teoriasta tulee ilmi, varhaiskasvatuksessa työssä vaikuttaminen voidaan esittää seuraavin ryhmittelyin; 1. opettaja osallistuu päätöksentekoon 2. kykenee osallistumaan eri asioiden valmisteluun ja 3. voi tehdä päätöksiä työssään sekä 4. häntä kuullaan työyhteisössään. (Vähäsantanen ym. 2017, 27.) Nämä Vähäsantasen ym. esittämät ryhmät työssä vaikuttamiselle ammatillisen toimijuuden sisällä jaettiin tässä tutkimuksessa alaluokiksi *päätöksenteko* sekä *kuulluksi tuleminen*. Varhaiskasvatuksen opettajien vastauksista nousi lisäksi paljon pedagogiseen osaamiseen ja nimenomaan opettajuuteen liittyviä vastauksia, minkä takia nostettiin kolmanneksi alaluokaksi *pedagoginen osaaminen*. Teoriaosuudesta ilmenee, että vahva ammatillinen toimijuus vaatii opettajalta muun muassa vahvaa pedagogista osaamista sekä tietoa pedagogiikkaa ohjaavista asiakirjoista ja laista sekä ammatillisen toimijuuden tiedostamista ja muutosvalmiutta työssä (Pyhältö, Pietarinen & Soini 2014, 307–309). Varhaiskasvatuslain 2§ määrittelee myös varhaiskasvatuksen olevan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka (Varhaiskasvatuslaki 2018.) Laki määrittelee varhaiskasvatuksen pedagogisesti painottuneeksi, joten vahva pedagoginen osaaminen varhaiskasvatuksen opettajien työssä lisää vahvaa ammatillista toimijuutta ja työssä vaikuttamista, kuten tuloksissa tulee myöhemmin ilmi. Näiden edellä esitettyjen alaluokkien lisäksi aineiston analysoinnissa hyödynnettiin Jyrkämän modaliteetteja, analyysirunkoa täydentäväksi aineistoa tarkastellessa. Kuten teoriasta tulee esille yksilön toimijuuden modaliteetit kytkeytyvät toisiinsa ja eri tilanteissa myös varhaiskasvatuksen opettajan toimijuudessa voi näkyä eri modaliteettien kietoutuneisuutta. Modaliteettien ominaisuuksia ilmenee opettajien vastauksissa toisiinsa kytkeytyneinä ja näin ollen niiden tarkkaa erottelua eri yläluokkiin oli tässä tutkimuksessa mahdotonta tehdä. (Jyrkämä 2008b,

195). Työssä vaikuttamiseen aineiston perusteella alaluokiksi modaliteetteja hyödyntäen kertyi *täytymisen, voimisen, osaamisen, tuntemisen ja kykenemisen* modaliteetit.

4.1.1 Pedagogisesta toiminnasta päättämistä ja vuoropuhelua työyhteisössä

Aineiston vastausten perusteella ammatillisen toimijuuden työssä vaikuttaminen ilmenee erityisesti arjen toiminnan suunnitteluna ja arkisista asioista päättämisenä oman ryhmän tasolla. Lisäksi kuulluksi tulemisena tiimissä, työyhteisössä ja johtajan kanssa yhteistyössä sekä opettajuuden ja sitä kautta pedagogisen osaamisen ja arvostuksen saamisena työyhteisössä sekä kasvatusyhteistyössä vanhempien kanssa. Työssä vaikuttamisen alaluokkaan *päätöksenteko*, löytyi aineistosta paljon yhtäläisyyksiä opettajien vastauksissa. Liitteenä 5 on esimerkkejä pelkistetyistä vastauksista, jotka sijoittuivat tähän alaluokkaan.

Aineiston mukaan varhaiskasvatuksen opettajat kokevat voivansa tehdä päätöksiä erityisestä omaan ryhmään koskeviin asioihin, kuten siihen mitä projekteja tai mitä sisältöjä milloinkin opetuksessa ja kasvatuksessa harjoitellaan ja toteutetaan. *Voimisen* modaliteetti näyttäytyi näissä vastauksissa usein, sillä voimiseen kuuluu vaikutusmahdollisuuksien kokeminen ja resurssit, jolla työtä tehdään sekä subjektin vuorovaikutus, johon myös osallisuus kuuluu vahvasti. Vastauksissa opettajat painottivat lapsien ja perheiden osallisuutta varhaiskasvatuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa, mikä ilmenee myös varhaiskasvatusta ohjaavista asiakirjoista. Työtä ohjaavat asiakirjat sijoittuvat *täytymisen* modaliteettiin, sillä ne luovat pakkoja ja ohjeita työlle. Vastauksista nousi päätöksenteon ja vaikuttamisen mahdollisuudet erityisesti omaan työhön ja sen sisältöihin sekä omaan tiimiin.

Esimerkkejä tutkimuksen aineistosta nostettuina pelkistettyinä esimerkkeinä *päätöksenteosta*: Arjen ja työn vaihtelevuudesta päättäminen ja Pedagogisesta toiminnasta päättäminen. Seuraavissa suorissa lainauksissa ilmenee, miten varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat vaikutusmahdollisuuksiaan *päätöksentekoon* omassa ryhmässä.

Mä koen sitte taas siihe työn sisältöön ja siihen toiminnan sisältöön mitä me tehään lasten kanssa, ni siihen mä saan vaikuttaa hyvinkin paljon. (13)

Vaikutusmahdollisuuksien kuvaamisen lisäksi tästä lainauksesta on analysoitavissa *voimisen* modaliteetti, työntekijällä on vaikutusmahdollisuuksia sekä valtaa eli hän voi tehdä päätöksiä omassa ryhmässä. Jyrkämän (2008b) *voida* modaliteetti kuvaa yksilön eli tässä tapauksessa varhaiskasvatuksen opettajan mahdollisuuksia eri tilanteisiin (195).

Se vähän vaihtelee, tietenki ku olen pedagogisesti vastuussa tästä ryhmästä, niin päätän aika pitkälle sen sisällön, että mitä me tässä tehdään. (I5)

Tässä suorassa lainauksessa käy ilmi *täytymisen* modaliteetti, sillä Jyrkämän (2008b) mukaan *täytymisen* modaliteetti kuvaa opettajaan kohdistuvia fyysisiä ja sosiaalisia pakkoja. Tässä tapauksessa opettajan pedagoginen vastuu asettaa hänelle ammatillisen toimijuuden näkökulmasta täytymisen pakkoja, sekä samalla vaikutusmahdollisuuksia asemansa puolesta (Jyrkämä 2008b, 195.)

Pedagoginen osaaminen alaluokkana ilmeni monissa opettajien kokemuksissa vaikuttamisen näkökulmasta. Esimerkkeinä pelkistetyistä ilmauksista: Lasten maailmankuvaan vaikuttaminen ja Lasten elämään ja oppimiseen vaikuttaminen sekä Opettajuus ja Pedagoginen vastuu. Seuraava suora lainaus korostaa tätä *pedagogisen osaamisen* näkökulmaa osana työssä vaikuttamista ammatillisessa toimijuudessa.

Opettajal on enemmän vaikutusmahdollisuuksia ja ehkä opettajia kuunnellaan enemmän ja jotenki koetaan ehkä kuitekin et se opettajuus vahvana ja opettajil on ehkä enemmän vaikutusmahdollisuuksia ja me kuitenkin suunnitellaan se ryhmän pedagoginen toiminta ja niis opettajien pedakokouksissa suunnitellaan talon yhteistä pedagogista linjaa. (I3)

Modaliteetti mallia hyödyntäen tässä lainauksessa on nähtävissä *voimisen* ja *täytymisen* modaliteettien kietoutumista. Opettajalla on *voimisen* näkökulmasta vaikutusmahdollisuuksia, mutta samalla myös *täytymisen* näkökulmasta vastuuta. Myös *tuntemisen* modaliteetti, jota Jyrkämä (2008b) kuvaa yksilön ominaisuudeksi arvioida ja kokea tunteita eri tilanteissa, käy ilmi tässä lainauksessa avoimena yhteisenä suunnitteluna ja yhteistyönä työyhteisössä (195).

Kuulluksi tuleminen vaikuttamisen alaluokkana esiintyi usein aineistossa. Muun muassa seuraavin pelkistetyin ilmauksin: Vuoropuhelu johtajan kanssa, Ymmärretyksi tuleminen, Arvostus, Vahva itseohjautuvuus sekä Omien asioiden esille tuonti. *Kuulluksi tulemisen* kokemukset painottuivat aineistossa vuoropuheluun johtajan kanssa, mutta vastauksista ilmeni myös *kuulluksi tulemisen* kokemus työyhteisö ja tiimi tasolla. *Kuulluksi tuleminen* ja sen sisältämä työyhteisön avoimuus ovat kytköksissä *tuntemisen* modaliteettiin, joka ilmeni aineistossa tiimityön ja yhdessä keskustelun merkein. Seuraavassa esimerkkejä suurin lainauksin siitä, miten varhaiskasvatuksen opettajat toivat *kuulluksi tulemisen* työssä vaikuttamisen näkökulmasta esille vastauksissaan.

Pystyy käymään vuoropuhelua, niin pedagogiikasta ja kaikesta, meidän niin ku päiväkodin, kun oman ryhmänkin asioista, et se on semmonen, mut myöskin semmonen, joka on avoin kaikelle ja tota helposti lähestyttävä. (I5)

Pystyminen eli *kykeneminen* ja *voiminen* kytkeytyvät tässä esimerkissä toisiinsa, sillä opettaja kuvaa pystyvänsä esimerkiksi vuoropuheluun eli hänellä on fyysisiä ja psyykkisiä resursseja siihen. Toisaalta *voimisen* modaliteetti ilmenee opettajan kokemuksena siinä, että hänellä on mahdollisuuksia ja vuorovaikutus on toimivaa puolin ja toisin (Jyrkämä 2008b, 195).

Mä koen et niin ku johtajankin kanssa pääsee hyvään yhteistyöhön ja hän kuuntelee ja toki mainitsin siis sen lastenhoitajan et mä toivon et heki saa vaikuttaa ja ainaki täs oman ryhmän toiminnassa haluan kuulla myös häntä. (I4)

Tässäkin kommentissa opettajan kokemus yhteistyöstä ja kuulluksi tulemisesta johtajan kanssa ilmenee *voimisen* modaliteetin valossa, sillä *voimisen* modaliteetissa opettajalla on mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja. Opettaja kohtaa myös *tuntemisen* modaliteetin kautta avoimuutta, mikä osoittautuu tiimityössä ja vaikutusmahdollisuuksien tarjoamisena tiimissä muillekin. (Jyrkämä 2008b, 195.)

Ollaan pystytty tuomaan niitä omia ajatuksia esille ja tota ni niitä niin ku saamaan myöski niin ku kuulluksi tavallaan, että et mitä ite toivoo. (P2)

Tämän opettajan kokemus *kuulluksi tulemisesta* ilmenee omien ajatusten esille saamisena ja toiveiden esittämisenä ja kokemuksena siitä, että niihin tartutaan. Tässäkin kommentissa on nähtävissä *voimisen* modaliteetti mahdollisuuksien ja pystyvyyden ansiosta (Jyrkämä 2008b, 195).

Työkokemus ja sen tuoma oppi kertautui aineistossa opettajien vastauksissa. Työkokemus nähtiin vaikutusmahdollisuuksia lisäävänä positiivisena tekijänä, tuoden auktoriteettia työyhteisössä ja tätä kautta enemmän *päätöksenteko* valtaa ja *kuulluksi tulemistä*, samalla myös vahvaa *pedagogista osaamista* ja sitä kautta paremman aseman työyhteisössä. Muun muassa näissä suorissa lainauksissa on nähtävissä työkokemuksen tuoma ammatillisen toimijuuden vahvistuminen vaikutusmahdollisuuksien näkökulmasta.

Täs omas yksikössä mä koen et mulla on hyvät vaikutusmahdollisuudet, mä oon tällä hetkellä vanhin työntekijä talossa. Siis ihan vanhin ja sitte myös ollu pisimpään tässä ja sit mä tietty teen vastuuopettajan töitä tai et se tuo mulle sit tietyn auktoriteetin, ei mikään viiminen sana mut kuitenkin, et hyvät. (P1)

Tässä lainauksessa on nähtävissä opettajan kokemus oman aiemman osaamisen eli työkokemuksen ja pitkän työhistorian vaikutuksista vaikutusmahdollisuuksiin. Aiempi osaaminen ja sen tunnustaminen ja hyödyntäminen työyhteisössä kuvaa *osaamisen* modaliteettia toimijuutta analysoitaessa (Jyrkämä 2008b, 195). Tämän opettajan kokemukset omista vaikutusmahdollisuuksista työssä vaikuttamisessa ovat muutenkin lainauksen

perusteella hyvät, joita tukee kokemuksen tuoma osaaminen ja auktoriteetti. Seuraavassa lainauksessa on analysoitavissa opettajan osaaminen koulutuksen tuoman *pedagogisen osaamisen* valossa ja sen kautta vaikutusmahdollisuuksien lisääntymisenä. Myös työkokemus ja sen tuoma oppi tulee esiin tässä kommentissa.

Mut kyl mä koen joo et opettajal on enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa. Joo kylhän sitä peilaa omaa menneisyyttä ja työkokemusta ja sielhän on hyviä rikastavia puitteita ja sit taas omista virheistäkin voi oppia ja miettiä et näin ei ehkä kannata täällä nyt toimia mitä on jossain joskus tehny. Et siihen toimijuuteen liittyvää ja vaikutusmahdollisuuksiin myös et joo. Kuitenkin on jo sen verran työkokemusta et antaahan se jo aika paljon eväitä myös vaikuttamisen mahdollisuuksiin. (I3)

Opettajien vastauksista ilmeni myös vaikutusmahdollisuuksia rajoittavia tekijöitä, jotka heikentävät ammatillisen toimijuuden kokemusta. Osa näistä tulee esitettyksi myös päiväkodin kokoon liittyvässä luvussa. Yhteinen ja yleinen vaikutusmahdollisuuksia rajoittava tekijä, joka nousi jokaisesta haastattelusta, oli selkeästi ajanpuute työssä sekä työntekijöiden ja johtajien suuri vaihtuvuus alalla. Alla esimerkki lainaus toimijuutta rajoittavista tekijöistä.

Ensimmäisenä tulee mieleen tietenkin sit ehkä jotka liittyy kollegoihin, sillä tavalla et meillä vaihtelee, on ihan sama missä olen ollut pienemmässä tai täällä isommassa töissä niin henkilökunta vaihtelee tosi paljon että ei voi aina luottaa siihen että se ryhmä mikä sulla on että sulla on pysyvät työkaverit, se ja tietenkin sitte sen että ei ole tarpeeks henkilökuntaa, ne on niin ku inhottavimmat ja negatiivisimmat kokemukset ja tuntuu et aika ei riitä, et tehtäviä on tosi paljon mut aikaa sen toteutukselle ei ole. (I5)

Näitä toimijuutta rajoittavia tekijöitä kuvaa *kykenemisen* modaliteetti, joka pitää sisällään resurssit ja paineet sekä esimerkiksi ajan puutteen, jotka vaikuttavat työntekijöiden toimijuuteen eli työn teossa kykenemiseen. Vastaukset kykenemisen modaliteettiin liittyen olivat kuitenkin esimerkiksi ajanpuutteen haasteiden myötä negatiivissävytteisiä, jonka takia kykenemisen modaliteetti oli heikkoa ja heikensi opettajien ammatillista toimijuutta työssään. Myös työssä jaksaminen tuli esille aineistossa, seuraavassa esimerkissä lainaus opettajan kokemuksesta kuinka työ voi viedä voimat ja heikentää näin toimijuutta, mutta samalla positiivinen näkökulma siihen kuinka omilla vaikutusmahdollisuuksilla voi vahvistaa toimijuuttaan ja tehdä muutoksia jaksamisen paranemiseksi.

No mä voin täs sanoo sen et esimerkiks määkin olen ollut burn outissa et olen tän työn aikana polttanut itseni loppuun ja sitten olin töistä pois noin 1,5 vuotta, jolloin itseasiassa suoritin mun opinnot loppuun ja silloin itseasiassa mietin kovasti sitä et haluanko mä jatkaa tällä alalla, koska se on rankkaa ja se vaatii sulta tosi paljon, koska sä tavallaan annat kaikkies tässä työssä ja sitte ku menet

kotiin ja sä käyt ylikierroksilla ja sä mietit ja se vaikuttaa tosi paljon niin ku siihen sun vapaa-aikaaki niin ku tosi paljon et miten sä pystyt palautumaan ja sit mä vaihdoin työympäristöä ja jotenki sen kautta tajusin et sä voit pienillä teoilla myös vaikuttaa siihen niin ku omaan niin ku työhös ja se on mielekästä kun muistaa et joka vuosi on erilainen ja ryhmä on erilainen. (I5).

Toimijuutta kuvaavaa *täytymisen* modaliteettia rajoittaa ylhäältä tulevat ohjeet, joihin työntekijällä ei ole mahdollisuutta vaikuttaa. Asiakirjat ja työnkuvaan liittyvät rajoittavat tekijät kietoutuvat *täytymisen* modaliteetin alle, sillä ne muodostavat työntekijälle pakkoja. Seuraavassa lainauksessa on näkyvissä toimijuutta rajoittava erimerkki liittyen ylhäältä tuleviin ohjeisiin ja työnkuvaan.

Et silloin ku tehtiin esimerkiksi se, et silloin ku mä oon tullu taloon ni meil oli esiopetus, sitte tehtiin näit muutoksia siitä et pitää olla isommat esiopetusryhmät, ennen riitti seittemän, sitte tuliks nyt 14 mikä se on tällä hetkellä. On hyvin epätodennäköstä et tän kokosessa talossa ois, no sitte pari vuotta sit ois ollu, mut se juna meni jo, se päätös on tehty et täs talos ei oo esiopetusta, silloin mä olin siitä närkästyny, koska mä koin, että mun osaamisesta, joku ulkopuolinen vie osan pois. (P1)

Myös seuraavassa lainauksessa on näkyvissä *täytymisen* modaliteettia heikentävä esimerkki, jossa ylhäältä tulevat uudistukset ja ohjeistukset nähdään opettajan toimijuutta rajoittavana tekijänä.

No ehkä ne on kuitenkin sieltä ylempää tulevat asiat, et ne tietyt asiat on mitkä meidän täytyy hoitaa ja mitkä tulee ja sitte ku tulee just tälläisiä uusia tehtäviä ja tehtävänkuvia ja muuta mitkä sieltä vaikuttaa siihen omaan työhön ni ne on ehkä semmosia mihin on toki vaikeempi vaikuttaa et ne on vaa otettava mukaan ja omaksuttava sieltä et ehkä semmonen on lähtökohtaisesti se mikä rajoittaa. (P2)

Seuraavassa lainauksessa voidaan huomata *voida* modaliteetin heikkenemistä, sillä vahva voiminen edellyttää luottamuksellista vuorovaikutusta työyhteisössä, joka lisää vaikuttamismahdollisuuksia ja vahvistaa sitä kautta toimijuutta.

Olen myös huomannut, että suhteet vaikuttavat tässä talossa, itselläni ei oo ehkä muodostunut niin kauheen hyviä suhteita. Mut sit voin kuvitella et monelle se on helpompi niin kun ehdottaa asioita eteenpäin, mut sillee niin ku et kyllä niin ku johtaja on vastaanottavainen ja niin ku haluaa kuulla uusia ideoita, et riippuu sitte monesta tekijästä et meneekö ne eteenpäin. (I4)

Opettajat kokivat voivansa vaikuttaa työhönsä, mutta myös toimijuutta vaikuttamismahdollisuuksien näkökulmasta rajoittavia kokemuksia löytyi, mikä heikentää opettajan toimijuutta.

4.1.2 Pienessä päiväkodissa enemmän vaikutusmahdollisuuksia

Vertailussa ison ja pienen päiväkodin työntekijöiden vastauksissa, työssä vaikuttamisen näkökulmasta, erottui selkeästi se, että pienen päiväkodin työntekijät kokivat omaavansa paljon vaikutusmahdollisuuksia. Kun taas ison päiväkodin työntekijöiden vastauksista ilmeni ison yksikön fyysinen joustamattomuus ja se, ettei tunne koko päiväkodin henkilökuntaa eikä lapsia. Seuraavassa pienen päiväkodin esimerkkejä suurin lainauksin liittyen työssä vaikuttamiseen.

Kyl mä koen et ehkä tän just pienen talon mikä on se semmonen vaikuttamismahdollisuus, muutenki ku on tietenki pienempi työyhteisö ni tehään asioita paljon niin ku yhdessä ja mietitään niitä ja jotenki semmonen et ehkä ollaan aika itseohjautuvia. Niin ku tää mejjän taloki ku ei oo johtajakaan paikalla ku ehkä tota niin kerran viikkoon suurin piirtein, ni sit just se semmonen et on pakkoki ottaa vastuuta siitä omasta työstä ja sitte niin ku tämmösistä käytännön jutuistaki et kyl mä niin ku koen että sillee pystytää paljon vaikuttaa, toki näissä raameissa mitkä on, ni kuitenkin pystytään paljon vaikuttaa siihen omaan työn sisältöön. (P2)

Yllä olevassa lainauksessa pienen päiväkodin opettaja kokee pienen työyhteisön ja sitä kautta itseohjautuvuuden lisäävän ammatillista toimijuutta työssä vaikuttamisen näkökulmasta. Tätä asiaa tukee saman opettajan kommentti pienen työyhteisön yhtenäisyydestä ja sen tuomasta helpotuksesta muun muassa suunnitteluun.

Me ollaan pienempi porukka ni mejjän on tietyllä tavalla helpompi löytää se yhteinen näkemys tai ajattelutapa asioihin ja siis jotenki muutenki iha toiminnan suunnittelu yhteistyössä toisten ryhmien kanssa ja muuta ni kyl mä koen et se pienemmäs talossa on helpompaa. (P2)

Vaikka pienen päiväkodin opettajat kokivat omaavansa hyvin vaikutusmahdollisuuksia ja tulleen kuulluksi työyhteisössä ja johtajan kanssa vuoropuhelussa sekä pystyvänsä tekemään päätöksiä. Kumpusi vastauksista myös pienen päiväkodin haasteita, kuten haavoittuvaisuus vähäisen henkilökunnan määrän takia ja se, että on myös pakko ottaa paljon vastuuta. Kun taas isossa päiväkodissa koettiin myös vaikutusmahdollisuuksien olevan suhteellisen hyvät erityisesti oman ryhmän toiminnan suunnittelun ja toteutuksen osalta, mutta vastauksista nousi esille myös ison päiväkodin joustamattomuus erityisesti yhteisten tilojen ja fyysisten ominaisuuksien sekä ison henkilökunnan määrän ja sitä kautta monien mielipiteiden takia. Seuraavassa suoria lainauksia kokemuksista isossa päiväkodissa työssä vaikuttamisen näkökulmasta.

Jos miettii et haluais tehdä jotain koko talolle ja sitten kun ei oo mitää niin kun käsitystä mitä niin kun pienemmille lapsille kuuluu ja miten niillä niin kun ryhmässä toimitaan, kun ei vaan ehdi niin kun nähdä heitä päivän aikana, ehkä sitten joskus ihan aikaisin aamulla tai sitten myöhään iltapäivällä jos on myöhäisempi vuoro, mutta muuten tavallaan ollaan niin eri maailmassa. (I4)

...kun on niin iso talo ni sitten enhän mä tunne niin ku kaikkia työntekijöitä tai lapsia et silleen niin ku tosi vaikee niin ku miettiä sellasia niin ku koko talon käytänteitä...(I4)

Mut se et fyysisesti tän talon niiku rakenteet ja muut ni voi olla vähän joustamattomaa et voi olla vaikee vaikuttaa joihinkin asioihin. (I3)

Kun on niin iso päiväkotiki, ni sit vähän yritetään kontrolloida tuolla johtoportaasiksi, et pidetään vähän niin kun taloo pystyssä niin sanotusti. Et se on ihan päinvastoin, pienemmässä päiväkodissa on tiiviimpi työyhteisö, tehdään enemmän yhteistyötä, niin silloin sun vaikutusmahdollisuudet on paljon laajemmat. Ja täällä tietty vaikuttaa se ku et tunne kaikkia ihmisiä ketkä on täällä töissä ja se on tota se sitten vaikuttaa et jos sä haluat vaikutusmahdollisuuksia ni sitte pitäis ottaa niin paljon asioita huomioon, et se on käytännössä sitte välillä mahdotonta. (I5)

Näistä ison päiväkodin opettajien vastauksista on analysoitavissa ison talon fyysisen joustamattomuuden haasteet työssä vaikuttamiseen. Myös se, ettei isossa talossa tunneta kaikkia ihmisiä, koetaan vastausten perusteella selkeästi haasteeksi, joka vähentää työssä vaikuttamisen kokemuksia. Aineistosta nousseiden vastausten perusteella työssä vaikuttamisen näkökulmasta varhaiskasvatuksen opettajat kokivat pienessä päiväkodissa vahvempaa ammatillista toimijuutta vaikutusmahdollisuuksien ja päätöksenteon sekä kuulluksi tulemisen näkökulmasta kuin isossa päiväkodissa toimineet opettajat.

4.2 Työkäytänteiden kehittämisen tuloksia

Teoriasta sovellettu analyysirunko ja sen yläluokka työkäytänteiden kehittäminen muodostuu seuraavista alaluokista: *opettajan osallistuminen yhteisön työkäytänteiden kehittämiseen* sekä *omien työskentelytapojen kehittäminen ja uusien ideoiden kokeileminen* työssä. Vahva ammatillinen toimijuus varhaiskasvatuksen opettajan työssä työkäytänteiden kehittämisen näkökulmasta rakentuu näistä alaluokista. Käytännössä varhaiskasvatuksen opettaja voi siis kyseenalaistaa, kysyä, kommentoida ja kehittää aktiivisesti työyhteisön työtapoja sekä omia työkäytänteitään. (Vähäsantanen ym. 2017, 27.) Varhaiskasvatuksen opettajien vahvaa ammatillista toimijuutta lisää teorian mukaan *työyhteisön työkäytänteiden kehittämiseen osallistuminen* sekä myös *omien työskentelytapojen kehittäminen*. Myös varhaiskasvatuslaistalousee monesta kohtaa kehittämisen näkökulma. Esimerkiksi valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tarkoitus on muun muassa ohjata

varhaiskasvatuksen laadun kehittämistä ja varhaiskasvatuksen arvioinnin tarkoituksena on tukea kehittämistä. Varhaiskasvatuksen järjestäjän on huolehdittava, että henkilöstö osallistuu riittävästi kehittävään täydennyskoulutukseen. (Varhaiskasvatuslaki 2018.)

Aiemmin esitettyjen alaluokkien lisäksi aineiston analysoinnissa hyödynnettiin Jyrkämän modaliteetteja analyysirunkoa täydentäen. Kuten työssä vaikuttamisen tuloksissa tuli esille modaliteetit kytkeytyvät toisiinsa ja eri tilanteissa myös varhaiskasvatuksen opettajan toimijuus voidaan nähdä monen eri modaliteetin kytkemänä (Jyrkämä 2008b, 195). Työkäytänteiden kehittämiseen aineiston perusteella alaluokiksi nousivat seuraavat modaliteetit; *voiminen, haluaminen, täytyminen ja osaaminen.*

4.2.1 Työn kehittämistä innovatiivisuuden ja työkokemuksen avulla

Ammatillisen toimijuuden työkäytänteiden kehittämisen näkökulmasta aineistosta analysoitiin esille vastauksia, joissa mainittiin johtajan rooli kehittämisessä ja työkäytänteiden kehittämisessä. Myös muiden työntekijöiden ja työyhteisön rooli nostettiin tässä kohtaa esiin. Yleistäen aineiston perusteella varhaiskasvatuksen opettajat kokivat voivansa jossain määrin kehittyä ja osallistua koulutuksiin työpaikan resurssien puitteissa sekä *kehittää työkäytänteitä* työyhteisön tasolla ja omassa työssään. *Uusien ideoiden kokeilu* työssä erityisesti oman ryhmän tasolla näyttäytyi onnistuvan hyvin aineiston varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten mukaan. Työkäytänteiden kehittämisen alaluokkaan *osallistumisesta yhteisön työkäytäntöihin* ilmeni esimerkiksi seuraavia pelkistettyjä ilmauksia; Ideat saa esille ja niitä otetaan myös käyttöön, Esihenkilön merkitys päiväkodin kehittymiseen, Henkilökunta vaikuttaa päiväkodin kehittymiseen, Omien arvojen mukainen työ työyhteisössä ja Ammatillinen yhteistyö päiväkodin sisällä.

Vastauksissa esiintyi usein johtajan rooli. Esihenkilön merkitys koko päiväkodin kehittymiselle pedagogisena johtajana sekä työntekijöiden oman kehittymisen kannalta nähtiin suurena. Kehitysmuutteisyydessä esimerkiksi koulutusten tarjoamisen ja mahdollistamisen sekä jatkokoulutuksien hyväksymisien näkökulmasta esihenkilön rooli erottui vahvasti. Lisäksi aineistossa esiintyi työyhteisön ilmapiirin ja yhteistyön sekä jakamisen kulttuurin merkitys. Erityisesti siinä, että varhaiskasvatuksen opettajat kokivat voivansa työyhteisössä *osallistua työkäytänteiden kehittämiseen* ja se on mahdollistettu muun muassa pedagogisten kokousten ja työryhmien kautta, jotka eivät kuitenkaan aina toteutuneet

tai jäivät kesken. Aineistossa oli nähtävissä myös tämä puoli kehittämisen näkökulmasta. Hienojen ideoiden loppuun vieni jäi välillä kesken toimijuutta rajoittavien ajanpuutteen ja resurssien puutteen takia.

Seuraavissa suorissa lainauksissa näkyy työyhteisön vuorovaikutuksen ja esihenkilön rooli työkäytänteiden kehittämisessä sekä oman arvomaailman mukaisen työn tekeminen ja työkäytänteiden kehittäminen omien arvojen mukaisiksi, jotka eivät myöskään riitele varhaiskasvatuksen arvoperustan kanssa.

Meidän vuorovaikutusta ja yhdessä oloa ja ympäristöä, toimintatiloja mis me ollaan et mä haluaisin niin ku tuoda ja luoda semmosta ilmapiiriä ja mahdollistaa sen, että jotenki harmoniassa työskenneltäs täällä, ryhmien välinen yhteistyö ja toisen jeesaaminen ja se näkyis niin ku siinä kaikessa. (P1)

No ku ne ohjeet on tietysti yhteiset kaikilla ni kyl mä koen et henkilökunnalla on niin ku suuri merkitys siihen ja tietenki esimiehelläki mut et sit et miten se lähtee niin ku käytännössä rullaamaan ja miten me saadaan se niin ku yhteinen kemiamme ja työnjako ja just se et jokainen ottaa sen vastuun ainakin omasta työstään niin sil on suuri merkitys. (P1)

Jyrkämän modaliteetteja hyödyntäen on näissä lainauksissa huomattavissa vuorovaikutuksen ja yhteistyön vaikutus työyhteisön ja kaikkien siellä työskentelevien kehittymiseen. *Voimisen* modaliteetti, joka viittaa mahdollisuuksiin, joita eri tilanteet ja niiden tekijät tuottavat tulee esiin näissä lainauksissa yhteisen vuorovaikutuksen ja talon sisäisen luottamuksen tuomana voimisenä ja pyrkimyksenä yhteiseen kehittymiseen asiakirjojen luomien ohjeiden puitteissa (Jyrkämä 2008b, 195). Myös *haluamisen* modaliteetti osaamiseen pyrkimyksenä ja kehittymisenä ilmenee näissä lainauksissa, sillä opettajan kokemuksesta paljastuu henkilökunnan merkitys työyhteisön toimivuudelle. Kun työyhteisössä on haluamista osaamiseen, toimijuus vahvistuu. Yllä olevissa lainauksissa modaliteetit ovat kytkeytyneinä toisiinsa. Seuraavassa lainauksessa on nähtävissä oman arvomaailman tuomisesta osaksi työyhteisön kehittymistä.

Mä oon kokenu et mä oon saanu tuoda omaa arvomaailmaani myös tänne ja se on muutekin sellanen mistä nyt puhutaanki jo paljon vaik se on ollu mun arvomaailmaani jo kauan. (I3)

Oman arvomaailman tuominen työyhteisöön arvoina, jotka ovat myös asiakirjojen perusteella työtä ohjaavia arvoja voidaan nähdä Jyrkämän modaliteetteja soveltaen *täytymisenä*.

Täytymisen modaliteetti viittaa esimerkiksi moraalisiin pakkoihin (Jyrkämä 2008b, 195).

Arvot voidaan nähdä velvoittavina tekijöinä, sillä ne ohjaavat työntekijän toimintaa. Toisaalta

tässä kommentissa on nähtävissä myös yhtä lailla *haluamisen* modaliteetti, sillä opettajalla on haluamista kehittää ja motivaatiota tuoda omaa arvomaailmaa työyhteisöön, joka voidaan nähdä työkäytänteiden kehittämisenä haluamisen kautta, johon liittyy vahvasti myös rohkeus tuoda uusiakin asioita työyhteisöön.

Työkäytänteiden kehittämisen toinen alaluokka *Omien työskentelytapojen kehittäminen* ilmeni useissa pelkistetyissä vastauksissa, jotka olivat samansuuntaisia kuin *osallistumisessa työyhteisön työkäytänteiden kehittämiseen*. Myös *omien työskentelytapojen kehittämisessä* ilmeni yhteistyö ja ideoiden jakaminen muiden työntekijöiden kanssa sekä esihenkilön koulutusmyönteisyys. Omien kehittymistavoitteiden muodostaminen tuli esille myös aineistossa. Seuraavassa pelkistettyjä ilmauksia tähän alaluokkaan: Johtaja tuo esille koulutuksia, Aina on mahdollisuus koulutuksiin, Asettaa omat kehittymistavoitteet, Oman työn ohjaaminen kehittyä työkokemuksen myötä, Ammatti-identiteetin muuttuminen jatkokoulutusten myötä, Työkokemuksen kartuttaminen, Muilta oppiminen töissä ja Pedagoginen jakaminen. Seuraavassa suoria lainauksia aineistosta.

Kyllä meidän johtaja lähettää just koulutukseen vinkkejä ja tälläsiä. Eli kannustaa kyllä niin kun käymään koulutuksissa. (I4)

No mä koen että tällä nykysellä työkokemuksella ja tota ammattitaidolla, mä pystyn määrittelemään ne omat tavoitteet sinne kattotavoitteiden alle aika hyvin. (P1)

Näissä lainauksissa tulee esille työkäytänteiden kehittämisen näkökulmasta Jyrkämän modaliteetteja hyödyntäen *voimisen* modaliteetti. Johtaja lähettää koulutus vinkkejä ja kannustaa niihin menemisessä eli työntekijät voivat kouluttaa itseään lisää. Myös työkokemuksen tuoma varmuus ilmenee *voimisenä*, opettaja kokee voivansa asettaa tavoitteet työlleen. *Osaamisen* modaliteetti puolestaan tulee esille vahvasti työkokemuksessa, sillä osaaminen kertyy tietojen ja taitojen karttuessa, mitä opettaja työtä tehdessään kerryttää. Työkäytänteiden kehittäminen *omien työskentelytapojen kehittämisen* näkökulmasta esittäytyy näiden lainausten perusteella työkokemuksen tuomana osaamisena ja lisäkouluttautumisten mahdollisuuksina. Molemmat lainaukset tukevat opettajan *voimista* ja *osaamista* työssään kehittymisen näkökulmasta.

Työkäytänteiden kehittämisen kolmas alaluokka *uusien ideoiden kokeilu*, näyttäytyi aineistossa eniten varhaiskasvatusten opettajien pohtiessa omia vahvuuksiaan. Vastauksista ilmeni vahvuuksia pohdittaessa erityisesti innovatiivisuus ja heittäytyminen sekä uusien tapojen kokeilu. Lisäksi työ nähtiin pitkälti mielekkäänä juuri sen takia, että siinä on niin

paljon mahdollisuuksia unohtamatta ajanpuutetta ja tiukkoja resursseja sekä työntekijöiden vaihtuvuutta, jotka rajoittivat työntekijöiden työkäytänteiden kehittämistä ja sen myötä toimijuutta.

Työkokemus ja sen tuoma varmuus näyttäytyivät myös ideoiden lisääntymisenä ja niiden kokeiluun heittäytymisenä. Seuraavassa pelkistettyjä ilmauksia vastauksista *uusien ideoiden kokeilemisen* alaluokkaan: Heittäytyminen vahvuutena, Innovatiivisuus ja halu oppia uutta, Työkokemuksen myötä enemmän ideoita lasten kanssa toimimiseen ja Mahdollisuudet rajattomat. Seuraavassa suoria lainauksia varhaiskasvatuksen opettajien vastauksista liittyen *uusien ideoiden kokeiluun*.

Just semmonen innovatiivisuus ja halu oppia ja tehdä uusia juttuja ehkä uudella tavalla. (P2)

Kokemus niin kun kartuttaa ja ehkä tälle niin ku haluan oppia lisää kokemusta mutta sitten jonkun verran tullu niin ku ideapankkeja mut aina niin kun valmis keksimään uusia ideoita. (I4)

Lainauksissa on analysoitavissa *osaamisen* modaliteetti toimijuudesta. Opettajan innovatiivisuus ja halu oppia uutta, sekä työkokemuksen tuoma varmuus liittyvät *osaamisen* modaliteettiin, sillä *osaaminen* on laaja-alaisesti opettajan jo hankkimia ja tulevaisuudessa hankittavia tietoja ja taitoja, sekä omien vahvuuksien hyödyntämistä (Jyrkämä 2008b, 195). Vahvuuksien hyödyntäminen osaamisessa sekä työkokemuksen tuoma varmuus osaamisen kehittymisessä näyttäytyivät usein aineistossa työkäytänteiden kehittämisen näkökulmasta *uusien ideoiden kokeilun* taustalla.

Työkäytänteiden kehittämisen näkökulmasta vahva ammatillinen toimijuus korostui aineiston perusteella erityisesti uusien ideoiden kokeiluna ja työn mahdollistajana näihin kokeiluihin. Esihenkilön rooli ilmeni varhaiskasvatuksen opettajien pohtiessa omien työskentelytapojen kehittämistä, sillä viime kädessä johtajat päättävät saako opettaja lähteä täydennys- tai jatkokoulutukseen. Haastatteluun osallistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset työkäytänteiden kehittämisestä olivat pitkälti positiivisia ja he kokivat voivansa *osallistua työyhteisön työkäytänteiden kehittämiseen* omassa talossaan ainakin jollain tasolla. *Omien työskentelytapojen kehittämiseen* koettiin voivan tarttua muun muassa vahvuuksia ja kokemusta hyödyntäen, myös *uusien ideoiden kokeilu* koettiin suhteellisen vapaaksi erityisesti oman ryhmän sisällä tehdyssä työssä.

Aineiston perusteella myös toimijuutta rajoittavia tekijöitä ilmeni. Työkäytänteiden kehittämisen näkökulmasta rajoittaviksi tekijöiksi ilmeni samoja syitä kuin vaikuttamismahdollisuuksia rajoittaviksi tekijöiksi. Opettajat mainitsivat jälleen ajanpuutteen, työntekijöiden puuttumisen ja vaihtumisen sekä johtajan roolin työkäytänteiden kehittämisessä, johtajalla onkin varhaiskasvatusympäristössä suuri rooli erityisesti työntekijöiden *voida* modaliteetin kohdalla. Sillä viime kädessä johtaja päättää saako työntekijä osallistua esimerkiksi jatkokoulutuksiin. Seuraavassa lainauksessa työkäytänteiden kehittämistä toimijuuden näkökulmasta rajoittava esimerkki johtoportaan toiminnasta vaikuttaen työntekijän toimijuuteen.

Johtoporras sanelee tosi paljon mitä me tehdään milloinkin, ilman että välttämättä ovat täällä läsnä näkemässä sitä arkea ja tietenkin niin kuin sanoin ni se ajanpuute, et kun on tosi paljon niitä koulutuksia ja ylimääräisiä projekteja ja tosi paljon on sitte viestejä sähköpostissa tai meidän viestijärjestelmässä, niin se informaation tulva, sitä on aivan liikaa, se rajoittaa tosi paljon. (15)

4.2.2 Pieni työyhteisö tukee työyhteisön työkäytänteiden kehittämistä

Työkäytänteiden kehittämisen näkökulmasta vertaillen pienen ja ison päiväkodin varhaiskasvatuksen opettajien vastauksia, ei eroavaisuuksia löytynyt kovinkaan paljon. Erityisesti uusien ideoiden alaluokan vastaukset olivat hyvin samansuuntaiset ja eroavaisuudet liittyivät eniten persoonallisuuteen ja vahvuuksiin sekä siihen, miten työtä kukin tekee. Opettajat kokivat uusien ideoiden kokeilun oman ryhmän sisällä mahdolliseksi. Työkäytänteiden kehittämisen näkökulmasta koettiin molemmissa päiväkodeissa johtajalla olevan suuri vaikutus siihen, miten voi kehittää itseään, sillä johtaja viime kädessä määrittelee, pääseekö työntekijä esimerkiksi johonkin koulutukseen. Koulutuksiin pääsemisessä ison päiväkodin työntekijät kokivat sen helpommaksi, kun taas pienessä päiväkodissa työskentelevät opettajat kokivat päiväkodilta poistumisen koulutuksen ajaksi enemmän haasteena. Pienessä päiväkodissa taas puolestaan koettiin työyhteisön työkäytäntöihin osallistuminen helpommaksi. Pienessä yksikössä koettiin, että pystytään jakamaan infoja ja tietoa koko työyhteisölle helpommin ja keskustelu kaikkien kesken koettiin helpommaksi. Pienessä yksikössä myös koettiin se, ettei johtaja ole paikalla siten, että työntekijöiden on otettava ja he myös saavat ottaa enemmän vastuuta. Näin heidän oli aineiston perusteella helpompi osallistua työkäytänteiden kehittämiseen. Toisaalta ei ison päiväkodin työntekijöidenkään vastauksista noussut suurta kritiikkiä siihen, etteivät he voisi osallistua kehittämiseen. Seuraavassa kommentissa pienen päiväkodin opettajan kokemus siitä, kuinka pienessä päiväkodissa saa ja pitää ottaa enemmän vastuuta.

Kylmä koen et sil on vaikutusta positiivisesti et mun kaltaselle ihmiselle tää toimii hyvin, mut et pienet talot vaatii sen, että on valmis ottamaan vastuun omasta ja ehkä pikkasen muidenkin töistä. (P1)

Seuraavassa suora lainaus ison päiväkodin opettajan näkemyksestä siihen, että itsensä kehittäminen koulutuksien myötä on helpompaa isommassa päiväkodissa.

Isossa päiväkodissa niin sul on paremmat mahdollisuudet siihen kun on enemmän henkilökuntaa ja pystyy niin kun irtaantumaan omasta työstä sitten kun on vaikka opiskelupäiviä tai vaikka ei liittyis mun opiskeluihinkaan niin ylipäättänsä mitä täällä päiväkodissakin on tarjolla, on seminaaria tai kurssia tai tämmöstä niin mul on mahdollisuus siihen, se järjestetään kyllä. (I5)

Työkäytänteiden kehittämisen näkökulmasta ammatillinen toimijuus nähtiin vahvana pienessä päiväkodissa opettajana toimivien kokemusten mukaan. Erityisesti opettajan osallistumisena yhteisön työkäytänteiden kehittämiseen ja niihin vaikuttamiseen pienen työyhteisön takia, jossa kaikkien mielipide saadaan helpommin esille. Omien työskentelytapojen kehittäminen koettiin pienessä päiväkodissa onnistuvan, vaikka isossa päiväkodissa tämän alaluokan vastauksissa tuli esille enemmän edistäviä kommentteja. Lähinnä koulutuksiin pääseminen nähtiin helpommaksi isossa päiväkodissa.

4.3 Ammatillisen identiteetin neuvottelun tuloksia

Kolmatta yläluokkaa ammatillisen identiteetin neuvottelua voidaan varhaiskasvatuksen opettajan työssä kuvailla siten, että opettaja pystyy *työskentelemään omien arvojen mukaisesti*, kykenee *toteuttamaan ammatillisia tavoitteitaan*, voi *edistää uraansa* ja pystyy *keskittymään itseään kiinnostaviin asioihin* työssään. (Vähäsantanen ym. 2017, 27.) Näistä on rakennettu analyysirungon alaluokat ammatillisen identiteetin neuvottelun kohdalla. Lisäksi analyysissä on hyödynnetty Jyrkämän modaliteetteja toimijuudesta ammatillisen identiteetin aineiston tulkinnassa. Modaliteetit kietoutuvat voimakkaasti toisiinsa ja ammatillisen identiteetin neuvottelun vastauksissa aineistossa ilmeni kaikkia Jyrkämän modaliteetteja eli *täytymistä, tuntemista, haluamista, osaamista, kykenemistä ja voimista*.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden arvopohja korostaa lapsen edun ensisijaisuutta ja lapsuuden itseisarvoa (Opetushallitus 2018, 20–21). Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillinen identiteetti rakentuu omaksumisesta, joka alkaa siitä, kun yksilö valitsee kouluttautua varhaiskasvatuksen opettajaksi eli ammatin valinnasta (Karila 2013, 217; Räsänen & Trux 2012, 230). Yksilö, jonka omat arvot ovat suuressa ristiriidassa varhaiskasvatuksen arvopohjan kanssa ei todennäköisesti tule hakeneeksi tai valituksi

oppilaitokseen, jossa koulutetaan varhaiskasvatuksen ammattilaisia. Näin ollen ammatillisen identiteetin neuvottelun sisältämä omien arvojen mukainen työskentely toteutuu todennäköisesti kaikilla haastateltavilla. Eikä haastatteluissa ilmennyt ristiriitaisuutta varhaiskasvatuksen arvopohjan ja opettajien omien arvojen välillä.

Subjektiiivisesta näkökulmasta ammatillisen identiteetin neuvottelu ja vastaus kysymykseen kuka minä olen ammattilaisena toimijuuden näkökulmasta, tulee esille varhaiskasvatuksessa esimerkiksi opettajan yksilönä tekemänä työnä. Siinä työntekijä joutuu vastaamaan kysymyksiin mitä tämä työ tekee minulle, millainen olen ammattilaisena, keneksi olen tulossa – tai haluaisin tulla. Työn tekeminen ja mielekkääksi kokeminen vaatii työhön sopivaa ammatillista identiteettiä. (Räsänen & Trux 2012, 224–225.) Ammatillisen identiteetin neuvottelua opettaja joutuu tekemään pitkin työuraansa. Neuvottelua opettaja käy itsensä kanssa suhteessa työhön ja työyhteisöön, rakentamalla ja vahvistamalla identiteettiään näissä suhteissa eri aikoina. Opettaja voi kyseenalaistaa asioita ja sen kautta luoda uusia mahdollisuuksia oman ammatillisen identiteetin neuvotteluun toimijuuden näkökulmasta (Lipponen, Kumpulainen & Hilppö 2013, 165). Aineistosta käy ilmi, että opettaja voi esimerkiksi neuvotella omaa ammatillista identiteettiään kyseenalaistamalla jonkun työyhteisön toimintakulttuuria ja vaihtamalla työpaikkaa tai ryhmää. Seuraavassa lainaus, jossa näkyy ammatillisen identiteetin neuvottelua opettajan kokemuksesta erilaisista ryhmistä ja eri työpaikoista.

On mielekästä kun muistaa et joka vuosi on erilainen ja ryhmä on erilainen ja se on niin ku, tämmöset niin ku. Justiin nää et ymmärtää sen et jos sulla on vaikka rankkaa just nyt niin se ei jatku loputtomiin ja sit jos on vaikka tosi paha olla työyhteisössä niin aina voit vaihtaa työpaikkaa. (I5)

4.3.1 Omien arvojen mukaista mielekästä työtä ja ammatillisia tavoitteita

Aineiston perusteella ammatillisen toimijuuden ammatillisen identiteetin neuvottelun tuloksista ilmeni vastauksia, joiden mukaan varhaiskasvatuksen opettajat kokivat voivansa *toteuttaa työssään pitkälti omia arvojaan* ja tehdä arvojensa mukaista työtä. Lisäksi *työ koettiin mielekkääksi* ja merkitykselliseksi varsinkin lasten ja heidän elämäänsä vaikuttamisen takia. Työkokemuksen mukanaan tuoma varmuus näyttäytyi erityisesti työkokemusta kerryttäneiden vastaajien keskuudessa myös *ammatillisten tavoitteiden asettamisen* ja toteuttamisen näkökulmasta tärkeäksi tekijäksi. *Uralla etenemisen mahdollisuuksia* ei vastauksista löytynyt kovinkaan paljon ja ainoat viitteet uralla etenemiseen liittyivät pitkälti

lisäkoulutuksiin, pedagogiikan vahvistamiseen tai työpaikan vaihtoon sekä ajatuksiin tehdä joskus jotain muuta työkseen kasvatuksen ja koulutuksen parissa.

Ammatillisen identiteetin neuvottelun alaluokkaan *omien arvojen mukaisesta työskentelystä* aineistosta ilmenneet vastaukset kertoivat varhaiskasvatuksen opettajien kokevan voivansa erittäin hyvin toimia työssään itselleen tärkeiden arvojen mukaisesti. Osa haastateltavista mainitsi erikseen, ettei mikään henkilökohtaisen elämän arvo ole ristiriidassa työn arvoihin. Varhaiskasvatuksen arvopohja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisesti nojautuu pitkälti lapsen edun ensisijaisuuteen ja tämä korostui myös aineistosta nousseista vastauksissa. Esimerkki arvoja, joita nousi varhaiskasvatuksen opettajien pelkistetyistä vastauksista: Toisen kunnioittaminen, Perhe, Tasapuolisuus, Harmonia, Vuorovaikutus ja sopu, Kestävä tulevaisuus ja Moninaisuuden hyväksyminen. Kaikki aineiston vastaukset olivat arvoja, mihin myös varhaiskasvatuksen arvopohja ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet perustuvat. Joten tämän tutkimuksen aineisto, jonka mukaan opettajat eivät kokeneet ristiriitaa omien ja työpaikan arvojen kanssa ei ole myöskään ristiriidassa työtä ohjaavien asiakirjojen kanssa. Alla muutama esimerkki lainaus aineistosta *omien arvojen mukaisesta työstä* varhaiskasvatuksessa.

Kyl mä koen et mun omat arvot on sellaset, kaikki oikeestaa on sellaset mitkä pystyy niin ku siirtämään työminään et en ehkä osaa nähdä niitä hirveen erillisinä asioina, just semmoin toisen kunnioittaminen ja mulle on tosi tärkeetä niin ku perhe ja semmonen et kaikil on hyvä olla ja tasapuolisuus, et kyl ne kaikki on sellasia et on osa minua, mut myös osa työminää, et en ehkä sillee nää et ois hirveen erillään toisistaan. (P2)

Jyrkämän modaliteeteista sekä *täytyminen*, *tunteminen* ja *haluaminen* korostuvat tässä lainauksessa. *Täytyä* sisältää normatiiviset ja moraaliset ohjeet ja pakot, joita tässä kommentissa opettaja kuvaa arvoina, joita hänellä on työminässä, sekä vapaa-ajan minässä. *Tunteminen* modaliteetti ilmenee asioiden arvottamisena ja liittämisenä tunteisiin. Opettaja kuvaa tärkeäksi perheen ja tasapuolisuuden eli arvottaa nämä asiat korkealle omassa ammatillisessa identiteetissä. *Haluaminen* liittyy tavoitteisiin ja tahtomiseen, opettaja tahtoo kommentissaan korostaa tasapuolisuutta. (Jyrkämä 2008b, 195.) Seuraavassa lainauksessa opettajan kommentissa on nähtävissä osittain eri modaliteettien kietoutumista kuin ylemmässä lainauksessa.

Tasa-arvo ni sitä pystyn mielestäni hyvin toteuttaa, että kaikki ovat saman arvoisia, vaikka olemme erilaisia niin se erilaisuus on rikkaus. Niin mun mielestä saan hyvin toteutettua ja ehkä just niin kun positiivisuuden ja niin kun iloisuuden et niin kun elämästä nauttiminen ja silleen niin kun tykkään heittäytyä just lasten

kanssa ja mukavaa et on päässy siihe ja se semmonen positiivisuus niin senkin oon saanut toteutettua. (I4)

Tässä lainauksessa on huomattavissa myös *tuntemisen* ja *haluamisen* modaliteetit. Opettaja arvottaa tasa-arvon sekä erilaisuuden hyväksymisen ja positiivisuuden tärkeiksi. Samalla hänellä on *haluamista* eli tahtoa näiden asioiden toteuttamiseen varhaiskasvatusarjessa.

Alaluokkaan *uralla etenemisestä* ei noussut aineistosta kovinkaan selkeitä vastauksia. Vastauksista heräsi toiveita lisäkouluksiin, mahdollisesti uusiin työpaikkoihin, kokemuksen kartuttamiseen ja mahdollisesti joskus hakeutumisesta johonkin muuhun työhön kasvatuksen ja koulutuksen kentällä. Itse *uralla eteneminen*, ei omien pedagogisten taitojen vahvistamisen lisäksi korostunut vastauksissa. Sen sijaan töiden riittävyys nähtiin varmana varhaiskasvatuksessa, jos siellä haluaa työskennellä. Esimerkkejä varhaiskasvatuksen opettajien pelkistetyistä ilmauksista *uralla etenemisen* alaluokkaan olivat: Töitä riittää, Päivittää esiopetus osaamista, Kouluttamistöihin, Ammatti-identiteetin muuttuminen, Mahdollisuudet osallistua jatkokoulutuksiin, Lisää pedagogista osaamista ja Paneutua lisää erityispedagogiikkaan. Seuraavassa muutamia virkkeitä varhaiskasvatuksen opettajien pohdinnoista tulevien uranäkymien näkökulmasta.

Kyl mä jotenki nään semmosen et ehkä jotain uutta tai muutosta et kuitenkin tehny jo aika pitkään open hommia ja sitten ehkä kaipaa ehkä jotain pientä muutosta ja vaihtelua, en välttämättä oo alaa kokonaan vaihtamassa mut ehkä just se semmonen et vähä sitä variaatioita ja just vähän jotain uutta sinne mukana ja toki sit taas mielenkiinnolla oottaa et mitä nää uudet säännökset ja lait sitte ku alkaa opettajien määrä kasvaa ryhmissä ja muuta et minkälaisia asioita ne sit taas tuo tullessaa et siinä mielessä odottava et mitä tuleva tuo tullessaan. (P2)

Mut sitte mä mietin sitäkin et tota kouluttas jossain tai ois jossain verkostoissa, nyt on paljo kuitenkin kaupungin sisällä näitä tai sit kouluttas jotain joka opiskelis jollain tasolla. (P1)

Modaliteeteista näissä molemmissa kommentteissa käy ilmi *kykenemisen* ja *osaamisen* modaliteetit kietoutuneena toisiinsa. Vaikka *kykenemisen* modaliteetti on pitkältä fyysistä pystymistä se sisältää myös uskalluksen eli henkilön rohkeuden. *Osaamisen* modaliteetti taas sisältää vahvuudet ja niiden hyödyntämisen. *Osaamiseen* liittyy vahvuuksien lisäksi myös vahvasti aiempi osaaminen ja sen tuomat tiedot ja taidot. (Jyrkämä 2008b, 195.) Molemmat opettajat uskaltavat haaveilla ja uskoa siihen, että heillä on osaamista ja sitä kautta vahvuuksia muihinkin alan töihin ja erityisesti alalle, jossa nyt toimivat. Seuraavissa lainauksissa opettajat pohtivat lisäkoulutuksia tuleville vuosille ja oman ammatti-identiteetin muuttumista eri työtehtävien puitteissa.

Mut sit myös niit koulutuksia ehkä lisää, ei just nyt, mä oon viime vuonna saanu yhden ison kokonaisuuden valmiiks, ehkä täs lähi vuosina kuitenkin, mul on kuitteki työuraa parikyt vuotta edessä. (I3)

Mulla on oma ammatti-identiteetti lähteny paljon muuttumaan kun mä oon ollu aina varhaiskasvatuksen opettaja ja nyt eskari opettaja mut nyt mulla alkaa tulla sitä ammatti-identiteettiä myös erityisopettajana pikku hiljaa, niin mä en osaa vielä sanoa. (I5)

Lisäkoulutukset nousivat esille jokaisen haastateltavan kokemuksissa *uralla etenemistä* ja kehittymistä pohtiessa. Ja kuten alemmasta lainauksesta voidaan huomata, voi varhaiskasvatuksen sisälläkin tehdä monia eri opettajan töitä, joiden vaihtelussa myös ammatti-identiteetti muokkautuu.

Ammatillisen identiteetin neuvottelun alaluokkaan *ammattillisten tavoitteiden toteuttamisesta* tuli esille vastauksia lähinnä tavoitteiden asettamisesta omalle työlle ja työnreunaehtoien muodostumisesta. Seuraavassa pelkistettyjä vastauksia *ammattillisten tavoitteiden toteuttamisesta*: Koen, että on oma mahdollisuus vaikuttaa omien tavoitteiden asettamiseen, Asettaa omat kehittymistavoitteet, Voin asettaa itse tavoitteet työlleni, lähtien ryhmän ja lasten tarpeista ja Isommat linjaukset tulee johdolta, esimerkiksi kielirikasteinen päiväkotii. *Tavoitteiden toteuttamisen* näkökulma jäi vastauksissa hyvin löyhäksi. Alla esimerkki lainauksia, joista nousee ammatillisten tavoitteiden asettamisen kokemuksia ja sitä, kuinka opettajan työkokemus vaikuttaa siihen.

No mä koen että tällä nykysellä työkokemuksella ja tota ammattitaidolla, mä pystyn määrittelemään ne omat tavoitteet sinne kattotavoitteiden alle aika hyvin. (P1)

Tässä lainauksessa on nähtävissä modaliteetteja soveltaen *voimisen* modaliteetti, joka sisältää tilannetekijöiden avaavat mahdollisuudet (Jyrkämä 2008b, 195). Opettajan kokemus siitä, että hän voi itse vaikuttaa ja päättää omista tavoitteistaan tukee vahvaa toimijuutta, joka tässä kommentissa on nähtävissä.

Aineistosta nousi myös näkökulma tavoitteiden ylhäältä tulemisesta, joka tulee esille hyvin seuraavassa lainauksessa, jossa korostuu työn reunaehtoien tuomia tavoitteita.

Melkein ehkä enemmän, että ei tai silleen niin kun jotenkin esiopetussuunnitelma on ja sitten niin kun aika paljon sellasia asioita, mitkä tulee ylhäältäpäin, ja että niin kun nekin on tietenkin esiopetussuunnitelman mukaisia mutta silleen niin kun yllättävän paljon sellaista mitä niin kun pitää tehdä. (I4)

Tässä vahvistuu *täytyminen* modaliteetti ja *voimisen* modaliteetti puolestaan esittäytyy heikompana. *Täytyminen* korostaa toimintakulttuurin, lakien ja asetusten luomia ehtoja työlle, joiden sisällä opettaja toteuttaa toimijuuttaan, tällöin *voimisen* modaliteetti on heikompaa, sillä vahva *voimisen* modaliteetti edellyttää työyhteisön vuorovaikutusta ja avoimuutta, mikä taas yllä olevassa kommentissa oli enemmän näkyvissä. (Jyrkämä 2008b, 195).

Työnmielekkyyden alaluokan vastauksissa ilmeni runsaasti pelkistettyjä ilmauksia. Aineiston vastauksissa korostui varhaiskasvatuksen opettajien kokemus työn merkityksellisyydestä ja mielekkyydestä erityisesti lasten kanssa toimimisen vuoksi. Useassa vastauksessa nostettiin myös *työn mielekkyyden* näkökulmaksi työstä nauttiminen. Seuraavassa muutamia esimerkkejä pelkistetyistä ilmauksista: Nautin työstäni, Koen lasten kanssa tekemisen merkitykselliseksi, Oman roolin merkitys lasten pikkulapsi aikaan, Työn vaihtuvuus, Arki ja välitön palaute, Yhdessä tekeminen ja ihmetteleminen ja oppiminen lasten kanssa, Vaikuttamismahdollisuudet pienten lasten elämään ja kokemukseen itsestä sekä maailmasta, Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö, Työn näkeminen voimavarana, Omalla arvomaailmallamme vaikuttamme lapsiin, ja sitä kautta tulevaisuuden aikuisiin, Lasten aitous, Saan olla oma itseni, Voi omilla valinnoilla vaikuttaa työn mielekkyyteen, Tavoitteiden saavuttaminen ja Lasten kasvun näkeminen.

Aineiston perusteella lasten kasvun ja oppimisen näkemisen ja tukemisen lisäksi *työn mielekkyyttä* voi olla sen vaikuttavuus ja se, että opettajat kokivat voivansa tehdä työtä omana itsenään ja nauttivansa työstään. Myös vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö sekä tavoitteiden saavuttaminen nähtiin mielekkyyttä tuovana. Kaikkein eniten vastauksista silti ilmeni lasten aitous ja heidän kanssaan työskentelyn merkityksellisyys. Seuraavassa esimerkkejä aineistosta nousseista *työn mielekkyyttä* kuvaavista kohdista.

No ehkä etenkin ne lapset, jotenkin tykkään lasten kanssa olemisesta ja tykkään et saan heittäytyä ja hassutella työpäivän aikana ja siitä maksetaan minulle palkkaa ja saan olla oma itseni töissä ja jotenkin niin kun lasten kanssa saa olla. (I4)

Haluamisen modaliteetti motivaation ja tahtomisen kuvaajana ilmenee tässä kommentissa. Opettajalla on aito tahto lasten kanssa olemiseen ja se tuo hänelle mielekkyyttä työhön.

No just se semmonen vaikuttamisen mahdollisuus pienen lapsen elämään ja siihen kokemukseen omasta itsestään ja ympäröivästä maailmasta ja sitte toisaalt myös niin ku vanhempien kans tehtävä yhteistyö et siin on niin ku. Meil on suurin osa meijen vanhemmista et ne on esikoisia et siin käydään niin ku paljon semmosta pedagogista keskustelua. (P1)

Voimisen modaliteetti korostuu tässä kommentissa, sisältäen opettajan kokeman vaikuttamismahdollisuuden pienten lasten elämään ja kokemuksiin niin itsestään kuin maailmastakin. Opettaja huomio myös vanhempien roolin ja heidän kanssaan käytävän vuorovaikutuksen, joka myös kiteytyy *voimisen* modaliteettiin toimijuuden näkökulmasta.

Se et mä koen et täl hetkel tää tuntuu hyvältä mulle ittelle, et mä tykkään tästä työstä kuiteki. (I3)

Tässä lainauksessa opettaja kokee työn tunne tasolla hyvälle. Hän käy tällöin ammatillisen identiteetin neuvottelua itsensä kanssa suhteessa tehtävään työhön. Tämä kommentti kuvaa Truxin subjektin näkökulmaa työstä, kuka minä olen ja mitä minusta on tulossa (Trux 2012, 224–224). Myös Jyrkämän *tuntemisen* modaliteetti ilmenee kommentista, joka sisältää subjektin arviot suhteessa kohtaamiinsa asioihin ja niihin liitetyt tunteet (Jyrkämä 2008b, 195). Opettaja tuntee positiivisia tunteita suhteessa työhönsä.

Tuloksissa on tullut ilmi, että varhaiskasvatuksen opettajat kokivat lasten kanssa toimimisen työn merkityksellisyyden lisäävänä tekijänä. Lisäksi aineistosta ilmeni, etteivät opettajat kokeneet arvoriittia työssään ja heillä oli käsityksiä siitä millaiseksi ammatilaiseksi he haluavat kehittyä ja millaisia ovat tällä hetkellä. Ammatillinen identiteetti voidaan kuvata opettajan omana käsityksenä ammatillisesta toimijuudestaan, joka kertoo siitä millaiseksi ammatilaiseksi opettajat itsensä kokevat sekä siitä millaiseksi he haluaisivat kehittyä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 26.) Tärkeitä vaikuttavia tekijöitä ammatillisen identiteetin neuvotteluun työssä ovat muun muassa työskentely ympäristö sekä ihmiset työyhteisössä: johtajat, kollegat, lasten vanhemmat ja lapset sekä moniammatillinen yhteistyö (McGillivray 2011, 101). Aineistossa opettajat kertoivat useita kertoja työyhteisön, esihenkilön, tiimin, lasten ja vanhempien sekä moniammatillisen yhteistyön merkityksestä työhön. Seuraavassa lainauksessa opettaja toteaa moniammatillisen yhteistyön merkitykselliseksi myös itsensä kehittämisen näkökulmasta.

Sä kehität koko ajan itseesi, kun sä joudut niin paljon niin ku olemaan yhteistyössä eri ammattikuntien kanssa niin sitte opit heiltä tosi paljon. (I5)

4.3.2 Ammatillisen identiteetin neuvotteluun ei vaikuta päiväkodin koko

Vertaillen ammatillisen identiteetin neuvottelun vastauksia erikokoisten yksiköiden työntekijöiden välillä ei vastauksista noussut mainittavia eroavaisuuksia, joita voisi asettaa yksikön koon vaikutukseksi. Kaikki työntekijät kokivat *työnsä mielekkääksi*, olipa kyseessä

minkä tahansa kokoinen päiväkot. He kokivat myös voivansa toteuttaa *omien arvojensa mukaista työtä*. *Uralla etenemisen* mahdollisuuksissa ainut yksikön kokoon liittyvä eroavaisuus näyttäytyi siinä, että isossa päiväkodissa toimivat opettajat kokivat jatkokoulutukseen osallistumisen helpommaksi, mutta eivät pienemmässä yksikössä toimivatkaan kokeneet sitä mahdottomaksi. *Ammatillisten tavoitteiden toteuttamisen* alaluokassa ei näyttäytynyt eroavaisuuksia koskien yksikön kokoa. Ammatillisen identiteetin neuvottelu ja identiteettityön vastaukset tämän aineiston kohdalla eivät olleet vertailtavissa yksikön koon näkökulmasta.

5 POHDINTA

Tässä luvussa kuvaillaan tämän tutkimuksen merkittävimpiä tuloksia hyödyntäen tulosluvun teemoja. Aluksi pohditaan tutkimuksen tuloksia tutkimustehtävän näkökulmasta ja tuodaan esille tutkimuksen johtopäätöksiä sekä reflektoidaan teoreettisen viitekehyksen toimimista tässä tutkimuksessa. Tämän jälkeen arvioidaan tämän tutkimuksen luotettavuutta ja tuodaan esille mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia.

5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tuloksia tarkastellessa voidaan todeta varhaiskasvatuksen opettajien kokeman ammatillisen toimijuuden näyttäytyvän heidän työssään päätöksien tekona työyhteisössä, omassa ryhmässä ja omien tavoitteiden asettamisen kohdalla, pedagogisena osaamisena päiväkodin arjessa, kuulluksi tulemisena työyhteisössä ja esihenkilön edessä sekä osallistumisena yhteisön työkäytäntöihin ja niiden kehittämiseen. Näiden lisäksi ammatillinen toimijuus näyttäytyi aineiston mukaan omien työskentelytapojen kehittämisenä ja uusien työtapojen ja ideoiden rohkeana kokeiluna, työn tekemisenä omien arvojen mukaan, ammatillisten tavoitteiden asettamisena ja toteuttamisena sekä työn pitämisenä mielekkäänä ja omana vaikuttamisena sen mielekkyyteen. Lisäksi opettajien vastauksissa esiintyi ammatillisen toimijuuden näkökulmasta kaikkia Jyrkämän (2008) modaliteetteja, joilla kuvaillaan teoriassa ja tuloksissa toimijuuden eri ulottuvuuksia. Nämä tutkimustulokset tukevat myös aiempaa tutkimustietoa, sillä työn sisältöihin, toimintatapoihin ja olosuhteisiin vaikuttaminen sekä opettajan osallistuminen yhteisön työkäytänteiden kehittämiseen ja omien työskentelytapojen kehittämiseen sekä uusien ideoiden kokeilu, päätöksenteko ja omien arvojen mukainen työ ovat yhteydessä yksilön vahvaan toimijuuteen (Jyrkämä, 2008b, 194–195; Vähäsantanen 2015, 2; Vähäsantanen ym. 2017, 27;69).

Vahvaa toimijuutta esiintyi erityisesti pitkän työuran tehneillä varhaiskasvatuksen opettajilla. Heidän vastauksissaan korostui auktoriteetin tuoma yhteys vaikutusmahdollisuuksiin ja pedagogisen osaamisen jakamiseen yhteisössä. Pari haastateltavaa oli toiminut vastuu opettajan roolissa, mikä koettiin myös toimijuutta vahvistavaksi tekijäksi. Näiden havaintojen pohjalta voidaan todeta ammatillista toimijuutta vahvistavan työkokemus ja arvostettu asema työyhteisössä. Näiden lisäksi toimijuutta paransi jokaisen työntekijän kohdalla muun muassa työn mielekkyyden kokeminen ja oman ryhmän asioihin vaikuttamisen mahdollisuus sekä omien vahvuuksien hyödyntäminen työssä ja omien arvojen mukaisen työn toteutus. Näitä

tekijöitä on kuvailtu ylempänä tarkemmin. Tutkimustuloksista erottui myös toimijuutta heikentäviä tekijöitä. Näitä tekijöitä olivat ajanpuute, ylhäältä tulevat liian suuret vaatimukset ja työssä jaksamisen horjuminen, sillä riittämättömyyden tunne ja liian suuret paineet työntekijällä eivät vahvistaneet ammatillista toimijuutta.

Jokaisen haastatellun varhaiskasvatuksen opettajan vastauksissa ilmeni näkemyksiä jokaiseen kategoriaan Vähäsantasen ym. 2017 sovelletusta varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisen toimijuuden kategorioista. Aineistossa korostui työn mielekkyyden ja omien arvojen mukaisen työn sekä kuulluksi tulemisen tärkeys. Nämä kuuluivat analyysirungon mukaan ammatillisen identiteetin neuvotteluun, kun taas kuulluksi tuleminen kuului työssä vaikuttamisen kategoriaan. Ainut alaluokka, johon aineistosta nousi hieman vähemmän vastauksia, oli omalla uralla eteneminen, joka kuului ammatillisen identiteetin neuvottelun yläluokkaan. Vähäiset pelkistetyt ilmaukset tähän alaluokkaan, johtuivat todennäköisesti siitä, että monella haastateltavalla oli ammatillisen identiteetin muokkautuminen kesken tai heillä oli hyvä olla tämänhetkisessä työssään tai uralla etenemistä ei tuotu esille haastattelussa vaan se verhoiltiin pohdinnaksi tulevaisuudesta.

Tämän tutkimuksen tutkimustulokset tukevat myös aiempaa tutkimusta siinä, että subjektikeskeinen sosiokulttuurinen näkökulma ammatillisen toimijuuden ilmenemiseen näyttäytyy muun muassa siinä, että työntekijä ottaa kantaa tavalla, joka vaikuttaa työhön ja ammatilliseen identiteettiin sekä siinä, että ammatillinen toimijuus ja opettajan ammatillinen identiteetti kulkevat käsi kädessä (esimerkiksi motivaatiot, kiinnostukset ja tavoitteet). Myös työkokemus ja asiantuntijuus vaikuttavat opettajan ammatilliseen toimijuuteen ja sen vahvuuteen. Ammatillinen toimijuus näyttäytyy aina jossain tietyssä kontekstissa. Tässä tutkimuksessa päiväkodissa, jossa työtä rajoittaa ja resursoi työpaikan sosiokulttuuriset ja materiaaliset ehdot, joita nousi aineistosta työyhteisön, tiimin ja esihenkilön roolien puitteissa sekä toimijuutta rajoittavina resursseina. Aineistosta ilmeni työpaikan työkäytänteiden kehittäminen ja opettajien omien työskentelytapojen kehittäminen. (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2013, 62; Eteläpelto ym. 2014, 211–212.) Tuloksissa yläluokkaan työkäytänteiden kehittäminen ilmeni aineiston kokoon nähden vain vähän pelkistettyjä ilmauksia. Tämän yläluokan vastaukset jäivät tutkimuksen kannalta hatariksi. Työkäytänteiden kehittämiseen liittyvät haastattelurungon kysymykset olivat moniulotteisia, eikä aineisto vastannut lopulta tähän yläluokkaan selkeästi.

Aineiston analysoinnissa hyödynnettiin myös Jyrkämän (2008) modaliteetti mallia, joka kuvaa toimijuuden moniulotteisuutta. Toimijuus voidaan Jyrkämän mukaan jakaa täytymisen, tuntemisen, haluamisen, osaamisen, kykenemisen ja voimisen ulottuvuuksiin, jotka arjessa kietoutuvat toisiinsa. Tuloksista on luettavissa, miten eri modaliteetit näyttäytyivät haastateltavien vastauksissa. Ammatillisen identiteetin neuvottelun yläluokka oli kuitenkin ainoa, jonka vastauksista ilmeni kaikkia modaliteetteja. Modaliteetit ovat toisiinsa kytkeytyneitä ja tulkinnanvaraisia. Ammatillisen identiteetin neuvottelun vastauksissa ilmeni kaikkia modaliteetteja, sillä tulkinnat identiteetti pohdinnoista olivat opettajilla henkilökohtaisia ja siten oli erotettavissa erilaisia modaliteetteja ja niiden kietoutumista toimijuuden teemaan. Muissa yläluokissa vastaukset olivat enemmän samankaltaisia, jolloin myös modaliteetit olivat lähempänä toisiaan. Työssä vaikuttamisen yläluokan vastauksissa ei ollut analysoitavissa haluamisen modaliteettia, joka kuvaa yksilön motivoituneisuutta. Työkäytänteiden kehittämisen yläluokkaan liittyvissä vastauksissa ei ollut analysoitavissa tuntemisen ja kykenemisen modaliteetteja. Tunteminen kuvaa yksilön tekemää arvottamista. Kykenemisen modaliteetti puolestaan kuvaa yksilön fyysisiä ja psyykkisiä kykyjä. (Jyrkämä 2008b, 195.)

Toinen tutkimuskysymys, jossa vertailtiin ison ja pienen päiväkodin varhaiskasvatuksen opettajien kokemaa ammatillista toimijuutta nosti esille mielenkiintoisia tuloksia varsinkin työssä vaikuttamisen yläluokan kohdalla, sillä pienessä päiväkodissa vaikutti olevan enemmän vaikutusmahdollisuuksia työntekijöillä ja sitä kautta vahvempaa ammatillista toimijuutta. Ammatillisen identiteetin neuvottelun teemat pyörivät subjektikeskeisissä aiheissa, joihin päiväkodin koolla ei näyttänyt olevan niinkään merkitystä, vaan vastaukset erosivat lähinnä riippuen siitä, millainen työkokemus työntekijällä oli. Lisäksi kaikki haastateltavat olivat hyvin yksimielisiä siitä, että kokivat työnsä merkitykselliseksi ja myös syyt merkityksellisyyden kokemukseen olivat samansuuntaisia.

Työssä vaikuttamisen alakategorioista nousi huomattavasti piirteitä, missä pienen päiväkodin työntekijät kokivat oman ammatillisen toimijuutensa vaikuttamisen, kuulluksi tulemisen ja päätösten teon kohdalla vahvemmaksi. Isossa päiväkodissa työskennelleet puolestaan kokivat valtavan työyhteisön koon ja ison päiväkodin fyysisen joustamattomuuden rajoittavan heidän vaikutusmahdollisuuksiaan. Työkäytänteiden kehittämisen yläluokan vastaukset tukivat näitä tuloksia. Näin ollen voidaan todeta tämän tutkimuksen aineiston valossa pienessä päiväkodissa työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien kokevan vahvempaa ammatillista toimijuutta kuin mitä isossa yksikössä työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat kokevat,

suurin ero tuli esille koko työyhteisön vaikuttamismahdollisuuksien ja päätöksenteon kohdalla.

Pohdittaessa teoreettisen viitekehyksen toimimista tämän tutkimuksen taustalla voidaan todeta Vähäsantasen ym. (2017) tekemän ammatillisen toimijuuden kategoriamallin toimivan pohjana tämän tutkimuksen teemoille ja myöhemmin myös analyysirungolle. Tämä kategorisointi rajasi tutkimuksen teemoja ja teoria selitti näiden teemojen sisältöjä, joita oli tuloksista analysoitavissa. Jyrkämän (2008) modaliteetti malli otettiin tähän tutkimukseen tuomaan ammatillisen toimijuuden kuvaukseen lisää syvyyttä. Modaliteettien avulla saatiin kuvattua esimerkiksi motivaatio, resurssit, arvot ja mielekkyys kuuden modaliteetin alle. Jyrkämän modaliteettimalli, joka on alun perin kehitetty gerontologiseen tutkimukseen taipui varhaiskasvatuksen opettajien toimijuutta kuvaavaksi malliksi yllättävän hyvin, vain kykenemisen modaliteetti oli tulkinnanvarainen, sillä se sisälsi lähinnä fyysistä kykenemistä. Kykenemisen modaliteettikin nousi esille erityisesti toimijuutta rajoittavien tekijöiden kohdalla, kun opettajat pohtivat työssä jaksamista.

5.2 Luotettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Tässä luvussa pohditaan tämän tutkimuksen luotettavuutta ja tutkimusprosessin aikana tulleita eettisiä kysymyksiä sekä jatkotutkimusmahdollisuuksia. Luotettavuuden arviointiin ei löydy tarkkoja kaiken kattavia ohjeita, joten tässä tutkimuksessa hyödynnetään luotettavuuden arvioinnissa Tuomen ja Sarajärven (2018, 122) listaamia asioita laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin sekä Eskolan ja Suorannan (1998, 213) neljään jakoa, jolla voidaan arvioida laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Laadullisen tutkimuksen tutkimusraportin sisällön luotettavuuden arvioinnissa voidaan painottaa sitä, että tutkimusraportissa tulisi näkyväksi seuraavat asiat; aineistonkeruumenetelmät ja -tekniikat, tutkimuksen tiedonantajat, tutkijan ja tutkittavien välinen suhde, tutkimuksen keston kuvaus, aineiston analyysin kuvaus, tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu sekä tutkimuksen raportointi ja tutkijan omat sitoumukset tutkijana. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122.) Nämä yllä luetellut tiedot löytyvät tästä raportista. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 123) myös toteavat, että tutkijan tulee antaa tutkimuksesta riittävästi tietoja ja kertoa tutkimuksesta, sillä tarkkuudella, että lukijoille luodaan mahdollisuus tutkimuksen toteuttamisen arviointiin. Nämä luotettavuuden arvioinnin kriteerit täyttyvät tässä tutkimuksessa.

Eskola ja Suoranta (1998, 213) puolestaan jakavat laadullisen tutkimuksen luotettavuuden pohdinnan neljään eri mittariin, joita ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja

vahvistettavuus. Uskottavuus tarkoittaa sitä, vastaavatko tutkijan käsitteellistykset ja tulkinnat tutkittavien käsityksiä. Tämän tutkimuksen osalta voidaan uskottavuuden kriteerin näkökulmasta tulkintojen olevan todennäköisiä, sillä kaikki tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat olivat päteviä ja heillä pitäisi näin ollen olla koulutuksen puolesta samat käsitteet käytössä kuin tutkijalla. Pitää kuitenkin muistaa haastateltavien vastaavan haastattelukysymyksiin yksilöinä ja henkilökohtaisesti, jolloin uskottavuudesta ei voi olla varmuutta. Uskottavuutta pohdittaessa tulee ottaa huomioon myös varhaiskasvatuksen konteksti, jossa työntekijöillä on usein kiire ja ylimääräiset työhön kuulumattomat tehtävät kuten haastatteluihin vastaaminen voidaan nähdä työmäärää lisäävinä tekijöinä. Kaikki haastateltavat totesivatkin, että heillä on tälle haastattelulle aikaa esimerkiksi 45 minuuttia, mikä tietenkin loi haastattelulle ajallisen raamin ja voi näin ollen vaikuttaa vastausten niukkuuteen. Osa haastateltavista myös totesi haastattelun jälkeen, että ei uskaltanut kertoa kaikkea nauhalle, koska myös esihenkilöt lukevat lopulliset vastaukset. Tämän faktan voidaan todeta heikentävän luotettavuutta, sillä voidaan pohtia, jäikö jotain oleellista tietoa tällöin puuttumaan aineistosta.

Siirrettävyys puolestaan tarkoittaa, tutkimustulosten yleistettävyyttä (Eskola & Suoranta 1998, 213). Tässä tutkimuksessa tutkimustulosten yleistettävyys on todennäköinen, vaikka tutkimukseen osallistui vain viisi varhaiskasvatuksen opettajaa eli tutkimusaineisto oli verrattain pieni. Isompi tutkimusaineisto ei välttämättä olisi tuonut esille mitään uutta tietoa, sillä vaikka haastatteluja olisi ollut kymmenen ei aineisto olisi silloinkaan kovin suuri. Kaikki haastateltavat toimivat samassa kaupungissa, mikä saattaa heikentää yleistettävyyttä, sillä tähän tutkimukseen osallistuvat toimiva kaikki samalla työnantajalla, mikä puolestaan voi vaikuttaa vastauksiin, esimerkiksi kokemuksista johdon puolelta. Haastateltaviksi valittiin viisi henkilöä, koska pienemmässä päiväkodissa toimi aineistonkeruu hetkellä vain kaksi opettajaa. Alun perin oli tarkoitus saada molemmista päiväkodeista kolme opettajaa haastateltaviksi. Aineistoon ei kuitenkaan haluttu ottaa esimerkiksi testihaastattelua, sillä se oli tehty eri työnantajan alla toimivalle varhaiskasvatuksen opettajalle. Tutkimuksen yleistettävyyttä edistää myös haastateltavien monipuolisuus, sillä he olivat hyvin eri-ikäisiä, erilaisia koulutuspolkuja kulkeneet ja erilaisia työkokemuksia omaavia. Lisäksi jokainen tutkimukseen osallistunut vastasi haastattelukysymyksiin omalla persoonallaan ja tulkitsi asioita omien kokemustensa valossa, tästä näkökulmasta vastaukset voivat poiketa toisistaan samassa teemassa, mikä tuo esille monenlaisia tulkintoja. Tutkimustulokset olivat uskottavia, joten siirrettävyyden kriteerin mukaan tutkimustulosten voidaan todeta olevan yleistettäviä.

Eskolan ja Suorannan (1998, 213) kolmantena kriteerinä on varmuus, jolla tarkoitetaan sitä, että mahdollisuuksien mukaan huomioidaan tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavia ennakkoehtoja. Tässä tutkimuksessa ennakkoehtoina voidaan nähdä tutkijan omat kokemukset ja substanssiosaaminen varhaiskasvatuksen kentältä, jotka loivat tiettyjä oletuksia tutkimuksen etenemiselle ja vastauksille. Vaikka tutkija pyrki pysymään koko tutkimuksen ajan ja erityisesti haastatteluissa hyvin objektiivisena ja olemaan johdattelematta haastateltavia mihinkään suuntaan vastauksissa.

Neljäs kriteeri eli vahvistettavuus luotettavuuden arvioinnissa tarkoittaa, tutkimustulosten saamaa tukea aiemmin tehdyistä samankaltaisista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1998, 213). Tämän tutkimuksen tulokset tukevat aiempia tutkimustuloksia varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisen toimijuuden kokemuksista, joten tämä kriteeri luotettavuuden arvioinnissa toteutuu hyvin. Kuten tutkimustuloksissakin tulee ilmi, tukevat tämän tutkimuksen tulokset erityisesti ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalta aiempia tutkimuksia. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalta nousi mielenkiintoisia tuloksia. Erityisesti se, että tämän tutkimuksen aineiston perusteella pienten päiväkotien varhaiskasvatuksen opettajat kokivat vahvempaa ammatillista toimijuutta erityisesti vaikutusmahdollisuuksien näkökulmasta kuin isossa päiväkodissa työskentelevät. Tästä olisi mielenkiintoista jatkaa tutkimusta erikokoisten päiväkotien työntekijöiden kokemusten vertailuun esimerkiksi työssä jaksamisen näkökulmasta ja onko niissä kokemuksissa päiväkodin koolla väliä, sillä opettaja ja työntekijä pula on tällä hetkellä varhaiskasvatuksessa valtava.

Lähteet

- Eerola-Pennanen, P., Vuorisalo, M. & Raittila, R. 2017. Johdatus varhaiskasvatukseen. Teoksessa Koivula, M., Siippanen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) 2017. Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino. 21–35.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015 Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, P. (toim.) 2015. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Osa I: Metodien valinta ja aineistokeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. 2011. Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa Eteläpelto, A., Heiskanen, T., & Collin, K. (toim.) Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Vantaa: Kansanvalistusseura. 9–30.
- Eteläpelto, A., & Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Vantaa: Kansanvalistusseura, 26–49.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10. Saatavilla osoitteessa: <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.utu.fi/science/article/pii/S1747938X13000274?via%3Dihub>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2014a. Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus* 34, 202–214.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Vähäsantanen, K. 2014b. Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: Hankkeen taustaa ja lähtökohtia. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (toim.) Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön! Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 17–31.
- Fonsén, E. & Ukkonen-Mikkola, T. 2019. Early childhood education teachers' professional development towards pedagogical leadership. *Educational Research*. 61:2, 181–196. Saatavilla osoitteessa: <https://www-tandfonline-com.ezproxy.utu.fi/doi/pdf/10.1080/00131881.2019.1600377?needAccess=true>
- Helsingin Sanomat 2020. Pajuriutta, S. Helsingin Punavuoreen tulee 240-paikkainen päiväkotikoti. Viitattu 13.2.2021 <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000007607747.html>

- Helsingin Uutiset 2020. Virtanen, A. "Onpa jäätävän kolkko bunkkeri" – Helsinkiin avautui uusi 335 lapsen päiväkoti, jonka harmaat betoniseinät herättävät kummastelua. Viitattu 13.2.2021 <https://www.helsinginuutiset.fi/paikalliset/2400596>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hökkä, P. 2012. Teacher educators amid conflicting demands - tensions between individual and organizational development. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 433. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Viitattu 13.5.2021 <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37532/9789513946401.pdf>
- Jyrkämä, J. 2008a. Vanheneva yksilö, toimijuus ja toimintatilanteet. Teoksessa Heikkinen, E. & Rantanen, T. (toim.) 2008. *Gerontologia*. Keuruu: Kustannus Oy Duodecim. 273–277.
- Jyrkämä, J. 2008b. Toimijuus, ikääntyminen ja arkielämä – hahmottelua teoreettis-metodologiseksi viitekehykseksi. *Gerontologia* 22(4), 190–203. Viitattu 28.2.2022 <https://elektra.helsinki.fi/se/g/0784-0039/22/4/toimijuu.pdf>
- Jyrkämä, J. 2013. Vanheneminen, arkitilanteet ja toimijuus. Teoksessa Heikkinen, E., Jyrkämä, J. & Rantanen, T. (toim.) 2013. *Gerontologia*. Saarijärvi: Kustannus Oy Duodecim. 421–425.
- Kattilakoski, R. 2018. Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa. Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Viitattu 24.2.2022 https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58031/978-951-39-7440-4_v%03%a4it%03%b6s08062018%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Karila, K. 2013. Ammattisukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 9–29.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Lastensuojelulaki 2007. 13.4.2007/417. Viitattu 6.2.2022 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417#L5P25>

- Lith, P. 2018. Varhaiskasvatuksen markkinat Raportti lasten päivähoidon asiakkaista, palveluntuottajista, markkinoista ja kiinteistöistä tilastojen valossa. Viitattu 22.2.2022 <https://www.hyvinvointiala.fi/wp-content/uploads/2018/09/hyvinvointialavarhaiskasvatusny.pdf>
- Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Hilppö, K. 2013. Haluan, voin ja osaan. Lasten toimijuuden rakentuminen päiväkodissa. Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) 2013. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino. 159–176.
- Lipponen, L. & Kumpulainen, K. 2011. Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education 27. 812–819. Saatavilla osoitteessa: <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.utu.fi/science/article/pii/S0742051X11000023?via%3Dihub>
- McGillevray, G. 2011. Construtions of professional identity. Teoksessa Miller, L. & Cable, C. (toim.) Professionalization, leadership and management in the early years, 1–10. OAJ 2021. Opettajana varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Viitattu 24.8.2021 <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/opettajana-varhaiskasvatuksessa-ja-esiopetuksessa/>
- Paloniemi, S., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Eteläpelto, A. 2017. Ammatillinen toimijuus työelämän tutkimuksessa ja kehittämisessä. Teoksessa K. Vähäsantanen, S. Paloniemi, P. Hökkä & A. Eteläpelto (toim.) Ammatillinen toimijuus. Rakenne, mittari ja tuki. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 65–70.
- Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analyysiin. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 145–156.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. 2014. Comprehensive school teachers' professional agency in large-scale educational change. *Journal of Educational Change* 15 (3), 303–325. Viitattu 13.5.2021 <https://link-springer-com.ezproxy.utu.fi/content/pdf/10.1007/s10833-013-9215-8.pdf>
- Opetushallitus 2021a. Varhaiskasvatus. Viitattu 25.8.2021 <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatus>
- Opetushallitus 2021b. Turvallinen ja terveellinen päiväkotij- ja koulurakennus. Viitattu 13.2.2021 <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/turvallinen-ja-terveellinen-paivakoti-ja-koulurakennus>

- Opetushallitus 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Viitattu 6.2.2022
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022. Varhaiskasvatusta koskeva lainsäädäntö. Viitattu 6.2.2022 <https://okm.fi/varhaiskasvatuslait>
- Reunamo, J. 2016. Lapsilähtöinen toimintakulttuuri edellyttää lapsen kuuntelua. Teoksessa Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille. Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja. 27–31.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen, (toim.) Haastattelun analyysi. Tallinna: Vastapaino, 19–20.
- Räsänen, K. & Trux, M-L. 2012. Työkirja Ammatilaisen paluu. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Tampereen Kaupunki 2020. PÄIVÄKOTIEN SUUNNITTELUOHJE 2020. Viitattu 13.2.2021
https://www.tampere.fi/tiedostot/v/yHOplIII5/TRE_Paivakotien_suunnitteluohje_2020.pdf
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa Koivula, M., Siippanen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) 2017. Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino. 36–55.
- Varhaiskasvatuslaki 2018. 540/2018. Viitattu 6.2.2022
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pidm45237816710960>
- Venninen, T. 2007. ”Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen” - ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin työtiimeissä. Helsinki: Yliopistopaino. Viitattu 16.5.2021
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20046/olenenem.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Vähäsantanen, K. 2015. Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers’ professional identities. *Teaching and Teacher Education* 47 1–12. Saatavilla osoitteessa:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X14001516?via%3Dihub>

Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Paloniemi, S., Herranen, S. & Eteläpelto, A.

2014a. Työidentiteettivalmennus monipuolisen voimavaraistumisen areenana. P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (toim.) Ammatillisen toimijuuden ja työssä 102 oppimisen vahvistaminen - Luovia voimavaroja työhön! Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 66–85.

Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Räikkönen, E., Hökkä, P. & Eteläpelto, A. 2017.

Ammatillisen toimijuuden moniulotteinen rakenne ja mittarikehittely. Teoksessa K. Vähäsantanen, S. Paloniemi, P. Hökkä & A. Eteläpelto (toim.) Ammatillinen toimijuus. Rakenne, mittari ja tuki. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto 14–33.

Yle Uutiset 2019. Tolonen, A. Tampereelle tulee jatkossa vain yli 160 lapsen päiväkotija – Asiantuntija: "Tässä on suuria riskejä". Viitattu 13.2.2021 <https://yle.fi/uutiset/3-10581421>

Liitteet: Liite 1. Haastattelurunko

Esitiedot:

Koulutustaustat + tutkinnot
 Työkokemus vuosina (varhaiskasvatuksessa)
 Tämänhetkinen työpaikka (iso/pieni päiväkotiti) /minkä ikäisillä
 Ikä

TEEMA 1: Työkokemus:

Kuinka päädyit opettajaksi?
 Kerro nykyisestä työstäsi, millainen on työpäiväsi?
 Työnkuvasi, mitä työsi pitää sisällään? (Mikä on roolisi työyhteisössä?)
 Työnmuutokset työkokemuksen aikana?
 Miten koet ne, hyvät ja huonot?
 Miten kokemus vaikuttaa työhösi, (mitä se opettaa)?

TEEMA 2: Ammatillinen toimijuus: työssä vaikuttaminen

Millaiset vaikutusmahdollisuudet sinulla on omaan työhösi ja sen toteuttamiseen?
 Millaiset vaikutusmahdollisuudet sinulla on päätöksentekoon työyhteisössä?
 Mitkä tekijät edistävät vaikutusmahdollisuuksiasi työssäsi/työyhteisössä?
 Mitkä tekijät rajoittavat vaikutusmahdollisuuksiasi työssäsi/työyhteisössä?
 Millainen on muiden työntekijöiden vaikutus työhösi?
 Millaisia vaatimuksia ja mahdollisuuksia työssäsi on?
 Millainen on johtajan rooli ja merkitys työllesi?
 Miten koet päiväkodin koon vaikuttavan vaikutusmahdollisuuksiisi?
 (Varhaiskasvatussuunnitelmien rooli työssäsi?)

TEEMA 3: Ammatillinen toimijuus: työkäytänteiden kehittäminen

Miten haluaisit kehittyä työssäsi?
 Voitko asettaa itse tavoitteet työllesi?
 (Mitkä tekijät vaikuttavat päiväkodin toimintaan ja sen kehittymiseen?)
 Miten koet päiväkodin koon vaikuttavan omaan työhösi ja siinä kehittymiseen?
 Miten johtaja vaikuttaa työssä kehittymiseen/itsensä kehittämiseen?

TEEMA 4: Ammatillinen identiteetti: ammatillisen identiteetin neuvottelu

Millainen varhaiskasvatuksen opettaja koet olevasi?
 Mitkä ovat vahvuutesi opettajana?
 Millaiset arvossa pitämäsi asiat ovat toteutettavissa työssäsi?
 (Arvostetaanko ideoitasi, miten voit toteuttaa itseäsi työssäsi?)
 Mikä tekee työstäsi mielekäästä, miksi?
 Mikä saa jatkamaan työtä, mahdollisista vastoinikäymisistä huolimatta?
 Millaiseksi koet työsi merkityksellisyyden, miksi työsi on merkityksellistä/onko?
 Millaiseksi varhaiskasvatuksen opettajaksi haluat kehittyä?
 (Millaiset ovat tulevaisuuden työnäkymäsi?)

Liite 2. Tiedotuskirje tutkittaville

Hei!

Olen varhaiskasvatuksen opettaja Helsingistä ja kasvatustieteiden opiskelija Turun yliopistosta, teen pro gradututkielmaa osana kasvatustieteen maisterin tutkintoa.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmia ja kokemuksia ammatilliseen toimijuuteen sekä vertailla ison ja pienen päivähoitoyksikön mahdollisia eroja tästä näkökulmasta. Tutkimuksessa kysytään osallistujan koulutus, ikä, päiväkodin koko ja työkokemus, mutta muita tunnistetietoja ei käytetä. Aineisto on vain tämän tutkimuksen käytössä, eikä sitä käytetä muissa yhteyksissä. Aineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Jos Sinulla on jotain kysyttävää, otathan yhteyttä.

Kiitos jo etukäteen mahdollisesta tutkimukseen osallistumisesta!

Suvi Venäläinen

Liite 3. Suostumusasiakirja tutkittaville

Tässä pro gradututkimuksessa on tavoitteena ja tarkoituksena saada selville, varhaiskasvatuksen opettajien näkökulma ammatilliseen toimijuuteen omassa työssään päiväkodissa.

Tutkimuksen aineisto kerätään haastattelemalla varhaiskasvatuksen opettajia kahdessa eri päiväkodissa, jotka ovat kooltaan huomattavasti erikokoisia. Haastattelut toteutetaan puolistrukturoituina teemahaastatteluina, joissa haastatteluteemojen ympärille on muodostettu haastattelukysymykset. Haastattelut toteutetaan ja kirjataan haastateltavien anonymiteettiä suojaten, eikä haastateltavien henkilöllisyyttä pystytä mitenkään tunnistamaan mistään asiayhteyksistä.

Haastatteluiden litteroinneista kirjataan lopulliseen tutkimusraporttiin vain sellaisia osia, jotka ovat osa tutkimusongelmaa, eivätkä sisällytä sellaisia yksityiskohtia, joista haastateltavan voisi tunnistaa. Tutkimuksessani ei tule ilmi haastateltavien henkilöllisyyttä, haastateltavien paikkakuntia eikä päiväkotien nimiä. Tutkimuksessa haastattelijan ja haastateltavan suhde on objektiivinen, joten ulkopuoliset asiat eivät vaikuta tutkimuksen lopullisiin tuloksiin.

Jokaisella haastateltavalla on halutessaan tilaisuus tutustua lopulliseen tutkimusraporttiin ennen sen hyväksyttämistä. Haastateltava saa esittää havaintonsa niihin kohtiin, joista kokee olevansa tunnistettavissa. Tässä tapauksessa kohdat tullaan muuttamaan niin, että haastateltava on tyytyväinen lopputulokseen.

Suostun haastateltavaksi yllä luetelluin ehdoin.

Paikka ja aika

Haastateltavan allekirjoitus

Paikka ja aika

Haastattelijan allekirjoitus

Liite 4. Analyysirunko

Analyysirunko		
Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
Päätöksenteko Pedagoginen osaaminen Kuulluksi tuleminen Täytyminen Voiminen Tunteminen Kykeneminen Osaaminen	Työssä vaikuttaminen	
Osallistuminen yhteisön työkäytäntöihin Omien työskentelytapojen kehittäminen Uusien ideoiden kokeilu Voiminen Haluaminen Osaaminen Täytyminen	Työkäytänteiden kehittäminen	Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillinen toimijuus omassa työssään
Omien arvojen mukainen työskentely Uran eteneminen Ammatillisten tavoitteiden toteuttaminen Työn mielekkyys Voiminen Haluaminen Osaaminen Tunteminen Kykeneminen Täytyminen	Ammatillisen identiteetin neuvottelu	

Liite 5. Työssä vaikuttamisen ryhmittelyn esimerkkejä

Yläluokka	Alaluokka	Pelkistettyjä ilmauksia
Työssä vaikuttaminen	Päätöksenteko	<p>Arkisiin asioista päättäminen.</p> <p>Työn sisältöjen päättäminen.</p> <p>Vastuualueiden päätöksenteko.</p> <p>Arjen ja työn vaihtelevuudesta päättäminen.</p> <p>Ryhmän toiminnan suunnittelu ja toteutus.</p> <p>Mahdollisuus vaikuttaa lasten ja perheiden elämään.</p> <p>Työyhteisön päätöksenteko.</p> <p>Oman työviihtyvyyttä ja mielekkyyteen vaikuttaminen.</p> <p>Työn monipuolistaminen.</p> <p>Jaettu johtajuus.</p> <p>Vastuunotto.</p> <p>Rajaus mahdollisuudet.</p> <p>Pedagogisesta toiminnasta päättäminen.</p>
	Pedagoginen osaaminen	<p>Pedagoginen vastuu.</p> <p>Ammatillinen yhteistyö.</p> <p>Itsensä kehittämiseen.</p> <p>Yhteistyötahojen kautta oppiminen.</p> <p>Kouluttautumismahdollisuudet.</p> <p>Isojen kokonaisuuksien hallinta.</p> <p>Tuen tarpeita hallinta.</p> <p>Kollegoiden välinen yhteistyö.</p> <p>Johtajan pedagoginen tuki.</p> <p>Vastuuopettajan työn tuoma auktoriteetti.</p> <p>Työkokemuksen tuoma tieto ja osaaminen.</p> <p>Lasten maailmankuvaan vaikuttaminen.</p> <p>Lasten elämään ja oppimiseen vaikuttaminen.</p> <p>Opettajuus.</p> <p>Pedakokoukset yleensä opettajien foorumi.</p> <p>Erityisosaaminen.</p> <p>Ryhmänhallinta.</p> <p>Erilaisien perheiden ja lasten kanssa toimiminen.</p>