



# Yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajat uuden toimintajärjestelmän äärellä

**Meri Pihanperä<sup>a</sup>, Jarmo Kinos<sup>b</sup>, Jaana Lepistö<sup>c</sup> & Inkeri Ruokonen<sup>d</sup>**

<sup>a</sup> Turun yliopisto, vastaava kirjoittaja, s-posti: [meri.pihanpera@utu.fi](mailto:meri.pihanpera@utu.fi),  
<https://orcid.org/0000-0002-6101-5818>

<sup>b</sup> Turun yliopisto, <https://orcid.org/0000-0003-4222-3416>

<sup>c</sup> Turun yliopisto, <https://orcid.org/0000-0002-2387-2800>

<sup>d</sup> Turun yliopisto, <https://orcid.org/0000-0003-0190-3378>

**TIIVISTELMÄ:** Artikkelissa tutkitaan varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien työn kehittymistä Suomen ensimmäisessä yliopistollisessa harjoittelupäiväkodissa sen ensimmäisen toimintavuoden aikana. Tarkastelu kohdistuu opettajien toimintajärjestelmään, siinä ilmenneisiin ristiriitoihin ja ehdotuksiin niiden ratkaisemiseksi. Tutkimuksessa sovellettiin kulttuurihistoriallisen toiminnan teoriaan pohjautuvaa Engeströmin (1995) kehittävää työntutkimusta. Tutkimusaineiston kerääminen keskitettiin vuoteen 2021, jolloin Rauman pikkunorssi aloitti toimintansa Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksella. Tällöin Suomessa olivat voimassa Covid-19-pandemiaa koskevat rajoitukset. Tutkimusaineisto, joka koostui tutkimukseen osallistuneiden opettajien kanssa etäyhteyksin käydyistä tapaamisista (N=7), heidän kirjoittamistaan päiväkirjoista (N=10) ja Pikkunorssin toimintaryhmän kokousmuistioista (N=7), analysoitiin teoriasidonnaisesti. Tuloksena esitellään yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmä sekä siinä ilmenneitä ristiriitoja ja ehdotuksia niiden ratkaisemiseksi opettajankoulutusyhteistyön toteuttamisen näkökulmasta.

**Asiasanat:** yliopistollinen harjoittelupäiväkoti, varhaiskasvatuksen opettaja, kehittävä työntutkimus, organisaation oppiminen

**ABSTRACT:** This article examines the development of the work of early childhood education and early childhood special education teachers in Finland's first university-owned early childhood education and care (ECEC) centre during the first year of its operation. The analysis focuses on teachers' activity system and on identifying its inner contradictions and the suggestions for formed solutions. The theoretical background of the study is applied from the cultural-historical activity theory and Engeström's (1995) methodology of developmental work research. The data were collected in 2021, during the Covid-19 pandemic, when Early Childhood and Teacher Education Centre (ECTEC) Rauman pikkunorssi started its operations at the Rauma campus of the University of Turku. Data, i.e. remotely organised meetings (N=7) and diaries (N=10) of teachers as well as meeting memos (N=7) of the Pikkunorssi Team, were analysed abductively. As a result, the teacher's activity system in ECTEC Rauman pikkunorssi is presented. Additionally, contradictions in teachers' activity system and suggestions for their resolution, especially from the point of view of academic collaboration, are presented.

**Keywords:** *university-owned ECEC centre with academic functions, ECE teacher, developmental work research, organisational learning*

## Johdanto

Varhaiskasvatus on kuulunut osaksi kansallista koulutusjärjestelmää vuodesta 2013 alkaen siirryttyään sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön alaisuudesta opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen (esim. Alila ym., 2014, s. 11; Kinos ym., 2021; Lipponen ym., 2024; Pihlaja, 2022). Hallinnonalan siirto on johtanut varhaiskasvatuksen tehtävän painopisteen siirtämisen sosiaalipalvelusta koulutuspalveluun (Varhaiskasvatuslaki, 580/2015; Lipponen ym., 2024; Onnismaa ym., 2017), varhaiskasvatuksen opettajien vastuun lisäämiseen (Lipponen ym., 2024) sekä yliopistollisen ja pedagogisen koulutuksen merkityksen korostamiseen varhaiskasvatuksen opettajan työssä (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018; ks. myös Chydenius ym., 2023).

Varhaiskasvatuksessa konkretisoituvat lisäksi muun muassa väestönkehitystä, alueellista eriytymistä, digitalisaatiota, kansainvälistymistä (Lipponen ym., 2024; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022, s. 2, 6–7) ja Covid-19-pandemiaa (jatkossa koronapandemia) koskevat muutokset (esim. Gillberg & Ruokonen, 2022). Varhaiskasvatus on merkityksellinen edistäessään lasten koulutuksellista tasa-arvoa (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018; ks. myös Yleissopimus lapsen oikeuksista, 59/1991; Yleissopimus lapsen oikeuksista, 60/1991). Sen merkitys nousee esille muun muassa kaksivuotisen esiopetuskokeilun väliraportista, joka osoittaa jo viisivuotiailla lapsilla olevan merkittäviä osaamiseroja sekä akateemisissa perustaidoissa että tunne- ja vuorovaikutustaidoissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022, s. 7).

Pihanperä, Kinos, Lepistö & Ruokonen.

*Journal of Early Childhood Education Research* 15(1) 2026, 117–148. <https://journal.fi/jecer>

Varhaiskasvatuksen laatuun on pyritty vaikuttamaan muun muassa lainsäädäntöuudistuksilla, jotka koskevat esimerkiksi varhaiskasvatuksen tavoitteita ja henkilöstörakennetta (Varhaiskasvatustutkimuslaki, 540/2018). Lisäksi varhaiskasvatustyötä on kehitetty tutkimusperustaisesti työyhteisötasolla (ks. esim. Gillberg & Ruokonen, 2022; Lipponen ym., 2024). Varhaiskasvatuksen opettajan työn haasteita ja mahdollisuuksia on kuitenkin tutkittu viime aikoina Suomessa vain vähäisessä määrin. Kangas kollegoineen (2022) selvittivät tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia työnsä haasteista ja kehittämiskohteista. Ne kohdistuivat erityisesti työn saamaan vähäiseen arvostukseen ja palkkaan, heikentyneisiin työskentelyoloihin ja vähentyneeseen työn mielekkyyteen.

Varhaiskasvatukseen kohdistuvat muutokset haastavat myös varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen järjestäjiä kehittämään koulutusta tutkimusperustaisesti (ks. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2024, s. 16; ks. myös Husu & Toom, 2016) esimerkiksi työelämävastaavuuden näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen ja työelämän välistä yhteyttä on vahvistettu muun muassa opetusharjoitteluyhteistyön kehittämisen kautta (Karila ym., 2024, s. 127; ks. myös Pihanperä ym., 2024). Opetusharjoittelut järjestetään kunnallisissa ja yksityisissä päiväkodeissa erilaisin toimintamallein (Pihanperä ym., 2024; Pursiainen ym., 2019; ks. myös Pihanperä ym., 2022). Varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen opetusharjoittelujärjestelmää laajennettiin yliopistokontekstiin koronapandemia-aikana vuonna 2021, jolloin harjoittelupäiväkotit Rauman pikkunorssi (jatkossa Pikkunorssi) aloitti toimintansa Turun yliopiston alaisuudessa toimien yliopistollisena kolmen vuoden ajan ennen sen kunnallistamista (Pihanperä ym., 2024).

Pikkunorssille luotu konsepti muodostui tilojen, toimintojen ja toimijoiden kokonaisuudesta, joka mahdollisti varhaiskasvatuksen ja opettajankoulutuksen tutkimusperustaisen toteuttamisen ja kehittämisen (Pihanperä ym., 2024). Ympäristopedagogiikka- sekä taito- ja taidekasvatuspainotteisen Pikkunorssin yhdeksi tehtäväksi määriteltiin varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välisen pedagogisen jatkumon, nivelvaiheen, kehittäminen yhdessä Rauman normaalikoulun kanssa. Opettajankoulutusyhteistyötä suunniteltiin erityisesti tutkimuksen, opetuksen ja opetusharjoitteluiden alueilla. Pikkunorssin suunnitteluvaiheessa pidettiin ensiarvoisen tärkeänä sen tilojen ja toimijoiden merkitystä edellä kuvattujen toimintojen toteuttamiseksi. Tämän vuoksi Pikkunorssiin rakennettiin esimerkiksi taito- ja taidekasvatukselle suunnatut monitoimitilat. Lisäksi osaan tiloista asennettiin teknologiaa Pikkunorssin ja opettajankoulutuslaitoksen välisen etäyhteyden mahdollistamiseksi. Jokaiseen Pikkunorssin varhaiskasvatusryhmään rekrytoitiin kaksi

Pihanperä, Kinos, Lepistö & Ruokonen.

varhaiskasvatuksen opettajaa tai -erityisopettajaa. (Pihanperä ym., 2024.) Heitä kutsutaan tässä artikkelissa opettajiksi.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat aloittivat työnsä syyskaudella 2020 uudessa organisaatiossa, jonka työyhteisölle ei ollut vielä muodostunut yhteistä historiaa (ks. esim. Pihanperä ym., 2024). Jokaisella opettajalla oli kuitenkin varhaiskasvatuksen opettajan habitus. Sillä tarkoitetaan yksilön ja yhteisön välillä historiallisesti muodostunutta kokonaisuutta, joka ilmenee yksilöiden tavoissa olla ja toimia (ks. Bourdieu, 1977). Varhaiskasvatuksen opettajan habitus pohjautuu erityisesti pedagogisen opettajankoulutuksen suorittamiselle, joka vahvistaa varhaiskasvatuksen opettajien teoreettista ajattelua ja taitoa hyödyntää tutkimusperustaista tietoa käytännön työssä varhaiskasvatuksessa (ks. Valkonen ym., 2024) yksilön opettajuutta vahvistaen (ks. Itäkare ym., 2023; Koivusalo & Alasuutari, 2024). Yliopistollisen varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen myötä kehittyvä varhaiskasvatuksen opettajan habitus näyttäytyy näin ollen yksilön tavoissa tulkita esimerkiksi työelämän ilmiötä sekä ilmentää itseään.

Tämä artikkeli edustaa ensimmäistä varhaiskasvatuksen opettajien työelämään kohdistuvaa tutkimusta juuri toimintansa aloittaneessa yliopistollisessa harjoittelupäiväkodissa. Tutkimus tuottaa uutta tietoa yliopistollisessa harjoittelupäiväkodissa työskennelleiden opettajien toimintajärjestelmästä sekä siinä ilmenneistä ristiriidoista ja ehdotuksista niiden ratkaisemiseksi erityisesti opettajankoulutusyhteistyön kontekstissa vuonna 2021.

## **Työyhteisön toiminnan kehittäminen kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian viitekehyksessä**

Tutkimuksen teoreettis-metodologisenä viitekehyksenä sovellettiin oppimisen sosiaalista, kulttuurista ja historiallista luonnetta korostavaa kulttuurihistoriallisen toiminnan teoriaan (ks. Vygotsky ym., 1978) pohjautuvaa kehittävän työntutkimuksen metodologiaa (Engeström 1987; 1995; 2004; Engeström & Sannino, 2021; Hopwood, 2024). Kehittävä työntutkimus edustaa formatiivista interventiotutkimusta ja muutosstrategiaa, jossa organisaation jäseniä tuetaan työn yhteisöllisessä kehittämisessä järjestämällä heille yhteisiä tapaamisia työn muutosten käsittelemiseksi (Engeström, 1995; Engeström & Sannino, 2021; Engeström & Virkkunen, 2023). Kyseessä on verrattain uusi metodologia, jota on sovellettu vasta vähän uusissa organisaatioissa (esim. Chiran, 2019) sekä varhaiskasvatuksen ja opettajankoulutuksen välisen yhteistyön kehittämisen kontekstissa (esim. Ukkonen-Mikkola & Turtiainen, 2016). Sitä on hyödynnetty myös yliopistollisen harjoittelukoulun toiminnan (Hyrkkö & Kajamaa, 2021)

Pihanperä, Kinos, Lepistö & Ruokonen.

sekä varhaiskasvatustyön yhteisöllisessä kehittämisessä (esim. Hakkarainen, 1997; Lipponen ym., 2024).

Tutkimuksen kannalta merkittävimpiä teoreettisia ja analyyttisiä käsitteitä ovat toimintajärjestelmä, ekspansiivinen oppiminen ja ristiriita. Kehittävässä työntutkimuksessa toiminnan käsitteellä tarkoitetaan yhteisöllistä toimintaa, joka pohjautuu yksittäisille tavoitteellisille teoille, jotka koostuvat yksilöille rutinoituneista ja tiedostamattomista operaatioista (Engeström, 1985, s. 159; Engeström, 2004, s. 10–11; ks. myös Engeström, 2024, s. 18). Toiminta muodostaa täten kokonaisuuden, jota tarkastellaan toimintajärjestelmän käsitteen kautta (Engeström, 1985). Sitä voidaan lähestyä esimerkiksi organisaation (Engeström, 1995; Engeström & Sannino, 2021), sen työntekijöiden tai useampien toimijaryhmien näkökulmista (Engeström & Virkkunen, 2023). Tässä artikkelissa toimintajärjestelmällä tarkoitetaan yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmää. Se määrittyy kuuden yhteisölliseen toimintaan vaikuttavan ja keskenään vuorovaikutuksessa olevan osatekijän kautta. Ne ovat kohde, tekijä, väline, yhteisö, säännöt ja työnjako (Engeström, 1987, s. 78; ks. Engeström & Sannino, 2021; Leontjev, 1977; ks. myös Kuvio 2).

Työn eli toiminnan kohteella tarkoitetaan sen motiivia (Engeström & Virkkunen, 2023), joka luo merkityksen ja suunnan yhteisölliselle toiminnalle. Engeström (2024, s. 18) kuvaa toiminnan kohdetta jatkuvassa muutoksessa olevaksi. Siihen kohdistuneet muutokset edellyttävät muita toimintajärjestelmän osatekijöitä, ja siten myös toimintajärjestelmää, muuttumaan (Engeström & Sannino, 2021). Kohdetta on määritelty muun muassa oppijan oppimisen (Lipponen ym., 2024) tai oppimiseen johtavan toiminnan kautta (Virkkunen & Newnham, 2013, s. 36). Tässä artikkelissa toiminnan kohteella tarkoitetaan yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan työn kohdetta. Toimintajärjestelmää tarkastellaan myös tekijän, kuten yksilön tai ihmisryhmän, näkökulmasta (Engeström, 1987, s. 78; Engeström & Sannino, 2010). Tekijä tuottaa (Virkkunen & Newnham, 2013, s. 36) ja hyödyntää työssään välineitä eli työkaluja (Engeström & Sannino, 2010), ohjeita ja tietoja (Ukkonen-Mikkola & Turtiainen, 2016) toiminnan kohteen saavuttamiseksi (Engeström & Sannino, 2010). Yhteisöllä tarkoitetaan yhteisen toiminnan kohteen jakavaa joukkoa (Engeström & Sannino, 2010) kuten työyhteisöä ja yhteistyötahoja (Ukkonen-Mikkola & Turtiainen, 2016). Toiminta määräytyy sääntöjen kautta (Engeström & Sannino, 2010), joita voidaan tuottaa myös toiminnan aikana. Työnjako määrittää työntekijöiden tekoja osana yhteisöllistä toimintaa toiminnan kohteen saavuttamiseksi. (Engeström & Sannino, 2021; Virkkunen & Newnham, 2013, s. 36–37.)

Pihanperä, Kinos, Lepistö & Ruokonen.

Työn yhteisöllisessä kehittämisessä on kyse ekspansiivisesta oppimisesta, joka pohjautuu kulttuurisesti annettujen käsitteiden sisäistämiseen ja ulkoistamiseen (Engeström & Sannino, 2010). Ekspansiivinen oppiminen on luonteeltaan yhteisöllistä johtaen onnistuessaan uusien toimintamallien luomiseen ja uuden toimintakulttuurin syntyymiseen työyhteisöön (Engeström & Virkkunen, 2023; ks. myös Engeström, 2004) sekä työntekijöiden äänen vahvistumiseen organisaatiossa (Engeström & Sannino, 2010). Ekspansiivinen oppiminen edellyttää toimintajärjestelmässä historiallisesti muodostuneiden jännitteiden (Lund & Juujärvi, 2023) eli ristiriitojen yhteisöllistä kohtaamista, analysointia ja ratkaisemista (Blackler, 2009; Engeström, 2024, s. 27; Engeström & Sannino, 2010; 2021; Engeström & Virkkunen, 2023). Ristiriidat ilmenevät esimerkiksi levottomuutena ja erimielisyytenä esiintyvinä häiriöinä, passiivisuutena ja hiljaisuutena heijastuvina katkoksina, varauksellisuutena sekä epäröinteinä näyttäytyvinä dilemmoina ja toiminnan kehittämiseksi esitettyinä aloitteina eli innovaatioina (Engeström, 1995, s. 65–66; Engeström, 2004, s. 116–119; ks. myös Virkkunen & Newnham, 2013, s. 52). Ristiriidat ovat eri asteisia riippuen siitä, missä vaiheessa ekspansiivista oppimisprosessia ne ilmenevät (Engeström, 1995, s. 62–64; Virkkunen & Newnham, 2013, s. 52–53).

Ekspansiivista oppimisprosessia on tarkasteltu seitsemänvaiheisen syklimallin kautta (Engeström & Sannino, 2010, s. 8; Engeström & Sannino, 2021, s. 10; Engeström & Virkkunen, 2023, s. 196; vrt. Engeström, 1987, s. 189; Engeström, 1995, s. 92). Syklimallin mukaan oppimisprosessi käynnistyy, kun toimintajärjestelmään muodostuu sen osatekijöiden sisäisiä ensimmäisen asteen ristiriitoja. Syklin toisessa vaiheessa ilmenevät toisen asteen ristiriidat eli toimintajärjestelmän osatekijöiden väliset jännitteet. (Virkkunen & Newnham, 2013, s. 52–53.) Tämän vaiheen ristiriitojen analyttinen tarkastelu perustuu niiden kehittymistä selvittävälle historialliselle analyysille ja nykyhetkeä käsittelevälle aktuaaliempiiriselle analyysille (Engeström, 1995, s. 135–144; Engeström & Sannino, 2010; Virkkunen & Newnham, 2013, s. 50–51). Niiden ratkaisemiseksi syklin kolmannessa vaiheessa muotoillaan hypoteettinen ja prosessin aikana kehittyvä toimintamalli erilaisine osaratkaisuehdotuksineen. Neljännessä ja viidennessä vaiheessa uutta toimintamallia testataan ja implementoidaan, mikä johtaa uuden ja vanhan toimintatavan kohtaamiseen eli kolmannen asteen ristiriidan muodostumiseen. Uuden toimintamallin vakiinnuttaminen ja oppimisprosessin arviointi toteutuvat syklin kuudennessa ja seitsemännessä vaiheessa. Tämän seurauksena voidaan havaita neljännen asteen ristiriidan olemassaolo eli uuden toimintamallin puuttuminen muista toimintajärjestelmistä. (Engeström, 1995, s. 121; Engeström & Sannino, 2010.)

Pihanperä, Kinos, Lepistö & Ruokonen.

## Tutkimuksen toteuttaminen

### Tutkimustehtävä

Tutkimuksessa kuvataan yliopistollisessa harjoittelupäiväkodissa työskentelevän varhaiskasvatuksen opettajan toimintajärjestelmä Rauman pikkunorssin ensimmäisenä toimintavuotena. Lisäksi tutkimuksessa tunnistetaan ja käsitteellistetään yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmässä ilmenneitä ristiriitoja opettajankoulutusyhteistyön kontekstissa sekä esitetään ehdotuksia tunnistettujen ristiriitojen ratkaisemiseksi. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millainen yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmä oli ensimmäisen toimintavuoden aikana?
2. Millaisia ristiriitoja yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmässä tunnistettiin ensimmäisen toimintavuoden aikana?
3. Millaisia ehdotuksia ristiriitojen ratkaisemiseksi esitettiin ensimmäisen toimintavuoden aikana?

### Tutkimuksen asetelma ja aineisto

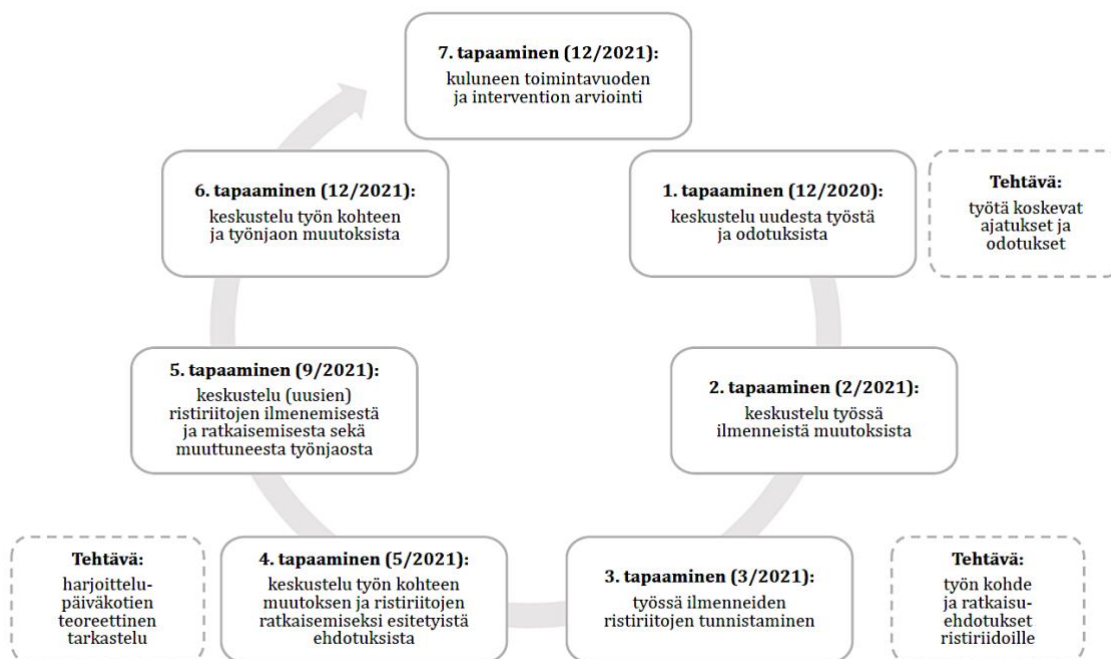
Tutkimuksen informantit olivat Pikkunorssissa työnsä koronapandemia-aikana syyskaudella 2020 aloittaneita opettajia (N=11). Yksi informanteista toimi työyhteisössä johtotehtävissä ja hänen osallistumisensa tutkimukseen tuki vuoropuhelua Pikkunorssin opettajien ja johdon välillä. Kolme opettajaa jättäytyi tutkimuksesta intervention aikana. Yksi heistä jäi pois henkilökohtaisista syistä ennen tutkimusaineiston tuottamista ja kaksi jättäytyi tutkimuksesta kevätkauden 2021 jälkeen.

Tutkimus perustui joulukuun 2020 ja joulukuun 2021 välisenä aikana toteutettuun formatiiviseen interventioon (jatkossa interventioon), joka muotoutui prosessin edetessä sekä aktivoi tutkimukseen osallistuneita opettajia refleктоimaan ja kehittämään omaa työtään (ks. Engeström & Sannino, 2010). Interventiossa sovellettiin kehittävän työntutkimuksen periaatteita erityisesti toimintajärjestelmässä ilmenneiden ristiriitojen tunnistamisen, analyysin ja ratkaisemisen osalta. Lisäksi interventiossa hyödynnettiin kaksoisärsytyksen menetelmää tarjoamalla opettajille kirjallisuutta ja tehtäviä uuden yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmän sisäistämisen ja työn yhteisöllisen kehittämisen tueksi (ks. Hopwood, 2024; Sannino, 2016; Virkkunen & Newnham, 2013; ks. myös Engeström & Sannino, 2010).

Pihanperä, Kinos, Lepistö & Ruokonen.

*Journal of Early Childhood Education Research* 15(1) 2026, 117–148. <https://journal.fi/jecer>

Kuvio 1 havainnollistaa opettajille intervention aikana fasilitoituja tapaamisia ja tehtäviä. Interventio muodostui yhteensä seitsemästä tapaamisesta, joiden välillä opettajat kuvailivat ja reflektoivat työnsä muutoksia päiväkirjoihin.



KUVIO 1 Prosessikuva intervention tapaamisista (N=7) ja sen aikana annetuista tehtävistä sisällöllisesti tarkasteltuna

Ensimmäinen tapaaminen (22.12.2020) järjestettiin joulukuussa 2020, jolloin opettajat olivat juuri aloittaneet työnsä Pikkunorssissa (ks. Kuvio 1). Tapaamisessa käsiteltiin käynnistyvää interventiota, kerättiin tutkimusluvut ja keskusteltiin vastikään alkaneesta työstä. Opettajat saivat tehtäväkseen kirjata päiväkirjoihinsa ajatuksiaan ja odotuksiaan uudesta työstään. Noin kuukausi Pikkunorssin varhaiskasvatustoiminnan käynnistämisen (4.1.2021) jälkeen järjestetyssä toisessa tapaamisessa (8.2.2021) käsiteltiin pääasiassa opettajien toimintajärjestelmään kohdistuneita muutoksia. Kolmannessa tapaamisessa (31.3.2021) keskusteltiin yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmässä ilmenneistä ristiriidoista tutkijan (ensimmäisen kirjoittajan) tekemän aktuaaliempiirisen analyysin pohjalta (ks. esim. Virkkunen & Newnham, 2013, s. 50–51). Opettajat saivat tehtäväkseen ideoida ja kirjata ratkaisuehdotuksia päiväkirjoihinsa sekä tarkastella uuden työnsä kohdetta suhteessa aiemman työnsä kohteeseen. Näistä aiheista keskusteltiin neljännessä tapaamisessa (19.5.2021), jonka jälkeen opettajat saivat tehtäväkseen tutustua ja keskustella

Pihanperä, Kinos, Lepistö & Ruukonen.

*Journal of Early Childhood Education Research* 15(1) 2026, 117–148. <https://journal.fi/jecer>

kollegoidensa kanssa yhdestä heille tarjotuista tutkimusartikkeleista (ks. Branscomb & McBride, 2005; Clawson, 2003; Cutler ym., 2009). Vaihtoehdoksi tutkimusartikkelien lukemiselle tutkija laati luentotallenteen tehtävään sisällytetyistä tutkimusartikkeleista.

Viidennessä tapaamisessa (28.9.2021) keskusteltiin syyskauden alkamisen myötä seuranneista muutoksista työhön, uusien ristiriitojen ilmenemisestä toimintajärjestelmässä sekä aiemmin tunnistettujen ristiriitojen ratkaisemiseksi esitettyjen ehdotusten kokeilemisesta työssä. Keskustelua jatkettiin vähäisen osallistujamäärän vuoksi myöhempään ajankohtaan siirretyissä kuudennessa tapaamisessa (17.12.2021) erityisesti opettajien työn eli toiminnan kohteen ja työnjaon näkökulmista. Viimeisessä tapaamisessa (28.12.2021) käsiteltiin opettajien työn muutosta kuluneen toimintavuoden (2021) aikana sekä arvioitiin toteutettua interventiota. Lisäksi keskusteltiin tulevaisuuden visioista työn kehittämiseksi edelleen. Tapaamisen jälkeen opettajille tarjottiin mahdollisuus täydentää päiväkirjoja tutkimuksen päättymiseen eli vuoden 2021 loppuun saakka.

Tutkimusaineisto muodostui kolmesta eri aineistotyypistä. Opettajien kanssa etäyhteyksin toteutetut ja audiovisuaaliseen- eli videomuotoon tallennetut tapaamiset (N=7) olivat kestoltaan yhteensä 6 tuntia 49 minuuttia 22 sekuntia ja muodostivat 164-sivuisen litteraattiaineiston (ks. Liite 1). Tapaamisten välillä opettajien kirjaamat päiväkirjat (N=10) sisälsivät yhteensä 125 merkintää ja muodostivat 67-sivuisen litteraattiaineiston. Kolmas tutkimusaineisto koostui Pikkunorssin ja opettajankoulutuslaitoksen välisen yhteistyön suunnittelemiseksi ja kehittämiseksi perustetussa Pikkunorssin toimintaryhmässä (ks. Pihanperä ym., 2024) 7.12.2020 ja 31.12.2021 välillä kirjatuista kokousmuistioista (N=7), joista muodostui yhteensä 18-sivuinen litteroitu aineisto.

## **Tutkimuksen eettinen tarkastelu**

Tutkijoilla oli ennen tutkimuksen käynnistämistä tietoa Pikkunorssi-konseptista ja sen kehittämistyöstä (ks. Pihanperä ym., 2024). Tutkimuksen interventio oli artikkelin ensimmäisen kirjoittajan toteuttama. Kehittävälle työntutkimukselle tyypillisesti tutkija toimi myös fasilitaattorin ja kouluttajan rooleissa (Engeström, 1995, s. 157; Sannino, 2023). Kouluttajarooli toteutui fasilitoimalla opettajille työn muutosta ja sen kehittämistä käsitelleitä tapaamisia (N=7), ohjeistamalla opettajia päiväkirjatyöskentelyssä sekä tarjoamalla heille tehtäviä (ks. Kuvio 1) ja kirjallisuutta uuden toimintajärjestelmän sisäistämisen ja työn yhteisöllisen kehittämisen tueksi. Tutkija analysoi opettajien tuottaman ja heidän kanssaan tuotetun aineiston tapaamisten välillä. Analyysissa tehdyt tulkinnat toimivat lähtökohtina seuraavissa tapaamisissa käydyille keskusteluille, jotka

Pihanperä, Kinos, Lepistö & Ruukonen.

puolestaan mahdollistivat analyysissa tehtyjen tulkintojen täsmentämisen ja syventämisen.

Opettajat saivat osallistua vapaaehtoisesti tutkimukseen ja heille toimitettiin tutkimusaineistoa koskeva tietosuojaseloste. Tutkimusaineiston keräämisessä ja analyysissa sekä aineistosta valikoitujen sitaattien poiminnassa on huomioitu tutkimuskohteen ainutlaatuisuus ja mahdollinen tunnistettavuus. Lisäksi tutkimukseen osallistuneille opettajille kerrottiin tutkimuskohteen ainutlaatuisuudesta, johon tässä artikkelissa esitetyt aineistositaatit liittyvät. Kullekin opettajalle arvottiin tunnistetut tapaamisissa tuotetun audiovisuaalisen aineiston (HA1, HA2 jne.) ja päiväkirja-aineiston (PK1, PK2 jne.) käsittelyä varten. Yhteisöllisen oppimisen tutkimisen näkökulmasta heidän henkilöllisyyksiensä yhdistäminen tapaamisten ja päiväkirja-aineistojen välillä ei ollut välttämätöntä. Kokousmuistioden tutkimuskäyttöön on saatu lupa Turun yliopistolta 22.6.2022, jonka jälkeen aineiston käytöstä laadittiin ja jaettiin tiedotteet (ks. myös Pihanperä ym., 2024).

### **Aineiston teoriasidonnainen analyysi**

Tutkimusaineisto analysoitiin teoriasidonnaisesti hyödyntämällä kehittävään työntutkimukseen kuuluvien toimintajärjestelmän ja ristiriidan käsitteitä (ks. esim. Engeström, 1995; 2004; Virkkunen & Newnham, 2013). Analyysin luotettavuuden vahvistamiseksi opettajien kanssa tuotettu ja heidän tuottamansa aineisto analysoitiin kahdesti. Aineisto analysoitiin ensimmäisen kerran intervention aikana vuonna 2021 opettajille fasilitoitujen tapaamisten välillä. Aineiston toinen analyysikerta ajoittui intervention jälkeiseen aikaan.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastattiin analysoimalla opettajille fasilitoiduista tapaamisista tehdyt tallenteet (N=7), opettajien kirjaamat päiväkirjat (N=10) ja Pikkunorssin toimintaryhmän kokousmuistiot (N=7). Aineistosta koodattiin yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmän osatekijöitä käsitelleet sisällöt (ks. Engeström, 1987, s. 78), jotka kuvasivat Pikkunorssin opettajien työn kohdetta, työnjakoa, työtä määrittäneitä sääntöjä, sopimuksia ja aikatauluja sekä heidän käytössään olleita tiloja, työvälineitä, materiaaleja ja laajempaa toimintaympäristöä. Aineistosta koodatut sisällöt luokiteltiin toimintajärjestelmän kunkin osatekijän mukaisesti muodostettuihin yläluokkiin sisältöjen pelkistämiseksi ja siirtämiseksi toimintajärjestelmän kolmiomalliin, joka esitetään tutkimuksen tuloksia käsittelevässä luvussa (ks. Kuvio 2).

Toiseen tutkimuskysymykseen vastattiin tapaamisten tallenteiden (N=7) ja päiväkirja-aineistojen (N=10) pohjalta hyödyntämällä yliopistollisen harjoittelupäiväkodin

Pihanperä, Kinos, Lepistö & Ruukonen.

opettajan toimintajärjestelmästä muodostettua mallia ja aktuaaliempiirisen analyysin periaatteita (ks. esim. Engeström, 1995, s. 139–144; Virkkunen & Newnham, 2013, s. 50–51). Aktuaaliempiirisen analyysin tarkoituksena oli käsitteellistää toimintajärjestelmässä ilmenneitä ristiriitoja kyseisinä hetkinä aloittaen tunnistamalla niitä ilmentäneet merkit eli sisällöt (N=386) Engeströmin (1995, s. 65–66; ks. myös Engeström, 2004, s. 116–118) esittämien määritelmien mukaisesti (ks. Taulukko 1).

TAULUKKO 1 Analyysissa ristiriitojen ilmenemismuotojen tunnistamiseksi käytetyt käsitteet Engeströmin teorian pohjalta (Engeström, 1995, s. 65–66; ks. myös Engeström, 2004, s. 116–118)

Ristiriitojen ilmenemismuodot	Esimerkkejä ilmenemismuodoista käytännössä
Häiriöt	Erimielisyys, levottomuus, vastaväite, yllättyneisyys, ymmärtämisvaikeus
Dilemmat	Epäröinnit, puheen ja ajatusten ristiriitaisuus, varauksellisuus
Katkokset	Passiivisuus, äänettömyys
Innovaatiot	Ehdotukset uusista toimintamalleista

Ristiriidat ilmenivät tutkimusaineistossa ainutkertaisina ajankohdasta, tilanteesta ja opettajasta riippuen. Niistä viestineet häiriöt (n=198) esiintyivät aineistossa muun muassa opettajien kokemana kuormittuneisuutena, stressinä, heidän ilmaiseminaan vastaväitteinä sekä eri tilanteisiin tai toimintatapoihin kohdistuneena kritiikkinä. Dilemmat (n=133) näyttäytyivät esimerkiksi epäröinteinä ja varauksellisuutena. Katkoksisista (n=44) kertoneet passiivisuus ja äänettömyys tulivat näkyviksi esimerkiksi päiväkirjamerkinnoissa, joissa vähäisten aikaresurssien kerrottiin haastaneen päiväkirjatyöskentelyä: *”Nyt onkin kulunut aikaa, etten ole ehtinyt kirjoittaa”* (PK1, päiväkirja-aineisto, 15.1.2021). Innovaatioiksi (n=11) luokiteltiin opettajien esittämät aloitteet tunnistettujen ristiriitojen ratkaisemiseksi käytyjen keskusteluiden ulkopuolelta.

Opettajankoulutusyhteistyön kontekstissa ilmenneiden ristiriitojen selvittämiseksi edellä kuvatuista ristiriitoja ilmentäneistä sisällöistä (N=386) analyysia jatkettiin niiden sisältöjen (n=251) osalta, jotka olivat yhteydessä opettajankoulutusyhteistyöhön. Niistä noin 52 prosenttia (n=130) luokiteltiin ensimmäisen asteen ristiriidoiksi ja 48 prosenttia (n=121) toisen asteen ristiriidoiksi.

Ensimmäisen asteen ristiriidoiksi luokiteltiin sisällöt, jotka ilmaisivat toimintajärjestelmän yksittäisiin osatekijöihin kohdistuneita ristiriitoja. Työnjakoon

Pihanperä, Kinos, Lepistö & Ruokonen.

kohdistunut ristiriita ilmeni esimerkiksi seuraavasti: *"Kun ajattelen työtäni näin 3 viikon jälkeen, päällimmäisenä on onni ja ilo. Työ Pikkunorssissa vaatii myös enemmän."* (PK5, päiväkirja-aineisto, 23.1.2021.) Välineeseen kohdistuneet ristiriidat näyttäytyivät muun muassa pohdintoina koulutusten hyötyarvosta, kuten seuraavasta sitaatista ilmenee: *"Koulutuksissa on kuitenkin aina se, että niiden tulisi myös olla sellaisia, että hyötyy niistä."* (PK8, päiväkirja-aineisto, joka on tuotettu 2.11.–10.12.2021 välisenä aikana.) Yhteisöön kohdistunut ristiriita ilmeni muun muassa opettajan ensimmäisen toimintavuoden lopulla esittämänä toteamuksena yliopiston työntekijöiden jäämisestä hänelle vieraiaksi: *"En myöskään tunne yliopiston opettajia täältä Turun yliopistolta [-]."* (HA4, 6. tapaaminen, 17.12.2021.)

Toisen asteen ristiriidoiksi tunnistettiin sisällöt, jotka ilmaisivat ristiriitaa toimintajärjestelmän useamman osatekijän välillä. Esimerkiksi vähäiset aikaresurssit ja toteutuneen tutkimusyhteistyön ajankohta (sääntö) sekä harjoittelupäiväkodin käynnistämävaiheen hektisyys (työnjako) haastoivat tutkimusyhteistyötä (työnjako), mikä ilmeni päiväkirja-aineistosta seuraavasti: *"Osa tutkimuksista jäi keväällä pois, koska aloitus vei aikaa ja myös resursseja. Jos tutkimukset alkaisivat nyt, osallistuminen olisi varmasti varmempaa."* (PK2, päiväkirja-aineisto, 7.9.2021.) Välineeseen ja yhteisöön kohdistunut ristiriita näyttäytyi aineistossa esimerkiksi seuraavalla tavalla: *"[-] et nää olis selkeit just, et kehen (yliopiston työntekijään) saa olla yhteydessä."* (HA9, 4. tapaaminen 9.5.2021.)

Huomionarvoista on, että jokaista ristiriitaa ilmentänyttä sisältöä (häiriötä, dilemmaa, katkosta tai innovaatioaloitetta) analysoitiin siinä hetkessä ja tilanteessa, jossa se esiintyi. Vuoden mittaisessa interventiossa toteutettu aineiston vaiheittainen kerääminen ja analyysi mahdollistivat ristiriitojen syvällisemmän tarkastelun ja useamman aineistossa esille nousseen ilmiön yhdistämisen samaan ristiriitaan. Näitä tuloksia käsitellään seuraavassa luvussa (ks. Taulukot 2, 3 ja 4).

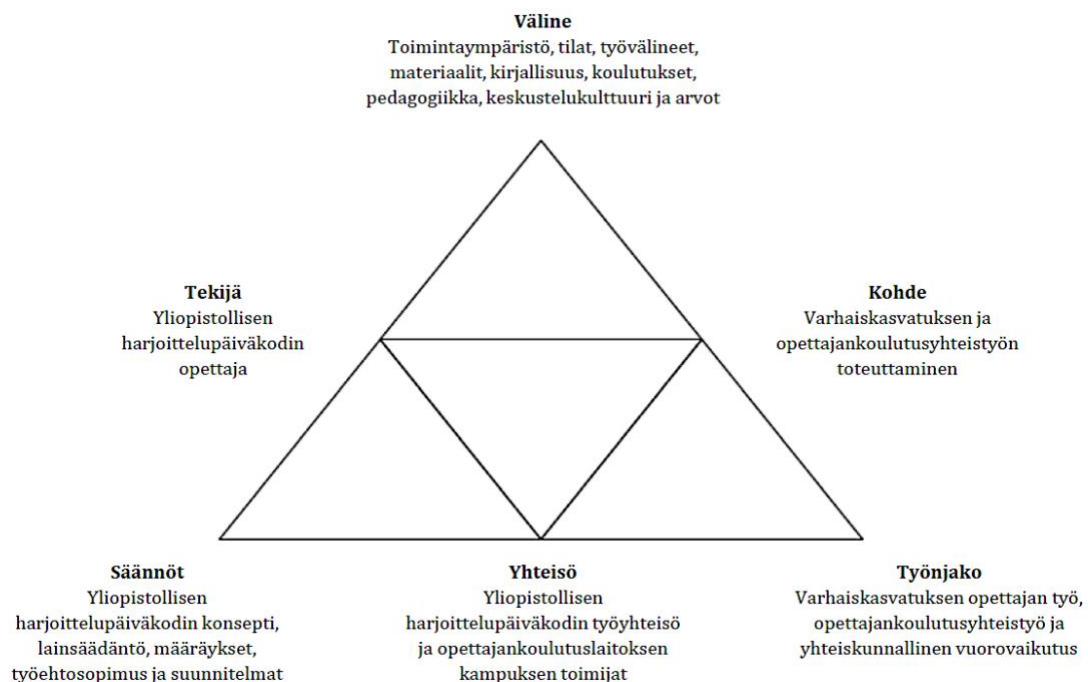
Kolmanteen tutkimuskysymykseen vastattiin analysoimalla opettajille fasilitoitujen tapaamisten tallenteet (N=7) ja opettajien tuottamat päiväkirja-aineistot (N=10). Tutkimusaineistosta koodattiin sisällöt (N=125), jotka esitettiin ehdotuksina tunnistettujen ristiriitojen ratkaisemiseksi. Nämä sisällöt pelkistettiin ja luokiteltiin aktuaaliempiirisessä analyysissä käsitteellistettyjen ristiriitojen mukaisesti (ks. Engeström & Sannino, 2010, s. 8).

Pihanperä, Kinos, Lepistö & Ruokonen.

## Tulokset

### Yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmä

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi esitetään yliopistollisessa harjoittelupäiväkodissa työskennelleiden opettajien toimintajärjestelmä, joka koostuu tekijän, kohteen, sääntöjen, välineen, yhteisön ja työnjaon osatekijöistä (ks. esim. Engeström, 1987, s. 78; Engeström & Sannino, 2021). Tulosten tarkastelun kannalta on olennaista ymmärtää, että opettajien toimintajärjestelmän muodostuminen oli alkanut vuonna 2017 Pikkunorssin virallisen suunnittelutyön käynnistyttyä. Siten opettajat aloittivat työnsä yliopistollisessa harjoittelupäiväkodissa, jonka konsepti ja toimintaympäristö olivat jo olemassa (ks. Pihanperä ym., 2024). Opettajien tuli ensin sisäistää uusi yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmä, joka muotoutui ja kehittyi jatkuvasti. Tätä toimintajärjestelmää käsitellään seuraavaksi.



KUVIO 2 Yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmä Engeströmin (1987, s. 73–82) teorian pohjalta muodostettuna

Tämä tutkimus esittää varhaiskasvatuksen opettajan työn yliopistollisessa harjoittelupäiväkodissa eronneen suhteessa aiempaan varhaiskasvatuksen opettajan

Pihanperä, Kinos, Lepistö & Ruokonen.

*Journal of Early Childhood Education Research* 15(1) 2026, 117–148. <https://journal.fi/jecer>

työhön erityisesti sen laajentuneen kohteen osalta, joka muodostui kahdesta eri osa-alueesta. Nämä olivat varhaiskasvatuksen ja opettajankoulutusyhteistyön toteuttaminen (ks. Kuvio 2). Opettajat kertoivat ymmärtäneensä jo työnsä alussa heidän toimintansa kohteen laajentuneen aiemmasta työstään, jossa voitiin toteuttaa ajoittain opettajankoulutusyhteistyötä etenkin opetusharjoittelu- ja hankeyhteistyön kautta. Tämä ilmeni selkeästi heidän puheessaan, jonka alla oleva sitaatti osoittaa.

*[-] vanhassa työssäni [-] olis ehkä voinu, no ei nyt ehkä ihan niin vahvasti nyt mitään tutkimusyhteistyötä, mutta kuitenkin niin, ehkä koettiin siellä nää kaikki ylimääräiset hankkeet ja muut juurikin tollasena ulkoa tulevilta ylimääräsiltä töiltä. Mutta kun hain tänne, niin jo tiedostin ja tiesin, että tää on meidän työtä tää, mitä nyt niinku tehdään yhteistyönä. (HA9, 5. tapaaminen, 28.9.2021)*

Muutos työn kohteessa sai aikaan muutoksen myös toimintajärjestelmän muissa osa-alueissa. Varhaiskasvatuksen ja opettajankoulutusyhteistyön toteuttamiseksi Pikkunorssille luotu konsepti (ks. Pihanperä ym., 2024) määritteli sen toiminnan reunaehdot ja ohjasi opettajien työtä muiden työhön vaikuttaneiden sääntöjen ohella. Niitä olivat lainsäädännön (esim. Varhaiskasvatuslaki, 540/2018) lisäksi muun muassa työehtosopimus ja sen sisältämät työaikaan koskevat säännöt, lukuvuosille 2020–2022 laadittu varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelman opetussuunnitelma (Turun yliopisto, 2020) sen sisältämine aikatauluineen sekä koronapandemia-ajan määräykset, jotka rajoittivat kollegoihin tutustumista sekä yhteistyön toteuttamista ja kehittämistä niin varhaiskasvatusryhmien välillä kuin yliopiston toimijoiden kanssa.

Pikkunorssi rakennettiin opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampusalueelle, jossa sijaitsee myös yliopistollinen harjoittelukoulu eli Rauman normaalikoulu sekä opetuspuutarhana toimiva Seminaarin puutarha (ks. Kuvio 2). Pikkunorssiin suunniteltiin ryhmätilojen lisäksi taito- ja taidepedagogiikan toteuttamiselle tarkoitettuja monitoimitiloja sekä asennettiin teknologista välineistöä opettajankoulutusyhteistyön toteuttamiseksi. Muita opettajien työssään hyödyntämiä välineitä ja materiaaleja olivat muun muassa jo työn alusta alkaen järjestetyt perehdytykset ja täydennyskoulutukset sekä ammatti- ja tutkimuskirjallisuus, ohjeistukset ja lomakkeet.

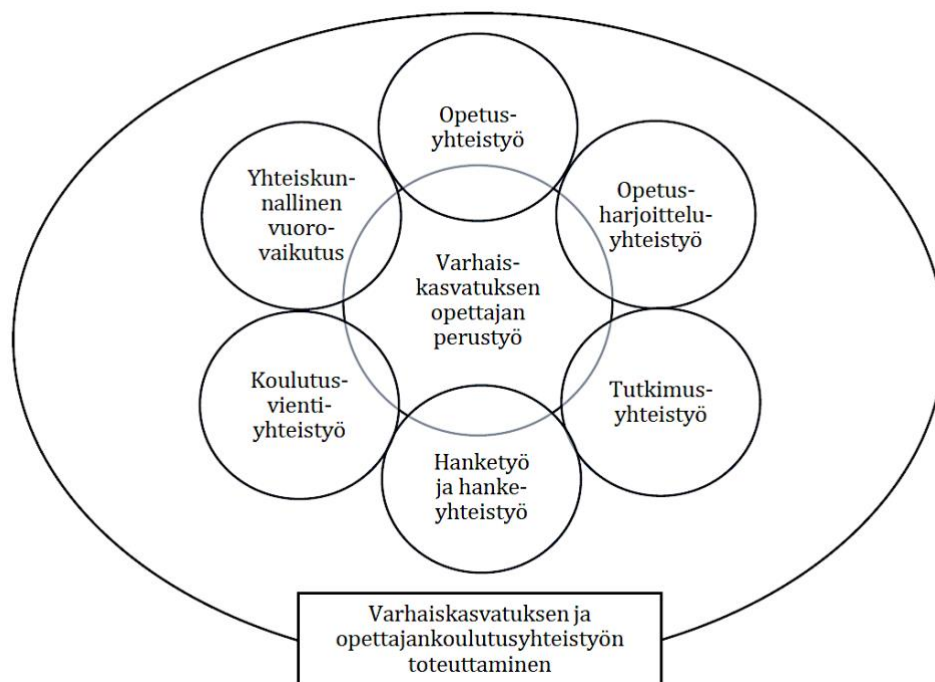
Opettajat pitivät työssään tärkeänä pedagogisen keskustelukulttuurin kehittämistä ja asiantuntijuuden jakamista uudennlaisin keinoin varhaiskasvatuksen pedagogiikan kehittämiseksi, työtapojen uudistamiseksi sekä oman ja työyhteisön jäsenten ammatillisen osaamisen vahvistamiseksi. He kehittivät yhteisössään erilaisia välineitä näiden tavoitteiden saavuttamiseksi. Seuraava sitaatti havainnollistaa erään opettajan kokemusta Pikkunorssista työyhteisön asiantuntijuuden kehittämisen tukijana:

Pihanperä, Kinos, Lepistö & Ruokonen.

*Mut mä oon miettiny, et onk Pikkunorssi niinku monelle siis semmonen alullepanija. [-] Et on helpompi lähtee opiskelemaan Pikkunorssin kautta. Siis mä oon miettiny sitä, et onks Pikkunorssissa sellanen ilmapiiri, et se. [-] Se on niinku ok kehittää itseään ja opiskella. [-] (HA4, 7. tapaaminen, 28.12.2021)*

Työn kohteen eli varhaiskasvatuksen ja opettajankoulutusyhteistyön toteuttamiseksi opettajien yhteisö laajeni Pikkunorssin jäsenten muodostamasta työyhteisöstä opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksen tasolle (ks. Kuvio 2). Pikkunorssin sisäinen yhteisö koostui kevätkaudella 2021 viidestä ja syyskaudesta 2021 alkaen kuudesta tiimistä, joista jokaisessa työskenteli kaksi opettajaa ja vähintään yksi lastenhoitaja. Muita yhteisön jäseniä olivat päiväkodin johtaja, varajohtaja ja kaksi varhaiskasvatusryhmissä kiertänyttä resurssityöntekijää, jotka tukivat opettajien laajentuneen työnjaon (ks. Kuvio 3), ja siten myös opettajankoulutusyhteistyön, toteuttamista. Opettajat toteuttivat yhteistyötä muun muassa opettajankouluttajien, Rauman normaalikoulun työntekijöiden (erityisesti esiopetusryhmä syyskaudesta 2021 alkaen) ja Seminaarin puutarhan puutarhureiden kanssa. Tämän myötä opettajien toimintajärjestelmään kytkeytyivät myös lastenhoitajien ja muiden kollegoiden, opettajankouluttajien, Rauman normaalikoulun työntekijöiden ja Seminaarin puutarhan työntekijöiden toimintajärjestelmät.

Pikkunorssin ja koko kampusalueen muodostamat yhteisöt näyttäytyivät opettajille uusina ja vieraina työn alussa joulukuussa 2020. Opettajat toivat yhteisöönsä tullessaan mukanaan ainutlaatuisen työ- ja koulutushistoriansa, jota he hyödynsivät uusien toimintamallien yhteisöllisessä kehittämisessä. Tämä näyttäytyi päiväkirja-aineistossa esimerkiksi seuraavalla tavalla: *"Tulemme erilaisista työyhteisöistä, lyhyellä ja pitkällä alan kokemuksella, toisilla enemmän teoriataustaa ja toisilla vahva käytännön kokemus."* (PK4, päiväkirja-aineisto, 19.3.2021.)



KUVIO 3 Viidennessä ja kuudennessa tapaamisessa käytyjen keskustelujen pohjalta muodostettu visuaalinen havainnollistus yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan laajentuneesta työnjaosta

Varhaiskasvatuksen opettajan perustyöstä ja opettajankoulutusyhteistyöstä ensimmäisen toimintavuoden aikana muodostunut dynaaminen ja jatkuvasti kehittynyt kokonaisuus näyttäytyi kullekin opettajalle ainutlaatuisena ja muuntui eri aikoina ilmenneiden yhteistyötarpeiden mukaisesti (ks. Kuvio 3). Opetusyhteistyö sisälsi esimerkiksi luentovierailuja, pedagogisen videomateriaalin tuottamista, pedagogisen toiminnan streamausta ja projektiyhteistyötä. Ensimmäisten toimintakuukausien aikana käynnistynyt opetusharjoitteluyhteistyö sisälsi sekä kansallisen että kansainvälisen varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelman opetusharjoitteluiden ohjaamista. Tutkimusyhteistyötä toteutettiin tutkimuksiin ja opinnäytetöihin osallistumalla. Lisäksi opettajat viestivät toiminnastaan eri foorumeilla ja toteuttivat yhteistyötä yliopiston koulutusviennin, hanketoimijoiden ja Seminaarin puutarhan kanssa. Opettajat arvioivat heidän työnjakonsa alkaneen vakiintua ensimmäisen toimintavuoden lopussa koronapandemia-ajan rajoitusten lievennyttyä, mikä mahdollisti opettajankoulutusyhteistyön aiempaa aktiivisemmän toteuttamisen.

Pihanperä, Kinos, Lepistö & Ruukonen.

## Opettajankoulutusyhteistyön kontekstissa tunnistetut ristiriidat

Toiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi kuvataan yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmässä vuonna 2021 ilmenneitä ristiriitoja opettajankoulutusyhteistyön kontekstissa (N=10). Ristiriidat esitetään niiden muodostaman kolmen laajemman ja toisiinsa linkittyvän kokonaisuuden kautta, jotka ovat: 1) uuden toimintajärjestelmän sisäistämistä haastaneet asiat, 2) epäselvät ohjeet, säännöt ja käytänteet sekä 3) opettajien kokemukset yhteisön ulkopuolelle jäämisestä.

### *Uuden toimintajärjestelmän sisäistämiseen liittyneet haasteet*

Pikkunorssi edustaa ensimmäistä yliopiston alaisuuteen perustettua harjoittelupäiväkotiä Suomessa. Tulosten tarkastelun kannalta on olennaista ymmärtää, että tutkimuksessa mukana olleet opettajat osallistuivat uudenlaisen konseptin pilotointiin. Toisin sanoin, varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen kontekstissa ei ole aiemmin toiminut vastaavanlaisia yliopistollisia harjoittelupäiväkoteja, joiden henkilökuntaa olisi voinut konsultoida uuden toimintajärjestelmän sisäistämisen yhteydessä. Taulukko 2 havainnollistaa ristiriitoja ja niitä ilmentäneitä merkkejä (n=119), jotka kohdistuivat yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmän sisäistämiseen. Sisäistämällä tarkoitetaan tässä artikkelissa uuden toimintajärjestelmän ymmärtämistä ja työn kehittämistä uutta toimintajärjestelmää vastaavaksi.

TAULUKKO 2 Opettajien uuden toimintajärjestelmän sisäistämiseen liittyneet ristiriidat opettajankoulutusyhteistyön kontekstissa

Ristiriita-kokonaisuus	Pelkistetyt kuvaukset ristiriidoista (N=2)	Esimerkkejä ristiriitojen ilmenemisestä	Ristiriitojen asteet 1 (n=101) 2 (n=18)	Ristiriitojen sijainnit toimintajärjestelmässä
Uuden toimintajärjestelmän sisäistämistä haastaneet asiat (n=119)	Pikkunorssi-konseptin moniulotteisuus (n=19)	Epävarmuus, hämmennys, paine, varauksellisuus, vastahakoisuus, ymmärtämisvaikeus	1 (n=16)	Sääntö, väline
			2 (n=3)	Sääntö-tekijä
	Työnjaon monimutkainen muotoutumisprosessi (n=100)*	Epätietoisuus, epävarmuus, kritisointi, kuormittuneisuus, paine, riittämättömyyden tunne, stressi, toiveikkaus, äänettömyys	1 (n=85)	Työnjako, sääntö, väline
			2 (n=15)	Sääntö-työnjako, väline- työnjako, yhteisö- työnjako

\*Osa analyysikoista (n=34) koski tätä tutkimusta.

Pihanperä, Kinos, Lepistö & Ruokonen.

*Journal of Early Childhood Education Research* 15(1) 2026, 117–148. <https://journal.fi/jecer>

Siitä huolimatta, että opettajat arvioivat ymmärtäneensä työnsä kohteen laajenneen aiemmasta työstään, työlle reunaehdot rakentanut yliopistollinen harjoittelupäiväkonsepti eli Pikkunorssi-konsepti näyttäytyi työn alussa haastavana ymmärtää. Tällöin osa opettajista ilmaisi epävarmuutta ja vastahakoisuutta halutessaan voida vaikuttaa enemmän konseptin pohjalta muodostettuun ja yhä muotoutumisvaiheessa olleeseen työnjakoon. Lisäksi opettajat kokivat painetta huomattuaan heidän työnsä kiinnostaneen useita Pikkunorssin ulkopuolisia toimijoita. Pikkunorssiin kohdistunut ja sen ainutlaatuisuutta korostanut viestintä herätti heissä ajoittain muun muassa epävarmuuden tunteita. Tämä sai heidät tarkastelemaan Pikkunorssi-konseptin sijaan omaa opettajuuttaan, mikä osoittaa konseptin olleen heille vielä vieras ja etäinen.

*[-] ni ahdistaa tää ainutlaatunen-sanankäyttöä siinä mielessä, et ihminen olis aika... Ei olis kovin nöyrä omalle osaamiselleen, jos se tuntuisi helpolta käyttää sellast sanaa varsinkin ku ollaan vastalottelemas tätä toimintaa. Ni se on aika semmonen mahtipontinen. [-] (HA2, 1. tapaaminen, 22.12.2020)*

Uutta monipuoliseksi, dynaamiseksi, vaihtelevaksi, nopeatempoiseksi ja vaativaksi koetussa työssä oli erityisesti kiinteä ja monipuolinen opettajankoulutusyhteistyö, jonka toteuttamista ja kehittämistä rajoittivat koronapandemia-ajan määräykset. Tämä ilmenee seuraavasta opettajan päiväkirjamerkinnästä: *"[-] koen ettei meidän yhteistyö yliopiston kanssa ole vielä kunnolla päässyt alkamaan koronan takia."* (PK11, päiväkirja-aineisto, 9.9.2021). Uuden toimintajärjestelmän sisäistäminen vaihteli opettajien välillä kolmesta yhdeksään kuukauteen riippuen ennen kaikkea siitä, miten monipuolisesti varhaiskasvatusryhmissä toteutettiin opettajankoulutusyhteistyötä ja kuinka monipuolisen käsityksen opettajat saivat yhteistyön eri muodoista. Opettajankoulutusyhteistyö koettiin kuitenkin ristiriitaiseksi etenkin Pikkunorssin toiminnan käynnistämisen vaiheessa. Liian aikaisin alkaneet henkilöstökoulutukset, tutkimusyhteistyöt sekä joissakin varhaiskasvatusryhmissä järjestetyt opetusharjoittelut johtivat haasteisiin varhaiskasvatuksen opettajan perustyön (ks. Kuvio 3) aloittamisessa:

*Tammikuu on ollut kuormittava ja osittain ristiriitainen. Toisaalta ohjeistettiin rauhassa tutustumaan lapsiin ja perheisiin ja keskittymään juuri tähän. Toisaalta taas painetta on tuonut videointitehtävä, (varhaiskasvatusjärjestelmän nimi) käytön opettelu, viikottainen puhelimeen tallennettavan reflektoinnin alkaminen ja siihen sitoutuminen 1/2 vuodeksi. Myös eri tahoilta tulleet meidän tiimiläisten sopeutuminen uuteen tapaan toimia ja ajatella. (PK4, päiväkirja-aineisto, 27.1.2021)*

### **Epäselvät ohjeet, säännöt ja käytänteet**

Opettajat raportoivat etenkin kevätkaudella paineesta, stressistä ja kuormituksesta, jotka olivat seurausta epäselvistä työnjakoa koskeneista käytänteistä, kuten työtehtävien ja

Pihanperä, Kinos, Lepistö & Ruukonen.

työajan välillä olleesta epätasapainosta sekä työajan käyttöön annetun säännön tulkinnanvaraisuudesta ja vaikeaselkoisuudesta (ks. Taulukko 3). Lisäksi pandemia-aika haastoi henkilöstötilannetta toimivaksi koetusta henkilöstörakenteesta huolimatta, jonka myötä opettajien oli ajoittain haastava poistua varhaiskasvatusryhmästä suorittamaan muita työtehtäviä, kuten esimerkiksi opettajankoulutusyhteistyötä.

TAULUKKO 3 Yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmän ohjeistuksiin, sääntöihin ja käytänteisiin liittyneet ristiriidat opettajankoulutusyhteistyön kontekstissa

Ristiriita-kokonaisuus	Pelkistetyt kuvaukset ristiriidoista (N=4)	Esimerkkejä ristiriitojen ilmenemisestä	Ristiriitojen asteet 1 (n=12) 2 (n=81)	Ristiriitojen sijainnit toimintajärjestelmässä
Epäselvät ohjeet, säännöt ja käytänteet (n=93)	Työajan riittämättömyys (n=50)	Epätietoisuus, kiireisyys, riittämättömyyden tunne, stressi, syylisyyden tunne, tasapainoilu, karsiminen	1 (n=11) 2 (n=39)	Kohde, työnjako Työnjako-kohde, sääntö-työnjako
	Henkilöstötilanteiden muutokset (n=18)	Kuormittuneisuus, stressi	1 (n=1) 2 (n=17)	Yhteisö Sääntö- työnjako, sääntö-yhteisö, yhteisö- työnjako
	Puutteellinen ohjeistus (n=23)	Epätietoisuus, epävarmuus, hämmennys, kritisointi, kyseenalaistaminen	2 (n=23)	Väline-työnjako, väline-yhteisö
	Puutteellinen palaute (n=2)	Epävarmuus	2 (n=2)	Väline- työnjako

Intensiivinen kevätkausi sai useat opettajat tasapainoilemaan työnsä kohteiden välillä. Tämän seurauksena he pohtivat, keitä ja mitä varten he tekivät työtään yliopistollisessa harjoittelupäiväkodissa, kuten seuraava sitaatti osoittaa: *”Kun olen lasten kanssa, yritän unohtaa kaikki takaraivossa jyskyttävät tekemättömät työt ja muistaa, että juuri näitä varten – lapsia varten – olen tässä työssä. Heille tahdon antaa suurimman osan työajastani ja persoonastani.”* (PK9, päiväkirja-aineisto, 23.3.2021.) Lisäksi osa opettajista pohti työnsä jatkuvuutta Pikkunorssissa johtaen lopulta kahden opettajan päätökseen työpaikan vaihtamisesta.

Pihanperä, Kinos, Lepistö & Ruokonen.

Opettajat korostivat vähäisiksi jääneiden palautteiden ja selkeän ohjeistuksen merkitystä opettajankoulutusyhteistyön toteuttamisessa ja kehittämisessä. Ajoittain puutteellisiksi koetut tai myöhään saapuneet ohjeistukset aiheuttivat hämmennystä ja vaikeuttivat suunnittelutyötä varhaiskasvatusryhmissä. Lisäksi opettajille oli epäselvää, mihin suuntaan yhteistyöaloitteiden odotettiin kulkevan tai keihin opettajankouluttajiin he olisivat voineet tarvittaessa olla yhteydessä. Opettajankoulutusyhteistyötä haastoivat ajoittain myös Pikkunorssin vielä muotoutumisvaiheessa olleiden koordinointiin liittyneiden käytänteiden aiheuttamat katkokset tiedonkulussa.

### ***Opettajien jääminen yhteisön toiminnan ulkopuolelle***

Koronapandemia haastoi edellä esitettyjen näkökulmien ohella opettajien tutustumista yhteisönsä muihin jäseniin eli opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampusalueen työntekijöihin (ks. Kuvio 2). Osa opettajista koki opettajankouluttajat vieraiksi vielä ensimmäisen toimintavuoden loppuvaiheessa, mikä sai heidät pohtimaan Pikkunorssin irrallisuutta opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksen toiminnassa (ks. Taulukko 4). Tätä selittivät osittain opettajien keskusteluyhteyden puuttuminen opettajankouluttajiin sekä opettajien kokemukset ulkopuolelle jäämisestä opettajankoulutusyhteistyötä koskeneessa suunnittelu- ja kehittämis-yhteistyössä.

TAULUKKO 4 Opettajien toimintajärjestelmässä yhteisöllisyyteen liittyneet ristiriidat opettajankoulutusyhteistyön kontekstissa

Ristiriita-kokonaisuus	Pelkistetyt kuvaukset ristiriidoista (N=4)	Esimerkkejä ristiriitojen ilmenemisestä	Ristiriitojen asteet 1 (n=17) 2 (n=22)	Ristiriitojen sijainnit toimintajärjestelmässä
Opettajien kokemukset yhteisön ulkopuolelle jäämisestä (n=39)	Vieraat opettajankouluttajat (n=4)	Epätietoisuus, hämmennys, irrallisuuden kokemus	1 (n=4)	Yhteisö
	Tiedonkulun haasteet (n=5)	Epätietoisuus, yllätyneisyys,	2 (n=5)	Väline-yhteisö
	Kehittämiskohteiden tunnistaminen varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa (n=12)	Epätietoisuus, hämmennys, kritisointi, kyseenalaistaminen	1 (n=12)	Sääntö, väline
	Kehittämiskohteiden tunnistaminen opettajankoulutusyhteistyössä (n=18)	Epätietoisuus, kritisointi, pettymys, yllätyneisyys	1 (n=1) 2 (n=17)	Sääntö Työnjako-yhteisö, sääntö-työnjako

Pihanperä, Kinos, Lepistö & Ruokonen.

Toteutuneesta opettajankoulutusyhteistyöstä keskusteltiin erityisesti kuudennessa tapaamisessa, jolloin opettajat tulivat tietoisiksi yhteistyön epätasaisesta jakautumisesta varhaiskasvatusryhmien välillä: yhteistyö oli painottunut yli kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatusryhmiin. Opettajat arvioivat tämän olleen seurausta siitä, että yhteistyöaloitteet olivat pääosin yksisuuntaisia ja lähtöisin opettajankoulutuslaitokselta. Tämä johti keskusteluun pienten lasten pedagogiikan merkityksestä varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa ja Pikkunorssin merkityksestä osana sitä. Lisäksi keskusteltiin vähäiseksi jääneestä taito- ja taidekasvatuspedagogisesta yhteistyöstä ja opetusharjoitteluyhteistyön aikataulutuksesta, joka perustui voimassa olleen varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelman opetussuunnitelmaan (Turun yliopisto, 2020). Ulkopuolisuuden kokemukset olivat läsnä myös hetkinä, jolloin opettajat saivat epävirallista kanavaa pitkin tietoa varhaiskasvatuksen opettajankoulutukseen kohdistuneista muutoksista. Tämä herätti heissä yllättyneisyyttä ja hämmennystä johtaen ajoittain kriittiseen keskusteluun esimerkiksi suunnitteilla olleista opetusharjoitteluita koskeneista muutoksista, joita heidän oli vaikea ymmärtää, kuten alla oleva sitaatti osoittaa:

*Se on ihan hassuu, et se on siirretty, toi tutustumisharjoittelu kyllä kevääseen. Ku se on just se, joka antaa siel opiskelussa sen spurtin siihen teoriaopiskeluun, ja pääsee sinne käytäntöön kurkkaamaan. Niin kyllä mä toivoisin, et se on heti alkuun, se tutustumisharjoittelu. (HA7, 6. tapaaminen, 17.12.2021)*

## **Ehdotuksia opettajankoulutusyhteistyön kehittämiseksi**

Ristiriitojen yhteisöllinen ratkaiseminen käynnistettiin intervention kolmannessa tapaamisessa, jossa tutkija esitteli analyysin pohjalta tunnistamiaan ristiriitakokonaisuuksia ja antoi opettajille tehtäväksi pohtia hypoteettisia ehdotuksia ristiriitojen ratkaisemiseksi seuraavaa tapaamista varten (ks. Kuvio 1). Opettajien kanssa keskusteltiin heidän osallisuudestaan opettajankoulutusyhteistyön suunnittelussa, toteuttamisessa ja kehittämisessä eri tilanteissa ja foorumeissa. Opettajat toivoivat heidän osallisuutensa vahvistumista erityisesti opettajankoulutusyhteistyön suunnittelussa yksittäisten opetusjaksojen ja hankkeiden ohella. Lisäksi he ehdottivat opetusyhteistyön laajentamista alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatusryhmiin, taito- ja taidekasvatuspedagogisen yhteistyön lisäämistä, opetusharjoitteluiden ympärivuotista järjestämistä, tutkimusyhteistyöaloitteiden tarkempaa seulontaa ja mahdollisuuksia suunnitella tutkimuksia yhdessä tutkijoiden kanssa.

*[-] ehkä mä haluan nähdä yliopistoyhteistyön sillai, et se ei oo vain sieltä päin johdettua ja sieltä tulevaa, koska tietyl taval me eletään sitä arkea ja me tavallaan kokeillaan niit menetelmii. Mun mielest sen pitäis myöskin lähteä meiltä päin, sen yhteistyön tekemisen, et tota. [-] Mä ajattelin sen alussa ehkä niin, et se yhteistyö suuntautuu*

Pihanperä, Kinos, Lepistö & Ruokonen.

*Journal of Early Childhood Education Research* 15(1) 2026, 117–148. <https://journal.fi/jecer>

*niinku yliopiston puolelta, mut nyt mä oon ehkä alkanu ajattelemaan enemmän niin, että me saadaan sitä tieteellistä tukea ja tieteellist, niinku vastinetta sille omalle toiminnalle. Me voidaan lähteä myöskin luomaan uutta, et se ikään kuin toimii semmosena kaksipuolisena yhteistyönä. [-] (HA2, 7. tapaaminen, 28.12.2021)*

Opettajankoulutusyhteistyön sujuvoittamiseksi ja yhteisöllisyyden lisäämiseksi opettajat ehdottivat yhteistapaamisen järjestämistä kaikille kampuksen alueen työntekijöille. Sujuvan yhteistyön toteuttamiseksi opettajat toivoivat selkeitä ohjeistuksia riittävän aikaisin jaettuna. Lisäksi he toivoivat saavansa konkreettista palautetta etenkin opetusharjoitteluiden ohjaamisesta. Palautteen saamiseksi he ehdottivat opettajankouluttajien kanssa käytävien palautekeskusteluiden järjestämistä ja mahdollisuutta tutustua opiskelijoiden anonymisoiuihin harjoitteluportfolioihin. Tämän myötä tutkija ehdotti sähköisen palautelomakkeen laatimista ja toimittamista opettajankouluttajille. Pikkunorssissa toteutuvan opettajankoulutusyhteistyön koordinoinnin kehittämiseksi opettajat ehdottivat vastuuopettajan nimeämistä kullekin tutkimusyhteistyölle sekä kalenterien ja sovellusten hyödyntämistä. Lisäksi tutkija ehdotti opettajankoulutusyhteistyön visuaalistamista esimerkiksi lukukausikellon avulla. Opettajat toivoivat myös selkeitä reunaehtoja toteuttamalleen yhteistyölle vuositasona. He arvioivat työnsä reflektoinnin sekä kollegoiden, esihenkilön ja opettajankouluttajien kanssa käydyt keskustelut merkityksellisiksi uuden toimintajärjestelmän sisäistämisen kannalta. Tutkija rohkaisi opettajia keskustelemaan yhteistyön kehittämisestä myös normaalikoulun kollegoidensa kanssa.

## **Yhteenveto**

Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata Pikkunorssin ensimmäisen toimintavuoden aikana muodostunut yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmä, joka erosi tutkimukseen osallistuneiden opettajien aiemmasta varhaiskasvatuksen opettajan toimintajärjestelmästä. Yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmän (ks. Kuvio 2) työn kohde määrittyi sekä varhaiskasvatuksen toteuttamisen että yliopiston kanssa tehdyn opettajankoulutusyhteistyön kautta. Kohteen laajeneminen johti muutoksiin toimintajärjestelmän kaikissa osatekijöissä. Opettajien työhön vaikuttivat nyt myös yliopiston Pikkunorssille muodostama konsepti erilaisine suunnitelmineen (esim. Turun yliopisto, 2020). Lisäksi opettajien yhteisö laajeni Pikkunorssin työyhteisöstä heidän kanssaan yhteistyötä toteuttaneisiin ja osin saman työn kohteen jakaneisiin opettajankoulutuslaitoksen, normaalikoulun ja Seminaarin puutarhan työntekijöihin, joita voidaan tarkastella myös erillisinä toimintajärjestelminään (ks. Engeström & Virkkunen, 2023). Välineitä koskeneet muutokset kohdistuivat monipuolisen toimintaympäristön (ks. esim. Ruokonen &

Pihanperä, Kinos, Lepistö & Ruokonen.

Lepistö, 2024) sekä taito- ja taidepedagogisten työskentelytilojen lisäksi esimerkiksi tutkimus- ja opetusyhteistyön mahdollistaneeseen teknologiaan.

Tutkimuksen tavoitteena oli lisäksi tunnistaa yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmässä ilmenneitä ristiriitoja erityisesti opettajankoulutusyhteistyön kontekstissa ja muotoilla ehdotuksia niiden ratkaisemiseksi (ks. Engeström, 1995; Engeström & Sannino, 2010). Tulosten mukaan siirtymä varhaiskasvatuksen opettajan toimintajärjestelmästä yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmään nosti esiin ristiriitoja toimintajärjestelmän kaikissa osatekijöissä, jotka ilmenivät eri tavoin opettajien työssä (ks. Engeström, 1995, s. 65–66; Engeström, 2004, s. 116–118; ks. myös Taulukko 1). Häiriöt näyttäytyivät esimerkiksi työstä aiheutuneena stressinä ja kuormituksena sekä kritiikkinä joitakin opettajankoulutusyhteistyön käytänteitä kohtaan. Dilemmat ilmenivät muun muassa epävarmuuden ilmauksina ja epäröinteinä. Äänettömyytenä ja passiivisuutena ilmenneet katkokset tulivat näkyviksi esimerkiksi opettajan raportoidessa kiireestä, jonka seurauksena tutkimusaineiston tuottaminen oli viivästynyt. Innovaatiot puolestaan näyttäytyivät opettajien esiintuomina ehdotuksina työn kehittämiseksi olematta kuitenkaan varsinaisia ehdotuksia yhteisöllisesti tunnistettujen ristiriitojen ratkaisemiseksi.

Pikkunorssin toiminnan käynnistyessä opettajien työssä ilmenneet ristiriidat kohdistuivat erityisesti työn kohteeseen, työnjakoon, sääntöihin ja yhteisöön. Tutkimuksen tulokset osoittivat uuden toimintajärjestelmän sisäistämisen vaatineen opettajilta aikaa, mikä oli seurausta uuden Pikkunorssi-konseptin (ks. Pihanperä, ym., 2024) vieraudesta, ajallisesti ja sisällöllisesti ryhmien välillä vaihdelleesta opettajankoulutusyhteistyöstä, yhteistyön aloittamisesta varhaiskasvatustoiminnan käynnistämisen yhteydessä, epäselkeistä työtä määränneistä reunaehdoista ja opettajien jäämisestä opettajankoulutusyhteistyön suunnittelun ja kehittämisen ulkopuolelle. Pikkunorssi aloitti toimintansa pandemia-aikana, jolloin voimassa olleet rajoitukset asettivat haasteita yhteisöllisyyden ja opettajankoulutusyhteistyön kehittämiseksi koko kampanjan tasolla etenkin kevätkaudella 2021. Opettajien toimintajärjestelmän (ks. Kuvio 2) vakiintumisesta ilmeni merkkejä syyskaudella 2021, jolloin intervention alussa ilmenneet epävarmuus ja varauksellisuus näyttivät muuttuneen haluksi kehittää Pikkunorssi-konseptia entisestään. Siitä viestivät esimerkiksi opettajien kuvaukset omasta ammatillisesta kehittymisestään, mikä ilmeni aineistossa muun muassa seuraavalla tavalla: *”Uskallan sanoa olevani ylpeä omasta ammatillisesta kasvusta ja siitä, että mieleni on kaiken keskellä pysynyt avoimena ja positiivisena. Lukiessani vanhoja merkintöjä löysin hyvän viisauden omasta suusta: kaikesta selvitään, kunhan vain muistaa hengittää – ja niin me ollaan selvitty. <3”* (PK11, päiväkirja-aineisto, 23.12.2021.)

Pihanperä, Kinos, Lepistö & Ruukonen.

Kehittävä työntutkimus painottaa työn demokraattista luonnetta, jossa työntekijät huomioidaan työhön ja sen suunnitteluun vaikuttavina subjekteina ylhäältä alas ohjautuvan johtamisen sijaan (Engeström, 1995; Engeström & Sannino, 2010; ks. myös Hopwood, 2024). Tässä tutkimuksessa opettajat kokivat saaneensa verrattain vähän tilaa heidän työhönsä vaikuttaneissa foorumeissa. Tähän saattoi osaltaan vaikuttaa uuden konseptin ja sen toimintatapojen muotoutumisvaiheen lisäksi koronapandemia-aika, jolloin voimassa olleet määräykset rajasivat opettajien työntekoa ja mahdollisuuksia tutustua yhteisön muihin jäseniin. Toisaalta on huomioitava, että opettajat osallistuivat opettajankoulutusyhteistyön suunnittelemiseen hankkeiden ja yksittäisten opintojaksojen yhteydessä. Lisäksi on huomioitava, että yhteistyötä suunniteltiin yhdessä Pikkunorssin johtotehtävissä toimineiden työntekijöiden kanssa opettajankoulutusyhteistyötä koordinoineessa Pikkunorssin toimintaryhmässä jo ennen opettajien työn alkamista (ks. Pihanperä ym., 2024). Opettajien näkökulmia huomioitiin kuitenkin enenevässä määrin lisääntyneen opettajankoulutusyhteistyön myötä tutkimusperiodin lopussa sekä sen jälkeisenä aikana Pikkunorssissa tehdyn työn vakiinnuttua ja koronapandemia-ajan rajoitteiden väistyttyä.

Tutkimus osoitti, että uuden toimintajärjestelmän sisäistäminen vie aikaa, ja että opettajia voidaan tukea heidän työnsä toteuttamisessa ja kehittämisessä toimivien rakenteiden avulla. Tutkimus toi esille opettajankoulutusyhteistyössä ilmenneitä ristiriitoja opettajien raportoimana tarjoten arvokasta tietoa operatiivisen toiminnan kehittämistyölle jatkossa (ks. myös Branscomb & McBride, 2005). Tulevaisuudessa vastaavanlaisissa konteksteissa olisi tärkeää turvata riittävästi aikaa varhaiskasvatustoiminnan käynnistämiseen ennen opettajankoulutusyhteistyön aloittamista sekä etsiä erilaisia keinoja opettajien osallistamiseksi yhteistyön suunnitteluun ja kehittämiseen. Lisäksi rakenteiden, kuten esimerkiksi henkilöstörakenteiden, merkitys työn toteuttamisen näkökulmasta on tärkeää tunnistaa.

## Pohdinta

Yliopistollisen harjoittelupäiväkoti Pikkunorssin toimintajärjestelmän syntyminen erityisesti opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksen toimintajärjestelmään on ollut jatkumoa Turun yliopistossa yliopistollisen harjoittelupäiväkodin perustamiseksi tehdylle kehittämistyölle (ks. Pihanperä ym., 2024). Siten yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmää ja sen muotoutumista voidaan tarkastella myös osana laajempaa kehittämistyötä useiden eri toimintajärjestelmien muodostamassa verkostossa (ks. Engeström, 2001; Engeström & Sannino, 2010; 2021). Tämä tutkimus kohdistui kuitenkin Pikkunorssissa työskennelleiden opettajien työn

Pihanperä, Kinos, Lepistö & Ruokonen.

tutkimiseen kokonaiskuvan luomiseksi varhaiskasvatuksen opettajan työstä yliopistollisessa harjoittelupäiväkodissa. Lisäksi tutkimus kuvasi opettajien toimintajärjestelmässä ilmenneitä ristiriitoja opettajankoulutusyhteistyön kontekstissa ja esitti ehdotuksia niiden ratkaisemiseksi. Vastapainoksi opettajankoulutusyhteistyön kehittämistä tukevien ristiriitojen analyysille (ks. Engeström & Sannino, 2010) tulevaisuudessa olisi tärkeää tutkia myös opettajien työssä ilmenneitä onnistumisen hetkiä ja työtä kannatelleita tekijöitä.

Tutkimuksen menetelmäksi valikoitiin kehittävä työntutkimus, joka tarjosi teoreettis-metodologiset reunaehdot formatiivisen intervention toteuttamiselle, jonka luotettavuutta arvioidaan tarkastelemalla sen kestävyyttä, yleistettävyyttä (Virkkunen & Newnham, 2013, s. 44) ja toistettavuutta (Engeström, 1995). Opettajat arvioivat tutkimuksen intervention sisältämien tapaamisten toimineen foorumeina tiedon ja kokemusten kollektiiviselle jakamiselle ja sen myötä tukeneen jaetun ymmärryksen muodostamista. Opettajien rakentama jaettu ymmärrys esimerkiksi ristiriidoista ja niiden ratkaisemisesta toimivat merkkeinä työn sisäistämisestä ja yhteisöllisestä kehittämisestä eli ekspansiivisesta oppimisesta. Lisäksi opettajat kertoivat päiväkirjatyöskentelyn tarjonnan heille hetkiä työnsä muutosten herättämien ajatusten tarkastelemiselle ja käsittelemiselle. Tutkimuksen toistettavuuden osalta Engeström (1995, s. 110) korostaa tutkimuskohteen monimutkaisuutta ja ainutlaatuisuutta. Vaikka tutkimus ei ole toistettavissa sellaisenaan, sitä voidaan soveltaa joiltain osin vastaavanlaisissa konteksteissa. Soveltaminen edellyttää kuitenkin useiden tämän tutkimuksen sisältämien rajoitteiden kriittistä tarkastelua.

Yksi tutkimuksen rajoitteista kohdistuu sen fokukseen tutkia Pikkunorssin opettajien toimintajärjestelmää ja siinä ilmenneitä ristiriitoja. Mikäli fokuksena olisi ollut tutkia yliopistollisen harjoittelupäiväkodin pilotointia yliopiston toimijoiden näkökulmasta, olisi yliopistollisen varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen historiallisen jatkumon selvittäminen paikallisella tasolla mahdollistunut. Se olisi mahdollistanut uusien kehitteillä olleiden toimintamallien ja opettajankoulutukseen vakiintuneiden toimintamallien välille muodostuneiden mahdollisten kolmannen asteen ristiriitojen tutkimisen. Tämä tutkimus toteutettiin yhteisössä, jolle ei ollut vielä ehtinyt muodostua yhteistä historiaa. Sen seurauksena kehittävässä työntutkimuksessa olennainen ristiriitojen historiallinen analyysi jäi ohueksi analyysin painottuessa ristiriitojen aktuaaliempiiriseen analyysiin (ks. Engeström, 1995; Virkkunen & Newnham, 2014). Toisaalta on huomioitava, että kehittävä työntutkimuksen teoreettisia periaatteita on sovellettu myös aiemmin vastaavanlaisissa uusissa organisaatioissa (ks. esim. Chiran, 2019). Tämän tutkimuksen osalta opettajien työn historiallista ulottuvuutta voidaan kuitenkin tarkastella esimerkiksi Bourdieun (1977) habitus-käsitteen kautta, joka luo

Pihanperä, Kinos, Lepistö & Ruokonen.

teoreettiset raamit kunkin opettajan kokemushistorialle. Opettajien olemukseen vaikuttanut kokemushistoria tuli aineistossa näkyväksi esimerkiksi opettajien vertaillen uutta työtään suhteessa aiempaan työhönsä varhaiskasvatuksen opettajina muun muassa työn kohteen ja työnjaon näkökulmista. Syvempi ymmärrys opettajien kokemushistoriasta olisi kuitenkin ollut saavutettavissa esimerkiksi yksilöhaastatteluiden kautta.

Tutkimus ajoittui poikkeukselliseen koronapandemia-aikaan, joka vaikutti intervention toteuttamiseen ja aineiston keräämiseen. Tiheämmät ja kestoiltaan pidemmät lähtöpaamiset olisivat voineet tarjota nykyistä paremmat lähtökohdat opettajien työn yhteisölliselle kehittämiselle ja sen tutkimiselle. Lisäksi opettajat arvioivat intervention ajankohdan haastaneen tutkimusaineiston tuottamista aikana, jolloin he kokivat työnsä olleen hektisimmillään ja jolloin heidän toimintajärjestelmänsä koettiin vielä uudeksi ja vieraaksi. Kattavampi tutkimusaineisto olisi ollut saavutettavissa esimerkiksi havainnoimalla opettajien työtä. Tätä pandemian aikaiset rajoitteet eivät kuitenkaan mahdollistaneet. Tästä johtuen tutkimusaineistoa kerättiin etäyhteyksin järjestettyjen tapaamisten ja päiväkirjatyöskentelyn kautta. Syvempi ymmärrys toiminnan systeemisten ristiriitojen muodostumisesta olisi ollut saavutettavissa keräämällä tutkimusaineistoa myös yhteistyön muilta osapuolilta, kuten esimerkiksi opettajankouluttajilta ja opettajaopiskelijoilta. Edellä esitetyn myötä kriittinen tarkastelu on tarpeen kohdistaa tutkimukseen valikoituun menetelmään. Toinen menetelmällinen vaihtoehto olisi voinut olla etnografinen tutkimus. Pikkunorssin käynnistymisvaiheessa oli kuitenkin tärkeää liittää koulutuksellinen formatiivinen interventio osaksi siellä työskennelleiden opettajien työtä toiminnan yhteisölliseksi kehittämiseksi.

Edellä kuvattujen rajoitteiden lisäksi tutkijan roolia on syytä tarkastella kriittisesti. Engeströmin (1995, s. 109) mukaan tutkijan vaikutusta tutkimuskohteeseensa ei voida estää kehittävästä työntutkimuksesta kontekstissa. Tässä tutkimuksessa tutkija omaksui myös fasilitaattorin ja kouluttajan roolit. Tutkija toimi opettajien tukena uuden toimintajärjestelmän äärellä fasilitoidessaan heille yhteisiä reflektiivisiä etätapaamisia, analysoidessaan tutkimusaineistoa tapaamisten välillä ja nostamalla analyysissa tekemiään tulkintoja yhteiseen keskusteluun sekä tarjotessaan heille kirjallisuutta ja tehtäviä (ks. Kuvio 1; ks. myös Engeström & Sannino, 2010). Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia opettajien kokemuksia toteutetusta interventiosta esimerkiksi ekspansiivisen oppimisen näkökulmasta (ks. esim. Engeström & Sannino, 2010; Engeström & Virkkunen, 2023) tutkijan toiminta ja roolit huomioiden (ks. esim. Engeström, 1995, s. 137).

Pihanperä, Kinos, Lepistö & Ruukonen.

Tässä tutkimuksessa toteutetussa interventiossa tunnistettiin ja käsitteellistettiin yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmässä, opettajankoulutusyhteistyön kontekstissa, ilmenneitä ristiriitoja ja muotoiltiin ehdotuksia niiden ratkaisemiseksi. Ratkaisuehdotusten kokeileminen yhteistyössä opettajankoulutuslaitoksen kanssa ei kuitenkaan ehtinyt toteutua intervention aikana (ks. Engeström & Virkkunen, 2023, s. 196). Näin ollen ratkaisuehdotuksina toimineiden uusien toimintamallien ja opettajankoulutuslaitoksessa vakiintuneiden toimintamallien kohtaamisessa syntyvät mahdolliset kolmannen asteen ristiriidat jäivät tunnistamatta ja ratkaisematta, jonka myötä opettajankoulutusyhteistyössä kehitettyjen uusien toimintamallien vakiinnuttaminen jäi intervention jälkeiseen aikaan. Tätä lopputulemaa (ks. myös Hopwood, 2024) voidaan selittää osin ajallisesti lyhyen intervention sekä sen toteuttamisen ajankohdan kautta, sillä opettajien työ oli vasta alkanut yhden toimintavuoden mittaisen intervention käynnistyessä. Toisaalta tutkimus teki näkyväksi opettajankoulutusyhteistyön onnistumisen kannalta keskeisiä tekijöitä ja tarjosi ehdotuksia yhteistyön yhteisöllisen kehittämisen tueksi tulevaisuudessa. Tutkimuksen tuloksista voivat hyötyä myös muut opettajankoulutuksen järjestäjät, jotka toteuttavat opettajankoulutusyhteistyötä kunnallisten ja yksityisten harjoittelupäiväkotien kanssa.

Interventiossa toteutetun kehittämistyön keskenjäämistä voidaan tarkastella myös opettajien työn yhteisöllistä kehittämistä, intervention toteuttamista ja aineiston keruuta rajoittaneiden koronapandemia-ajan määräysten näkökulmasta. Tuolloin yhteistyö niin varhaiskasvatusryhmien välillä kuin opettajankoulutuslaitoksen toimijoiden kanssa oli rajoitettua. Sen seurauksena esimerkiksi opetusyhteistyötä ei voitu toteuttaa ennalta laadittujen suunnitelmien mukaisesti, mikä ilmenee seuraavasta sitaatista: *"Koronapandemia on vaikuttanut opetusyhteistyön suunnitelmien kehittämiseen. Kaikki syksyllä 2020 tehdyt suunnitelmat eivät ole toteutuneet."* (Pikkunorssin toimintaryhmän kokousmuistio, 23.9.2021.) Pohdittavaksi jää, olisiko intervention aikana onnistuttu kehittämään toimintaan vakiintuneita käytänteitä, jos Pikkunorssin toiminnan käynnistäminen olisi ajoittunut toiseen ajankohtaan. Jatkossa olisi tärkeää tutkia sitä, millä tavoin opettajankoulutusyhteistyö on kehittynyt tutkimuksen jälkeisenä aikana tutkimukseen osallistuneiden opettajien näkemykset huomioiden.

## Kiitokset

Kiitämme lämpimästi Rauman pikkunorssin opettajia tutkimukseen osallistumisesta ja sitoutumisesta ensimmäisen toimintavuoden aikana.

Pihanperä, Kinos, Lepistö & Ruokonen.

## Lähteet

- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H.-M., Polvinen, M., Laaksonen, R., & Lamberg, K. (2014). *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmisteleavan työryhmän tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75258>
- Blackler, F. (2009). Cultural-Historical Activity Theory and Organization Studies. Teoksessa A. Sannino, H. Daniels, & K. D. Gutiérrez (Toim.), *Learning and Expanding with Activity Theory* (s. 19–39). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511809989>
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice* (engl. Richard Nice). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812507>
- Branscomb, K., & McBride, B. (2005). Academics versus service: balancing competing missions in laboratory schools offering full-day programming. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(2), 113–121. <https://doi.org/10.1080/1090102050250204>
- Chiran, G. (2019). *Expansive Learning in Technology Startup Organizations: An Activity-Theoretical Analysis* [Väitöskirja, University of Toronto]. <http://hdl.handle.net/1807/98592>
- Chydenius, H., Onnismaa, E.-L., Kinos, J., Lahdenperä-Laine, J., Kuusisto, A., & Kangas, J. (2023). Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen varhaiskasvatuksen ja siihen sisältyvän esiopetuksen opetussuunnitelmissa vuosina 1972–2022. *Kasvatus & Aika*, 17(4), 23–44. <https://doi.org/10.33350/ka.129229>
- Clawson, M. (2003). The dilemma of linking theory and research with practice and innovation in child development laboratory programs. Teoksessa B. A. McBride (Toim.), *Bridging the Gap Between Theory, Research and Practice: The Role of Child Development Laboratory Programs in Early Childhood Education. Advances in Early Education and Day Care* (s. 51–87). Emerald Group Publishing Limited.
- Cutler, K., Gilkerson, D., Bowne, M., & Stremmel, A. (2009). Change within a teacher education program and laboratory: a reflective commentary. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(4), 404–417. <https://doi.org/10.1080/10901020903320353>
- Engeström, Y. (1985). Kehittävän työntutkimuksen peruskäsitteitä. *Aikuiskasvatus*, 5(4), 156–164. <https://doi.org/10.33336/aik.96417>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-konsultit.
- Engeström, Y. (1995). *Kehittävä työntutkimus: perusteita, tuloksia ja haasteita*. Painatuskeskus.
- Engeström, Y. (2004). *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Vastapaino.
- Engeström, Y. (2024). *Concept formation in the wild*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009030021>

Pihanperä, Kinos, Lepistö & Ruokonen.

*Journal of Early Childhood Education Research* 15(1) 2026, 117–148. <https://journal.fi/jecer>

- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2021). From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*, 28(1), 4–23. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328>
- Engeström, Y., & Virkkunen, J. (2023). Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian tarjoamat haasteet ja mahdollisuudet Suomen kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatus*, 54(3), 191–205. <https://doi.org/10.33348/kvt.13135>
- Gillberg, S., & Ruokonen, I. (2022). Varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia koronapandemian aiheuttamista muutoksista työssä keväällä 2020. *Kasvatus & Aika*, 16(1), 42–66. <https://doi.org/10.33350/ka.111295>
- Hakkarainen, P. (1997). *Päivähoitotyö kehittämisen kohteena*. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Husu, J., & Toom, A. (2016). *Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan: selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-425-2>
- Hopwood, N. (2024). Twenty-five years of change laboratories in schools: a critical and formative review. *Educational Action Research*, 1–28. <https://doi.org/10.1080/09650792.2024.2379343>
- Hyrkkö, S., & Kajamaa, A. (2021). Yhteisöllinen luovuus ja ekspansiivinen oppiminen harjoittelukoulun Muutoslaboratoriossa. *Aikuiskasvatus*, 41(4), 333–346. <https://doi.org/10.33336/aik.112755>
- Itäkare, S., Mykkänen, A., Paasovaara-Pösö, S., & Rantavuori, L. (2023). Konkari kaapissa – ideaaliopiskelija työkokemusta omaavien varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden diskursseissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 12(2), 98–123. <https://doi.org/10.58955/jecer.v12i2.121376>
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Sirvio, K., Hjelt, H., & Fonsén, E. (2022). ”Kun aika ja resurssit eivät riitä tekemään työtä niin hyvin kuin osaisi ja haluaisi sitä tehdä”: Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä työn haasteista ja mahdollisuuksista. *Kasvatus & Aika*, 16(2), 72–89. <https://doi.org/10.33350/ka.109089>
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. (2024). *Koulutuksen arviointisuunnitelma 2024–2027*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/koulutuksen-arviointisuunnitelma-2024-2027>
- Karila, K., Rantala, K., Rusi, M., Davidsson, S., Helakari, P., Holsti, E., Keloneva, R., Kytölaakso, K., Malkamäki, L., Valkonen, S., Frisk, T., Mustonen, K., Sarkkinen, T., & Huhtanen, M. (2024). *Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa 2023: Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista*. Julkaisut 7:2024. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/varhaiskasvatuksen-koulutus-suomessa-2023-arviointi-koulutuksen-tilasta-ja-kehittamistarpeista>
- Kinos, J., Rosqvist, L., Alho-Kivi, H., & Korhonen, R. (2021). Suomalaisen varhaiskasvatuksen työ- ja toimintatavat opetussuunnitelmissa. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 22–42. <https://doi.org/10.33350/ka.99664>

Pihanperä, Kinos, Lepistö & Ruokonen.

- Koivusalo, E., & Alasuutari, M. (2024). *Varhaiskasvatuksen opettajaopintoihin ja varhaiskasvatusalaan sitoutuminen*. JYU Reports 51. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-86-0422-8>
- Leontjev, A. N. (1977). *Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus* (suom. P. Hakkarainen). Kansankulttuuri.
- Lipponen, L., Rajala, A., Hilppö, J., & Pursi, A. (2024). Change laboratory as a tool to address moral-ethical tensions in the work of early childhood education professionals. *Teaching and Teacher Education*, 142, 104547. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104547>
- Lund, V., & Juujärvi, S. (2023). Monipaikkaisen digituen ristiriidat ja ekspansiivinen oppiminen yhteisöpajoissa. *Kasvatus*, 54(3), 191–205. <https://doi.org/10.33348/kvt.131354>
- Onnismaa, E.-L., Kalliala, M., & Tahkokallio, L. (2017). Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä – Miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 4–20. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68720>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2022). *Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2022–2026*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022051234795>
- Pihanperä, M., Lepistö, J., Kinos, J., & Ruokonen, I. (2024). Suomen ensimmäisen yliopistollisen harjoittelupäiväkodin juuret ja synty. *Kasvatus & Aika*, 18(3), 83–105. <https://doi.org/10.33350/ka.125726>
- Pihanperä, M., Lepistö, J., & Ruokonen, I. (2022). An integrative literature review of university-based early childhood education and care centres within early childhood teacher education settings. *Education Sciences*, 12, 141. <https://doi.org/10.3390/educsci12020141>
- Pihlaja, P. (2022). Early Childhood Special Education in Finland. Teoksessa H. Harju-Luukkainen, N. B. Hanssen, & C. Sundqvist (Toim.), *Special Education in the Early Years* (s. 13–27). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-91297-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-91297-0_2)
- Pursiainen, J., Rusanen, J., Raudasoja, E. M., Nurkkala, R., Kortelainen, T., Partanen, S., & Peuna, I. (2019). *Selvitys opettajankoulutuksen rakenteesta yliopistoissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:11. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-627-0>
- Ruokonen, I., & Lepistö, J. (2024). Children's artistic expressions inspired by nature during early childhood garden pedagogy. *International Journal of Education Through Art*, 20(2), 167–182. [https://doi.org/10.1386/eta\\_00159\\_1](https://doi.org/10.1386/eta_00159_1)
- Sannino, A. (2016). Double Stimulation in the Waiting Experiment with Collectives: Testing a Vygotskian Model of the Emergence of Volitional Action. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 50(1), 142–173. <https://doi.org/10.1007/s12124-015-9324-4>
- Sannino, A. (2023). Tutkijoiden monet roolit Muutoslaboratoriossa. *Kasvatus*, 54(3), 253–270. <https://doi.org/10.33348/kvt.131357>
- Turun yliopisto. (2020). *Varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelma 2020-2022*. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/ohjelma/15309?period=2020-2022>
- Ukkonen-Mikkola, T., & Turtiainen, H. (2016). Työssäoppiminen koulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeellä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(1). <https://journal.fi/jecer/article/view/114050/67249>

Pihanperä, Kinos, Lepistö & Ruokonen.

*Journal of Early Childhood Education Research* 15(1) 2026, 117–148. <https://journal.fi/jecer>

- Valkonen, S., Chydenius, H., Pesonen, J., Ahola, R., & Strandén, E. (2024). Varhaiskasvatuksen ammattilaisten institutionaaliset pääomat päiväkodin kentällä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 13(3), 26–55. <https://doi.org/10.58955/jecer.145488>
- Varhaiskasvatuslaki. (540/2018).  
<https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2018/540>
- Virkkunen, J., & Newnham, D. S. (2013). *The Change Laboratory. A tool for Collaborative Development of Work and Education*. Sense Publishers.
- Vygotsky, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Yleissopimus lapsen oikeuksista 59/1991. [https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopviite/1991/19910059?sopviite\\_id=19910059](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopviite/1991/19910059?sopviite_id=19910059)
- Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991. [https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060\\_2](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2)

Pihanperä, Kinos, Lepistö & Ruokonen.

*Journal of Early Childhood Education Research* 15(1) 2026, 117–148. <https://journal.fi/jecer>

## Liite 1 Intervention aikana (joulukuu 2020–joulukuu 2021) opettajien kanssa tuotettu tutkimusaineisto

Aineistonkeruun konteksti	Aineistonkeruun ajankohta	Tapaamisiin osallistuneiden/ päiväkirjaan kirjoittaneiden lukumäärä	Aineiston laajuus (kesto/ päiväkirjamerkintöjen lukumäärä)	Litteroidun aineiston lukumäärä sivuina
1. tapaaminen	22.12.2020	10	25 min 6 s	6
1. kirjoitus sykli	22.12.2020–3.2.2021	10	41 merkintää	19
2. tapaaminen	8.2.2021	9	50 min 52 s	17
2. kirjoitus sykli	8.2.–24.3.2021	8	27 merkintää	11,5
3. tapaaminen	31.3.2021	9	55 min 19 s	18,5
3. kirjoitus sykli	31.3.–12.5.2021	9	18 merkintää	14
4. tapaaminen	19.5.2021	9	66 min 47 s	25,5
4. kirjoitus sykli	19.5.–22.9.2021	4	15 merkintää	7
5. tapaaminen	28.9.2021	7	53 min 5 s	18
5. kirjoitus sykli (A)	28.9.–22.10.2021	3	7 merkintää	4
5. kirjoitus sykli (B)	2.11.–10.12.2021	7	14 merkintää	10
6. tapaaminen	17.12.2021	6	55 min 47 s	30
6. kirjoitus sykli	12.12.–28.12.2021	3	2 merkintää	1,5
7. tapaaminen	28.12.2021	5	102 min 26 s	49
7. kirjoitus sykli	28.12.–31.12.2021	1	1 merkintä	0,5

Pihanperä, Kinos, Lepistö & Ruokonen.

*Journal of Early Childhood Education Research* 15(1) 2026, 117–148. <https://journal.fi/jecer>