

Valmiina varhaiskasvatuksen opettajan työhön?

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden näkemyksiä valmiudestaan opettajuuteen, alalle siirtymiseen ja siihen sitoutumiseen opintojen loppuvaiheessa

Kasvatustieteen (varhaiskasvatus)
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Tuuli-Maaria Salonen

25.5.2023

Rauma

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede (varhaiskasvatus)

Tekijä: Tuuli-Maaria Salonen

Otsikko: Valmiina varhaiskasvatuksen opettajan työhön? Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden näkemyksiä valmiudesta opettajuuteen, alalle siirtymiseen ja siihen sitoutumiseen opintojenloppuvaiheessa

Ohjaaja: Yliopistonlehtori Tarja-Riitta Hurme

Sivumäärä: 41 sivua

Päivämäärä: 25.5.2023

Varhaiskasvatus on ollut julkisesti melko paljon esillä, erityisesti työoloihin ja varhaiskasvatuksen opettajien pulaan ympäri Suomea. Varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevista voisi olla ratkaisu tähän ajankohtaiseen ongelmaan, mutta julkisuuteen on noussut myös lausuntoja opiskelijoilta, jotka eivät aio siirtyä kyseiseen työhön lainkaan.

Varhaiskasvatus on osa lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen monipuolista polkua. Varhaiskasvatuksen opettajana toimii tärkeänä palasena tällä polulla ja luo mahdollisuuksia lapsille oppia ja kehittyä yksilöllisesti ja kokonaisvaltaisesti. Kyseiseen ammattiin kouluttaudutaan yliopistossa vähintään kasvatustieteen kandidaatiksi varhaiskasvatuksen painotuksella. Opiskelijoiden saamat tiedot ja taidot koulutuksestaan ovat olennainen osa sitä, millaisina opettajina he lähtevät työmaailmaan.

Tavoitteena tässä tutkimuksessa oli selvittää valmistumista lähestyvien Turun yliopiston varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajaksi siirtymisestä ja kyseiseen työhön sitoutumisesta. Tähän liittyy olennaisesti heidän näkemyksensä omista valmiuksistaan varhaiskasvatuksen opettajana, joita selvitettiin myös. Tämän lisäksi haluttiin selvittää opiskelijoiden näkemyksiä varhaiskasvatuksen alasta.

Tutkimus toteutettiin monimenetelmällisenä (mixed methods) tutkimuksena, joka painottui enimmäkseen kvantitatiiviseen aineistoon ja toteutui poikittaistutkimuksena. Aineisto kerättiin Webropol-kyselyn kautta (N=43). Kvantitatiivinen aineisto analysoitiin SPSS-ohjelmistolla ja kvalitatiivinen aineisto, eli avoimien kysymysten vastaukset, analysoitiin omina kokonaisuuksinaan ryhmittelemällä.

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden näkemyksissä korostui pääosin myönteisyys työhön siirtymistä, siihen sitoutumista, alaa sekä omia opettajanvalmiuksiaan kohtaan. Varhaiskasvatuksen opettajan työhön opiskelijat näyttäytyivät olevan pääosin innostuneita sekä halukkaita sitoutumaan työhön useammaksi vuodeksi, jopa koko työuraksi. Alan heikko arvostus ja varhaiskasvatuksen opettajan työn heikko palkkataso oli selkeästi tiedostettu opiskelijoiden toimesta, mutta he niistä huolimatta osoittivat alan olevan houkutteleva heille.

Avainsanat: Varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen opettaja, opiskelija, minäpystyvyys, sitoutuminen

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Varhaiskasvatuksen opettajuus	7
2.1	Varhaiskasvatuksen ala Suomessa	7
2.2	Varhaiskasvatuksen opettajan koulutus Suomessa	8
2.3	Varhaiskasvatuksen opettajan työnkuva	9
2.3.1	Varhaiskasvatuksen opettajan vastuut	10
2.3.2	Varhaiskasvatuksen opettajan osaaminen	10
3	Valmius työelämään siirtymiseen	13
3.1	Induktiovaihe	13
3.2	Työhön sitoutuminen	13
3.3	Minäpystyvyys	14
4	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	17
5	Tutkimuksen toteutus	18
5.1	Tutkimusmenetelmä	18
5.2	Aineistonkeruu	19
5.2.1	Aineistonkeruumenetelmä	19
5.2.2	Kyselyn toteutuminen	20
5.2.3	Kohderyhmä	20
5.3	Aineiston analyysi	21
5.3.1	Kvantitatiivisen aineiston analysointi	21
5.3.2	Kvalitatiivisen aineiston analysointi	22
6	Tulokset	24
6.1	Taustatekijät	24
6.2	Opiskelijoiden näkemykset alalle siirtymisestä ja siihen sitoutumisesta	26
6.3	Opiskelijoiden näkemykset varhaiskasvatuksesta alana	30
6.4	Opiskelijoiden näkemykset omista valmiuksistaan opettajuuteen	33
7	Luotettavuus ja eettisyys	39
7.1	Luotettavuus	39
7.2	Eettisyys	39

8	Pohdinta	41
8.1	Opiskelijoiden näkemykset alalle siirtymisestä ja sitoutumisesta	41
8.2	Opiskelijoiden näkemykset varhaiskasvatuksesta alana	42
8.3	Opiskelijoiden näkemykset valmiuksistaan varhaiskasvatuksen opettajana opintojensa pohjalta	43
8.4	Jatkotutkimusehdotukset	45
	Lähteet	46
	Liitteet	49
	Liite 1. Webropol-kysely	49
	Liite 2. Tietosuojailmoitus	57
	 Kuviot	
	KUVIO 1. OPISKELIJOIDEN IKÄJAKAUMA	24
	KUVIO 2. OPISKELIJOIDEN AIEMPI KOKEMUS VARHAISKASVATUKSEN ALALTA ENNEN OPINTOJA	25
	KUVIO 3. AIEMMAN TYÖKOKEMUKSEN MÄÄRÄ VUOSINA	26
	KUVIO 4. ARVIO VALMISTUMISEN JÄLKEISESTÄ TYÖSKENTELEMISESTÄ VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJANA	27
	KUVIO 5. VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAN TYÖN FYSINEN KUORMITUS	28
	KUVIO 6. VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAN TYÖN PSYKKINEN KUORMITTAVUUS	29
	KUVIO 7. VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAN TYÖN ARVOSTUS	31
	 Taulukot	
	TAULUKKO 1. AIEMPI TYÖKOKEMUS JA OPISKELIJAN HALUKKUUS TYÖSKENNELLÄ VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJANA VALMISTUMISEN JÄLKEEN	27
	TAULUKKO 2. TYÖVUOSIEN ARVION JA PSYKKISEN KUORMITTAVUUDEN PELKO	29
	TAULUKKO 3. TYÖVUOSIEN ARVIO JA INNOSTUS TYÖTÄ KOHTAAN	30
	TAULUKKO 4. ARVOSTUKSEN JA VARHAISKASVATUSALAN HOUKUTTAVUUDEN YHTEYS	32

1 Johdanto

Varhaiskasvatuksen alasta on ollut paljon keskustelua viime vuosina Suomessa, muun muassa varhaiskasvatuksen opettajapulan vuoksi. Varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevista on noussut julkisuuteen lausuntoja siitä, etteivät opiskelijat aio jäädä alalle valmistumisensa jälkeen. Ala on lisäksi kohdannut runsaasti muutoksia (Alila 2022). Vuonna 2018 uudistettu varhaiskasvatustilaki (540/2018) muutti toimintaa entistä pedagogisemmin painottuneeseen suuntaan.

Tämän tutkimuksen avulla haluttiin selvittää opintojensa loppuvaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden näkemyksiä työelämään siirtymisestä ja siitä, suunnittelevatko opiskelijat alalla pysymistä tulevaisuudessa eli siihen sitoutumista. Tähän oleellisesti liittyvät heidän opintonsa ja opintovuosien aikana syntyneet mielikuvat ja kokemukset varhaiskasvatuksesta, joita myös haluttiin selvittää. Tutkimuksessa haluttiin lisäksi selvittää kokevatko opiskelijat kykenevänsä varhaiskasvatuksen opettajan työhön valmistumisen lähestyessä.

Varhaiskasvatuksen opettajaksi työllistyäkseen vaaditaan vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto. Varhaiskasvatuksen opettajan työnkuva koostuu monipuolisesta osaamisesta lasten kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen liittyen. Työssä korostuu lisäksi yhteistyö useiden eri tahojen sekä lasten huoltajien kanssa. (OKM, 2021.)

Koulutuksesta valmistumisen jälkeisen ajan, erityisesti noin viisi ensimmäistä työvuotta, kutsutaan induktiovaiheeksi. Tämän vaiheen kokemukset ovat erityisen tärkeitä ammattiin kiinnittymisen kannalta. (Onnismaa, Tahkokallio, Reunamo & Lipponen, 2017.) Opintojen loppuvaiheessa olevilla varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoilla tämä vaihe on vielä edessä, kuten myös työhön sitoutumisen vaihe. Työhön sitoutumiseen voi vaikuttaa useat asiat opiskelijoiden elämässä. Sillä on havaittu olevan yhteyttä opiskelijoiden aiempaan työkokemukseen, heidän omiin uskomuksiinsa osaamisensa liittyen sekä käsityksiin varhaiskasvatus alan yhteiskunnallisesta arvostuksesta. (Kanttonen, Onnismaa, Reunamo & Tahkokallio, 2020.) Opiskelijoiden näkemykset heidän minäpystyvyydestään liittyen varhaiskasvatuksen opettajan työhön ja kyseiseen ammattiin ovat tärkeitä tarkastelunkohteita. Minäpystyvyys tarkoittaa yksinkertaistettuna yksilön uskomuksia omasta osaamisestaan ja sitä, miten hän pystyy niitä hyödyntämään jokapäiväisessä elämässään (Bandura, 1997).

Tutkimus toteutettiin monimenetelmällisenä tutkimuksena (mixed methods), jossa yhdistyi sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä. Monimenetelmällisellä tutkimuksella voidaan yhdistämällä saada mahdollisesti monipuolisempia ja laajempia vastauksia, kuin mitä yksittäisellä menetelmällä voisi saada (Pitkämäki, 2015). Aineisto kerättiin Webropol-kyselyllä, joka jaettiin opiskelijoille Turun yliopiston sähköpostilistaaja hyödyntämällä sekä esittelemällä tutkimus osalle heistä seminaarin yhteydessä. Suurin osa kyselyn kysymyksistä käsiteltiin kvantitatiivisesti SPSS-

ohjelmistolla. Kvalitatiivisesti käsiteltiin kyselyn avoimet, mahdollisesti tarkempaa ja syvällisempää tietoa tuottavat kysymykset. Varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien kokemuksista tähän aiheeseen liittyen ei löytynyt juurikaan vastaavia tutkimuksia, joten tutkimus tarjoaa tärkeää uutta näkemystä kyseisiin aihepiireihin.

2 Varhaiskasvatuksen opettajuus

Opintojen loppuvaiheessa olevista varhaiskasvatuksen opettajista puhuttaessa on tärkeää olla tietoinen millaisesta alasta, koulutuksesta ja työstä on kyse. Seuraavaksi esitellään tutkielman teoreettinen tausta aloittaen varhaiskasvatuksen alasta Suomessa yleisemmällä tasolla, jonka jälkeen siirrytään varhaiskasvatuksen opettajaksi kouluttautumiseen. Viimeisenä luvussa avataan varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaa ja heiltä vaadittua osaamista ja vastuuta.

2.1 Varhaiskasvatuksen ala Suomessa

Yhteiskunta ja sen kulttuuri ovat voimakkaasti sidoksissa varhaiskasvatukseen ja sen pedagogiikkaan, ja niiden muutokset näkyvät siitä tehdyissä tulkinnoissa. Muutokset näkyvät lisäksi niissä ratkaisuisissa, joiden kautta varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmiä rakennetaan eri aikoina. Myös varhaiskasvatuksen määrittely voi tapahtua eri tavoin. Varhaiskasvatuksen määrittelyssä on nähtävissä tiettyjen aikakausien sekä määrittelijöiden tekemät tulkinnat. Nämä tulkinnat varhaiskasvatuksesta, varhaiskasvatuksen työntekijöistä, heidän tehtävistään sekä eri toimijoiden, kuten lasten, huoltajien ja julkisten kasvatusinstituutioiden, vaikuttavat varhaiskasvatuksen toteutukseen. Tulkinnat lapsista, heidän oppimisestaan, kasvustaan ja kehityksestään sekä lasten ja aikuisten välisistä suhteista vaikuttavat ja muuttavat käsityksiä kasvatuksellisista menetelmistä ja tarkoituksista. (Karila ym., 2013; Karila, 2016.)

Varhaiskasvatus on suomalaisen koulutusjärjestelmän yksi osista ja lasten kasvun ja oppimisen tiellä se näyttäytyy yhtenä tärkeänä vaiheena. Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) säännellään varhaiskasvatukselle tavoitteet ja lasten oikeuksista varhaiskasvatukseen. Siinä myös määritellään varhaiskasvatuksen eri toimintamuotoihin kuuluvan päiväkotij- ja perhepäivähoitotoiminnan sekä avoimen varhaiskasvatustoiminnan. Esiopetus lukeutuu osaksi varhaiskasvatusta, vaikka sitä säätelee Perusopetuslaki (628/1998). Varhaiskasvatuslaki (540/2018) määrittelee varhaiskasvatuksen olevan pedagogisesti painottunut kokonaisuus, joka koostuu lasten suunnitelmallisesta ja tavoitteellisesta kasvatuksesta, opetuksesta sekä hoidosta. Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (VASU) painottaa pedagogista toimintaa; sen suunnittelemista ja toteuttamista, mutta myös toiminnan arvioimista ja kehittämistä (Ahonen, 2017; Opetushallitus, 2022). Esiopetuksen puolella toimintaa määrittelee Perusopetuslaki (628/1998) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH, 2014). Esiopetusta voidaan toteuttaa joko koulun tai päiväkodin tiloissa ja se on velvoittavaa.

Varhaiskasvatussuunnitelmien muodostamaa kokonaisuutta voidaan kuvailla kolmitasoiseksi.

Varhaiskasvatussyksiköissä tulee olla käytössä paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma sekä jokaiselle

lapselle kuuluu tehdä oma varhaiskasvatussuunnitelma. Näiden tulee pohjautua Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (VASU), joka on Opetushallituksen määrittävä valtakunnallinen asiakirja. Se taas perustuu varhaiskasvatukseen (540/2018). Varhaiskasvatusta toteutetaan myös näiden asiakirjojen määrittelemillä tavoilla. (OPH, 2022.)

Tavoitteena varhaiskasvatuksessa on lasten oppimisen edellytysten tukeminen, elinikäisen oppimisen edistäminen sekä inklusiivisten periaatteiden mukaisen koulutuksellisen tasa-arvon toteuttaminen. Näihin periaatteisiin sisältyy ”kaikkia lapsia koskevat yhtäläiset oikeudet, tasa-arvoisuus, yhdenvertaisuus, syrjimättömyys, moninaisuuden arvostaminen sekä sosiaalinen osallisuus ja yhteisöllisyys.” Käsitteenä inklusiivisuus on laaja. Se on periaate, arvo ja kaikenkattava tapa ajatella. Inklusiivisuuden tulee koskea kaikkia lapsia sekä varhaiskasvatuksen järjestämistä. (OPH, 2022, 7.) Varhaiskasvatusta (540/2018) tavoitteisiin on listattu edeltävien lisäksi muun muassa myönteisten oppimiskokemusten mahdollistaminen, monipuoliset pedagogiset toiminnot, turvallinen ja terveellinen ympäristö sekä mahdollisimman pysyvät vuorovaikutussuhteet lasten ja henkilöstön välille. Vanhempain tai huoltajien tukeminen kasvatustyössään, lasten yksilöllisten tuen tarpeiden tunnistaminen ja tuen tarjoaminen lasten tarvitsemilla tavoilla kuuluvat tavoitteisiin. (Varhaiskasvatusta, 540/2018.) Valtakunnallisella ohjauksella varhaiskasvatuksessa pyritään luomaan tasavertaiset edellytykset kaikille varhaiskasvatukseen osallistuville lapsille ja heidän kokonaisvaltaiselle kasvulle, kehitykselle sekä oppimiselle. (OPH, 2022.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2022) määrittelee raamit sille, mitä varhaiskasvatuksessa tulee opettaa.

Varhaiskasvatusta muuttui ja uudistui 1.9.2018 (540/2018), jolloin muun muassa henkilöstöön liittyviä asioita tarkennettiin. Päiväkodin johtajaksi haluavan tulee vuodesta 2030 alkaen olla koulutautunut varhaiskasvatukseen opettajaksi tai sosionomiksi sekä hänellä tulee olla vähintään kasvatustieteen maisterin tutkinto. Myös riittävää johtamistaitoa vaaditaan. Henkilöstön rakennetta muutetaan uudistuksen myötä enemmänkin. 2030 vuodesta lähtien varhaiskasvatukseen opettajan tai sosionomin kelpoisuutta vaaditaan vähintään kahdelta kolmasosalta päiväkodeissa työskenteleviltä. Näistä vähintään puolilla tulee olla varhaiskasvatukseen opettajan kelpoisuus. (OKM, 16.2.2023.)

2.2 Varhaiskasvatukseen opettajan koulutus Suomessa

Varhaiskasvatukseen opettajaksi koulutautuakseen tulee suorittaa vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto (Varhaiskasvatusta, 540/2018). Tällä hetkellä alaa voi opiskella seitsemässä yliopistossa. Ne ovat Helsingin, Itä-Suomen, Jyväskylän, Oulun, Tampereen ja Turun yliopistot sekä Åbo Akademi (mm. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021.)

Varhaiskasvatuksen opettajan koulutus kestää keskimäärin kolme vuotta. Tutkinto on kandidaatin tutkinto ja se on laajuudeltaan minimissään 180 opintopistettä. Pääaineena alan opiskelijoilla on kasvatustiede, joka painottuu varhaiskasvatukseen. Ainoastaan Jyväskylän yliopistossa on varhaiskasvatustiede pääaineena varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskeleville. Koulutuksesta saa pätevyyden myös esiopetuksessa opettajana toimimiseen. Koulutukseen sisältyy yleisesti tarkasteltuna teoreettisia opintoja sekä käytännön harjoitteluja päiväkodeissa ja esiopetuksessa. Monet tutkinnon pääaineen eli kasvatustieteen kursseista ovat yhteisiä kaikille opettajaksi opiskeleville tai kaikille kasvatustieteitä opiskeleville. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021.) Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM, 2021) julkaisemassa varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuunnitelmassa todettiin yhden varhaiskasvatusalojen koulutusten isoimmista haasteista olevan käytännön asioiden ja teorian yhdistämisen. Opetusharjoittelut ovat tässä hyvin tärkeänä vaikuttavana osana.

Varhaiskasvatuksen opettajaksi eli kasvatustieteen kandidaatiksi valmistuessaan opiskelija voi esimerkiksi siirtyä työelämään tai kouluttautua lisää. Esimerkiksi Turun yliopistossa opettajankoulutuslaitoksella opiskelija voi hakea kandidaatin tutkinnon jälkeen kasvatustieteen (varhaiskasvatuksen) maisteriopintoihin, jotka kestävät keskimäärin kaksi vuotta. Vaihtoehtoisesti voi hakeutua esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan koulutukseen. Yleisimmin valmistuneet kasvatustieteen kandidaatit työllistyvät varhaiskasvatuksen opettajaksi tai esiopettajaksi. (Turun yliopisto, 28.4.2023.) Osassa yliopistoista maisterintutkinto-oikeus tulee automaattisesti kandidaatin tutkinnon perään (180 op+120 op), jolloin kaikki opintoihin päässeet voivat opiskella kasvatustieteen maisteriksi asti (esim. Oulun yliopisto, 16.5.2023.).

Kantonen, Onnismaa, Reunamo ja Tahkokallio (2020) huomasivat tutkimuksensa pohjalta, että ammatinvalinnan varmuus vaikutti opiskelijoiden näkemyksiin varhaiskasvatuksesta alana. Opiskelijat, jotka olivat varmoja ammatinvalinnastaan, näyttäytyivät optimistisempina alan näkemyksistä yhteiskunnallisesti, kuin muut. He huomasivat lisäksi, että alan yhteiskunnalliseen arvostukseen liittyvät käsitykset vaikuttivat opiskelijoiden ammattiin jäämisen valintoihin. Niillä opiskelijoilla, joiden käsitykset arvostukset olivat myönteisempiä, suunnittelivat myös ammattiin jäämistä. Varhaiskasvatuksen opettajan työn resursseja kehittämällä voidaan mahdollisesti lisätä ammatin houkuttelevuutta.

2.3 Varhaiskasvatuksen opettajan työnkuva

Tässä aluvuossa kuvataan varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaa. Sitä tarkastellaan erityisesti opettajan vastuiden kautta ja osaamisen kautta. Osaamiseen liitetään aluvuossa 2.3.2 lisäksi asiantuntijuuden käsite. Työnkuvaan voidaan liittää myös työstä saatu palkka. Vaikka

varhaiskasvatuksessa vakituisia työsuhteita näyttää olevan paljon tarjolla, varhaiskasvatuksen opettajien palkkataso on kuitenkin usein muita opettaja-ammatteja alhaisempi (Kantonen ym., 2020).

2.3.1 Varhaiskasvatuksen opettajan vastuut

Varhaiskasvatuksen opettajan työtä määrittelee edeltävässä luvussa esiteltyt lait ja velvoittavat asiakirjat. (esim. Varhaiskasvatuslaki, 540/2018; OPH, 2022.) Opettajana voi toimia esimerkiksi päiväkodeissa, avoimessa varhaiskasvatuksessa sekä esiopetuksessa. Varhaiskasvatuksen opettajalla on lapsiryhmänsä toiminnan suunnittelemisesta, arvioinnista ja kehittämisestä täysi vastuu. Vastuualueeseen kuuluu tämän lisäksi toimintojen suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden toteutumisen arviointi. Kuitenkin toimintaa suunnitellaan ja toteutetaan yhdessä muun henkilöstön kanssa. (OPH, 2022.) Opetusalan ammattijärjestö OAJ kuvaa sivuillaan, että varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opettajalta vaaditaan vahvaa asiantuntemusta ja osaamista kasvatukseen, varhaiseen kehitykseen, oppimiseen ja varhaispedagogiikkaan liittyen. Lasten kasvun, oppimisen ja osaamisen kehittämisen tukeminen ja edistäminen ovat opettajan tärkeitä tehtäviä. (OAJ, 19.4.2023.)

Varhaiskasvatuksessa toimitaan moniammatillisissa tiimeissä, joihin voi kuulua opettajan lisäksi esimerkiksi lastenhoitaja ja varhaiskasvatuksen sosionomi. (OKM, 2021; Onnismaa, ym., 2017.) Moniammatillisessa työssä voidaan tarkastella eri ammattilaisilta vaadittavaa osaamista sekä yksittäisten ammattinimikkeiden tarkkuudella että kaikille näille ammattiryhmille yhteisinä osaamisen alueina. Yhteisinä osaamisen alueina kaikille varhaiskasvatuksen ammattilaisille on eettinen osaaminen, toimintaympäristöön ja perustehtäviin liittyvä osaaminen, varhaiskasvatuksen osaaminen, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen ja jatkuvan kehittämisen osaaminen. (OKM 2021.) Varhaiskasvatuksen opettaja on oman tiimensä pedagogiikan ja sen kehittämisen johtaja (Parrila & Fonsén, 2017) ja esimerkiksi lasten henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat ja niiden laatiminen kuuluu varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin (Onnismaa ym., 2017).

2.3.2 Varhaiskasvatuksen opettajan osaaminen

Varhaiskasvatuksen opettajan eriytynyttä osaamista voidaan kuvailla koostuvan kahdesta osasta; varhaiskasvatuksen osaamisesta sekä verkosto-osaamisesta. Varhaiskasvatuksen osaamiseen kuuluu lasten kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin liittyvien keskeisten tekijöiden tunteminen, niiden prosessit ja näiden hyödyntäminen toiminnassa. Lisäksi kokonaisvastuun kantaminen lapsiryhmän toiminnan suunnittelemisesta, suunnitelmallisuudesta sekä sen tavoitteellisuudesta kuuluvat kyseiseen osaamisen kuvaukseen. Toimintaa tulee osata arvioida ja kehittää sekä tietää lasten kasvuun ja oppimiseen liittyvän tuen keskeiset asiat. Näiden asioiden hyödyntäminen opettajana toimiessaan on olennaista. (OKM, 2021.) Varhaiskasvatuksen opettajan työ eroaa muista opettajista siinä, että varhaiskasvatuksessa työskennellään enimmäkseen tiimityöperiaatteisesti. (Kantonen ym. 2020).

Lapsia ja heidän perheitään tulee osata neuvoa tarpeellisten palveluiden tai tukitoimien pariin. Siihen kuuluu myös lasten ja lapsiryhmien hallitun ja tavoitteellisen pedagogiikkaan perustuvan ohjauksen antaminen kasvatuksessa ja opetuksessa, oppimisympäristöjen kehittäminen, taito lasten, perheiden ja lapsiryhmän kulttuurisen monimuotoisuuden huomioimisesta valituissa pedagogisissa ratkaisuissa sekä lasten ja perheiden osallisuuden vahvistaminen, vertaistoiminta ja yhteisöllisyys. Näiden lisäksi tulee olla taito osata hyödyntää ryhmän pedagogisen toiminnan toteuttamisessa ja kehittämisessä alan uusinta tutkimusta sekä vastuussa oleminen ryhmänsä lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimisesta ja moniammatillisen tiimin pedagogiikkaan perustuvasta toiminnasta. (OKM, 2021.)

Verkosto-osaamiseen kuuluu taito osata hyödyntää yhteistyössängsä esiopetuksen, koulun ja oppilashuollon kanssa tietämystään ja osaamistaan lasten kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin liittyen, taito osata vastata yhteistyöstä sekä lasten ”oppimisen polun jatkuvuuden turvaamisesta monialaisissa opetusjärjestelmän verkostoissa”. Varhaiskasvatuksen opettajan tulee osata ohjata tiimiään yhteistyössä varhaiskasvatuksen, esiopetuksen, perusopetuksen ja muiden mahdollisten kasvatusta ja oppimista tukevien palveluiden kanssa sekä olla vastuussa tehdystä yhteistyöstä, sen rakenteista, suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Myös pedagogisen toiminnan viestinnästä opettajan tulee osata vastata. (OKM, 2021.)

Varhaiskasvatuksen opettajan osaamiseen liittyy heidän asiantuntijuutensa. Jo vuonna 1997 Karila tutki väitöskirjassaan lastentarhanopettajan (nyk. varhaiskasvatuksen opettaja) kehittyvää asiantuntijuutta, joka nähdään siinä sekä kulttuurisena että sosiaalisena asiana. Asiantuntijuutta rakennetaan, toteutetaan sekä kehitetään ympäristöjen ja yksilöiden yhteisessä vuorovaikutuksessa. Asiantuntijaryhmänä varhaiskasvatuksen opettajat ovat muutoksen alaisia, sillä työn kohtaamat olosuhteet ja niiden vaatimukset muuttivat sitä itsenäisemmän päätöksenteon sekä alan tietojen soveltamisen suuntaan. (Karila, 1997.)

Karila (1997) jaotteli väitöskirjassaan varhaiskasvatuksen opettajien asiantuntijuuteen liittyvät keskeisimmät tietämysalueet, joita oli neljä. Nämä olivat kasvatustietämys, lapsitietämys, kontekstitietämys sekä didaktinen tietämys. Kasvatustietämykseen kuuluu kasvatustietämys itsessään ja sen erilaisten prosessien sekä näiden väliset suhteet, sekä kasvatustoiminnan päämäärät ja tavoitteet. Lapsitietämys sisältää opettajan lapsikäsitteiden ja käsitykset lasten kasvusta, kehityksestä sekä oppimisesta. Näiden lisäksi muun muassa havainnoinnit lapsista ja niiden merkitys sekä lasten yksilöllinen huomiointi nostettiin esiin. Kontekstitietämys rakentuu opettajan käsityksistä kasvatustyöympäristöistä ja -olosuhteista, päiväkodeissa tämä voi esimerkiksi näyttäytyä päiväkotien toiminta-ajatuksen ymmärryksenä. Toiminta-ajatuksen liittyy työyhteisön merkitys ja sen toiminta, lasten huoltajien merkitys ja käsitys varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuudesta. Viimeiseen tietämyksen jaotteluun, didaktiseen tietämykseen, sisältyy pienten lasten kasvatuksen ja opetuksen tietämys. Erityisesti se liitetään kasvatuksen ja opetuksen toteuttamiseen päiväkodin kontekstissa.

Opetuksen ja kasvatuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi sekä opettajan suunnittelutavat, hänen valitsemat menetelmät ja arviointikeinot liittyvät tähän tietämykseen. Näiden lisäksi sisällöllinen tietämys voidaan liittää tähän, koska sen kautta opettajan keskeiset tiedot lasten kasvatuksesta ja opettamisesta ja niiden lainalaisuuksista tulevat ilmi. (Karila, 1997.) Jokainen näistä tietämyksen alueista voi huomata olevan oleellisia osia varhaiskasvatuksen opettajan tietoja ja taitoja vielä tänäkin päivänä, vaikka termit itsessään ovat voineet muuttua ajan saatossa.

3 Valmius työelämään siirtymiseen

Opinnoista työelämään siirtyminen voi olla jännittävä vaihe elämässä esimerkiksi siksi, että siihen usein liittyy vähintään pientä muutosta ihmisen elämässä. Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden siirtyminen työelämään on vasta vähän tutkittu aihe. Aihetta tarkastellaan tässä tutkielmassa induktiovaiheen, työhön sitoutumisen ja minäpystyvyyden kautta.

3.1 Induktiovaihe

Induktiovaiheen eli koulutuksesta valmistumisen jälkeisen ajan sanotaan yleisesti olevan viisi ensimmäistä vuotta työuralla (Kantonen, ym., 2020) tai 3–5 ensimmäistä työvuotta (Onnismaa, ym., 2017). Työuran ensimmäisiä vuosia voidaan kutsua muun muassa hengissä säilymisen sekä itsensä löytämisen vuosiksi, sillä niiden nähdään olevan työuran haavoittuvampia vaiheita (Bejaard, Mejer & Verloop, 2004). Induktiovaihetta kuvaillaan työuran kannalta kriittisenä vaiheena. Tällöin voi tapahtua ammatista poispäin ajautumista tai toisaalta ammattiin kiinnittymistä. Jo opintojen aikana opiskelijat alkavat muodostamaan ammatti-identiteettiään ja sen kautta mahdollisesti kiinnittymään tulevaan ammattiin. Induktiovaiheessa tämä prosessi jatkuu. (Onnismaa, ym. 2017.) Erityisesti aikuisuuden alkuvaiheessa ammattiuran aloittaminen on suuri siirtymävaiheen haaste (Bandura 1997). Opettajaksi tuleminen koostuu nopean oppimistahdin lisäksi ensimmäisten vuosien opettamiseen liittyvistä useista haasteista. (Heikonen, 2020).

Induktiovaihe on hyvin herkkä vaihe erityisesti ammattiin kiinnittymisen kannalta. Onnismaa ym. (2017) kuvasivat tutkimuksessaan Suomessa tapahtunutta huomionkiinnittymistä induktiovaiheen merkitykseen Opetusministeriön tekemän 2007 tekemän linjauksen kautta. Siinä opettajankoulutusta haluttiin uudistaa ja nähdä se osana jatkumoa, joka koostuisi peruskoulutustautumisesta, niin sanotusta induktiovaiheen koulutustautumisesta sekä täydennyskoulutustautumisesta. Nämä kolme koulutusvaihetta muodostaisivat opettajille eheän ja heidän jatkuvaa kehittymistään mahdollistavan ja tukevan yhdistelmän. Tämän lisäksi ilmaistiin mentorointitoiminnan kehittämisen tarve induktiovaiheen toimintatapana. (Onnismaa, ym., 2017.)

3.2 Työhön sitoutuminen

Työhön sitoutumista (work engagement) voidaan kuvailla työhön liittyvänä hyvinvoinnin tilana, johon liittyy positiivinen ja tyydyttävä tunne- ja motivaatiotila. Se voidaan nähdä vastakohtana työuupumukselle. Sitoutuneilla työntekijöillä on korkeat energiatasot ja he osallistuvat innostuneesti työhönsä. Useimmat tutkijat ovat samaa mieltä siitä, että sitoutuminen sisällyttää energiaan ja identifikaatioon (identification) liittyvät ulottuvuudet. (Leiter & Bakker, 2010.)

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kokemaa sitoutumista tulevaa työtänsä tai ammattiansa kohtaan ei Suomessa ole runsaasti tutkittu lukuun ottamatta pro gradu- ja kandidaatintutkimuksia. Koulutus- ja induktiovaiheissa olisi hyvä tarkastella niitä asioita, joiden huomataan innostavan opiskelijoita varhaiskasvatuksessa työskentelyyn ja tuottavan imua sitä kohtaan (OKM, 2021). Kantonen ym. (2020) pyrkivät tutkimuksessaan vastaamaan tähän ongelmaan tutkimalla varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden sitoutuneisuutta tulevaa ammattia kohtaan heidän opintojensa loppuvaiheessa. He muodostivat saamiensa vastausten perusteella kolme ryhmää; ammattiin jäävät, epävarmat ja pois ammatista heti haluavat. Lähes tai koko työuransa kyseisessä ammatissa työskenteleviksi kuvasi 28,7 % opiskelijoista. Ammattiin sitoutumisen löydettiin olevan yhteydessä aiempaan työkokemukseen ennen opintoja sekä opiskelijoiden uskomuksiin omasta osaamisestaan ja alaan liittyvästä yhteiskunnallisesta arvostuksesta. Aiempaa työkokemusta päiväkodista omaavat opiskelijat näyttäytyivät olevan sitoutuneempia varhaiskasvatuksen opettajan ammattiin jatkamisen suhteen. Työhön sitoutumista ennustivat lisäksi varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden usko varhaiskasvatuksen kehittämismahdollisuuksiinsa.

Työn merkityksellisyys on huomattu olennaiseksi asiaksi sekä työhön kiinnittymisessä että työssä pysymisessä. Työn perustehtävään keskittyminen auttaa työn merkityksellisyyden ja mielekkyyden kokemusten syntymisessä. Varhaiskasvatuksen opettajan koetun osaamisen, työnkuvan ja kuormittavuuden on kuvattu olevan vahvasti yhteydessä toisiinsa. (Onnismaa, ym., 2017.) Uran alkuvaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien ammattiin sitoutumisen edistäminen ja ammatista poistumisen riskin vähennys ovat asioita, joista olisi tärkeää saada lisää tietoa. Tällaisen tiedon avulla voitaisiin mahdollistaa lakiuudistuksen mukainen opettajankoulutuksen suorittaneiden määrän kasvu. Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden ammattiin jatkamisen kannalta huomattiin merkitykselliseksi erityisesti heidän viimeisen harjoittelunsa onnistumisen. Ammattiin sitoutumista voi edistää lisäksi erilaiset ulkoiset motivaatiotekijät, esimerkiksi positiivinen palaute muilta ja hyvä palkka. Sen sijaan muun muassa heikko palkkataso voi heikentää sitoutumista. (Kantonen ym., 2020.)

3.3 Minäpystyvyys

Minäpystyvyys (self-efficacy) käsitteenä usein liitetään Albert Banduraan ja erityisesti hänen teokseensa 'Self-Efficacy: The Exercise of Control' (1997). Teoksessa kuvataan ihmisten uskomusten omasta pystyvyydestään muodostavan merkittävän osan heidän itsetuntemuksestaan. Kuitenkin minäpystyvyys ja itsetunto ovat eri asioita, eikä niitä tulisi käyttää ikään kuin synonyymeina toisilleen. Havaittu minäpystyvyys keskittyy ihmisen henkilökohtaisen kyvykkyyden käsitykseen, kun taas itsetunto keskittyy oman arvon käsitykseen. Ihmisten uskomuksilla omista kyvyistään ja sillä, pitävätkö he itsestään vai ei, ei ole kiinteää suhdetta. (Bandura, 1997.)

Minäpystyvyyteen liittyvät uskomukset rakentuvat neljästä mahdollisista pääasiallisista tiedon lähteistä. Nämä neljä ovat: aktiiviset hallintakokemukset, jotka toimivat kyvykkyyden osoittimina; välilliset kokemukset, jotka muuttavat kyvykkyyden uskomuksia taitojen välittymisen ja vertailun kautta muiden saavutuksiin; sanallinen vakuuttelu ja muut sosiaaliset vaikutteet, jotka saavat henkilön uskomaan omaan kyvykkyyteensä; sekä fysiologiset ja tunneperäiset tilat, joista ihmiset arvioivat osittain kyvykkyyttään, voimakkuuttaan ja haavoittavuuttaan toimintahäiriöille. Mikä tahansa näistä vaikuttavista tiedonlähteistä voi muotonsa mukaan toimia yhden tai useamman näistä pystyvyyden tiedonlähteistä mukaisesti. Ihmisillä, joilla on alhainen käsitys minäpystyvyydestään, on taipumusta jäädä liiallisesti miettimään heidän puutteitaan sekä liioitella ja suurennella mahdollisten uhkien vakavuutta. (Bandura, 1997.)

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kokema minäpystyvyyttä opintojen loppuvaiheessa ei ole paljoakaan tutkittu. Kandidaatin ja pro gradu -tutkielmia varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kokemasta minäpystyvyydestä löytyy, mutta ne ovat usein liitetty esimerkiksi tiettyyn osaamisen tai opettamisen alueeseen, eikä niinkään kokonaisuutena. Opettajien, jotka useimmiten ovat joko luokan- tai aineenopettajia, minäpystyvyyksiä on kuitenkin tutkittu. Opettajien minäpystyvyyden tutkimus on perustunut lähes täysin kvantitatiivista tutkimusmenetelmää hyödyntäviin tutkimuksiin (Pitkäniemi, 2015). Opettajien minäpystyvyyden on huomattu olevan moniulotteinen ilmiö. Kuusi eri ulottuvuutta on huomattu korreloivan opettajien minäpystyvyyden kanssa, jotka ovat ohjeistus, opetuksen mukauttaminen oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaan, oppilaiden motivointi, työrauhan ylläpitäminen, yhteistyö kollegoiden ja vanhempien kanssa sekä selviytyminen muutoksista ja haasteista. (Skaalvik & Skaalvik, 2007.) Opettajien minäpystyvyyden ja taitojen harteille on laitettu kognitiivista kehitystä edistävien oppimisympäristöjen luominen (Bandura, 1997).

Päätoimisesti työssäkäyvien ammattikorkeakouluopiskelijoiden minäpystyvyyden rakentumisessa huomattiin auttaneen muun muassa teoreettisten sekä käytännöllisten opintojen yhdistymisen kautta tapahtunut oman osaamisen syventyminen, myös ammatillisesta näkökulmasta tarkasteltuna. Opiskelijoiden minäpystyvyyden vahvistamiseksi havaittiin hyvänä keinona olevan onnistumiskokemukset ja niiden mahdollistaminen, esimerkiksi riittävän ja informatiivisen palautteen kautta. (García & Nokelainen, 2022.) Saatu palaute tai kritiikki voidaan opiskelijoiden näkökulmasta usein tulkita merkinä epäonnistumisesta, joka monesti yhdistyy epämiellyttäviin tunteisiin, alhaiseen minäpystyvyyteen sekä ahdistukseen. Rakentavan kritiikin ja palautteen kautta nämä tunteet voidaan kuitenkin kytkeä toivoon ja suuremman oppimispotentiaalin tunnistamiseen. Toisin sanoen palaute, joka tulkitaan kehityksen polun mahdollistajana, voi myönteisellä näkemyksellään kehystää epäonnistumisen kokemusta. (Fong ym., 2018.)

Yhtenä ydintekijänä varhaiskasvatuksen opettajan kokeman stressin ja kuormittavuuden näkökulmasta on omaan osaamiseen ja taitoihin luottaminen. On tärkeää, että opettajana tuntee pystyvänsä ja tietävänsä tarpeeksi, jotta voi saavuttaa työlle annetut vaatimukset. (Onnismaa, ym., 2017.).

Minäpystyvyysteoria tiedostaa ihmisten kykyjen monipuolisuuden. Siinä pystyvyyden uskomukset nähdään omana itseluottamuksen osana liittyen erottuviin toimintakyvyn ulottuvuuksiin.

Pystyvyyssuskomuksiin liittyvät lisäksi ajatusprosessien, motivaation sekä tunnepitoisien ja fysiologisten tilojen itsesäätely. (Bandura 1997.)

Yksilön tehokas henkilökohtainen toiminta ei perustu ainoastaan siihen, että tietää mitä tehdä ja on motivoitunut tekemään sen. Se ei myöskään ole kyky, joka joiltain löytyy ja toisilta ei. Pystyvyys on lisääntyvä kyky, jossa kognitiivinen, sosiaalinen, emotionaalinen ja käyttäytymisen osataidot täytyy organisoida ja järjestää tehokkaasti lukemattomia eri tarkoituksia varten. Siinä on huomattava ero, omaako vain osaitoja vai osaako niitä sisällyttää sopiviin kohtiin toiminnassaan sekä toteuttaa niitä hyvin erilaisissa vaikeissakin tilanteissa. Tehokas toiminta vaatii sekä taitoja että pystyvyyssuskomuksia, jotta niitä voitaisiin käyttää hyvin. Tämä vaatii useampien osataitojen jatkuvaa improvisaatiota elämän jatkuvasti muuttuvissa tilanteissa. Useimmat niistä sisältävät epäselviä, ennalta-arvaamattomia ja usein stressaavia elementtejä. (Bandura, 1997.)

Lyhyesti sanottuna, koettu minäpystyvyys keskittyy yksilön uskomuksiin siitä, mihin hän pystyy tai kykenee eri tilanteissa hyödyntämällä jo olemassa olevia taitojaan. Taitojen määrä itsessään ei ole oleellinen. Pystyvyyssuskomukset toimivat avaintekijöinä yksilön pätevyyden kannalta. Tämä tarkoittaa, että eri ihmiset, joilla on samantyylliset tai samat taidot, tai vain yksi ihminen eri tilanteissa, voi toimia heikosti, juuri sopivasti tai poikkeuksellisen hyvin riippuen heidän minäpystyvyyden uskomusten vaihtelustaan. Havaittu minäpystyvyys siis ei ole mittari yksilön olemassa oleviin taitoihin, vaan enemmänkin uskomus siitä, mitä yksilö voi tehdä eri tilanteissa hyödyntäen hänellä jo olevia taitoja. (Bandura, 1997.)

4 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli selvittää Turun yliopiston varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien näkemyksiä omista kyvyistään tulevina varhaiskasvatuksen opettajina heidän ollessaan opintojensa loppupuolella. Tutkimuksella haluttiin selvittää myös suunnittelevatko opiskelijat kyseiseen työhön siirtymistä ja siihen sitoutumista sekä millaisena he näkevät varhaiskasvatuksen alan tällä hetkellä. Näihin vaikuttavat oleellisesti opiskelijoiden kokemukset opintojen aikana sekä teorian että käytännön harjoitteluiden kohdalla.

Tutkimuskysymyksiksi valikoituivat seuraavat:

1. Mitkä tekijät vaikuttavat opintojen loppuvaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden siirtymiseen varhaiskasvatuksen opettajaksi valmistumisen jälkeen ja siihen sitoutumiseen?
2. Mitkä tekijät vaikuttavat varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden näkemyksiin varhaiskasvatuksesta alana?
3. Miten opiskelijat kokevat omat valmiutensa varhaiskasvatuksen opettajan työhön siirtymiseen liittyen opintojensa pohjalta?

5 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus toteutettiin poikittaistutkimuksena eli aineisto kerättiin yhtenä ajankohtana useilta eri vastaajilta (Vastamäki & Valli, 2018). Seuraavaksi esitellään kaikki tutkimuksen toteuttamiseen liittyvät osa-alueet. Aluksi esitellään valittu tutkimusmenetelmä. Tämän jälkeen avataan tutkimusaineistonkeruuseen ja kohderyhmään liittyvät seikat.

5.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksessa hyödynnettiin monimenetelmällistä mixed methods tutkimusmenetelmää. Monimenetelmällistä tutkimusmenetelmää voidaan kutsua myös englanninkielisellä nimityksellään mixed methods research (MMR) tai osittain suomennettuna mixed methods tutkimus. Tässä tutkimuksessa käytetään tästä eteenpäin selkeyden vuoksi terminä mixed methods tutkimusta.

Mixed methodsia voidaan kuvailla metodologiana, jossa kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen orientaatio integroituu toisiinsa (Pitkämäki, 2015). Usein tutkijat (writers) esittävät, että mixed methods projekti on sellainen, joka sisältää kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen osatutkimuksen (substudy). Tashakkori ja Creswell (2007) määrittivät ensimmäisessä Journal of Mixed Methods Research:in kirjoituksessaan laaja-alaisesti mixed methods tutkimuksen sellaiseksi, jossa tutkija kerää ja analysoi dataa, yhdistää löytönsä ja vetää johtopäätöksiä käyttämällä sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia lähestymistapoja tai metodeja yksittäisessä tutkimuksessa. Avainasemassa tässä määritelmässä on integraatio eli yhdistäminen. (Tashakkori & Creswell, 2007.) Mixed methods on lähtökohdiltaan tutkittavaa ilmiötä ja siitä nousevia ongelmallisuuksia korostava. Tällöin metodologia pyrkii tukemaan tutkimustehtävän ratkaisemista mahdollisimman laajalla ja syvällisellä tavalla. Tämän metodin avulla voi esittää mieluisia ja olennaisia tutkimuskysymyksiä sekä oikeutetusti saada monipuolisempia vastauksia kuin yksittäisistä metodeista olisi voinut saada. (Pitkämäki, 2015.) Mixed methods tutkimuksessa kvalitatiivista ja kvantitatiivista ei nähdä kilpailevina suuntauksina, vaan toisiaan täydentävinä lähestymistapoina (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009).

Tashakkori ja Creswell (2007) huomasivat etsiessään muiden määritelmiä mixed methodsille, että usein tutkimusten määritellään olevan 'mixed', sillä niissä käytetään hyödykseen kvalitatiivisia tai kvantitatiivisia lähestymistapoja yhdellä tai useammalla eri tavalla. Näitä eri tapoja ovat; kahdenlaiset tutkimuskysymykset (kvantitatiiviset ja kvalitatiivisia lähestymistapoja), tutkimuskysymysten muodostustapa, kahdentyylliset aineiston otantamenetelmät, kahdenlaista aineiston keräämisen menetelmiä, kahdenlaista aineistoa (esim. numeerinen ja teksti), kahdenlaista aineiston analyysia sekä kahdenlaiset johtopäätökset (conclusions), kuten esimerkiksi objektiiviset ja subjektiiviset johtopäätökset. (Tashakkori & Creswell, 2007.) Tässä tutkimuksessa näistä lähestymistavoista

hyödynnetään kahdenlaisia tutkimuskysymyksiä, kahdenlaista aineistoa sekä kahdenlaisia analysointimenetelmiä.

Tämän tutkimuksen voi sanoa kuuluvan ”the convergent design” malliin. Kyseisessä mallissa tutkija pyrkii tuomaan yhteen kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen datan analysoinnin tulokset, jotta niitä voidaan vertailla tai yhdistää. Perusideana on yhdistää nämä tulokset tarkoituksena joko saada kokonaisvaltaisempi ymmärrys tutkimusongelmaan, vahvistaa yhdet tulokset toisilla, tai määrittää vastaavako osallistuja samoilla tavoilla kvantitatiivisiin ennalta määrättyihin asteikkoihin, kuin mitä he vastaavat avoimiin kysymyksiin. (Creswell & Plano Clark, 2018.) Tässä tutkimuksessa paino on enemmän kvantitatiivisessa puolessa, sillä suurin osa kyselyn väittämistä on Likert-asteikkollisia ja avointen kysymysten määrä on selkeästi pienempi. Näin ollen tutkimuksen voi sanoa olevan painotuksella QUAN+qual. Kvantitatiivisen (QUAN) ollessa merkittynä suuremmalla, se merkitsee sen olevan suuremmassa osassa, kuin kvalitatiivinen (qual), jota ei ole kirjoitettu suurennetusti. (ks. Creswell & Plano Clark, 2018.)

5.2 Aineistonkeruu

Tässä alaluvussa käsitellään aineistonkeräämisen liittyvät seikat. Alaluvut alkavat aineistonkeruumenetelmän esittelemisellä, jonka jälkeen siirrytään kyselyn toteuttamiseen liittyvien tekijöiden esittelemiseen. Viimeisenä kuvataan tutkimuksen kohderyhmä ja sen valinta.

5.2.1 Aineistonkeruumenetelmä

Aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui sähköinen kyselylomake, joka luotiin Webropol-alustalle. Tällaista voidaan kutsua myös verkkokyselyksi (Valli & Perkkilä 2015; 2018) tai survey-tutkimukseksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009). Kyseinen menetelmä valikoitui tutkimukseen aineistonkeruumenetelmäksi, sillä tutkimuksessa painottuvat opiskelijoiden näkemykset ja kokemukset ja näin ollen se sopii tällaiseen tutkimukseen hyvin aineistonkeruuseen. Tällä menetelmällä aineisto muodostuu kvantitatiiviseen muotoon, mikä mahdollistaa tutkimusongelmien tarkastelun esimerkiksi hyödyntämällä vastausten frekvenssijakaumia tai muita vastauksista muodostettavia skaalamittareita eli niin sanottuja summamuuttujia. (Tähtinen, Laakkonen & Broberg, 2020.)

Sähköisen kyselylomakkeen etuina on niiden nopeus, niin tutkijalle kuin vastaajalle, sekä taloudellisuus ja visuaalisuus (Valli & Perkkilä, 2018) sekä myös aineistonkeräämisvaiheen selkeys ja nopeus (Tähtinen, Laakkonen & Broberg, 2020). Webropol-alustan kautta tehty kyselylomake muovautui sujuvasti sekä tietokoneella, älypuhelimella että tabletilla avattavaksi ja täytettäväksi. Monipuolistuneen teknologian ja laitteiden käytön vuoksi tämä on tärkeää, sillä kohderyhmä voi vastata millä tahansa näistä laitteista, jolloin kyselyn tulee olla helposti vastattavissa kaikilla niistä

(Valli & Perkkilä, 2018). Opiskelijoille haluttiin mahdollistaa helppo keino vastata kyselyyn, sillä opintojen loppuvaiheen kiireellisyys voisi muuten mahdollisesti estää heidän vastaamisensa ja näin ollen mielipiteiden ja kokemusten ilmi tuomisen.

5.2.2 Kyselyn toteutuminen

Kysely koostui sekä avoimista kysymyksistä, että Likert-asteikollisista (1–5, täysin eri mieltä–täysin samaa mieltä) kysymyksistä, jotka olivat väitteiden muodossa. Likert-asteikollisia kysymyksiä kyselystä löytyi yhteensä 18. Avoimilla kysymyksillä pyrittiin syventämään ja laajentamaan vastauksia, sekä tuomaan opiskelijoiden ajatuksia laajemmin/paremmiin esiin. Avoimilla kysymyksillä voi mahdollistaa vastaajille mahdollisuuden itsensä ilmaisemiseen omin sanoin. Niillä voi myös tuoda esiin vastanneiden tunteiden voimakkuuden jotain asiaa kohtaan sekä mahdollistaa vastaajien motivaatioon liittyviä asioita ja heidän viitekehyksiään. (Foddy 1993, 128; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 201.) Avoimia kysymyksiä kyselyssä oli kolme (3). Kokonaisuudessaan kysely jaoteltiin neljään eri teemaan, jotka olivat; taustatekijät, varhaiskasvatuksen opettajan työhön siirtyminen ja sitoutuminen, opiskelijan käsitys osaamisestaan ja kyvyistään varhaiskasvatuksen opettajana, sekä varhaiskasvatus alana ja varhaiskasvatuksen opettajan työ.

Kyselyyn (Liite 1) vastaaminen toteutui anonyymisti, eikä vastanneita opiskelijoita voinut tunnistaa vastauksistaan. Taustatietoina kysytty sukupuoli, ikähaarukka ja aiempi työkokemus alalta eivät tehneet yksilöistä tunnistettavia, edes liitettynä koulun nimeen. Tutkimuksessa he esiintyvät sen ollessa tarpeellista numeroituina vastaajina (esim. vastaaja 1), jolloin tarkempia tietoja ei jaeta anonyymiteetin turvaamiseksi.

Tutkimuksen kysely mukailee Kantosen, Onnismaan, Reunamon ja Tahkokallion (2020) tutkimuksen kyselyn kysymysmuotoiluja. Erityisesti kysymyksien ”*Pelkään varhaiskasvatuksen opettajan työn olevan liian rankkaa minulle psyykkisesti*”, ”*Pelkään varhaiskasvatuksen opettajan työn olevan liian rankkaa minulle fyysisesti*”, ”*Pelkään, että minulta odotetaan enemmän tulevassa työpaikassani varhaiskasvatuksen opettajana, kuin mihin koen kykeneväni valmistumisen jälkeen*” ja ”*Varhaiskasvatuksen opettajan tutkinnon tulisi olla maisteritasoinen*” kohdalla mukailtiin Kantosen ym. (2020) tutkimusta.

5.2.3 Kohderyhmä

Tutkimuksen kohderyhmänä toimi opintojensa loppuvaiheessa olevat varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat Turun yliopistosta joulukuussa 2022–2023. Kyselyyn pyydettiin vastauksia ensin kohderyhmän opiskelijoilta heidän päättöharjoittelunsa jälkeisessä seminaarissa, jossa tutkielma esiteltiin lyhyesti ja jaettiin linkki kyselyyn. Myöhemmin kohderyhmälle lähetettiin myös sähköposti

tutkielmaan ja kyselyyn liittyen. Tällä mahdollistettiin kyselyyn vastaaminen heille, jotka eivät olleet paikalla seminaarissa. Sähköposti lähetettiin hyödyntäen Turun yliopiston sähköpostilistoja, jolla viestin sai lähetettyä varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoille (ks. Valli & Perkkilä, 2018).

Kohderyhmää tarkennettiin sähköpostin aiheessa ja tekstissä. Usein tällaisissa kyselyissä täytyy lähettää muistutusviestiä vastausmäärien nostamiseksi, sillä ensimmäisen kyselykierroksen jälkeen vastanneita ei yleensä ole tarpeeksi paljon (Borg, 7.5.2023). Kohderyhmä on opintojensa loppuvaiheessa, lähestymässä valmistumista ja työelämää eli näin ollen myös induktiovaihetta. Heiltä voidaan olettaa saatavan ajankohtaista ja realistista tietoa tutkimuksen aihepiireistä. Kyseiset opiskelijat ovat suorittaneet vaihtelevan määrän opinnoistaan etä- tai hybridiopetuksena, joka mahdollisesti voi tarjota uniikin ja erilaisen näkökulman tutkimukseen lopulta.

Kyselyn vastausprosentin määrittäminen kohtuulliseksi tai tyydyttäväksi vaihtelee kyselyn aihepiirin sekä vastaajajoukon mukaan. Tästä syystä ei ole yleispätevää prosenttilukua, jonka voisi sanoa olevan riittävä tutkimuksen vastausmääränä. Edes koko Suomen aikuisväestön kattavissa postikyselytutkimuksissa ei päästä useinkaan 50 prosentin vastausprosenttiin, vaan niissä joudutaan tyytymään alempiin määriin. (Borg, 7.5.2023.) Voisi siis olettaa, että sama vaikeus koskee pienempi otoksia pro gradu -tutkielmia, kuten tätä.

5.3 Aineiston analyysi

Aineistoa lähdettiin analysoimaan kahdessa eri osassa, sillä kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset osuudet tuli analysoida erikseen. Aineiston analysointi aloitettiin siirtämällä tutkimusaineisto Webropol-alustalta SPSS Statistics 28 –ohjelmaan. Tämän tutkimuksen analysoinnissa olennaista oli tarkastella eri kysymysten vastausten mahdollisia yhteyksiä sekä laajentaa avointen kysymysten vastauksilla tuloksia. Tutkimukselle annettuihin kysymyksiin vastaaminen eri muuttujien välisiä yhteyksiä tarkastelemalla on yleinen tapa tutkia usein nimenomaan kasvatustieteellisissä tutkimuksissa (Tähtinen, Laakkonen & Broberg, 2020).

5.3.1 Kvantitatiivisen aineiston analysointi

Kvantitatiivinen osuus analysoinnista koostui pitkälti eri kysymysten ristiintaulukoimisesta ja yhteyksien etsimisestä. Ristiintaulukointia suositellaan analyysimenetelmäksi sen selkeyden, tehokkuuden ja yksinkertaisuuden vuoksi. Sen avulla voi havaita ja hahmottaa tutkimusaineistosta nousevien muuttujien suhteita ja niiden luonteita. Myös mahdollisen jatkoanalysoinnin tarvetta pystyy hahmottamaan tämän kautta. Ristiintaulukoinnin sanotaan olevan eräs yksinkertaisimmista sekä käytetyimmistä menetelmistä. (Tähtinen, Laakkonen & Broberg, 2020.) Kyselystä (Liite 1) suurin osa kysymyksistä oli kvantitatiivista aineistoa tuottavia.

Ristiintaulukoinnilla pyritään analysoimaan ja ristiin luokittelemaan erilaisia kategorisia muuttujia. Tyypillisiä ristiintaulukoitavia muuttujia ovat esimerkiksi sukupuoli, ikä ja erilaiset asenne- tai preferenssimuuttujat. Tällä menetelmällä aineisto muodostuu frekvensseiksi ja prosenttiosuuksiksi. Ristiintaulukoinnin sanotaan sopivan monenlaisen tutkimusongelman käsittelemiseen erityisesti yhdistettynä esimerkiksi khiin neliö-testiin, jolla mitataan riippuvuuden merkitsevyyttä, sekä Cramérin V suureeseen, joka mittaa riippuvuuden voimakkuutta. (Tähtinen, Laakkonen & Broberg, 2020.)

Khiin neliö -testin kuvaillaan olevan sekä jakauman yhteensopivuustesti että riippumattomuustesti. Riippumattomuustestinä sitä käytetään, kun etsitään vastauksia siihen, onko jotkin muuttujat riippuvia toisistaan eli onko niiden välillä yhteyttä. Kyseistä testiä käyttäessä otoksen on oltava satunnaisotos ja taulukon solujen odotusarvojen (teoreettiset frekvenssit) on oltava tarpeeksi suuria. Testin käyttöön vaaditaan näiden lisäksi tiettyjen ehtojen täytyminen, kuten muuttujien oleminen normaali(luokittelu)asteikollisia sekä enintään 20 % teoreettisista solufrekvensseistä voi olla alle 5 ja jokaisen niistä on oltava kuitenkin suurempi kuin 1. Kyseisessä testissä tarkastellaan ristiintaulukossa havaittujen solufrekvenssien sekä teoreettisten eli odotettujen solufrekvenssien eron tilastollista merkitsevyyttä. (Tähtinen, Laakkonen & Broberg, 2020.)

Tämän tutkimuksen ristiintaulukoinneissa khiin neliö -testin oletukset eivät olleet voimassa, sillä usein useimmat kuin 20 % teoreettisista solufrekvensseistä oli alle 5. Fisherin tarkka testi (Fishers exact testi) on vaihtoehtoinen tapa toteuttaa riippumattomuustesti silloin, kuin khiin neliö -testiin liittyvät ehdot eivät täyty. Sekä Fisherin tarkalla testillä että khiin neliö -testillä lopputulokset ovat useasti hyvin samanlaiset. (Tähtinen, Laakkonen & Broberg, 2020.)

Cronbachin alfa -kertoimella voidaan selvittää mittarin reliabiliteettia. Kerrointa tulkitaan siten, että arvon lähestyessä ykköstä, mittarin muuttujat ovat yhdenmukaisia, ja kun arvo lähestyy nollaa, muuttujat eivät ole homogeeninen kokonaisuus. Kertoimella pyritään siis selvittämään, mitaako se sitä, mitä sen on tarkoitus mitata. Tutkimuksessa lisäksi hyödynnettiin T-testiä, jolla pyrittiin arvioimaan kahden ryhmän välistä keskiarvoeroa. (Tähtinen, Laakkonen & Broberg, 2020.)

5.3.2 Kvalitatiivisen aineiston analysointi

Tutkimuksen kvalitatiivinen aineisto koostui kyselyn (Liite 1) avoimista kysymyksistä. Avoimia kysymyksiä oli kyselyssä (Liite 1) kolme (3). Kysymyksen seitsemän (7) ”*Koetko tällä hetkellä olevasi valmis siirtymään opiskelijan roolista varhaiskasvatuksen opettajaksi lapsiryhmään? Perustele vastauksesi (miksi/miksi ei), kiitos.*” kohdalla analysointi aloitettiin etsimällä aineistosta vastaukset ”koe olevani valmis/kyllä” ja ”en koe olevani valmis/ei”. Ne vastaukset, joista ei löytynyt

suoranaisesti kumpaakaan, luokiteltiin omaksi 'enemmän tai vähemmän epävarmat' ryhmäkseen. Vastaukset (väri)koodattiin omiksi luokikseen.

Seuraavan avoimen kysymyksen 17, jossa pyydettiin perustelemaan vastauksiaan edeltävään kysymykseen 16, mikä oli ”*Minulla on valmistuessani hyvät valmiudet olla hyvä varhaiskasvatuksen opettaja... Alle 3 vuotiaiden ryhmässä? / 3–5 vuotiaiden ryhmässä? / Esikouluryhmässä?*” vastaukset jaoteltiin kysymyksessä esiintyvien kolmen eri ikäluokan mukaisesti. Tämän jälkeen vastauksista etsittiin yhteneviä teemoista, joista tehtiin omat luokkansa.

Viimeinen avoin kysymys eli kysymys 27 ”*Kerro tarkemmin, millaista tukea tai ohjausta olisit tarvinnut opintojesi aikana*” ei ollut pakollinen kysymys. Kuitenkin 18 vastaajaa tähän vastasi, mikä on hieman alle puolet kaikista vastaajista (41,86 %). Vastauksista etsittiin yhteneviä teemoja, joista muodostettiin omat luokkansa opiskelijoiden nimeämien tuen tai ohjausten muotojen mukaisesti.

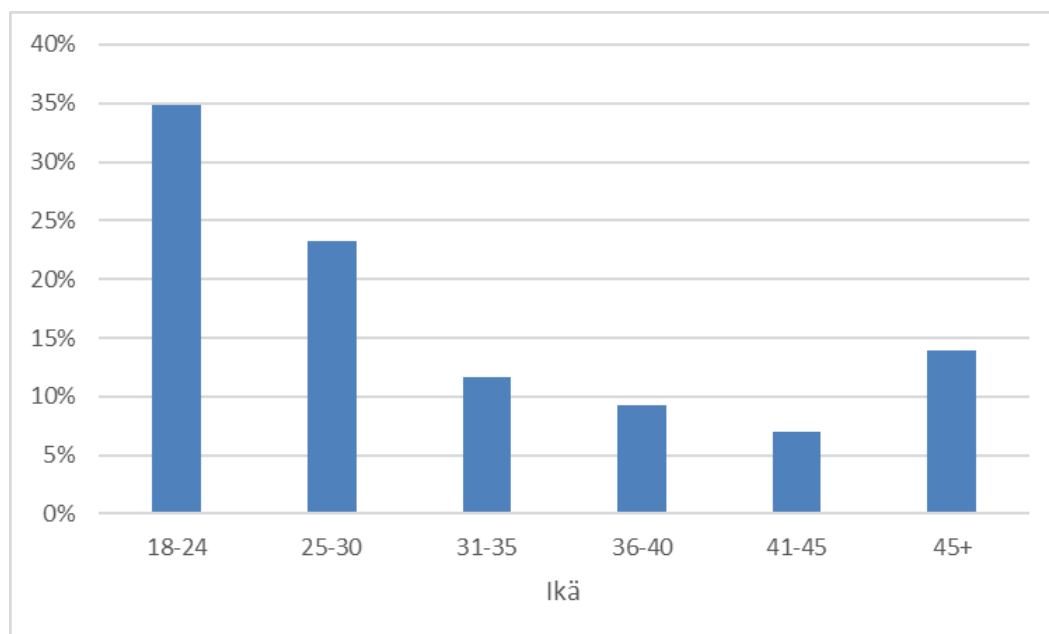
6 Tulokset

Seuraavaksi avataan kyselylomakkeen (Liite 1) vastauksien kuvailevat tulokset sekä analysoinnin tulokset. Tulokset katsotaan läpi tutkimuskysymyksittäin. Kvalitatiivisesti analysoidut kyselyn kysymykset lomittuvat kvantitatiivisten tulosten joukkoon, jolloin ne löytyvät tulososion eri alaotsikoiden alta. Kyselyn alussa vastaajilta kysyttiin kolme taustatekijöihin liittyvää kysymystä (Liite 1, kyselyn kysymykset 3–5). Mikäli kysymykseen 5 vastasi jonkin ‘kyllä’-vaihtoehdoista, pyydettiin vastausta myös kysymykseen 6. Tällä tarkennettiin vastaajien aiemman työkokemuksen määrää.

Tulosten avaaminen aloitetaan taustatekijöistä, joiden jälkeen siirrytään tutkimuskysymysten järjestyksessä opiskelijoiden näkemyksiin alalle siirtymisestä ja siihen sitoutumisesta. Tämän jälkeen esitetään tulokset liittyen opiskelijoiden näkemyksiin varhaiskasvatuksesta alana sekä viimeisenä heidän näkemyksensä omista valmiuksistaan varhaiskasvatuksen opettajana toimimiseen.

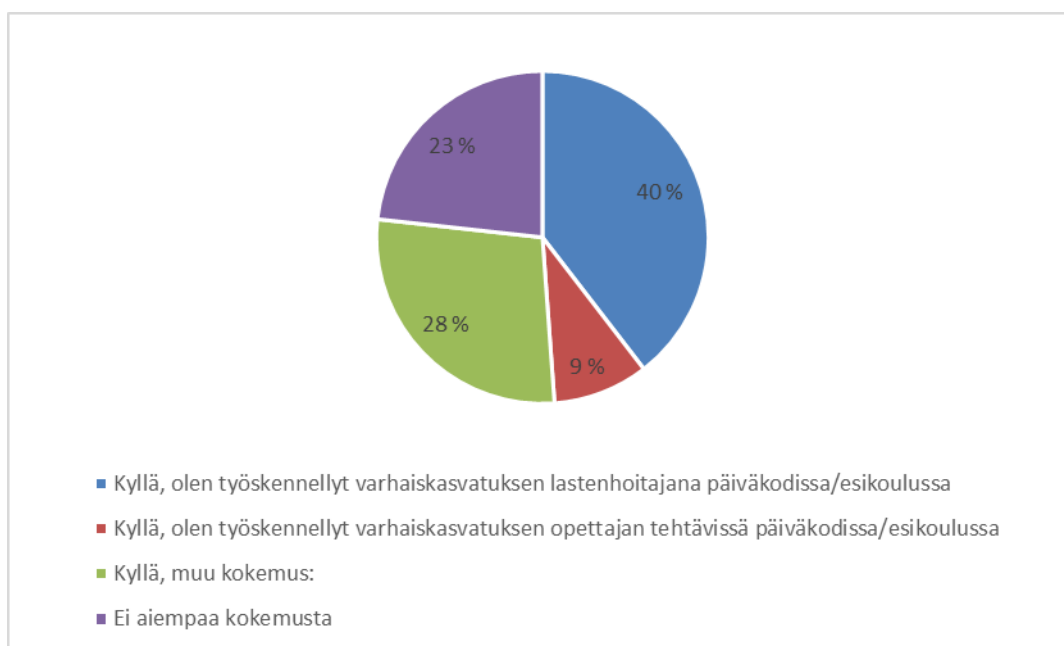
6.1 Taustatekijät

Kyselyyn (Liite 1) vastasi 43 valmistumista lähestyvää varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijaa (N=43). Vastaajat olivat kaikki naisia (97,7 %) yhtä lukuun ottamatta (2,3 %). Tässä tilanteessa sukupuolten välisiä eroja ei lähdetty tarkastelemaan lainkaan. Alla olevassa kuviossa 1 näkyy vastaajien ikäjakauma. Suurin osa vastaajista oli 18–24-vuotiaita (34,9 %) tai 25–30-vuotiaita (23,3 %).



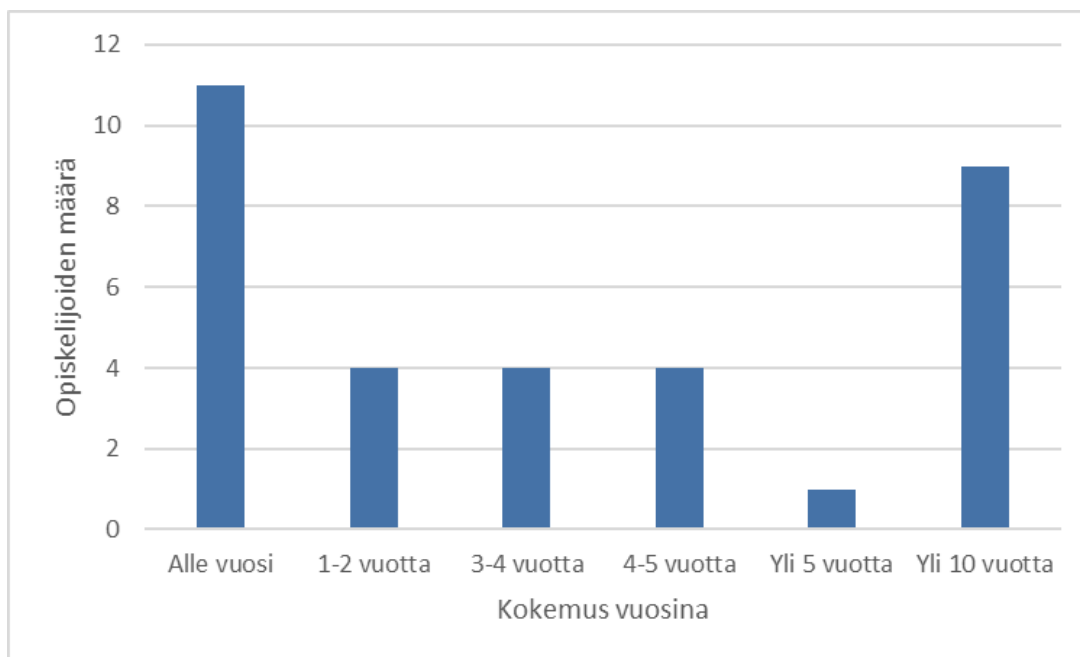
Kuvio 1. Opiskelijoiden ikäjakauma

Aiempaa kokemusta varhaiskasvatuksen alalta ennen opintoja vastaajilta löytyi jonkinlaista suurimmalta osalta (77 %), mutta kymmenen (n=10) vastaajaa kertoi olevansa ilman aiempaa kokemusta (23 %). Yhdelläkään vastaajalla ei ollut varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävistä kokemusta, muuten aiempi kokemus jakautuu lastenhoitajan, varhaiskasvatuksen opettajan ja muun kokemuksen välille. Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä työskennelleitä oli neljä (9 %). Lastenhoitajana työskennelleitä oli 17 (40 %) vastaajaa. Aiemman kokemuksen jakautuminen näkyy alla olevassa kuviossa 2. Muu kokemus (28 % vastaajista) koostui sijaisuuksista opettajan ja hoitajan töissä sekä avustajana toimimisesta. Myös perhepäivähoitajana, kunnan kesätoimissa ja työkokeiluissa ja -harjoitteluissa toimimiset mainittiin joko kertaalleen tai kahdesti.



Kuvio 2. Opiskelijoiden aiempi kokemus varhaiskasvatuksen alalta ennen opintoja

Kuviossa 3 esitetään vastanneiden opiskelijoiden aiemman työkokemuksen määrä. Aiemman työkokemuksen määrissä eniten vastauksia keräsivät vaihtoehdot ”alle vuosi” (33,4 %, n=11) ja yli 10 vuotta (27,3 %, n=9). Yksi vastaaja on työskennellyt yli 5 vuotta (3 %). Vastausvaihtoehdot ’1–2 vuotta’, ’3–4 vuotta’ sekä ’4–5 vuotta’ valittiin kaikki neljästi (n=4), jolloin jokainen näistä neljästä vaihtoehdoista vastasivat 12,1 % vastaajista.

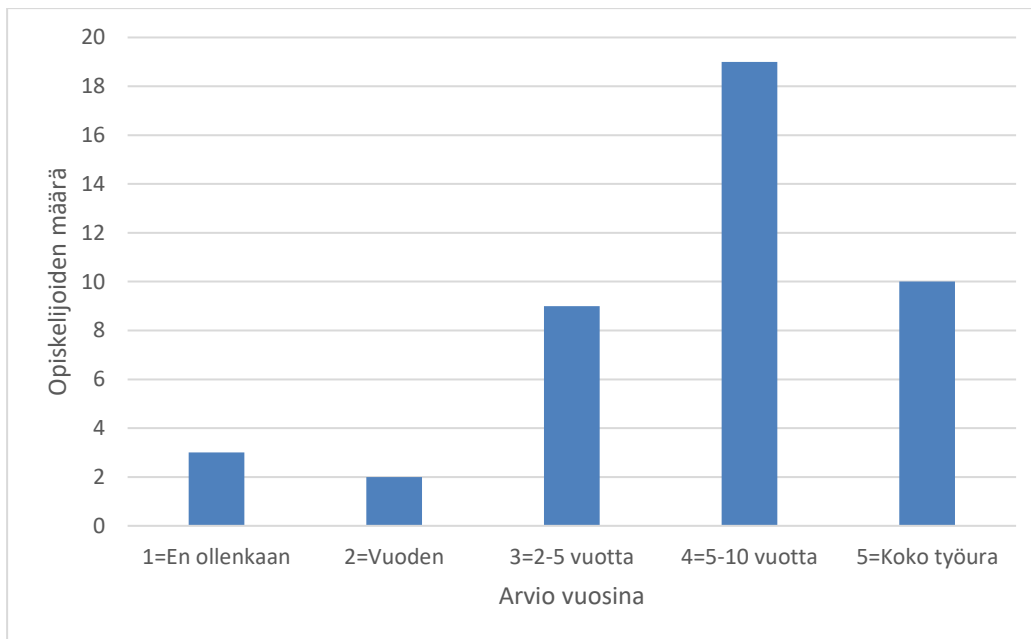


Kuvio 3. Aiemman työkokemuksen määrä vuosina

6.2 Opiskelijoiden näkemykset alalle siirtymisestä ja siihen sitoutumisesta

Näkemyksiä varhaiskasvatuksen alalle siirtymiseen ja siihen sitoutumisesta lähdettiin etsimään kysymysten 8–12 avulla. Näin haluttiin vastata tutkimuskysymykseen 1.

Vastauksissa kysymykseen 8 ”*Kuinka pitkään arvioit haluavasi työskennellä varhaiskasvatuksen opettajana valmistumisen jälkeen?*” eniten vastaajia (44,2 %) eli 19 vastaajaa valitsi vaihtoehdon ’5–10 vuotta’. Toiseksi eniten, eli kymmenen (23,3 %) vastaajaa arvioivat halunsa työskennellä varhaiskasvatuksen opettajana valmistumisen jälkeen koko työuransa pituiseksi. Yhdeksän (n=9) vastaajaa arvioi työuran pituudeksi 2–5 vuotta. Vain kolme (n=3) vastaajaa (7 %) vastasi, ettei aio työskennellä lainkaan kyseisessä työssä valmistumisensa jälkeen. Tulokset ovat kuvattuna alla olevassa kuviossa 4.



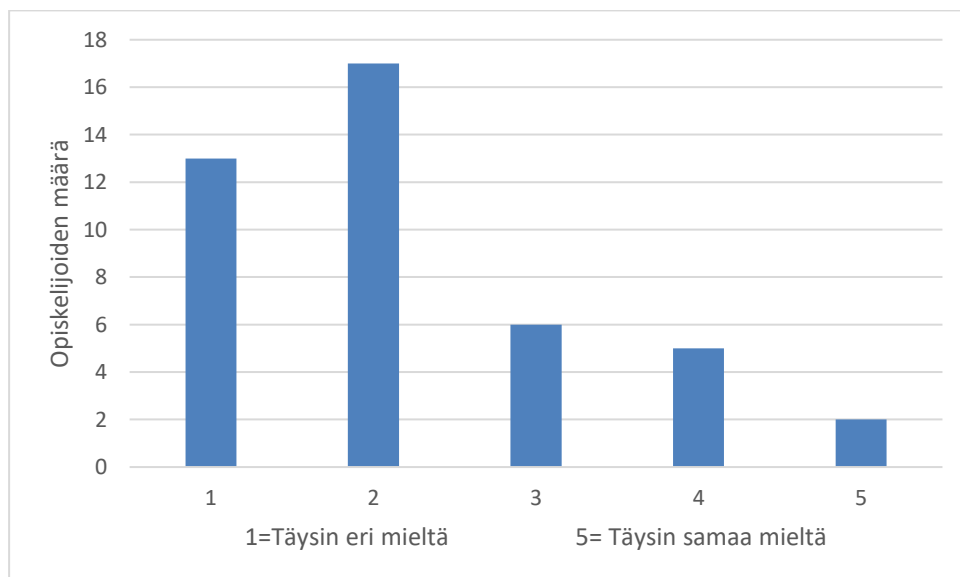
Kuvio 4. Arvio valmistumisen jälkeisestä työskentelemisestä varhaiskasvatuksen opettajana

Aiemman työkokemuksen ja opettajaopiskelijan ilmaiseman halukkuutta työskennellä varhaiskasvatuksen opettajan ammatissa valmistumisen jälkeen tutkittiin ristiintaulukoimalla (Taulukko 1). Ristiintaulukoinnissa khiin neliö -testin oletukset eivät toteutuneet, sillä 90 % taulukon solujen oletusarvoista eli teoreettisista frekvensseistä olivat liian pieniä. Tästä syystä muuttujien välisen suhteen tilastollista merkitsevyyttä ei saatu selville, eikä muuttujien välistä voimakkuutta mittaavaa Cramérin V -arvoa esitetä. Tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ei löydetty opiskelijoiden aiemman työkokemuksen ja halukkuuden työskennellä varhaiskasvatuksen opettajana valmistumisensa jälkeen ($p=.78$, Fisherin tarkka testi).

Taulukko 1. Aiempi työkokemus ja opiskelijan halukkuus työskennellä varhaiskasvatuksen opettajana valmistumisen jälkeen

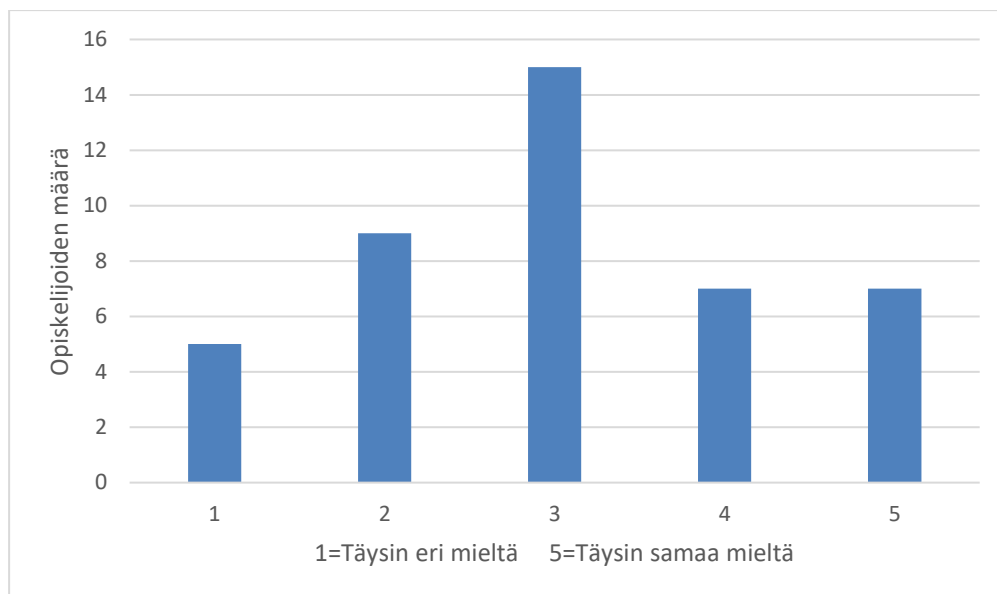
Halu työskennellä varhaiskasvatuksen opettajan valmistumisen jälkeen										
Aiempi työkokemus	Ei ollenkaan		Vuoden		2–5-vuotta		5–10-vuotta		Koko työura	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Lastenhoitaja	2	11,8	0	0	4	23,5	6	35,3	5	29,4
Varhaiskasvatuksen opettaja	0	0	0	0	0	0	2	50	2	50
Muu kokemus	1	8,3	1	8,3	2	16,7	7	58,3	1	8,3

Mahdollisia pelkoja varhaiskasvatuksen opettajan työn psyykkisen ja fyysisen puolen liiasta kuormittavuudesta sekä liian suurista odotuksista kartoitettiin kyselyn väitteillä 9, 10 ja 11 (Liite 1). Väitteeseen 10 ”Pelkään varhaiskasvatuksen opettajan työn olevan liian rankkaa minulle fyysisesti” täysin eri mieltä oli 13 vastaajaa (30,2 %) ja jokseenkin eri mieltä 17 vastaajaa (39,5 %). Jokseenkin samaa mieltä väitteen kanssa oli viisi (n=5) vastaajaa eli 11,6 % vastaajista. Kuvioista 5 voi huomata keskiverto vastauksen olleen noin 2 vaihtoehto eli jokseenkin eri mieltä. Työnkuvan fyysistä rankkuutta eivät opiskelijat osoittaneet pelkäävän juurikaan, sillä vain kaksi opiskelijaa osoittivat pelkäävänsä fyysistä kuormittavuutta selkeästi. Ristiintaulukoimalla pyrittiin selvittämään, onko opiskelijoiden arvioinneilla työuransa pituudesta valmistumisen jälkeen varhaiskasvatuksen opettajana ja työn fyysisellä kuormittavuudella yhteyttä. Tilastollisesti merkitsevää yhteyttä muuttujien välillä ei ollut ($p = .20$ Fisherin tarkka testi).



Kuvio 5. Varhaiskasvatuksen opettajan työn fyysinen kuormitus

Väitteeseen 9 ”Pelkään varhaiskasvatuksen opettajan työn olevan liian rankkaa minulle psyykkisesti” täysin eri mieltä oli viisi (5) vastaajaa (11,6 %), jokseenkin eri mieltä yhdeksän (9) eli 20,9 % ja keskivaiheilla oli 15 vastaajaa (34,9 %). Kuvioista 6 on nähtävissä tulosten jakautuminen. Suurimmat vastausmäärät selkeästi siirtyivät edellisestä kysymyksestä enemmän väitteen kanssa samaa mieltä olevaan suuntaan. Psyykkisen puolen rankkuudesta kysyttäessä seitsemän (n=7) vastaajaa (16,3 %) vastasi pelkäävänsä varhaiskasvatuksen opettajan työn olevan liian rankkaa heille psyykkisesti, kun taas fyysisesti kysyttäessä vastaava luku oli kaksi (n=2) vastaajaa eli 4,7 % kaikista vastaajista.



Kuvio 6. Varhaiskasvatuksen opettajan työn psyykinen kuormittavuus

Ristiintaulukoimalla haluttiin selvittää, onko työn psyykkisellä kuormittavuudella ja opiskelijoiden arvioimalla halukkuudella työskennellä varhaiskasvatuksen opettajana valmistumisen jälkeen välillä yhteyttä. Alla olevasta taulukosta 2 näkyy ristiintaulukoinnin tulos. Opiskelijoiden arvioilla työvuosien määrästä varhaiskasvatuksen opettajan valmistumisensa jälkeen ja työn psyykkisen kuormittavuuden pelon välillä ei eroa ryhmien välillä (p-arvo=.06 Fisherin tarkka testi).

Taulukko 2. Työvuosien arvion ja psyykkisen kuormittavuuden pelko

Opiskelijoiden arvio työvuosien määrästä	Psyykkisen kuormittavuuden pelko									
	Ei pelkoa		Lievä pelko		Keskiverto pelko		Melko suuri pelko		Työn psyykinen rankkuus liikaa	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ei lainkaan	0	0	0	0	1	2,3	0	0	2	4,7
Vuosi	0	0	0	0	1	2,3	1	2,3	0	0
2–5-vuotta	1	2,3	1	2,3	2	4,7	1	2,3	4	9,3
5–10-vuotta	1	2,3	4	9,3	8	18,6	5	11,6	1	2,3
Koko työura	3	7,0	4	9,3	3	7,0	0	0	0	0

Väitteen 11 ”Pelkään, että minulta odotetaan enemmän tulevassa työpaikassani varhaiskasvatuksen opettajana, kuin mihin koen kykeneväni valmistumisen jälkeen” (Liite 1) kanssa täysin eri mieltä oli kolme (n=3) vastaajaa (7 %), jokseenkin eri mieltä oli kahdeksan (n=8) vastaajaa (18,6 %) ja

keskivaiheilla vastaajista oli yhdeksän (20,9 %). Jokseenkin samaa mieltä väitteen kanssa oli 15 vastaajaa (34,9 %) ja täysin samaa mieltä kahdeksan (n=8) vastaajaa (18,6 %). Suurin osa vastaajista (53,5 %) oli siis joko jokseenkin samaa mieltä tai täysin samaa mieltä siitä, että he pelkäävät odotuksien olevan liian korkealla heidän tulevassa työpaikassaan. Ristiintaulukoidessa opiskelijoiden arvioilla työvuosistaan valmistumisen jälkeen ja liian suurien odotuksien välille ei löytynyt tilastollista merkitsevyyttä ($p = .22$, Fisherin tarkka testi).

Opiskelijat näyttäytyivät innostuneina varhaiskasvatuksen opettajan ammattia kohtaan. Todella innostuneita oli 18 opiskelijaa (41,9 %) ja vain kaksi opiskelijaa ilmoitti, ettei ole ollenkaan innostuneita (4,6 %). Opiskelijoiden arvioilla siitä, kuinka pitkään haluaa työskennellä varhaiskasvatuksessa ja innostuksella tulevaa työtään kohtaan (Taulukko 3), oli tilastollisesti merkitsevä yhteys. ($p=.003$, Fisherin tarkka testi).

Taulukko 3. Työvuosien arvio ja innostus työtä kohtaan

Arvio työvuosista valmistumisen jälkeen	Innostus varhaiskasvatuksen opettajan työstä									
	Ei innostusta		Vähäinen innostus		Keskiverto innostus		Melko innostunut		Todella innostunut	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
En ollenkaan	2	4,7	1	2,3	0	0	0	0	0	0
Vuoden	0	0	0	0	1	2,3	1	2,3	0	0
2–5-vuotta	0	0	1	2,3	2	4,7	4	9,3	2	4,7
5–10-vuotta	0	0	0	0	3	7	8	18,6	8	18,6
Koko työura	0	0	0	0	0	0	2	4,7	8	18,6

Ne opiskelijat, jotka kokivat olevansa innostuneita tulevasta työstä, olivat myös arvioineet halukkuutensa työskennellä varhaiskasvatuksessa pidempään ('4–5 vuotta' tai 'koko työura').

Opiskelijat, jotka eivät olleet innoissaan kyseisessä ammatissa toimimisesta (4 vastaajaa vastanneet 'ei innostusta' tai 'vähäinen innostus'), arvioivat haluavansa työskennellä varhaiskasvatuksen opettajana seuraavanlaisesti: 'en ollenkaan' (3 vastaajaa) ja '2–5 vuotta' (1 vastaaja).

6.3 Opiskelijoiden näkemykset varhaiskasvatuksesta alana

Opiskelijoiden näkemyksiä varhaiskasvatuksesta alana tutkittiin kyselyn kysymyksissä 19–24 (Liite 1), joissa sitä tarkasteltiin varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmasta arvostuksen, houkuttelevuuden ja tärkeyden teemojen kautta. Samalla myös palkkaan liittyviä näkemyksiä tarkasteltiin. Näin haluttiin vastata tutkimuskysymykseen 2.

Opiskelijat kokivat tulevansa tekemään tärkeää työtä varhaiskasvatuksen opettajina (72,1 %, 31 vastaajaa ”täysin samaa mieltä”). Muuten vastaukset jakautuivat: jokseenkin samaa mieltä (18,6 %, kahdeksan vastaajaa), keskivaiheilla kolme (3) vastaajaa (7 %) ja yksi vastaaja ilmaisi olevansa jokseenkin eri mieltä (2,3 %). Täysin eri mieltä -vaihtoehtoa ei valinnut kukaan.

Opiskelijoiden näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajan työn arvostuksesta tarkasteltiin väitteessä 19 ”Koen, että varhaiskasvatuksen opettajan työtä arvostetaan” (Liite 1). Kuviossa 7 tulee esiin, kuinka lähes puolet vastaajista olivat joko täysin eri mieltä (11,6 %) tai jokseenkin eri mieltä (37,2 %) väitteen kanssa. 30,2 % vastaajista (n=13) oli keskivaiheilla, 16,3 % eli seitsemän (n=7) vastaajaa jokseenkin samaa mieltä ja kaksi (n=2) vastaajaa täysin samaa mieltä (4,7 %). Voidaan sanoa, että vastauksissa korostui, etteivät opiskelijat koe varhaiskasvatuksen opettajan työtä arvostetuksi tai tarpeeksi arvostetuksi.



Kuvio 7. Varhaiskasvatuksen opettajan työn arvostus

Ristiintaulukoimalla haluttiin tutkia opiskelijoiden iän ja näkemysten varhaiskasvatuksen opettajan työn arvostuksen välistä yhteyttä. Se ei ollut kuitenkaan tilastollisesti merkitsevä ($p = .57$ Fisherin tarkka testi). Myöskään ristiintaulukoidessa opiskelijoiden aiemman työkokemuksen ja näkemysten työn arvostuksesta ei tulos ollut tilastollisesti merkitsevä ($p = .84$ Fisherin tarkka testi).

Varhaiskasvatus alan houkuttavuudesta kysyttäessä (Liite 1) vastaukset painoutuivat siihen, että ala näyttäytyy houkuttelevana opiskelijoille. Täysin samaa mieltä väitteestä oli kymmenen (n=10) opiskelijaa (23,3 %), jokseenkin samaa mieltä oli 18 (n=18) vastaajaa (41,9 %), keskivaiheilla seitsemän (n=7) eli 16,3 %, jokseenkin eri mieltä kuusi (n=6) eli 13,9 % vastaajista ja täysin eri mieltä kaksi (n=2) eli 4,6 % vastanneista.

Opiskelijoiden näkemyksiä varhaiskasvatuksen alan arvotuksesta tarkasteltiin luomalla summamuuttuja väittämistä ”Koen, että varhaiskasvatuksen opettajan työtä arvostetaan”, ”Koen, että tulen tekemään tärkeää työtä varhaiskasvatuksen opettajana” sekä ”Koen, että varhaiskasvatus on arvostettu opetuksen ala”. Näistä muodostettiin summamuuttuja nimeltä ’opetusalan arvostus’. Väittämistä laskettiin Cronbachin alfa -kerroin, jotta voitiin selvittää, mittaavatko ne samaa asiaa. Väittämien Cronbachin alfa -kerroin oli .72, minkä vuoksi voitiin laskea väittämistä arvostussummamuuttuja. Summamuuttujan arvojen perusteella vastaajat jaettiin kahteen ryhmään; ei arvostusta ja arvostettu. Ei arvostusta -ryhmään kuuluivat vastaajat, joiden summamuuttujan arvo oli pienempi tai yhtä suuri kuin kolme. Arvostettu-ryhmään kuului ne vastaajat, joiden summamuuttujan arvo oli suurempi kuin 3.5. Seuraavaksi T-testin avulla verrattiin näitä ryhmiä väitteen ”Pelkään varhaiskasvatuksen opettajan työn olevan liian rankkaa minulle psyykkisesti” kanssa. T-testin tuloksissa huomattiin, että ’ei arvostusta’ ryhmä oli arvioinut työn psyykkisen kuormittavuuden suuremmaksi (ka 3.5, n=24), kuin ryhmä, joka koki työn arvostetuksi (ka 2.4, n=19). Tulos on tilastollisesti merkitsevä ($t(41)=3.29, p=.002$).

Ristiintaulukoimalla (Taulukko 4) arvostusluokittelun (ei arvostusta ja arvostettu -ryhmät) ja opiskelijoiden näkemykset alan houkuttavuudesta selvitettiin näiden muuttujien välistä yhteyttä. Yhteys osoittautui tilastollisesti erittäin merkitseväksi ($p < .001$ Fisherin tarkka testi). Opiskelijat, joille varhaiskasvatuksen ala näyttäytyi melko vahvasti tai vahvasti houkuttelevana, näkivät alan arvostetuksi. Sen sijaan opiskelijoiden näkemykset alan houkuttavuudesta näyttivät tulosten perusteella vaihtelevan enemmän, kun he eivät nähneet alaa arvostettuna.

Taulukko 4. Arvostuksen ja varhaiskasvatusalan houkuttavuuden yhteys

Arvostus luokittelu	Varhaiskasvatusalan houkuttavuus									
	Ei houkutusta ollenkaan alalle		Lievä houkutus alalle		Keskiverto houkutus alalle		Melko vahva houkutus alalle		Vahva houkutus alalle	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ei arvostusta	2	4,7	6	14,0	7	16,3	9	20,9	0	0
Arvostettu	0	0	0	0	0	0	9	20,9	10	23,3

Näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajan palkkatasoon liittyen tarkasteltiin kysymyksien 23 ”Varhaiskasvatuksen opettajan työn merkitys on minulle palkkaa tärkeämpi asia” ja 24 ”Olen tyytyväinen varhaiskasvatuksen opettajan palkkatasoon työmäärään nähden” kautta (Liite 1). Erityisesti vastauksissa tyytyväisyydestä ammatin palkkatasoon työmäärään nähden korostuu opiskelijoiden tyytymättömyys. Yli puolet opiskelijoista olivat täysin eri mieltä väitteen kanssa (55,8

%), eli he eivät olleet tyytyväisiä palkkatasoon työmäärään nähden. Yksikään opiskelija ei ilmaissut olevansa täysin tyytyväisiä, mutta kolme (n=3) opiskelijaa olivat jokseenkin tyytyväisiä (7,0 %). Ristiintaulukoinnissa yhdessä arvostusluokittelun kanssa opiskelijoiden näkemys työn palkkatasosta työmäärään nähden tuli ilmi, että näillä kahdella muuttujalla on tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys ($p = .04$ Fisherin tarkka testi). Opiskelijat, jotka ei kokeneet alaa arvostetuksi, eivät olleet myöskään tyytyväisiä työn palkkaukseen työmäärään nähden (51,1 %). Alan arvostetuksi kokevat opiskelijat hajaantuivat vastauksineen työn palkkauksesta kysyttäessä työmäärään nähden. Kuitenkaan kummassakaan ryhmässä yksikään opiskelija ei ilmoittanut olevansa täysin tyytyväinen työn palkkaukseen työmäärään nähden.

Varhaiskasvatuksen opettajan työn merkitys ja työstä saatava palkka rinnastettuna toisiinsa kysymyksessä 23 (Liite 1) osoitti opiskelijoiden näkemysten hajaantumisen asian suhteen. Vain kaksi (n=2) opiskelijaa oli täysin eri mieltä (4,7 %) siitä, että työn merkitys on palkkaa tärkeämpi asia heille ja jokseenkin eri mieltä (18,6 %) oli kahdeksan (n=8) opiskelijaa. Täysin samaa mieltä työn merkityksen olemisesta tärkeämpi kuin palkka oli yhdeksän (n=9) opiskelijaa (20,9 %) ja jokseenkin samaa mieltä oli 12 opiskelijaa (27,9 %). Keskivaiheille jäi 12 opiskelijaa.

6.4 Opiskelijoiden näkemykset omista valmiuksistaan opettajuuteen

Opiskelijoiden näkemyksiä omista valmiuksistaan varhaiskasvatuksen opettajana toimimiseen selvitettiin heidän näkemyksiensä avulla sekä saamastaan koulutuksesta että omista kyvyistään eri asioihin liittyen. Näin haluttiin vastata tutkimuskysymykseen 3. Omia kykyjään tulevina varhaiskasvatuksen opettajina opiskelijat arvioivat kysymyksissä 13–18. Näiden lisäksi kysymyksen 7 vastaukset kertovat opiskelijoiden näkemyksistä omiin valmiuksiinsa opettajan työhön siirtymiseen.

Kysymyksen seitsemän (7) ”*Koetko tällä hetkellä olevasi valmis siirtymään opiskelijan roolista varhaiskasvatuksen opettajaksi lapsiryhmään? Perustele vastauksesi (miksi/miksi ei), kiitos.*” vastauksissa vain viisi (n=5) opiskelijaa ilmaisivat suoraan, etteivät koe olevansa valmiita siirtymään varhaiskasvatuksen opettajaksi. Syinä kerrottiin pääosin olevan käytännön työhön liittyvien asioiden vähäinen tai puutteellinen osaaminen. Myös varhaiskasvatuksen opettajan työmaailman kova paine tuotiin esiin yhtenä syynä. Perusteluista esimerkkeinä alla olevien opiskelijoiden vastaukset, joissa näkyy edellä mainitut teemat.

”En koe olevani valmis siirtymään opiskelijan roolista opettajaksi. Koen, että opettajalta vaaditaan todella paljon osaamista, jota minulla ei vielä ole.”

” En koe. Olen tehnyt todella vähän sijaisuuksia päiväkotiin, joten koen että en ole ns. jalkautunut kentälle. Minulla ei ole riittävästi tietoa, jotta kokisin olevani valmis työskentelemään varhaiskasvatuksen opettajana.”

Sen sijaan jopa 29 vastaajaa (n=29) osoittivat vastauksissaan selkeästi olevansa valmiita siirtymään varhaiskasvatuksen opettajana toimimiseen. Valmiuteen kerrottiin vaikuttaneen aiempi työkokemus alalta, opinnoista saadut tiedot ja taidot sekä oman opettajuuden ja ammatillisen osaamisen vahvistuminen, kuten alla olevista esimerkeistä opiskelijoiden vastauksista voi havaita.

”Kyllä. Olen saanut vahvistusta omalle opettajuudelleni ja paljon uusia ideoita ja ajatuksia tulevaan työnkuvaani. Odotan innolla valmistumistani.”

” Koen, että aiempi kokemukseni yhdistettynä opintojen tuomaan tietoon pohjustaa opettajan rooliin siirtymiseen.”

Enemmän tai vähemmän epävarmoiksi luokiteltiin seitsemän (n=7) vastaajaa. Kahdella vastaajalla tuli esiin näkemys valmiuksiensa jakaantumisesta; he kokivat olevansa valmiita työskentelemään varhaiskasvatuksen opettajana alle 3 vuotiaiden ryhmässä, mutta sitä vanhempien ja esikouluikäisten opettamiseen ei koettu valmiuksia. Kuitenkin myös itsensä valmiina työhön siirtyviksi ilmoittaneet osoittivat vastauksissaan epävarmuuden ja jännityksen tunteita. Opiskelijoiden epävarmoista vastauksista nostettiin tähän esimerkiksi alla olevat.

”Koen, että olen osittain valmis. Tiedän, että minulla on ihan hyvät tiedot ja taidot, mutta työ sisältää paljon sellaisia asioita, mitä ei koulutuksessa ole käyty läpi.”

”Alle 3v ryhmään kyllä, mutta en ehkä sitä vanhempien ryhmään. En luota vielä kykyihini luoda tarpeeksi laadukasta pedagogista toimintaa.”

Pääosin opiskelijat osoittivat kokevansa saaneensa tarpeeksi teoreettista ymmärrystä kyseistä työtä varten. Väitteeseen 13 (Liite 1) ”Koen saaneeni tarpeeksi teoreettista ymmärrystä varhaiskasvatuksen opettajan työtä varten” vastaajat valitsivat eniten vaihtoehdon neljä ’jokseenkin samaa mieltä’. Tämän vaihtoehdon valitsi 22 opiskelijaa (51,2 %). Toiseksi eniten valittiin kohta ”täysin samaa mieltä”, jonka valitsi 13 vastaajaa (30,2 %). Täysin eri mieltä ei ollut yksikään ja jokseenkin eri mieltä oli kolme (3) vastaajaa (7 %). Keskivaiheille jäi viisi (5) opiskelijaa (11,6 %).

Yhdeksän (9) vastaajaa kokivat harjoitteluissansa saaneidensa opetuskokemusten valmistaneen heitä hyvin varhaiskasvatuksen opettajana toimimiseen, mikä vastasi 20,9 % vastaajista. 17 (n=17) vastaajaa oli jokseenkin samaa mieltä (39,5 %) ja kymmenen (n=10) vastaajaa olivat keskivaiheilla asiassa (23,3

%). Vain yksi (n=1) vastaaja oli täysin eri mieltä eli ei kokenut harjoitteluissa saatujen opetuskokemuksiensa valmistaneen häntä hyvin varhaiskasvatuksen opettajana toimimiseen. Jokseenkin eri mieltä oli kuusi (n=6) vastaajaa eli 14 % vastaajista.

Kysymyksellä 15 (Liite 1) selvitettiin opiskelijoiden näkemyksiä siitä, kokevatko he kykenevänsä olemaan oman lapsiryhmän tiimissä pedagoginen johtaja. Opiskelijoiden vastaukset loivat kuvaa siitä, että he uskovat kykyihinsä pedagogisena johtajana. Täysin samaa mieltä väitteen kanssa oli viisi opiskelijaa (11,6 %) ja jokseenkin samaa mieltä oli 19 opiskelijaa (44,2 %). Vain kolme opiskelijaa vastasi olevansa jokseenkin eri mieltä (7,0 %).

Opiskelijoiden kokemuksia hyvän tason valmiuksistaan varhaiskasvatuksen opettajana toimimiseen eri ikäisten ryhmissä (alle 3 v, 3–5 v ja esikoulu) selvitettiin kysymyksessä 16 ”Minulla on valmistuessani hyvät valmiudet olla hyvä varhaiskasvatuksen opettaja... Alle 3 vuotiaiden ryhmässä? / 3–5 vuotiaiden ryhmässä? / Esikouluryhmässä?” (Liite 1). Valmiuksia arvioitiin asteikolla 1-5, jossa 1=täysin eri mieltä, 2=osittain eri mieltä, 3=en osaa sanoa, 4=osittain samaa mieltä ja 5=täysin samaa mieltä. Kaikissa kolmessa ikäluokkaryhmässä useimmat opiskelijat arvioivat omien valmiuksiensa olevan hyvät varhaiskasvatuksen opettajan työhön. Alle 3 vuotiaiden ryhmässä opettajana toimimiseen hyvät valmiudet kokivat omaavansa 22 opiskelijaa (51 %), jotka vastasivat ’täysin samaa mieltä’. Osittain samaa mieltä oli 16 opiskelijaa.

3–5 vuotiaiden ryhmässä toimimiseen hyvät valmiudet kokivat omaavansa 13 (n=13) opiskelijaa (’täysin samaa mieltä’, 30 %). Osittain samaa mieltä väitteen kanssa oli 23 (n=23) opiskelijaa (53 %). Esikouluryhmässä opettajana toimimisen valmiuksista kysyttäessä vastauksissa oli hieman edeltäviään enemmän hajontaa. 12 opiskelijaa (28 %) olivat täysin samaa mieltä väitteen kanssa, mutta eniten vastauksia keräsi vaihtoehto ’osittain samaa mieltä’. Sen valitsi 18 opiskelijaa (42 %). Täysin eri mieltä oli vain yksi (n=1) opiskelija esikouluryhmästä opettamisesta kysyttäessä. Muissa ryhmissä täysin eri mieltä ei ollut kukaan, mutta osittain eri mieltä olivat viisi (n=5) opiskelijaa alle 3 vuotiaiden ryhmästä kysyttäessä, yksi (n=1) opiskelija 3-5 vuotiaiden ryhmästä kysyttäessä, sekä neljä (n=4) opiskelijaa esikouluryhmästä kysyttäessä.

Kysymyksessä 17 pyydettiin perustelemaan vastauksiaan edeltävään kysymykseen 16 (Liite 1). Kokemukset eri ikäryhmistä nousivat isoon osaan vastauksissa, sekä myönteisestä että kielteisestä näkökulmasta. Kymmenessä perusteluvastauksessa korostettiin harjoitteluiden merkitystä heidän valmiuksiinsa. Myönteiset kokemukset harjoitteluista lisäsivät hyvien valmiuksien kokemusta, kun taas kielteiset kokemukset vaikuttivat heikentävän valmiuksia. Näistä esimerkkeinä alla olevat muutaman opiskelijan vastaukset.

”Olen harjoitteluissa saanut toimia kaiken ikäisten lasten kanssa. Koen, että valmiudet toimia eri-ikäisten kanssa on hyvä.”

”En päässyt harjoitteluun alle 3 vuotiaiden ryhmään, joka kyllä vaikuttaa omaan näkemykseeni siitä, kuinka hyvät valmiudet minulla on toimia jatkossa ko ryhmässä. 3-5-vuotiaiden ryhmässä olen työskennellyt ja tehnyt kaksi harjoittelua, joten se on minulle ns. tutuin. Esikouluryhmässä toimiminen on myös vierasta. Esimerkiksi harjoittelu ei mielestäni antanut oikein avaimia millaista esiopetus on, lisäksi koen että monien asioiden opettamiseen minulla tuntuu olevan heikot valmiudet.”

Opiskelijat ottivat vastauksissaan huomioon lisäksi saamansa opetuksen yliopistolta. Vastauksissa korostui näkemysten monipuolisuus aiheeseen liittyen. Muutamalla opiskelijalla oli selkeä näkemys siitä, että opinnot antoivat kaiken mitä oli mahdollista ja loppu on yksilön käsissä, kuten eräs opiskelija ilmaisee alla olevassa vastauksessaan. Positiivista kuvaa saamastaan koulutuksestaan kuvattiin myös, siitä esimerkkinä toisen opiskelijan vastaus alla.

”Uskoisin, että koulutukseni on antanut minulle kaiken mitä se voi antaa. On oma homma osata nämä asiat ja käyttää niitä töissä.”

”Koulutuksessa on saanut valmiuksia toimia opettajana ja hyvät luennot ovat antaneet tärkeää tietoa.”

Kaikki eivät kuitenkaan jakaneet tätä mielipidettä. Osa opiskelijoista toi ilmi suuremman tietojen ja taitojen tarpeensa. Näissä vastauksissa kaikki kolme eri ikäryhmää mainittiin, mikä korostaa opiskelijoiden saamia erilaisia kokemuksia opintojensa ajalta.

”Kursseilla ei anneta tarpeeksi käytännön harjoitteita, eikä yhden kurssin sisältö per ikäluokka riitä laajaan osaamiseen saatikka soveltavuuteen”

”Esiopetuksen opinnot olivat mielestäni liian suppeat ja työhön kuuluvia paperitöitä ei käsitelty opinnoissa lainkaan.”

”Nuorempien lasten käytänteitä olemme käyneet läpi koulutuksen aikana monipuolisesti. Välillä tuntui että esiopetus jäi hieman pienempään arvoon näihin verrattuna.”

”Alle 3 teoriaa oli todella vähän”

Aiemman työkokemuksen rooli ja tehdyt sijaisuudet opintojen aikana näkyi vastauksissa. Aiemman työkokemuksen määrällä koettiin olevan vaikutusta omiin valmiuksiin. Runsas aiempi työkokemus tuki opiskelijoiden valmiuksia toimia varhaiskasvatuksen opettajana, mutta vähäinen tai olematon aiempi työkokemus huolestutti. Työkokemus ja kurssien käytännönläheisyyden tarvettaan vastauksessaan korosti eräs opiskelija.

”Työkokemusta on vielä vähän ja vaatimuksia tuntuu olevan paljon. Erityisesti ajan riittäminen suunnitteluun ja kaikkiin paperitöihin huolestuttaa.”

”Laitoin kaikkiin kolmosen esimerkiksi siksi että joillain kursseilla käytännön läheisyys on ollut aika vähäistä. Kokisin että minun olisi helpompi olla teoreettisesti taitava, jos minulla olisi aiempaa kokemusta varhaiskasvatuksessa.”

”Koulutus ja työkokemus allalta yhdessä on antanut hyvät valmiudet.”

Kuten aiemmin mainittiin, opiskelijat näyttäytyivät kuitenkin pääosin kokevansa valmiutensa varhaiskasvatuksen opettajana toimimiseen kaikissa kolmessa ikäryhmissä melko hyvinä.

”Vastasin kaikkiin 4, koska en usko Valmiuksieni olevan täydelliset. Aina on parantamisen varaa ja kehittämisen tarvetta.”

”Vaatii paljon itsenäistä työtä tuövuoron ulkopuolella, mutta koen saaneeni hyvät valmiudet”

”Koen, että vasta työelämässä oppii parhaiten opettamaan.”

Opiskelijoiden näkemykset omista taidoistaan tunnistaa varhaiskasvatusikäisten lasten tuen tarpeita koulutuksensa pohjalta (kysymys 18, Liite 1) näyttäytyivät olevan myönteisiä. Suurin osa opiskelijoista (n=26) vastasi olevansa väitteen kanssa jokseenkin samaa mieltä (60,5 %) eli kykenevänsä melko hyvin tunnistamaan tuen tarpeita koulutuksensa pohjalta. Neljä opiskelijaa oli jokseenkin eri mieltä väitteen kanssa (9,3 %), mutta yksikään ei täysin eri mieltä. Jonkinlaisia taitoja voidaan sanoa löytyvän kaikilta opiskelijoilta heidän mielestään.

Varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelemista tarkasteltiin lisäksi kysymysten 25 ”Mielestäni varhaiskasvatuksen opettajan tutkinnon tulisi olla maisteritasoinen” ja 26 ”Koen tarvinneeni enemmän tukea opinnoissani, mitä sain tai oli saatavilla” kautta. Tuen tarvitsemista sai tarkentaa avoimessa kysymyksessä 27. Opettajaopiskelijoiden näkemyksissä tutkintonsa nostamisesta maisteritasoiseksi (Liite 1) näkyi mielipiteiden jakaantuminen. Täysin samaa mieltä väitteen kanssa oli 12 (n=12)

opiskelijaa (27,9 %) ja jokseenkin samaa mieltä oli yhdeksän (n=9) vastaajaa (20,9 %). 21 vastaajaa (48,8 %) oli siis vähintään jonkin verran sitä mieltä, että varhaiskasvatuksen opettajan tutkinnon tulisi olla maisteritasoinen koulutus. Keskivaiheille jäi kymmenen (n=10) opiskelijaa (23,3 %). Täysin eri mieltä olivat viisi (n=5) opiskelijaa (11,6 %).

Vain neljä (n=4) opiskelijaa ilmaisivat tarvinneensa enemmän tukea opinnoissaan, kuin mitä he saivat tai oli saatavilla (9,3 %). Suurin osa opiskelijoista eivät kokeneet tätä tarvetta, sillä kymmenen opiskelijaa vastasi olevansa täysin eri mieltä (23,3 %) ja 13 opiskelijaa vastasivat olevansa jokseenkin eri mieltä väitteen kanssa (30,2 %). Tuen tarvitsemisessa korostui suurempi konkreettisen tiedon ja palautteen tarve sekä selkeyden tarve muun muassa kurssien tehtävien ohjeistuksiin. Esimerkkinä palautteen tarpeesta opiskelijan alla oleva vastaus.

”En itse erityisemmin tarvinnut tukea opinnoissani, mutta koen että sitä voi olla välillä hieman vaikeaa saada. Esimerkiksi palautetta ei useinkaan tehdystä töistä tule, mikä olisi tärkeää oman kehityksen kannalta. En siis ole ollenkaan varma, ovatko työni olleet hyviä vai eivät, koska en ole palautetta saanut. Myös kandin tekeminen tuntuu haastavalta, koska en saanut kunnon opastusta tai palautetta tutkimustyöpaja 2 kurssista.”

Yhteenvedon voidaan todeta, että suurin osa opiskelijoista kokevat omat valmiutensa ammattiin siirtymiseksi ja siinä työskentelemiseksi melko hyväksi. Yllä oleva aineistoesimerkki tuo esiin palautteen saamisen tärkeyden ammatillisten valmiuksien vahvistajana. Opettajaopinnoissa olisikin tärkeää kiinnittää huomiota kehittävän palautteen rooliin, mikä voisi ohjata opiskelijaa ajattelemaan opettamista useilta eri näkökulmilta.

7 Luotettavuus ja eettisyys

7.1 Luotettavuus

Tutkimuksen toteuttamiseen liittyvät asiat kuvattiin tutkielmassa mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta tutkimus on mahdollisimman helposti toistettavissa. Sillä pyrittiin lisäämään tutkimuksen luotettavuutta. Tämän tutkimuksen kannalta suurimpana rajoittavana tekijänä on melko pieni vastausmäärä. Sen suurentamiseksi huomattavasti olisi todennäköisesti täytynyt laajentaa kyselyn kohderyhmää useampaan yliopistoon. Tähän ei ollut resursseja.

Valitusta tutkimusmenetelmästä on aiemmin esitetty kritiikkiä. Tutkimuksessa hyödynnetty 'convergent design' on kuvattu olevan suosittu malli, mutta haastava käyttää. Yhtenä haasteena on kuvattu olevan aineistojen eri koot, tarkoittaen tällä kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen aineiston kokojen eroja. Ero voi syntyä siitä, että kvantitatiivisella ja kvalitatiivisella aineistolla on yleensä eri merkitykset, esimerkiksi kvalitatiivisella pyritään tuomaan syvempää näkemystä aineistoon. Tutkijan tulee ottaa tämä huomioon, kun yhdistää tuloksia. Toisena haasteena on kuvattu olevan tekstimuodossa olevan ja numeerisen aineiston yhdistämisen. Tähän parhaana ratkaisuna sanotaan olevan se, että tutkimus on alun perin suunniteltu niin, että molemmat aineistotyypit vastaavat samoihin kokonaisuuksiin. Lisäksi haasteena voi olla eri aineistojen (kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen) eroaminen toisistaan. (Creswell & Plano Clark, 2018.) Tämän tutkimuksen kohdalla tutkimus suunniteltiin niin, että avoimet eli kvalitatiiviset kysymykset sujuvasti sopivat kvantitatiivisen aineiston joukkoon.

Tässä tutkimuksessa pyrittiin huolellisuuteen. Kyselylomaketta muodostaessa tulee olla tarkkana kysymysten muotoilussa ja niiden tekemisessä. Kysymyksillä muodostetaan perusta tutkimuksen onnistumiselle, sillä eniten virheitä tuloksiin aiheuttaa niiden muodot. Vastajat eivät välttämättä ymmärrä kysymyksiä tai ajattele niitä sillä tavalla, kuin tutkija on tarkoittanut. Tällöin tutkimustulokset voivat vääristyä. (Valli, 2018.) Väärinymmärrysten lisäksi erityisesti avointen kysymysten kohdalla voi olla ongelmana vastaajien tottumattomuus itsensä ilmaisemiseen kirjallisesti. (Tähtinen, Laakkonen & Broberg, 2020.)

7.2 Eettisyys

Tutkimusta tehtäessä kunnioitettiin ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita. Näihin periaatteisiin kuuluu tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus, vapaus kieltäytyä osallistumisesta sekä peruuttaa tai keskeyttää osallistumisen milloin tahansa. Lisätietoa tutkimuksen sisällöstä, henkilötietojen käsittelemisestä sekä tutkimuksen käytännön toteuttamisesta tulee tarjota.

Tutkimuksen tavoitteet ja mahdolliset haitat tai riskit tutkimuksen osallistumisesta tulee kertoa

realistisesti. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019.) Tutkimusta tehtäessä kunnioitettiin Turun yliopiston määrittelemää hyvää tieteellisestä käytännöstä. Eettisesti hyväksyttävän tutkimuksen keskeisiin periaatteisiin kuuluu muun muassa rehellisyys ja tarkkuus tutkimusta tehdessä, tuloksia tallentaessa, niiden esittämisessä ja kokonaisuuden arvioinnissa. Tieteellisen tiedon luonteeseen kuuluu avoimuus ja vastuullisuus tulosten julkistamisessa. (Turun yliopisto 19.4.2023.)

Kyselylomakkeen ohessa tehtiin tietosuojailmoitus (Liite 2), sillä kyselylomakkeessa kysyttiin henkilötietoja, kuten ikää, sukupuolta ja aiempaa työkokemusta sekä sen määrää. Tietosuojailmoitus (Liite 2) oli sekä kyselyä edeltävässä infotekstissä että kyselyn toisena kysymyksenä. Näin pyrittiin varmistamaan vastaajille tietoisuus ja tilaisuus lukea tietosuojailmoitus ennen kyselyyn vastaamista. Tutkimuskysely suunniteltiin ja toteutettiin niin, että kyselyssä kysyttiin vain tutkimuksen tarkoituksen kannalta tarpeellisia ja hyödyllisiä henkilötietoja. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019.)

8 Pohdinta

Tarkoituksena tässä pro gradu -tutkielmassa oli selvittää opintojensa loppupuolella olevien varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajan työhön siirtymisestä ja siihen sitoutumisesta eli alalla pysymisestä sekä heidän näkemyksistään omista kyvyistään liittyen varhaiskasvatuksen opettajuuden erinäisiin osiin. Haluttiin myös selvittää opiskelijoiden opintojensa aikana syntyneistä mielikuvista ja omista kokemuksista nousevia käsityksiä varhaiskasvatuksen alasta. Aiempaa tutkimusta juuri varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden näkemyksistä näihin aihepiireihin ei ollut paljoakaan, joten tällä tutkimuksella pyrittiin tarjoamaan melko uutta näkökulmaa.

Voiko opettajankoulutuksella vaikuttaa opiskelijoiden sitoutumiseen alaan ja siellä pysymiseen? Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole saattaa opettajankoulutusta tietynlaiseen valoon, vaan tarjota sekä alan opiskelijoille että opettajille tärkeää näkemystä siihen, millaisilla taidoilla opiskelijat kokevat lähtevänsä työelämään, mikäli lähtevät. Tämän tutkimuksen perusteella opiskelijat yleisesti vaikuttavat olevan myönteisiä varhaiskasvatuksen opettajaksi siirtymisestä. On tärkeää tiedostaa eri asiat, jotka vaikuttavat opettajaopiskelijoiden sitoutuneisuuteen alaa kohtaan, erityisesti ajankohtaisena olevan varhaiskasvatuksen opettajapulan vuoksi. Tutkimuksella voidaan lisäksi tarjota varhaiskasvatuksen alalle kokonaisuudessaan käsitystä näistä teemoista.

8.1 Opiskelijoiden näkemykset alalle siirtymisestä ja sitoutumisesta

Ensimmäinen tutkimuskysymys selvitti tekijöitä, jotka vaikuttavat varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kiinnostukseen siirtyä varhaiskasvatuksen opettajan työhön opintojen loppuvaiheessa ja sitoutua siihen valmistumisensa jälkeen. Opiskelijat osoittivat kiinnostustaan varhaiskasvatuksen opettajana työskentelyä kohtaan arvioimalla omaa halukkuuttaan työskennellä kyseisessä ammatissa, joka osoitti ainakin, että lähes kaikki opiskelijat kokevat halua siirtyä varhaiskasvatuksen opettajaksi valmistumisensa jälkeen. Monet opiskelijoista myös osoittivat joko koko työuran tai vähintään induktiovaiheen yli kohdistuvan kiinnostuksen työskentelyyn kyseisessä ammatissa. Vain pieni osa tähän tutkimukseen osallistuneista ilmoitti suoraan, etteivät aio valmistumisen jälkeen työskennellä kyseisessä ammatissa lainkaan. Nämä tulokset erosivat vain lievästi Kantosen ym. (2020) tutkimuksen tuloksista, mikä selittyy mahdollisesti heidän suuremmalla vastausmäärällään. Saman suuntaista oli erityisesti se, että vain pieni osa opiskelijoista ilmoitti, ettei aio jatkaa alalle. Aiemmalla työkokemuksella alalta ei tässä tutkimuksessa löydetty yhteyttä opiskelijoiden arviointeihin omista tulevista työvuosistaan. Tämä erosi Kantosen ym. (2020) tuloksista, joissa opiskelijat osoittivat enemmän sitoutuneisuutta varhaiskasvatuksen opettajan ammattia kohtaan, kun heillä oli aiempaa kokemusta päiväkodissa työskentelystä.

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kiinnostukseen siirtyä ja sitoutua kyseiseen työhön valmistumisen jälkeen huomattiin vaikuttavan erityisesti heidän innostuneisuutensa varhaiskasvatuksen opettajan työtä kohtaan. Tutkimuksen tuloksissa nousi esiin varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden pääosin olevan innoissaan alalle siirtymisestä. Vain kaksi opiskelijaa eivät olleet lainkaan innostuneita. Yhtenä merkittävämpinä tuloksena oli havainto opiskelijoiden innostuksella varhaiskasvatuksen opettajan ammattia kohtaan ja heidän arvioillaan tulevista työvuosistaan kyseisessä ammatissa oleva tilastollisesti merkitsevä yhteys, joka oli lisäksi voimakkuudeltaan voimakas. Tulevasta työstään innostuneet opettajaopiskelijat osoittivat halua ja kiinnostusta työskennellä varhaiskasvatuksen opettajana pidempään, kuin opiskelijat, jotka eivät osoittaneet innostusta ammattia kohtaan.

Tutkimuksessa haluttiin ottaa huomioon opiskelijoiden mahdolliset pelot varhaiskasvatuksen opettajan työn psyykkisen ja fyysisen puolen liiallisesta kuormittavuudesta sekä liian suurista odotuksista valmistumisen jälkeisessä työpaikassa. Varhaiskasvatuksen opettajan työn fyysistä kuormittavuutta suurin osa opiskelijoista ei tuntunut pelkäävän paljoakaan. Työn fyysisen kuormittavuuden pelkoa pelättiin vähiten myös Kantosen ym. (2020) tutkimuksessa. Työn psyykkisen kuormittavuuden arvioissa näkyi hieman enemmän pelkoa sen kuormittavuuden määrästä, sillä useampi osoitti pelkoa fyysiseen puoleen verrattuna. Tulos vastaa Kantosen ym. (2020) tutkimuksen tulosta, jossa näkyi erityisesti työstä pois heti haluavien ja kiinnostuksestaan työskennellä varhaiskasvatuksessa epävarmojen opiskelijoiden psyykkisen kuormittavuuden pelko. Tulevan työpaikan liian suuret odotukset valmistumisen jälkeen näyttäytyivät osittain huolestuttavan opiskelijoita. Kuitenkaan näillä kolmella eri tekijällä ei huomattu olevan yhteyttä opiskelijoiden halukkuuteen työskennellä varhaiskasvatuksen opettajana tässä tutkimuksessa.

Vaikka julkisuudessa vaikutetaan luovan heikkoa kuvaa varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kiinnostuksesta siirtyä kyseiseen työhön, tämän tutkimuksen perusteella voitaisiin ehdottaa, ettei asia ole täysin niin. Moni opiskelija vaikuttaa haluavan työskentelemään varhaiskasvatuksen opettajaksi. Opiskelijoilla vaikuttaa olevan huolia ja pelkoja työn suhteen vaihtelevissa määrin, mutta he osoittivat myös innostuneisuutta varhaiskasvatuksen opettajan työtä kohtaan.

8.2 Opiskelijoiden näkemykset varhaiskasvatuksesta alana

Tutkimuksen toinen tutkimuskysymys koski opiskelijoiden näkemyksiä varhaiskasvatuksesta alana. Näkemyksiin alasta liitettiin sekä varhaiskasvatuksen opettajan työn arvostus eri näkökulmista että varhaiskasvatuksen alan houkuttavuudesta. Näiden lisäksi varhaiskasvatuksen opettajan palkkataso haluttiin tuoda yhdeksi osa-alueeksi.

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat osoittivat kokevansa opiskelemansa ammatin tärkeäksi. Suurin osa opiskelijoista ilmoittivat tulevansa tekemään tärkeää työtä työskennellessään varhaiskasvatuksen opettajana, eikä kukaan ollut täysin eri mieltä siitä. Varhaiskasvatuksen opettajan työtä opiskelijat eivät kuitenkaan kokeneet kovin arvostetuksi tai tarpeeksi arvostetuksi ainakaan. Ne opiskelijat, jotka eivät kokeneet alaa arvostetuksi, pelkäsivät enemmän työn psyykkistä kuormittavuutta, kuin opiskelijat, jotka kokivat alan arvostetuksi. Vaikka kyseistä ammattia ei koettu kovin arvostetuksi yleisesti, alan opiskelijat kuitenkin kokivat alan pääosin houkuttelevana heille. Alan houkuttelevana kokeneet opiskelijat näkivät alan myös arvostetuksi. Tämä on samansuuntainen tulos kuin Kantosen ym. (2020) tutkimuksessa, jossa ammatinvalinnastaan varmat opiskelijat osoittivat myönteisempiä käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajan ammatin näkemyksistä yhteiskunnassa sekä varhaiskasvatusalan arvostuksesta yhteiskunnassa.

Tämän tutkimuksen pohjalta voitaisiin todeta, että monet alan opiskelijat eivät koe varhaiskasvatuksen opettajan palkkaa tarpeeksi hyvänä, erityisesti ammatin työmäärään nähden. Tyytymättömyys palkkatasoon näkyi vahvasti ja tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että opiskelijoiden näkemyksillä alan arvostuksesta sekä työn palkkatasosta työmäärään nähden on hieman yhteyttä. Näkemys alan heikosta arvostuksesta näkyi myös siinä, ettei opiskelijat olleet tyytyväisiä palkkatasoon työmäärään nähden. Palkkataso huonous voi vaikuttaa kielteisesti opiskelijoiden sitoutumiseen alaan (Kantonen, ym., 2020).

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat eivät osoittaneet selkeää näkemystä siitä, kokevatko he varhaiskasvatuksen opettajan työn merkityksen palkkaa tärkeämpänä asiana. Kuitenkin suurin osa vastanneista opiskelijoista osoitti, että työn merkitys menee vähintään jonkin verran palkan merkityksen ohi. Vain pari opiskelijaa oli täysin sitä mieltä, ettei työn merkitys ole tärkeämpi, kuin työstä saatu palkka.

8.3 Opiskelijoiden näkemykset valmiuksistaan varhaiskasvatuksen opettajana opintojensa pohjalta

Kolmas tutkimuskysymys koski varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden näkemyksiä omista valmiuksistaan varhaiskasvatuksen opettajana toimimiseen saamansa koulutuksen pohjalta. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista osoitti kokevansa olevansa valmiita siirtymään opiskelijan roolista varhaiskasvatuksen opettajaksi lapsiryhmään. Heillä omiin valmiuksiin kerrottiin vaikuttaneen heidän aiempi alan työkokemuksensa ja varhaiskasvatuksen opettajaopinnot, joiden kautta oma opettajuus ja ammatillinen osaaminen vahvistui.

Tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaa, että opiskelijat pääosin kokevat opintojensa valmistavan heidät varhaiskasvatuksen opettajan työhön. Tulos vastaa Kantosen ym. (2020) tutkimusta, jossa myös opiskelijat osoittivat olevansa keskimäärin tyytyväisiä koulutukseensa. Useimmat opiskelijat kokivat saaneensa tarpeeksi teoreettista ymmärrystä varhaiskasvatuksen opettajana toimimiseksi ja harjoitteluissa saadut opetuskokemukset koettiin valmistaneen hyvin tai melko hyvin kyseiseen työhön. Varhaiskasvatuksen opettajan työhön kuuluu tiimin pedagogisena johtajana oleminen (Parrila & Fonsén, 2017) ja tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että alan opiskelijat uskovat kykyihinsä sen suhteen edes jossain määrin.

Opintojensa loppuvaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden arvioissa omista valmiuksistaan toimia varhaiskasvatuksen opettajana eri ikäisten lasten ryhmissä korostui opiskelijoiden myönteiset näkemykset omista valmiuksistaan. Eniten opiskelijat vaikuttavat mieltävän valmiuksiensa olevan hyvällä tasolla alle 3-vuotiaiden lasten ryhmien kohdalla, mutta myös 3–5-vuotiaiden lasten monet opiskelijat kokivat omaavansa hyvät tai melko hyvät valmiudet. Vain harvat kokivat, että heidän valmiutensa ovat heikot tai melko heikot missään kolmesta ikäryhmästä. Opiskelijat perustelivat näkemyksiään suurimmaksi osaksi heidän henkilökohtaisilla kokemuksillaan eri ikäisistä lapsiryhmistä. Myös opintojen aikaisilla harjoitteluilla ja aiemmalla työkokemuksella vaikutti olevan merkitystä opiskelijoiden näkemyksiin omista valmiuksistaan. Kielteiset kokemukset harjoitteluissa näyttivät heikentävän opiskelijoiden valmiuksia, mutta myönteiset kokemukset lisäävän hyvien valmiuksien kokemusta. Kaikki opiskelijat eivät olleet päässeet jokaista ikäryhmää vastaavaan harjoitteluun, eikä heillä ollut muuta aiempaa kokemusta, jolloin vaikuttaisi luonnolliselta olla hieman epävarma taidoistaan. Toisaalta aiempi työkokemus eri ikäisten lasten kanssa työskentelystä toi osalle varmuutta ja luottamusta omiin valmiuksiinsa. Osa opiskelijoista osoitti kaivanneensa yhä käytännönläheisempiä opintoja, kun taas toisten vastauksissa näkyi vahvasti ajatus siitä, että opinnoista on saatu kaikki mitä siltä voi saada.

Varhaiskasvatusikäisten lasten tuen tarpeiden tunnistamisen suhteen opiskelijat ilmaisivat kykenevänsä siihen mielestään melko hyvin. Kukaan ei osoittanut, ettei ollenkaan osaisi tunnistaa lasten tuen tarpeita. Opiskelijat vaikuttivat siis kykenevänsä havaitsemaan ja tunnistamaan tuen tarpeita, mutta mahdollisesti eri tasoisesti. Opiskelijoilta haluttiin kuulla lisäksi heidän omasta mahdollisesta tuen tarpeesta opintojen ajalta. Suurin osa opiskelijoista ei osoittanut juurikaan tarvinneensa enemmän tukea opinnoissaan, kuin mitä heille oli saatavilla tai he saivat. Kuitenkin ne opiskelijat, jotka tukea lisää kaipasivat, korostivat erityisesti suuremman konkreettisen tiedon, palautteen ja selkeämpien tehtävien ohjeistuksien tarvetta. Myös yksittäisiä mainintoja liittyi opiskelukavereihin, konkreettisiin tuen muotoihin kuten opintopsykologin palveluihin ja opintoihin liittyviin ratkaisuihin, kuten lukupiirin lisäämiseen. Lähes puolet opiskelijoista koki, että varhaiskasvatuksen opettajan tutkinnon tulisi olla maisteritasoinen koulutus. Myös Kantosen ym.

(2020) tutkimuksessa maisteritasoinen tutkimus oli saanut tukea vastaajiltaan, mutta sillä ja ammattiin jäämisellä ei ollut tilastollisesti yhteyttä.

Kokonaisuudessaan voidaan todeta, että opiskelijat osoittivat eri osa-alueilla uskoa omaan osaamiseensa ja omiin taitoihinsa sekä valmiuksiinsa. Kantosen ym. (2020) mukaan opiskelijoiden uskolla osaamiseensa voidaan ennustaa heidän ammattiin sitoutumistaan. Yksilöllisillä kokemuksilla muun muassa harjoitteluista sekä heidän aiemmasta työkokemuksestaan tai sen puutteesta oli luonnollisesti tähän vaikutusta.

8.4 Jatkotutkimusehdotukset

Parempien resurssien avulla aihetta tulisi ehdottomasti tutkia enemmän. Koko Suomen kattava tutkimus aiheesta olisi paikallaan, jolloin kaikki yliopistot, joista varhaiskasvatuksen opettajia valmistuu, saataisiin mukaan. Tässä tutkimuksessa aika ja tutkijan resurssit opiskelijana eivät olleet riittävät useamman yliopiston kattavaan tutkimukseen. Kuitenkin suuremmalla otannalla saataisiin kattavampaa ja monipuolisempaa näkemystä aiheeseen. Näin myös tarjottaisiin useammalle kuin yhdelle yliopistolle tietoa kyseistä alaa opiskelevista. Opintojensa loppuvaiheessa eli valmistumista lähestymässä olevien opiskelijoiden tutkiminen voi olla haastavaa mahdollisesti siksi, että heillä ei välttämättä ole enää aikaa tai kiinnostusta aloittaa vastailemaan kyselyihin. Tutkimuksen kyselyn tai muun aineistonkeruuntavan ajoituksella voi olla vaikutusta, mikä tulisi pyrkiä huomioimaan.

Laajemman tutkimuksen lisäksi tutkimuksen yksittäisten aihepiirien tutkimus olisi olennaista. Esimerkiksi opiskelijoiden kokemat valmiudet ja heidän minäpystyvyytensä tulevaa työtään kohtaan ovat tärkeitä aihepiirejä tarkastella läheisemmin. Menetelmällisestä näkökulmasta tarkasteltuna aihetta voisi syvällisemmin tarkastella haastattelututkimuksen kautta, jossa teemoihin ja niiden syihin voitaisiin perehtyä tarkemmin. Olisiko opiskelijoilta noussut enemmänkin teemoja ja näkökulmia, jotka vaikuttivat heidän arvioihinsa omasta osaamisestaan, alasta tai alalle sitoutumisesta?

Lähteet

- Ahonen, L. (2017). Vasun käyttöopas. PS-Kustannus.
- Alila, K. (2022). Lainsäädännöllinen kehys tuen uudistukselle varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Heiskanen, N. & Syrjämäki, M. (toim.) Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt. PS-Kustannus.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman and Company. New York.
- Bejaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*. 20. 107–128.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Borg, S. (2023, Toukokuu 5). Posti- ja verkkokyselyaineiston laatiminen. Teoksessa Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu: 7.5.2023.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/postikysely/postikysely/>
- Creswell, J. & Plano Clark, V. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Third Edition. SAGE.
- Foddy, W. (1993). *Constructing questions for interviews and questionnaires: theory and practice in social research*. Cambridge University Press.
- Fong, C., Schallert, D., Williams, K., Williamson, Z., Warner, J., Lin, S. & Kim, Y. (2018). When feedback signals failure but offers hope for improvement: A process model of constructive criticism. *Thinking Skills and Creativity*, 30, 42–53.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.02.014>
- García, T. & Nokelainen, P. (2022). Merkitykselliset aiemmat kokemukset työssäkäyvän ammattikorkeakouluopiskelijan minäpystyvyyden kerronnassa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 24 (3), 12–31.
- Heikonen, L. (2020). *Early-career teachers' professional agency in the classroom*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 95.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. 15.uud.painos. Tammi.
- Kantonen, E., Onnismaa, E-L., Reunamo, J. & Tahkokallio, L. (2020). Sitoutuneet, epävarmat ja poistujat – varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien sitoutuneisuus työelämään opintojen loppuvaiheessa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti, Journal of Early Childhood Education Research*. 9:2, 264–289.

- Karila, K. (2016). Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Vastapaino.
- Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Sirén-Aura, M., Goman, J., Mustonen, K. & Smeds-Nylund, A-S. (2013). Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa. Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2013.
- Leiter, M. & Bakker, A. (2010). Work engagement: Introduction. Teoksessa Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research.
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. (2017). Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. Varhaiskasvatuksen tiedelehti, Journal of Early Childhood Education Research. 6:2, 188–206.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. (2023, Huhtikuu 19). Opettajana varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/opettajana-varhaiskasvatuksessa-ja-esiopetuksessa/> Haettu 19.4.2023.
- Opetushallitus. (2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
- Opetushallitus. (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2023, Helmikuu 16). Uusi varhaiskasvatuslaki. <https://okm.fi/uusivarhaiskasvatuslaki> Haettu 16.2.2023.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3. Helsinki.
- Oulun yliopisto. (2023, Toukokuu 16). Varhaiskasvatus. <https://www oulu.fi/fi/hae/kandidaattiohjelmat/varhaiskasvatus> Haettu 16.5.2023.
- Parrila, S. & Fonsén, E. (2017). (toim.) Johdanto. Teoksessa Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus, Käsikirja käytännön työhön. PS-Kustannus.
- Perusopetuslaki. 628/1998.
- Pitkäniemi, H. (2015). Mixed methods -lähestymistapa kasvatustieteessä: argumentaatiosta kehittämiseen. Kasvatus 3/2015.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. Journal of Educational Psychology. 99/3. 611–625. DOI: 10.1037/0022-0663.99.3.611

- Tashakkori, A. & Creswell, J. (2007). The New Era of Mixed Methods. *Journal of Mixed Methods Research*. Volume 1, Number 1.
- Turun yliopisto. (2023, Huhtikuu 19). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen. <https://www.utu.fi/fi/tutkimus/eettisyys/hyvan-tieteellisen-kaytannon-loukkaukset> Haettu 19.4.2023.
- Turun yliopisto. (2023, Huhtikuu 28). Varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelma, Rauma, kasvatustieteen kandidaatti (3 v). <https://www.utu.fi/fi/opiskelijaksi/varhaiskasvatuksen-opettajan-tutkinto-ohjelma-rauma-kasvatustieteen-kandidaatti-3-v> Haettu 28.4.2023.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019.) Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg M. (2020). Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja C, Oppimateriaalit 22. Painosalama Oy. Turku.
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. PS-Kustannus.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2015). Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. PS-Kustannus.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. PS-Kustannus.
- Varhaiskasvatuslaki. 540/2018.
- Vastamäki, J. & Valli, R. (2018). Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta kyselylomaketutkimuksessa. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. PS-Kustannus.

Liitteet

Liite 1. Webropol-kysely



Viimeistä vuotta varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien näkemyksiä valmiudestaan opettajuuteen ja alalle siirtymiseen

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Hei sinä viimeistä vuotta opiskeleva varhaiskasvatuksen opettajaopiskelija!

Teen pro gradu -tutkielmaani varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden näkemyksistä alalle siirtymisestä ja siihen sitoutumisesta opintojen loppuvaiheessa, sekä teidän käsityksistänne omista kyvyistänne varhaiskasvatuksen opettajuuteen liittyen. Tutkimuksessa tutkitaan myös teidän ajatuksianne varhaiskasvatuksen alasta yleisellä tasolla.

Nyt pyytäisinkin teiltä vastauksia tähän kyselyyn aiheeseen liittyen. Arvostaisin suuresti rehellisiä ja avoimia vastauksianne.

Kysely on anonyymi ja vastauksia käsitellään luottamuksellisesti, eikä vastaajia kyetä sen perusteella tunnistamaan. Vastaaminen on täysin vapaaehtoista ja kyselyyn vastaamisen voi lopettaa/peruuttaa milloin tahansa.

Kyselyyn liittyvän tietosuojailmoituksen löydät: <https://seafire.utu.fi/58ad829a87e540df8f33/>

Kyselyyn vastanneiden vastaukset poistetaan tietoturvasyistä tutkielman valmistuttua, kuitenkin viimeistään 31.12.2023.

Mikäli sinulla on jotain kysyttävää tutkimuksesta tai kyselystä, voit aina lähettää minulle sähköpostia asiasta!

Ystävällisin terveisin,

Tuuli-Maaria Salonen
tumsal@utu.fi

1. Ymmärrän, että kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja voin keskeyttää kyselyn täyttämisen koska tahansa. Ymmärrän, että vastauksiani hyödynnetään anonyymisti pro gradu -tutkielmassa. *

- Ymmärrän ja haluan jatkaa vastaamista kyselyyn.
- En halua vastata.

2. Olen lukenut tietosuojailmoituksen. *

Tietosuojailmoitus löytyy: <https://seafile.utu.fi/f/58ad829a87e540df8f33/>

- Kyllä
- En

Aluksi kysymyksiä lyhyesti taustatekijöistä.

3. Ikäsi? *

- 18-24
- 25-30
- 31-35
- 36-40
- 41-45
- 45+
- En halua vastata tähän

4. Sukupuoli? *

- Nainen
- Mies
- Muu
- En halua vastata tähän

5. Onko sinulla aiempaa kokemusta varhaiskasvatuksen alalta ennen opintoja? *

- Kyllä, olen työskennellyt varhaiskasvatuksen sosionomina päiväkodissa/esikoulussa
- Kyllä, olen työskennellyt varhaiskasvatuksen lastenhoitajana päiväkodissa/esikoulussa
-

-
- Kyllä, olen työskennellyt varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä päiväkodissa/esikoulussa
- Kyllä, muu kokemus: _____
- Ei aiempaa kokemusta

6. Mikäli sinulla on aiempaa kokemusta, kuinka paljon sitä sinulta löytyy?

- Alle vuosi
- 1-2 vuotta
- 2-3 vuotta
- 3-4 vuotta
- 4-5 vuotta
- Yli 5 vuotta
- Yli 10 vuotta

Seuraavaksi muutama kysymys liittyen varhaiskasvatuksen opettajan työhön siirtymiseen sekä työhön sitoutumiseen ja siinä pysymiseen.

7. Koetko tällä hetkellä olevasi valmis siirtymään opiskelijan roolista varhaiskasvatuksen opettajaksi lapsiryhmään? Perustele vastauksesi (miksi/miksi ei), kiitos. *

8. Kuinka pitkään arvioit haluavasi työskennellä varhaiskasvatuksen opettajana valmistumisen jälkeen? (1=En ollenkaan, 2=vuoden, 3=2-5 vuotta, 4= 5-10 vuotta, 5=Koko työura) *

1 2 3 4 5

	1	2	3	4	5	
En ollenkaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Aion tehdä koko työurani kyseisessä ammatissa

9. Pelkään varhaiskasvatuksen opettajan työn olevan liian rankkaa minulle *psykkisesti* *

	1	2	3	4	5	
1=Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5=Täysin samaa mieltä

10. Pelkään varhaiskasvatuksen opettajan työn olevan liian rankkaa minulle *fyyssisesti* *

	1	2	3	4	5	
1=Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5=Täysin samaa mieltä

11. Pelkään, että minulta odotetaan enemmän tulevassa työpaikassani varhaiskasvatuksen opettajana, kuin mihin koen kykeneväni valmistumisen jälkeen *

	1	2	3	4	5	
1=Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5=Täysin samaa mieltä

12. Olen innostunut tulevasta työstäni varhaiskasvatuksen opettajana *

	1	2	3	4	5	
1= En ollenkaan innostunut	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5=Olen todella innostunut

Seuraavaksi arvioi omaa osaamistasi ja kykyjäsi tulevana varhaiskasvatuksen opettajana koulutuksesi (teoriaopinnot + ohjatut opetusharjoittelut) pohjalta seuraavissa väitteissä asteikolla 1-5.

Kysymyksessä 17 pyydän lyhyesti perustelemaan vastaustasi edeltävään kysymykseen.

13. Koen saaneeni tarpeeksi teoreettista ymmärrystä varhaiskasvatuksen opettajan työtä varten *

	1	2	3	4	5	
1=Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5=Täysin samaa mieltä

14. Koen harjoitteluissani saamieni opetuskokemusten valmistaneen minua kyseiseen työhön hyvin *

	1	2	3	4	5	
1=Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5=Täysin samaa mieltä

15. Koen kykeneväni olemaan pedagoginen johtaja oman lapsiryhmän tiimissä tulevassa työssäni *

'Pedagoginen johtaja' termillä viitataan tässä varhaiskasvatuksen opettajan kokonaisvastuuseen oman tiiminsä pedagogiikasta ja yhteistyöstä sekä näiden vaikutuksesta lasten hyvinvointiin ja oppimiseen varhaiskasvatuksessa. (ks. Fonsén 2014.)

	1	2	3	4	5	
1=Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5=Täysin samaa mieltä

16. Minulla on valmistuessani hyvät valmiudet olla hyvä varhaiskasvatuksen opettaja.. *

1=Täysin eri mieltä, 2=Osittain eri mieltä, 3=En osaa sanoa, 4=Osittain samaa mieltä, 5=Täysin samaa mieltä

	1	2	3	4	5
Alle 3 vuotiaiden ryhmässä?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3-5-vuotiaiden ryhmässä?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Esikouluryhmässä?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Perustele lyhyesti kysymyksen 16 vastauksiasi. *

18. Kykenen tunnistamaan varhaiskasvatusikäisten lasten tuen tarpeita koulutukseni pohjalta *

	1	2	3	4	5	
1=Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5=Täysin samaa mieltä

Seuraavaksi väitemuotoisia kysymyksiä varhaiskasvatuksen alasta ja varhaiskasvatuksen opettajan työstä yleisemmällä tasolla.

19. Koen, että varhaiskasvatuksen opettajan työtä arvostetaan *

	1	2	3	4	5	
1=Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5=Täysin samaa mieltä

20. Koen, että tulen tekemään tärkeää työtä varhaiskasvatuksen opettajana *

	1	2	3	4	5	
1= Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5=Täysin samaa mieltä

21. Varhaiskasvatuksen ala houkuttaa minua tällä hetkellä *

	1	2	3	4	5	
1= Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5=Täysin samaa mieltä

22. Koen, että varhaiskasvatus on arvostettu opetuksen ala *

	1	2	3	4	5	
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

	1	2	3	4	5	
1=Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5=Täysin samaa mieltä

23. Varhaiskasvatuksen opettajan työn merkitys on minulle palkkaa tärkeämpi asia *

	1	2	3	4	5	
1=Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5=Täysin samaa mieltä

24. Olen tyytyväinen varhaiskasvatuksen opettajan palkkatasoon työmäärään nähden *

	1	2	3	4	5	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

25. Mielestäni varhaiskasvatuksen opettajan tutkinnon tulisi olla maisteritasoinen *

	1	2	3	4	5	
1=Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5=Täysin samaa mieltä

26. Koen tarvinneeni enemmän tukea opinnoissani, kuin mitä sain tai oli saatavilla *

	1	2	3	4	5	
1=Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5=Täysin samaa mieltä

27. Kerro tarkemmin, millaista tukea tai ohjausta olisit tarvinnut opintojesi aikana.

28. Jäikö jotain sanomatta? Haluatko kommentoida kyselyä? Kaikki palaute on tervetullutta!

Liite 2. Tietosuojailmoitus



TIETOSUOJAILMOITUS

1. Tutkimuksen rekisterinpitäjä

Turun yliopisto, FI-20014 Turku

2. Yhteistyöhankkeena tehtävän tutkimuksen osapuolet ja vastuunajako

Tuuli-Maaria Salonen on vastuussa tutkimusaineiston järjestämisestä, säilytyksestä ja tuhoamisesta.

3. Tutkimuksen vastuullinen ryhmä

Tuuli-Maaria Salonen (pro gradu -tutkielman tekijä)

Tarja-Riitta Hurme (pro gradu -tutkielman ohjaaja)

4. Tietosuojavastaavan yhteystiedot

Turun yliopiston tietosuojavastaava, dsou@utu.fi

5. Tutkimuksen suorittajat

Tuuli-Maaria Salonen

6. Yhteyshenkilö tutkimusrekisteriä koskevissa asioissa

Tuuli-Maaria Salonen

7. Tutkimusrekisterin nimi

Valmistuvien varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden näkemykset alalle siirtymisestä

8. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitus

Tieteellinen tutkimus valmistuvien varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden näkemyksistä alalle siirtymisestä.

|

9. Henkilötietojen käsittelyn oikeusperuste

EU:n yleinen tietosuoja-asetus, artikla 6, kohta 1
x tieteellinen tutkimus

10. Mitä henkilötietoja tutkimusaineisto sisältää

henkilötietoja ovat ikä, koulutustausta ja aiempi työkokemus varhaiskasvatuksessa, jotka aineiston rajallisuudesta johtuen voivat henkilön yhdistettävänä ollessaan olla henkilötietoja.

11. Mistä lähteestä henkilötietoja kerätään

~~Webropol~~-kyselylomake, joka täytetään anonymisti.

12. Tietojen siirto tai luovuttaminen tutkimusryhmän ulkopuolelle

Henkilötietoja ei luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.

13. Tietojen siirto tai luovuttaminen EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle

Tutkimukseen kerättyä tietoa ei tulla luovuttamaan EU:n tai ETA:n alueen ulkopuolelle.

14. Automatisoitu päätöksenteko

Tutkimusaineiston käsittelyssä ei tehdä automaattisia päätöksiä tai profilointia

15. Henkilötietojen suojauksen periaatteet

Tiedot ovat salassa pidettäviä

Tietojärjestelmässä käsiteltäviä tietoja suojataan seuraavin keinoin:

x käyttäjätunnus

x salasana

Suorien tunnistetietojen käsittely

Suoria tunnistetietoja ei ole.

16. Henkilötietojen käsittely tutkimuksen päättymisen jälkeen

Aineisto arkistoidaan Turun yliopiston ~~Scopia~~ pilvipalveluun 31.12.2023 asti, jonka jälkeen aineisto tuhoetaan tietoturvasyistä.