



**TURUN
YLIOPISTO**
UNIVERSITY
OF TURKU



PÄIVÄKOTI PIKKUNORSSI

Suomen ensimmäisen yliopistollisen harjoittelu- päiväkodin synty ja kehittyminen

Rauman pikkunorssi vuosina 2017–2021

Meri Pihanperä



**TURUN
YLIOPISTO**
UNIVERSITY
OF TURKU

SUOMEN ENSIMMÄISEN YLIOPISTOLLISEN HARJOITTELUPÄIVÄKODIN SYNTY JA KEHITTYMINEN

Rauman pikkunorssi vuosina 2017–2021

Meri Pihanperä

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Kasvatustiede
Oppimisen, opetuksen ja oppimisympäristöjen tutkimuksen tohtoriohjelma (OPPI)

Työn ohjaajat

Emeritaprofessori Inkeri Ruokonen
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto

Dosentti Jaana Lepistö
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto

Dosentti Jarmo Kinos
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto

Tarkastajat

Professori Päivi Pihlaja
Itä-Suomen yliopisto

Dosentti Kirsi Alila
Opetus- ja kulttuuriministeriö

Vastaväittäjä

Dosentti Kirsi Alila
Opetus- ja kulttuuriministeriö

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

Kansikuva: Meri Pihanperä

ISBN 978-952-02-0283-5 (Painettu)
ISBN 978-952-02-0284-2 (PDF)
ISSN 0082-6987 (Painettu)
ISSN 2343-3191 (Sähköinen)
Painosalama, Turku, Suomi 2025

*Omistettu Rauman kampuksen varhaiskasvatuksen opettajankoulutukselle ja
harjoittelupäiväkoti Rauman Pikkunorssille.*

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos

Kasvatustiede

MERI PIHANPERÄ: Suomen ensimmäisen yliopistollisen harjoittelupäiväkodin synty ja kehittyminen: Rauman pikkunorssi vuosina 2017–2021

Väitöskirja, 196 s.

Oppimisen, opetuksen ja oppimisympäristöjen tutkimuksen tohtoriohjelma (OPPI)

Syyskuu 2025

TIIVISTELMÄ

Tässä artikkelimuotoisessa väitöskirjassa tutkittiin Suomen ensimmäisen yliopistollisen harjoittelupäiväkodin syntyprosessia ja kehittymistä vuosina 2017–2021. Tutkimuksen päätehtävänä oli selvittää Turun yliopiston alaisuuteen vuonna 2021 perustetun Rauman pikkunorssin syntyä, kehittymistä ja siellä työskennelleiden varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä työstään yliopistollisessa harjoittelupäiväkodissa. Tutkimuskysymykset olivat: 1) Miten Rauman pikkunorssi suhteutuu muihin harjoittelupäiväkotimalleihin?; 2) Miten ja millaiseksi Suomen ensimmäinen yliopistollinen harjoittelupäiväkoti kehittyi vuosina 2017–2021? ja 3) Millaisia näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajilla oli työstään yliopistollisessa harjoittelupäiväkodissa sen ensimmäisen toimintavuoden (2021) aikana?

Ensimmäinen osatutkimus oli integroiva kirjallisuuskatsaus, jonka aineisto koostui vertaisarvioituista tieteellisistä julkaisuista. Toisessa osatutkimuksessa tutkittiin Rauman pikkunorssin historiallista taustaa varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen historiassa sekä yliopistollisen harjoittelupäiväkotikonseptin kehittymistä tässä jatkumossa. Aineisto koostui historiaa käsittelevistä lähteistä ja dokumenttiaineistosta. Kolmannessa osatutkimuksessa sovellettiin kehittävän työntutkimuksen menetelmää sekä tutkittiin yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmää ja siinä ilmenneitä ristiriitoja harjoittelupäiväkodin ensimmäisenä toimintavuotena. Aineisto koostui kokousmuistioista, opettajien päiväkirjoista ja heidän kanssaan käytettyjen yhteiskeskustelujen videotallenteista.

Tutkimustuloksina esitetään Rauman pikkunorssin synty ja kehittyminen sekä sen suhteutuminen muihin harjoittelupäiväkoteihin. Tulosten mukaan Rauman pikkunorssista suunniteltiin yliopistollinen harjoittelupäiväkoti, jonka tilat, toiminnot ja toimijat muodostivat varhaiskasvatusta, esiopetusta sekä opetus-, opetusharjoittelu- ja tutkimusyhteistyötä toteuttavan yksikkökokonaisuuden vastaavasti kuin harjoittelukouluissa. Tulokset kuvaavat myös Rauman pikkunorssin opettajien työn muutosta ja kehittymistä sen ensimmäisen toimintavuoden aikana.

ASIASANAT: varhaiskasvatuksen opettajankoulutus, yliopistollinen harjoittelupäiväkoti, harjoittelupäiväkoti, opetusharjoittelu, kehittävä työntutkimus

UNIVERSITY OF TURKU

Faculty of Education

Department of Teacher Education

Education

MERI PIHANPERÄ: Founding and development of Finland's first university-owned ECEC centre: ECTEC Rauman pikkunorssi in 2017–2021

Doctoral Dissertation, 196 pp.

Doctoral Programme on Learning, Teaching and Learning Environments Research (OPPI)

September 2025

ABSTRACT

For this article-based dissertation, the founding and development of the first university-owned early childhood education and care (ECEC) centre in Finland were examined, focusing on the period from 2017 to 2021. The primary aim was to investigate the foundation and development of the Early Childhood and Teacher Education Centre (ECTEC) Rauman pikkunorssi, which began operating as part of the University of Turku in 2021. The research also studied early childhood (EC) teachers' perceptions of their work at ECTEC Rauman pikkunorssi. The research was guided by three questions: 1) How does ECTEC Rauman pikkunorssi compare to other ECEC training centres?; 2) How did ECTEC Rauman pikkunorssi develop between 2017 and 2021?; 3) What kind of views did the EC teachers at ECTEC Rauman pikkunorssi have regarding their work during the first operational year (2021)?

The first sub-study was an integrative literature review based on peer-reviewed scientific publications. In the second sub-study, the historical background of teacher education and ECTEC Rauman pikkunorssi and the development of the concept of a university-owned ECEC centre were studied. The data comprised historical literature and official documents. In the third sub-study, the activity system of the ECEC teachers and contradictions that emerged during the centre's first year were studied. The data consisted of meeting memos, diaries, and video recorded collaborative discussions among ECEC teachers.

The results present the foundation and development of ECTEC Rauman pikkunorssi and thus allow for the centre to be compared with other training ECEC centres. According to the findings, it was designed as a unit with facilities that would allow for the implementation of ECEC and pre-primary education and implement collaboration with university in the contexts of teacher education, teacher training, and research. The findings also capture the changes and development of the work of ECEC teachers in the initial operational year of ECTEC Rauman pikkunorssi.

KEYWORDS: early childhood teacher education, university-owned ECEC centre, training ECEC centre, teacher training, developmental work research

Kiitokset

Minulla on ollut suuri kunnia tehdä väitöskirjatutkimusta alma materissani, Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksella, jossa aloitin silloiset lastentarhanopettajaopinnot syksyllä 2013. Valmistuin kampukseltamme kasvatustieteen maisteriksi tammikuussa 2019, jonka jälkeen olen työskennellyt kampuksellamme projektitutkijana. Alkaessani suunnitella väitöskirjatutkimustani syksyllä 2019 en osannut aavistaakaan, kuinka upea ja opettavainen matka minua odottaisikaan tulevina vuosina. Koen suurta kiitollisuutta siitä, että olen saanut kasvaa tutkijaksi rakkaalla Rauman kampuksellamme upeiden ja tärkeiden kollegoiden ympäröimänä, joista osa on kouluttanut minua jo kandidaatiksi opiskellessani. Antamanne tuki on ollut erittäin arvokasta tällä tutkimusmatkalla, joka vastaa maamme koulutusjärjestelmässä sitä aikaa, jonka lapsi viettää varhaiskasvatuksessa ennen esiopeutukseen siirtymistään.

Suurimmat kiitokseni haluan osoittaa väitöskirjatutkimukseni ohjaajille, varhaiskasvatuksen emeritaprofessori Inkeri Ruokoselle, dosentti Jaana Lepistölle ja dosentti Jarmo Kinokselle. Asiantuntevassa, lämpimässä ja kannustavassa ohjauksessanne on ollut innostavaa ja turvallista syventää asiantuntijuuttani niin varhaiskasvatuksen, opettajankoulutuksen kuin tutkimuksen tekemisen näkökulmista. Olette majakka, joka ohjaa pimeällä purjehtivaa, ja olette kallio, johon nojata ja luottaa tuulisenakin aikana. Inkeri, olen kiitollinen sinulle siitä, että olet väitöskirjatutkimukseni ensimmäisenä ohjaajana uskonut minuun ensimmäisestä tapaamisestamme alkaen. Vankka ja syvä asiantuntemuksesi varhaiskasvatuksen pedagogiikasta sekä varhaiskasvatusalan ja sen opettajankoulutuksen historiasta yhdistettynä lämpimään ja varmaan ohjaustyyliisi ovat luoneet minulle tukevan pohjan, johon olen voinut luottaa koko kuusivuotisen matkani ajan. Väitöskirjan tekeminen etenee harvemmin lineaarisesti, ja omakin tutkimusmatkani on ollut varsin mielenkiintoinen kaikkine sivupolkuineen. Kiitos, että olen saanut kulkea kanssasi tätä matkaa. Olet minun esikuvani ja inspiraationi! Jaana, haluan kiittää sinua siitä, että olet toiminut väitöskirjatutkimukseni toisena ohjaajana jatkuvasti minuun lujasti uskoen ja eteenpäin kannustaen. Kiitos, että olet tuonut vankan opettajankoulutusta ja sen yhteiskunnallisia kytköksiä sekä yliopistollista opetusharjoittelujärjestelmää ja siten myös Rauman pikkunorssia koskevan asiantuntemuksesi osaksi väitöskirjatutkimustani. Olen saa-

nut sinulta sylillisen työkaluja, joita voin hyödyntää kiitollisena tulevaisuudessa. Yksi niistä on taito tarkastella tulevaisuutta luovasti ja rohkeasti eri näkökulmista. Olet esikuvani, jolta saamani arvokkaat opit toivon muistavani pitkään. Haluan kiittää suuresti myös Jarmoa eli Japia, jonka asiantuntevassa ja osaavassa ohjauksessa olen saanut edistää jo kandidaatintutkielmaani vuonna 2015. Myöhemmin pro gradu -tutkielman kirjoitettuani muistan sinun vinkanneen minulle, että ”seuraavaksi sitten väikkäri!”. Olen kiitollinen siitä, että kannustit minua jo tuolloin kohti väitöskirjatutkimusta, mutta myös siitä, että olet tuonut varhaiskasvatuksen historiallisten ja yhteiskunnallisten kytkösten tuntemuksesi sekä kehittävän työntutkimuksen metodologisen osaamisesi osaksi tätä väitöskirjatutkimusta. Olet toiminut inspiraationani jo vuodesta 2013 alkaen, ja olet sitä suuresti myös edelleen!

Lämmin kiitos työni esitarkastajille professori Päivi Pihlajalle ja dosentti Kirsi Alilalle arvokkaasta rakentavasta palautteesta väitöskirjatutkimukseni kokoavan yhteenveto-osuuden kehittämiseksi ja viimeistelemiseksi. Kiitos koulutus- ja varhaiskasvatuspolitiikan dosentti Kirsi Alila lupautumisesta vastaväittäjäkseni.

Kiitos työyhteisöni ja erityisesti Rauman kampuksen kollegat, joiden ympäröimänä olen saanut edistää väitöskirjatutkimustani. Kiitos Lauri Kemppinen, kun herätit minussa tutkijan kipinän jo kandidaivaiheen tutkimusmetodikurssilla. Kiitos myös kaikista arvokkaista keskusteluista sekä tuestasi tieteenfilosofian ja opettajakoulutuksen historian parissa! Kiitos Marita Neitola siitä, kun olet vahvistanut kiinnostustani tutkimuksen tekemistä kohtaan niin pro gradu -tutkielmani ohjaajana toimiessasi kuin sen jälkeen aloitettuani projektitutkijan työn kampuksellamme. Kiitos Anne Sorariutta, Juli-Anna Aerila ja Marja-Leena Rönkkö ystävyystyöstä ja antoisista keskusteluhetkistä matkani eri vaiheissa niin väitöskirjatutkimuksen parissa kuin sen ympärillä. Kiitos Rauman pikkunorssin suunnittelemiseksi ja opettajakoulutusyhteistyön kehittämiseksi perustettu Pikkunorssin toimintaryhmän jäsenet kuluneista vuosista. Teidän kanssanne on ollut aina suuri ilo työskennellä ja suunnitella tulevaa! Kiitos myös kaikille varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen aineryhmän jäsenille monista vuosien aikana käydyistä arvokkaista keskusteluista niin varhaiskasvatuksen ja sen opettajakoulutuksen kuin väitöskirjatutkimukseni osalta. Kiitos tiedekuntamme koulutusviennin työryhmä ja erityisesti minut mukaan kutsunut Kristiina Heikkilä. Koulutusviennin parissa työskentely on ollut mitä mahtavinta ja inspiroivinta. On ollut upeaa olla näkemässä ja kokemassa suomalaisen varhaiskasvatukseen ja sen opettajakoulutukseen kohdistunutta suurta kiinnostusta kansainvälisessä kontekstissa. Suurkiitos myös useille yliopistomme asiantuntijoille, jotka olette tukeneet minua väitöskirjatutkimukseni eri vaiheissa. Kiitos kirjastomme asiantuntijat Leena Tonttila ja Joni Lanki, IT-puolen asiantuntijat ja erityisesti Tuomas Järvenkallas, viestintäsuunnittelija Liisa Rannankallio, kehittämisasiantuntija Kirsi Klemelä, englannin kielen yliopisto-opettaja Maria Broholm ja muut asiantuntijat siitä, että olette olleet apunani aina kun olen sitä kaivannut.

Sydämellinen kiitos väitöskirjatutkimusta työstävät kollegani Anniina Eklöf, Arttu Korkeaniemi, Jenny Marttila, Katri Luomaniemi, Kimmo Koivisto, Leif Rosqvist, Mari Siipola, Maria Sula, Satu Grönman, Suvi Puolakka, Tea Karppinen ja Tiia Lindfors ystävydestä ja siitä, että olette tulleet osaksi matkaani väitöskirjatutkimukseni eri vaiheissa. Kiitos myös Rauman kampuksen jatko-opintoseminaarin väitöskirjatutkijoille sekä seminaaria luotsanneille professori Eila Lindforsille ja Marja-Leena Rönkölle siitä, että olette ottaneet minut avosylin vastaan osaksi ryhmäämme jo tutkimussuunnitelmani kirjoittamisvaiheessa syyslukukaudella 2019. Kuukausittaiset ja ilmapiiriltään lämminhenkiset seminaarimme ovat olleet merkityksellisiä väitöskirjatutkimukseni etenemisen ja tutkijaksi kasvamisen kannalta.

Iso kiitos opettajaopiskelijat siitä, miten suurella mielenkiinnolla olette suhtautuneet niin väitöskirjatutkimukseeni kuin tutkimuksen tekemiseen yleisesti. On ollut mahtavaa saada opettaa teitä eri vuosina ja käydä kanssanne mitä inspiroivimpia keskusteluja. Olen erittäin vaikuttunut kiinnostuksestanne syventää omaa asiantuntijuuttanne tutkimusperustaisesti. Uskaltakaa seurata unelmianne ja tutkia rohkeasti erilaisia polkuja – te olette tulevaisuus!

Kiitos rehtori Kalervo Väänänen, kun kiinnostuit harjoittelukoulun toiminnan laajentamisesta varhaiskasvatukseen ja sen opettajankoulutukseen sekä asetit työryhmän Rauman pikkunorssin perustamiseksi vuonna 2017. Kiitos alueemme vaikuttaja, ministeri Matias Marttinen, tekemästäsi arvokkaasta työstä Rauman kampuksen ja sen opettajankoulutuksen sekä yliopistollisten harjoittelupäiväkotien perustamista edellyttävän lainsäädäntötyön eteen. Kiitos Rauman Pikkunorssin henkilökunta tärkeästä työstä varhaiskasvatuksen pedagogiikan sekä opettajankoulutusyhteistyön kehittämiseksi, johon olette tarttuneet suurella ilolla ja sitoutuneisuudella. Lisäksi haluan osoittaa tutkimukseni osalta erityiskiitokset johtaja Anne Toivoselle sekä jokaiselle tutkimukseen osallistuneelle opettajalle. Tämän tutkimuksen myötä tehdään näkyväksi yliopistollista harjoittelupäiväkotia, sen toimintaa ja yhteistyötä opettajankoulutuslaitoksen kanssa samalla sitä tutkimusperustaisesti kehittäen. Väitöskirjatutkimukseni aikaikkuna päättyi joulukuuhun 2021, jonka jälkeen olen ylpeänä seurannut toteuttamaanne opettajankoulutusyhteistyötä, joka on edelleen lisääntynyt ja monipuolistunut aiemmasta.

Kiitos Turun yliopisto ja kasvatustieteiden tiedekunnan Oppimisen, opetuksen ja oppimisympäristöjen tutkimuksen tohtoriohjelma (OPPI) mahdollisuudesta tehdä väitöskirjaa sekä kiitos Anne Niemimäki ja Sanna Niukko avustanne ja tuestanne tällä matkalla. Kiitos kasvatustieteiden tiedekunnan dekanaatti ja opettajankoulutuslaitoksen johto mahdollisuudesta julkaista väitöskirja Turun yliopiston Annales Universitatis Turkuensis -sarjassa. Kiitos myös tiedekuntaamme edustavalle arvostelutoimikunnan asiantuntijajäsenelle väitöskirjatutkimukseni arviointiprosessiin osallistumisesta.

Kiitos Turun yliopisto ja opettajankoulutuslaitoksen silloiset johtajat, Kristiina Heikkilä ja Jaana Lepistö, mahdollisuudesta työskennellä Rauman kampuksella monipuolisessa ja tutkijaa inspiroineessa projektitutkijan tehtävässä, johon on sisältynyt myös väitöskirjatutkimuksen tekeminen. Olen kiitollinen mahdollisuudesta saada tehdä tärkeää työtä opettajankoulutuksen parissa. Kiitän yliopistoamme ja Suomen kasvatustieteellinen seura ry:tä mahdollisuudesta esitellä väitöskirjatutkimustani kansallisissa Kasvatustieteen päivät (2020, 2021 ja 2024) -konferensseissa ja Varhaiskasvatuksen ja varhaiserytyöskasvatuksen (VAKAe) SIG-ryhmän seminaarissa (2022). Kiitos myös taloudellisesta tuesta ensimmäisen osatutkimuksen julkaisukustannuksia koskien. Lämmin kiitos Satakunnan korkeakoulusäätiö minulle myöntämästäne apurahasta, joka on ollut erittäin merkityksellinen väitöskirjatutkimukseni viimeistelyvaiheessa. Kiitos OHOSKE-hanke ja Inkeri Ruokonen siitä, että olen päässyt esittelemään väitöskirjatutkimustani Espanjan Madridissa järjestetyssä upeassa International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2022) -konferenssissa. Kiitos myös Nordic Educational Research Association (NERA 2020) -konferenssin, Study of Early Education and Development (SEED 2021 ja 2023) -konferenssien sekä GINTL Early Childhood Teacher Education (ECTE 2022) -konferenssin järjestäjät mahdollisuudesta esitellä väitöskirjatutkimustani kansainvälisillä tieteellisillä foorumeilla. Lisäksi kiitän Suomen varhaiskasvatus ry:tä mahdollisuudesta esitellä tutkimustani JECER-päivillä (2024).

Kiitos ystävät, perhe, sukulaiset ja kaikki elämäni eri vaiheissa mukana olleet tärkeät ihmiset, jotka olette olleet jakamassa kanssani tätä upeaa matkaa. Sanani eivät riitä kuvailemaan sitä kiitollisuuden määrää, jota tunnen tätä kirjoittaessani. Te olette olleet tukenani ja olette ymmärtäneet, kun olen päättänyt sukeltaa hieman syvemmälle ja pidemmälle tutkimuksen maailmaan. Kiitos minuun uskomisesta sekä loputtomasta kannustuksesta ja kiinnostuksesta tutkimustyötäni kohtaan. Kiitos myös Lähdepellon ratsastuskoulu, jonka mahtava yhteishenki ja lukuisat terapiahetket nelijalkaisten ystävien parissa ovat olleet korvaamattomia tällä ainutkertaisella matkalla. Lyhytkin hetki tallilla on tehnyt kerta toisensa jälkeen ihmeitä tutkijan aivoille palauttaen ajatukset takaisin siihen tärkeimpään, eli hetkeen, jota elämme tässä ja nyt.

Rauman kampus edustaa minulle rakasta paikkaa, jossa olen saanut kasvaa opettajana ja tutkijana vuodesta 2013 alkaen aloitettuani silloiset lastentarhanopettajaopinnot. Nyt, 12 vuotta myöhemmin, voin puolustaa varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen kehittämistä koskevaa väitöskirjaani ja valmistua tohtoriksi samalla, kun olen osallistunut varhaiskasvatuksen ja sen opettajankoulutuksen tutkimusperustaiseen kehittämiseen sekä kouluttanut tulevia varhaiskasvatuksen opettajia mitä tärkeimpään pienten lasten opettajien työhön. Tiede yhdistää monin eri tavoin, ja olen kiitollinen siitä, kuinka moneen ihmiseen olen saanut tutustua matkani eri vaiheissa. Olen kiitollinen siitä, että olen päässyt osaltani tekemään näkyväksi Rauman

kampuksen ja sen opettajankoulutuksen historiaa, joka elää meissä, ja jota luomme jatkuvasti. Olkoon tämä väitöskirjatutkimus kiitos Turun yliopistossa varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen parissa tehdylle tutkimusperustaiselle kehittämistyölle, jonka tuloksena Rauman kampuksella on syntynyt jotakin erittäin ainutlaatuista ja hienoa – Rauman pikkunorssi. Se on toiminut tämän väitöskirjan ja toivottavasti myös lukuisien muiden tutkimusten inspiraationa tulevaisuudessa.

29.7.2025

Meri Pihanperä



Kuva: Liisa Rannankallio

MERI PIHANPERÄ

Lastentarhanopettajaksi (nyk. varhaiskasvatuksen opettaja) vuonna 2016 ja kasvatustieteen maisteriksi (varhaiskasvatus) vuonna 2019 Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampukselta valmistunut Meri Pihanperä on työskennellyt varhaiskasvatuksen opettajana vuosina 2015–2018 ja projektitutkijana opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksella vuosina 2019–2025.

Hänen tutkimusintresseihinsä kuuluvat varhaiskasvatuksen ja sen opettajankoulutuksen historiallis-yhteiskunnalliset yhteydet, varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen pedagogiikka ja työelämävastaavuus sekä organisaatiotutkimus.

Sisällys

Kiitokset.....	6
Sisällys	11
Osajulkaisuluettelo.....	14
1 Johdanto.....	15
2 Opettajan työstä ja opettajankoulutuksesta suomalaisen varhaiskasvatuksen historiassa	18
2.1 Varhaiskasvatuksen historiallinen kehittyminen Suomessa	18
2.1.1 Ensimmäisten lastentarhojen perustaminen Suomeen ..	18
2.1.2 Päivähoito osana sosiaalipalvelujärjestelmää	21
2.1.3 Varhaiskasvatus osaksi koulutusjärjestelmää	24
2.2 Varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen ja sen opetusharjoittelun historiallinen kehittyminen.....	27
2.2.1 Lastentarhanopettajakoulutuksen käynnistyminen.....	27
2.2.2 Uudenmuotoisen akateemisen lastentarhanopettajakoulutuksen pilotointi	29
2.2.3 Yliopistollinen varhaiskasvatuksen opettajankoulutus	30
3 Varhaiskasvatuksen opettajan työstä ja opettajankoulutuksesta Suomessa nykyään.....	33
3.1 Opettajan työ tämän päivän varhaiskasvatuksessa	33
3.2 Osaamis- ja tutkimusperustainen varhaiskasvatuksen opettajankoulutus	35
3.3 Yliopistot varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen järjestäjinä ja kehittäjinä	38
3.4 Opettajankoulutuksen opetusharjoittelujärjestelmän epäsymmetrisyys.....	40
3.5 Yliopistollinen harjoittelupäiväkoti osana opettajankoulutuslaitosta	41
4 Kehittävällä työntutkimuksella kehitetään organisaation toimintaa	46
4.1 Kulttuurihistoriallisesta toiminnan teoriasta työn tutkimusperustaiseen kehittämiseen.....	46
4.2 Kehittävän työntutkimuksen keskeiset käsitteet.....	47

5	Tutkimuskysymykset	51
6	Tutkimuksen toteuttaminen ja metodologiset valinnat	53
6.1	Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat	53
6.2	Rauman pikkunorssin kehittymisen tutkiminen monimenetelmällisesti	56
6.3	Tutkimuksen aineisto ja osallistujat	60
6.3.1	Tieteelliset julkaisut	60
6.3.2	Historiaa käsittelevä kirjallisuus ja virallistekstit	61
6.3.3	Pikkunorssi-työryhmän ja Pikkunorssin toimintaryhmän kokousmuistiot	61
6.3.4	Varhaiskasvatuksen opettajien kanssa tuotetut tutkimusaineistot	62
6.4	Tutkimusaineistojen analyysit	64
6.4.1	Tieteellisten julkaisujen kriittinen ja teoriasidonnainen analyysi	65
6.4.2	Historian kirjallisuuden ja virallistekstien aineistolähtöinen analyysi	66
6.4.3	Pikkunorssi-työryhmän ja Pikkunorssin toimintaryhmän kokousmuistioiden aineistolähtöinen analyysi	67
6.4.4	Varhaiskasvatuksen opettajien kanssa yhteistyössä tuotettujen aineistojen analyysit	68
	6.4.4.1 Intervention aikainen analyysi	68
	6.4.4.2 Intervention jälkeinen analyysi	69
6.5	Tutkimuksen eettiset näkökohdat	70
6.5.1	Tutkimuskohteen eettinen tarkastelu	70
6.5.2	Tutkimusaineiston eettinen tarkastelu	72
6.5.3	Tutkijan roolin eettinen tarkastelu	75
7	Tutkimuksen tulokset	77
7.1	Yliopistollisen harjoittelupäiväkodin suhteutuminen muihin harjoittelupäiväkotimalleihin	77
7.2	Yliopistollisen harjoittelupäiväkodin kehittyminen Turun yliopistossa	80
7.3	Rauman pikkunorssin ensimmäinen toimintavuosi varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta	85
8	Pohdinta	90
8.1	Tutkimuksen tulosten pohdinta	90
8.2	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	94
8.3	Jatkotutkimusmahdollisuuksia	100
9	Lopuksi	101
	Lähteet	104
	Alkuperäisjulkaisut	119

Taulukkuuettelo

Taulukko 1.	Varhaiskasvatuksen tehtäviin ja esiopetukseen ammatillisia valmiuksia antavien opintojen ja opetusharjoitteluiden määrän jakautuminen yliopistojen välillä vuosina 2023–2028 opetussuunnitelmien käyttöönottovuosista ja kestoista riippuen.	39
Taulukko 2.	Väitöskirjatutkimuksen kokoavat tutkimuskysymykset ja niihin vastaavat osatutkimukset aineistoineen ja menetelmineen.	52
Taulukko 3.	Osatutkimusten I, II ja III menetelmät.	57
Taulukko 4.	Tutkimukseen osallistuneiden informanttien tuottama ja heidän kanssaan tuotettu tutkimusaineisto.	62
Taulukko 5.	Rauman pikkunorssin toteuttaman opettajankoulutusyhteistyön muodot esimerkkeineen.	80
Taulukko 6.	Yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmässä ilmenneet ristiriidat ja ehdotukset niiden ratkaisemiseksi.	87

Kuvioluettelo

Kuvio 1.	Yliopistollisen varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen teoreettista tarkastelua pragmatistisen kasvatustilfilosofian, Husun ja Toomin (2016) sekä McBriden ja kollegoiden (2012) pohjalta sovellettuna opettajankoulutusyhteistyöhön harjoittelupäiväkotien kanssa.	38
Kuvio 2.	Yliopistollinen harjoittelupäiväkotina.	42
Kuvio 3.	Engeströmin (1987) toimintajärjestelmän kolmiomalli.	48
Kuvio 4.	Yliopistojen ja päiväkotien rakenteelliset ja toiminnalliset yhteydet.	78
Kuvio 5.	Rauman pikkunorssin kehittämispilossi vuosina 2017–2024.	81
Kuvio 6.	Rauman pikkunorssille suunnitteluvaiheessa muodostettu konsepti.	83
Kuvio 7.	Yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmä Engeströmin (1987) mallin pohjalta.	86

Osajulkaisuluettelo

Väitöskirjan yhteenveto-osa perustuu seuraaviin alkuperäisjulkaisuihin, joihin viitataan tekstissä roomalaisilla numeroilla I–III.

- I Pihanperä, M., Lepistö, J. & Ruokonen, I. An Integrative Literature Review of University-Based Early Childhood Education and Care Centres within Early Childhood Teacher Education Settings. *Education Sciences*, 2022; 12.
- II Pihanperä, M., Lepistö, J., Kinos, J. & Ruokonen, I. Suomen ensimmäisen yliopistollisen harjoittelupäiväkodin juuret ja synty. *Kasvatus & Aika*, 2024; 3: 83–105.
- III Pihanperä, M., Kinos, J., Lepistö, J. & Ruokonen, I. Yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajat uuden toimintajärjestelmän äärellä. Lähetetty arvioitavaksi.

Artikkelien käyttöön väitöskirjan osajulkaisuina on saatu kustantajien lupa.

1 Johdanto

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan alle kouluikäisille lapsille suunnattua pedagogisesti painottunutta ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Varhaiskasvatus on ollut osa kansallista koulutusjärjestelmää opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalalla vuodesta 2013 alkaen. Suomalainen varhaiskasvatus kiinnostaa maailmalla yhä enemmän ja se on nostettu yhdeksi maamme koulutusviennin kärkiteemoista (Opetushallitus, 2020, s. 12; ks. myös Tirri & Silvennoinen, 2020). Tämän voidaan tulkita kertovan onnistumisesta. Menestyksekkäs opetustyö pohjautuu akateemiselle opettajankoulutukselle (ks. Kansanen, 2015; Karila ym., 2024). Tässä tutkimuksessa opettajankoulutuksella viitataan opettajan kelpoisuuden antaviin yliopistollisiin tutkintokoulutuksiin, erityisesti varhaiskasvatuksen opettajien, luokanopettajien ja aineenopettajien koulutuksiin, joiden opetusharjoittelujärjestelmät ovat tarkastelun kohteena. Varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen opetusharjoitteluiden järjestämistä tarkastellaan suhteessa luokan- ja aineenopettajien koulutusten opetusharjoitteluiden järjestämiseen perustuen eroihin niiden opetusharjoittelujärjestelmien välillä.

Varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus edellyttää 180 opintopisteen laajuisen yliopistollisen kandidaatin tutkinnon suorittamista, josta kolmannes koostuu varhaiskasvatuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavista opinnoista (Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004; Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Varhaiskasvatuksen opettajankoulutus sisältää työelämävastaavuuden kannalta merkityksellisiä opetusharjoitteluita, joiden osuus on noin 10 prosenttia opinnoista (Karila ym., 2024, s. 106, 108, 120–121). Opetusharjoittelulla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa ohjattua opetusharjoittelua, johon kuuluu Suomessa yleensä niin kutsuttu kaksoisohjauksen malli (ks. Melasalmi ym., 2023). Opetusharjoittelussa opiskelijan ohjaajina toimivat harjoittelupäiväkodin pedagogisen koulutuksen suorittanut varhaiskasvatuksen opettaja sekä yliopiston henkilöstöön kuuluva opettajankouluttaja, joka joko vieraillee harjoittelupäiväkodissa (Onnismaa ym., 2015) tai ohjaa opiskelijaa esimerkiksi videoreflektiivisen ohjausmallin mukaisesti (esim. Melasalmi ym., 2023, s. 38–40, 71–79). Ohjatusta opetusharjoittelusta käytetään eri käsitteitä yliopistosta riippuen (mm. työssä oppiminen, pedagoginen harjoittelu) tarkoittaen käy-

tännössä kuitenkin samaa kaksoisohjauksen mallin mukaista ohjattua opetusharjoittelua (ks. OHOSKE, n.d.).

Opetusharjoittelut järjestetään kunnallisissa ja yksityisissä harjoittelupäiväkoodeissa, mikä eroaa luokan- ja aineenopettajien koulutuksista, joissa opetusharjoittelut toteutetaan pääasiassa yliopistollisissa harjoittelukouluissa eli normaalikouluissa (ks. Jyrhämä, 2021; Yliopistolaki 558/2009). Nykyinen yliopistolaki (558/2009) ei huomioi varhaiskasvatuksen opettajankoulutusta muutoin kuin esiopetuksen näkökulmasta, vaikka varhaiskasvatuksen opettajankoulutus (silloinen lastentarhanopettajakoulutus) on vakiinnuttanut asemansa yliopistollisena koulutuksena vuodesta 1995 alkaen (esim. Alila ym., 2014, s. 17). Lisäksi on huomioitava, että valtaosa (80 %) erityisopettajien koulutuksen opetusharjoitteluista järjestetään yliopistojen ulkopuolella (Pursiainen ym., 2019, s. 89) yliopistollisten harjoittelukoulujen olemassaolosta huolimatta. Erot opettajankoulutusten opetusharjoitteluiden järjestämisessä vinouttavat opetusharjoittelu- ja siten myös koko opettajankoulutusjärjestelmää tehden siitä epäsymmetrisen kokonaisuuden opettajaopiskelijoiden näkökulmasta.

Nykyhetkestä huolimatta varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen opetusharjoitteluiden järjestämisellä koulutuksen yhteydessä on pitkä 1800-luvun lopulle juontava historia (ks. Meretniemi, 2007b). Vastaavanlaisia harjoittelupäiväkoteja (eng. laboratory school) on perustettu myös ulkomaille. Niiden toiminnasta tehty tutkimus antaa lupaavia viitteitä yliopistollisten harjoittelupäiväkotien tarjoamista myönteisistä merkityksistä ja pedagogisista mahdollisuuksista opettajankoulutukselle (esim. McBride & Fisher, 2019; McBride ym., 2012; Visser-Jones & Liu, 2022).

Tämän väitöskirjatutkimuksen tavoitteena on tutkia Suomen ensimmäisen yliopistollisen harjoittelupäiväkodin syntyprosessia ja kehittymistä vuosina 2017–2021 sekä siellä työskennelleiden varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä työstään. Tutkimuskysymykset ovat: 1) Miten Rauman pikkunorssi suhteutuu muihin harjoittelupäiväkotimalleihin?; 2) Miten ja millaiseksi Suomen ensimmäinen yliopistollinen harjoittelupäiväkoti kehittyi vuosina 2017–2021? ja 3) Millaisia näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajilla oli työstään yliopistollisessa harjoittelupäiväkodissa sen ensimmäisen toimintavuoden (2021) aikana?

Tutkimusperiodi ajoittuu Rauman pikkunorssin suunnitteluvaiheeseen eli vuosiin 2017–2020 ja sitä seuranneeseen ensimmäiseen toimintavuoteen. Tammikuussa 2021 toimintansa Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksella aloittaneen Rauman pikkunorssin tehtävänä on ollut toteuttaa ja kehittää varhaiskasvatuksen pedagogiikan lisäksi opettajankoulutusyhteistyötä yliopiston toimijoiden, kuten esimerkiksi opettajankoulutuslaitoksen ja Rauman normaalikoulun, kanssa. Opettajankoulutusyhteistyöllä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa erityisesti opetus-, opetusharjoittelu- ja tutkimusyhteistyötä sekä yhteiskunnalliseen vuorovaikutukseen ja vaikuttavuuteen liittyvää yhteistyötä.

Artikkelimuotoinen väitöskirja koostuu kolmesta osatutkimuksesta, joista ensimmäisessä (ks. Pihanperä ym., 2022) rakennetaan teoreettinen ymmärrys maailmalla toimivien päiväkotien rakenteellisista ja toiminnallisista yhteyksistä yliopistoihin. Lisäksi tutkimuksessa kuvataan varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen ja yliopistollisen harjoittelupäiväkodin välisen opettajankoulutusyhteistyön muotoja. Toisen osatutkimuksen (ks. Pihanperä ym., 2024) fokus kohdistuu kansallisen varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen ja sen opetusharjoittelujärjestelmän historiallisen kehittymisen tutkimiseen peilaten sitä samanaikaisesti luokanopettajakoulutukseen ja sen harjoittelukoulujärjestelmän kehittymisen historiaan. Tutkimuksessa kuvataan myös vaihtoehtoisen opetusharjoitteluiden järjestämistavan eli yliopistollisen harjoittelupäiväkotin Rauman pikkunorssin suunnitteluprosessia ja konseptia. Kolmas osatutkimus (ks. Pihanperä ym., n.d.) kohdistuu yliopistollisessa harjoittelupäiväkodissa työnsä aloittaneiden varhaiskasvatuksen opettajien ja -erityisopettajien työn tutkimiseen Rauman pikkunorssin ensimmäisen toimintavuoden aikana.

Tutkimus tarjoaa tietoa siitä, millaiseen historialliseen taustaan ja tarpeeseen yliopistollinen harjoittelupäiväkotin Rauman pikkunorssi perustettiin ja millaiseksi sen konsepti muodostui. Lisäksi tutkimus kuvaa Rauman pikkunorssin kehittymistä osaksi Turun yliopistoa ja erityisesti opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksen toimintaa eräänlaisena pilottitoimintana aikana ilman yliopistollisten harjoittelupäiväkotien toimintaa tukevaa lainsäädäntöä ja niihin kohdistettua pysyvää rahoitusta. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää esimerkiksi opettajankoulutusjärjestelmän valtakunnallisessa kehittämisessä, siihen liittyvässä päätöksenteossa sekä varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen ja harjoittelupäiväkotien välisen opettajankoulutusyhteistyön kehittämisessä.

2 Opettajan työstä ja opettajan- koulutuksesta suomalaisen varhaiskasvatuksen historiassa

Suomen ensimmäinen yliopiston omistama harjoittelupäiväkotitoiminta suunniteltiin tukemaan varhaiskasvatuksen opettajankoulutusta ja sitä kautta myös varhaiskasvatuksen pedagogiikan tutkimusperustaista kehittämistä. Rauman pikkunorssi sijoittuu osaksi varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen historiallista jatkumoa, joka on alkanut jo yli 130 vuotta sitten, kun ensimmäinen lastentarhanopettajakoulutus käynnistyi Suomessa vuonna 1892. Tässä luvussa tarkastellaan varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa ja varhaiskasvatuksen opettajan työtä sekä varhaiskasvatuksen opettajankoulutusta ja siihen sisältyviä opetusharjoitteluita tuon historiallisen aikajanan kautta. Tarkastelua peilataan varhaiskasvatuksen yhteiskunnalliseen ja hallinnolliseen asemaan lastentarhanopettajakoulutuksen kehittyessä lastentarhaseminaareista ja lastentarhanopettajaopistoista yliopistoihin muun opettajankoulutuksen rinnalle.

2.1 Varhaiskasvatuksen historiallinen kehittyminen Suomessa

Varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen tavoitteena on alusta alkaen ollut kouluttaa opettajia päiväkoteihin toteuttamaan varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Tässä luvussa varhaiskasvatuksen historiallista kehittymistä tarkastellaan suhteessa siihen varhaiskasvatuksen toimintakenttään, johon varhaiskasvatuksen opettajia (aiemmin lastentarhanopettajia) kunakin aikana on koulutettu. Tarkastelussa on huomioitu varhaiskasvatusta koskeva poliittinen päätöksenteko sekä varhaiskasvatuksen tehtävistä ja sen hallinnonalasta käyty keskustelu.

2.1.1 Ensimmäisten lastentarhojen perustaminen Suomeen

Suomessa on kehitetty pienten lasten opetusta vuodesta 1839 alkaen, jolloin perustettiin ensimmäinen pikkulastenkoulu. Pikkulastenkoulut olivat sosiaalisesti ja pedagogisesti painottuneita laitoksia, jotka tarjosivat lapsille kasvatuksen ja opetuksen lisäksi ”huoltoa” tasa-arvoa edistäen. (Salo, 1939, s. 142, 147, 154; ks. myös Hänni-

nen & Valli, 1986, s. 21–26; Välimäki, 1998, s. 76–77, 88.) 1800-luvun konservatiivisessa sääty-yhteiskunnassa (Kajander, 2020) kansakoulujärjestelmän ja lastentarha-aatettakin kehittänyt demokraattisia ja liberaaleja arvoja kannattanut Uno Cygnaeus kritisoi pikkulastenkouluja siitä, ettei niiden pedagogiikassa huomioitu riittävästi pienten lasten kehitystasoa (Salo, 1939, s. 153–155, 415–417, 451). Pikkulastenkoulujen lisäksi Suomessa toimi köyhäinkouluja, työtaloja ja lastenhuoltoloita, joiden toiminnan taustalla vaikuttivat sosiaaliset ideologiat (Hänninen & Valli, 1986, s. 24).

1800-luvun lopun kansallisromantiikan ajan Suomessa kiinnostuttiin kansallisen identiteetin kehittämistä (Nygård, 1978, s. 21–24; ks. myös Välimäki, 1998, s. 60). Cygnaeus kiinnostui tuolloin Sakari Topeliuksen tavoin pedagogi Friedrich Fröbelin aatteista koskien lasten kokonaisvaltaisen kasvun tukemista luonnonmukaisin sekä työtä ja leikkiä integroivin menetelmin, jotka huomioivat lasten kehitysvaiheet (Hänninen & Valli, 1986, s. 25–41, 52–57; ks. myös Meretniemi & Rantala, 2007; Salo, 1939, s. 86–94, 453; Välimäki, 1998, s. 79–87). Cygnaeuksen kiinnostus pienten lasten pedagogiikkaan näkyi hänen Jyväskylään vuonna 1863 perustamassaan kansakouluseminaarissa (Hänninen & Valli, 1986, s. 56; ks. myös Jauhiainen ym., 1997; Välimäki, 1998, s. 92), jonka yhteyteen sijoitettuun mallikouluun perustettiin 5–8-vuotiaille lapsille suunnattu lastentarha. Alle 5-vuotiaiden lasten seimi perustettiin vuonna 1866. (Hyrrö, 2010; Hänninen & Valli, 1986, s. 56; ks. myös Välimäki, 1998, s. 92.)

Suomalaisessa yhteiskunnassa alkoi teollinen murros 1880-luvulla. Tällöin naiset alkoivat edistää yhteiskunnallisia asioita kehittäen ratkaisuja erityisesti taloudellisesti heikossa asemassa olleiden perheiden lasten auttamiseksi (Ilmolahti, 2007). Ensimmäisen lastentarhan Suomessa vuonna 1883 perustanut Hanna Rothman jatkoi lastentarhatyön kehittämistä myöhemmin Fröbelin pedagogisten oppien pohjalta vuosina 1888 ja 1890 perustamissaan kansanlastentarhoissa (Meretniemi, 2007b; Sihto, 2007; Välimäki, 1998, s. 96–97; vrt. Hänninen & Valli, 1986, s. 62–64; Salo, 1939, s. 414). Niiden toimintaa suunnattiin erityisesti heikommassa sosioekonomisessa asemassa olleiden perheiden lapsille (Ilmolahti, 2007; Onnismaa ym., 2017; Välimäki, 1998, s. 94, 99). Lastentarhoissa saattoi toimia myös Fröbelin jo aiemmin esittelemiä välitysluokkia (nykyään esikouluja), joiden tavoitteena oli opettaa lapsille akateemisia taitoja ennen kouluun siirtymistä (Alila ym., 2014, s. 15; ks. myös Hänninen & Valli, 1986, s. 165). Lisäksi Sörnäisten kansanlastentarhassa käynnistettiin lastentarhanopettajakoulutus vuonna 1892 (Meretniemi, 2007b; Onnismaa ym., 2017), jonka historiallista kehittymistä tarkastellaan seuraavassa luvussa.

Seuraavan vuosituhaten alku tunnetaan liberaalin ja sosiaalidemokraattisen ajattelun vahvistumisen aikana (Aatsinki, 2018), jolloin korostettiin lastentarhatyön lastensuojelullista merkitystä ja lisättiin lastentarhojen lukumäärää (Ilmolahti, 2007; ks. myös Lujala, 2008). Sörnäisten kansanlastentarhan toimintaa jatkettiin vuonna

1908 valmistuneessa Ebeneserkodissa (Meretniemi & Rantala, 2007; Sihto, 2007). Siellä toimi Fröbelin pedagogiikkaa toteuttanut lastentarha, lastentarhanopettajakoulutus, väliaikainen lastenhoitajakoulutus, väliaikainen lastenkoti sekä vuodesta 1919 alkaen alle kolmevuotiaille lapsille tarkoitettu lastenseimi ja kouluikäisille lapsille suunnattu koululaisten päiväkotiki (Meretniemi & Rantala, 2007). Lasten kotikasvatusta tukenut Ebeneser tarjosi lastentarhapaikkoja ensisijaisesti työssä käyneiden äitien ja yksinhuoltajaperheiden lapsille tehden näin sen tehtävästä myös sosiaalisen (Hänninen & Valli, 1986, s. 85–86).

Valtio tarjosi lastentarhoille taloudellista tukea vuodesta 1913 alkaen jättäen alle kolmevuotiaiden lasten seimet huomiotta. Lastentarhatyön kehittämistä taloudellisen tuen turvin hankaloitti ensimmäisestä maailmansodasta johtunut poliittinen tilanne. (Hänninen & Valli, 1986, s. 122–123.) Tuki säännöllistettiin vuonna 1917 (Meretniemi & Rantala, 2007) saaden lainsäädäntöpohjan vuonna 1927 (Laki lastentarhain valtioavusta 296/1927; ks. myös Onnismaa ym., 2014). Valtionapua koskeva laki oli voimassa päivähoitolain (Laki lasten päivähoitosta 36/1973) säätämiseen eli vuoteen 1973 saakka (Onnismaa ym., 2014).

Lastentarhat toimivat kouluhallituksen alaisuudessa vuodesta 1918 alkaen (Hänninen & Valli, 1986, s. 123), mutta niitä ei huomioitu perustuslaissa (ks. Suomen hallitusmuoto 94/1919), jossa vahvistettiin valtion ja kuntien tuki kansakoulujen toiminnalle. Lasten sosiaalisten tarpeiden yleistyttyä tarve lastentarhapaikoista lisääntyi, mikä johti pulaan lastentarhoista (Ilmolahti, 2007), joiden toimintaa ohjasivat erityisesti sosiaaliset intressit (Ruokonen, 2007; ks. myös Hänninen & Valli, 1986, s. 126–128).

Kansakoulua ja kansakouluseminaaria kehittänyt Aukusti Salo sekä lastentarhatyön uranuurtaja Elisabeth Alander ja lastentarhanopettajat keskustelivat kriittisesti lastentarhojen ja lastentarhanopettajakoulutuksen merkityksestä sekä niiden järjestämisen mahdollisuuksista 1920-luvun alussa (esim. Lujala, 2008; Meretniemi, 2007a; Virtanen, 2008, 2009). Kansakoulun puolella vaikuttaneen Salon mukaan suomalaista koulujärjestelmää olisi hyvä yhtenäistää siirtämällä lastentarhat kansakoulujen yhteyteen Cygnaeuksen aatteiden mukaisesti. Lisäksi Salo ehdotti yhtenäistettäväksi lastentarhanopettajien ja alakansakoulunopettajien koulutukset. Alander ja lastentarhanopettajat eivät puoltaneet Salon esittämiä ehdotuksia, vaan painottivat henkisen äitien ideologian merkitystä lastentarhanopettajan työssä, lastentarhojen kodinomaisuutta sekä lastentarhanopettajakoulutuksen eroavuutta suhteessa kansakoulun opettajankoulutukseen. (Meretniemi, 2007a; Virtanen, 2008, 2009.) Lastentarhat jäivät koulujärjestelmän ulkopuolelle eikä niitä huomioitu oppivelvollisuuslaissa (ks. Laki oppivelvollisuudesta 101/1921; ks. myös Virtanen, 2009). Lastentarhojen lainsäädännöllinen ohjaus perustui köyhäinhoitolakiin (145/1922), joka määritteli lastentarhat köyhäinhoidon tuottajiksi (Alila ym., 2014, s. 12). Tätä seurasi

lastentarhojen ja lastentarhanopettajakoulutuksen hallinnonalan siirto sosiaaliministeriön alaisuuteen vuonna 1924 (Onnismaa & Paananen, 2019; Åsvik, 1999, s. 25).

Tarve lastentarhapaikoista kasvoi erityisesti kaupungeissa äitien siirryttyä ansiotöihin 1930-luvun (Ilmolahti, 2007) taloudellisen taantumana aikana, jolloin uusien lastentarhojen perustaminen oli haastavaa (Meretniemi & Rantala, 2007). Vuoden 1936 lastensuojelulaki (52/1936) lujitti lastentarhojen lastensuojelullista tehtävää sekä velvoitti kuntia perustamaan lastentarhoja ja seimiä kasvaneeseen päivähuollon tarpeeseen (ks. Välimäki, 1998, s. 111–112). Tämä laki ei kuitenkaan turvannut niitä riittävästi (Onnismaa ym., 2017). Samana vuosikymmenenä lastentarhojen sosiaalista tehtävää korostettiin sosiaaliministeriön laatimassa malliohjesäännössä, jonka mukaan lastentarhatyön tuli tukea kotikasvatusta ja edistää lasten kehitystä (Hänninen & Valli, 1986, s. 171). Lastentarhapaikkoja jaettiin yhä perheiden sosiaalisten tarpeiden perusteella (Ilmolahti, 2007).

2.1.2 Päivähoito osana sosiaalipalvelujärjestelmää

Toisen maailmansodan (1939–1945) aika haastoi lastentarhojen toimintaa ja lastentarhatyön kehittämistä (Meretniemi & Rantala, 2007; ks. myös Hänninen & Valli, 1986, s. 145). Sitä seuranneet yhteiskunnan jälleenrakentaminen, teollistuminen, kaupungistuminen, naisten työssäkäynnin yleistyminen (Alila ym., 2014, s. 8; ks. myös Välimäki, 1998, s. 41), sosiaalisten tarpeiden lisääntyminen ja suurten ikäluokkien syntyminen johtivat pulaan lastentarhoista (Ilmolahti, 2007) ja lastentarhanopettajista seuraaviksi vuosikymmeniksi (Meretniemi & Rantala, 2007). Kansallisen koulutuksen kehittäminen vauhdittui vuoden 1957 jälkeen niin kutsutun ”Sputniktrauman” myötä (Alila ym., 2014, s. 15; ks. myös Autio, 2019), mikä johti muun muassa koulu- ja sosiaalishallinnon käynnistämään esikoulukokeiluun vuonna 1966 (Alila ym., 2014, s. 15; Kinon ym., 2021). Tällöin Suomessa toteutettiin peruskouluuudistusta, jossa myös lastentarhat oltiin valmiita huomioimaan (Laki koulujärjestelmän perusteista 467/1968; ks. myös Kuikka, 2010; Valtonen, 2013). Nämä lähtökohdat loivat pohjan päivähoitojärjestelmän syntymiseen (Alila ym., 2014, s. 8; ks. myös Onnismaa ym., 2017).

Päivähoitojärjestelmän rakentamisen taustalla vaikuttivat 1970-luvulla koulutuspoliittisten intressien sijaan talouspoliittiset, sosiaalipoliittiset (Alila ym., 2014, s. 10–12), työvoimapolitiittiset ja perhepoliittiset intressit (Onnismaa & Paananen, 2019). Tätä edeltänyttä aikaa (vuodet 1947–1972) Välimäki (1998, s. 205–207) kuvailee kamppailuvaiheeksi päivähoitolain saamiseksi. Kehittämistyön tuloksena säädetty laki lasten päivähoitosta (36/1973) yhdisti ensimmäistä kertaa lainsäädännön tasolla lastentarhat ja seimet samaan yksikköön eli päiväkotiin (Onnismaa & Paananen, 2019; Onnismaa ym., 2017). Sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudessa toiminut päivähoito määriteltiin kuntien järjestämäksi sosiaalipalveluksi, jota ohjattiin

perheille tarveharkintaan perustuen (Alila ym., 2014, s. 9, 25, 34; Sosiaalihuoltolaki 710/1982). Se muodostui keskenään tasaveroisista (Hänninen & Valli, 1986, s. 196–198) päiväkodissa ja perhepäivähoidossa järjestettävästä päivähoidosta sekä leikki-toiminnasta tai muusta toiminnasta (Alila ym., 2014, s. 25; Välimäki, 1998, s. 136). Pedagogiikan merkitys näytti jääneen marginaaliseen asemaan ajan lainsäädännössä (Kinos ym., 2021). Yhdeksi päivähoiton tehtäväksi mainittiin kuitenkin lasten kehityksen ja oppimismahdollisuuksien edistäminen hoidon rinnalla (Laki lasten päivähoidosta 36/1973). Lisäksi päivähoitolain (36/1973) käyttöönotto laajensi päivähoitoverkostoja herättäen huolen erityisesti lastentarhanopettajien riittävydestä (Onnismaa ym., 2017; ks. myös Nurmi, 1996, s. 180; Ruokonen, 2007). Tähän tilanteeseen kehitettyjä ratkaisuja käsitellään luvussa 2.2.

Ensimmäinen alle kouluikäisten lasten pedagogista toimintaa ohjannut valtakunnallinen opetussuunnitelma oli valtioneuvoston vuonna 1972 julkaisema Esikoulun kokeiluopetussuunnitelma (Chydenius ym., 2023). Päivähoitoa ohjattiin vuodesta 1975 alkaen Iloiset toimintatuokiot sekä Viisi- ja kuusivuotiaiden kasvatuksessa ja opetuksessa käytettävät työ- ja toimintatavat -asiakirjoissa (Chydenius ym., 2023; Kinos ym., 2021). Niissä oli nähtävillä Fröbelin pedagogiikkaan viittaavia sisältöjä (Kinos ym., 2021).

Päivähoiton järjestämistä ohjasivat 1980-luvulla työvoimapoliittiset (Alila ym., 2014, s. 8–9) ja sosiaalihuollolliset intressit, ja päivähoiton tehtäväksi nähtiin hoidon ja kasvatuksen tuottaminen (Chydenius ym., 2023; ks. myös Ranta ym., 2021). Päivähoiton valtakunnallisia tavoitteita määritti päivähoiton kasvatustavoitekomitean mietintö, joka loi pohjan suomalaisen varhaiskasvatuksen suunnittelemiselle ja kehittämiseksi (Komiteanmietintö, 1980) useaksi vuodeksi ennen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -ohjausasiakirjan julkaisemista vuonna 2003 (ks. Kinos ym., 2021). Vuoden 1980 päivähoiton kasvatustavoitekomitean työtä edelsivät useat aiemmin tehdyt esitykset päivähoiton kasvatustavoitteiden määrittelemiseksi (esim. Komiteanmietintö, 1972, 1974, 1978).

Päivähoiton asema sosiaalipalvelujärjestelmässä vahvistui vuonna 1982 säädettyssä sosiaalihuoltolaissa (710/1982). Seuraavana vuonna päivähoidolle määriteltiin lakisääteiset kasvatustavoitteet (Alila ym., 2014, s. 19; Kinos ym., 2021; Onnismaa & Paananen, 2019; Onnismaa ym., 2017). Päivähoito perustui tarveharkinnalle vuoteen 1984 asti, jolloin päivähoitolakia (36/1973) päivitettiin kirjaamalla siihen subjektiivista päivähoito-oikeutta koskeva säännös. Tavoitteena oli tarjota kaikille lapsille oikeus päivähoitoon sosiaalisista tarpeista riippumatta. Vuonna 1996 valmiiksi saatu uudistus käynnistettiin porrastetusti aloittaen alle kolmevuotiaiden lasten päivähoidosta. (Alila ym., 2014, s. 13, 16, 25, 34; Onnismaa ym., 2017; ks. myös Välimäki, 1998, s. 144.) Esiopetuskokeilu tuli päätökseen vuonna 1985 (Onnismaa & Paananen, 2019) vakiinnutettuaan asemansa osana lasten koulutuspolkua (Peruskoululaki 476/1983; ks. myös Peruskouluasetus 718/1984). Päiväkotien henkilöstöra-

kennetta muokattiin 1980-luvulla, jonka seurauksena lastentarhanopettajia työskenteli myös alle 3-vuotiaiden lasten päivähoitoryhmissä ja lastenhoitajia työskenteli yli 3-vuotiaiden lasten päivähoitoryhmissä (Chydenius ym., 2023; Onnismaa ym., 2017). Tämä johti päivähoiton työtehtävien jakamiseen työvuorosidonnaisesti koulutuksen tuoman erityisosaamisen sijaan aiheuttaen haasteita ammattiryhmien välillä (ks. Alila ym., 2014, s. 19; Chydenius ym., 2023; Kinon, 1997, s. 246–248). Lastentarhanopettajien ja pedagogiikan aseman heikentäminen näkyi vuosina 1986 ja 1988 julkaistuissa päivähoiton toimintaa ohjanneissa asiakirjoissa. Ne korostivat päivähoiton hoidollista ja kasvatuksellista roolia sekä käyttivät varhaiskasvatuksen henkilöstöstä ammattinimikkeiden sijaan käsitettä aikuinen. (Chydenius ym., 2023.) Merkkejä päivähoiton koulutuksellisesta arvostuksesta oli kuitenkin nähtävillä, sillä tuolloin toteutettu vapaakuntakokeilu tarjosi kunnille mahdollisuuden siirtää päivähoiton järjestämisen sosiaalitoimen alaisuudesta osaksi opetustoimea (Harju ym., 2007, s. 9; Onnismaa & Paananen, 2019; Välimäki, 1993). Tämä edusti askelta kohti Cygnaeuksen ja Salon esittämiä tavoitteita pienten lasten opetuksesta osana koulutusjärjestelmää (Virtanen, 2008, 2009; ks. myös Salo, 1939).

Suomen koulutuspoliittinen verkosto laajeni kansainvälisesti 1980-luvun lopulta alkaen (Hytönen, 2017), jonka myötä poliittinen päätöksenteko alkoi saada vaikutteita markkinaohjautuneesta uusliberalistisesta ideologiasta (Alila ym., 2014, s. 9, 16; Autio, 2019; Miettinen ym., 2021). Päivähoito kiinnittyi poliittisesti kansainväliseen toimintaympäristöön Suomen liittyttyä Euroopan unioniin vuonna 1995 (Asetus Suomen liittymisestä Euroopan unioniin tehdyn sopimuksen voimaansaattamisesta ja sopimuksen eräiden määräysten hyväksymisestä annetun lain voimaantuloista 1541/1994; Laki Suomen liittymisestä Euroopan unioniin tehdyn sopimuksen eräiden määräysten hyväksymisestä 1540/1994). Suomi sitoutui tuolloin lapsen edun mukaisen toiminnan järjestämiseen (ks. Alila ym., 2014, s. 22–23; Onnismaa & Paananen, 2019) ratifioimalla Yhdistyneiden kansakuntien (YK) lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen (ks. Yleissopimus lapsen oikeuksista 59/1991; Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991).

Sosiaali- ja terveystieteiden alaisuudessa toimineessa päivähoitossa nähtiin kuitenkin olevan yhä kyse työvoimapolitiittisesta (Onnismaa & Paananen, 2019) sosiaalipalvelusta, jossa painottui perhetyö (Hytönen, 2017; Onnismaa ym., 2017). Tämä heijastui päivähoitoryhmien rakennetta muuttaneeseen vuoden 1992 asetusmuutokseen (Asetus lasten päivähoitosta annetun asetuksen muuttamisesta 806/1992), jonka myötä alle 3-vuotiaiden lasten ryhmiin määrättiin työskentelemään vähintään yksi työntekijä jokaista neljää lasta kohden (suhdeluku 1:4). Yli 3-vuotiaiden lasten ryhmissä vastaavaksi suhdeluvuksi määrättiin 1:7. Lisäksi asetusmuutos (806/1992) edellytti kolmanneksen päiväkodin kasvatustehtävissä työskennelleiltä kelpoisuutta lastentarhanopettajan tehtävään ja antoi lastenhoitajille mahdollisuuden työskennellä lastentarhanopettajan tehtävissä, mikäli tehtävä ei ollut täytettävissä

kelpoisuusehdot täyttävällä henkilökunnalla. 1990-luvun lamavuosien aikaiset työvoimapoliittiset haasteet johtivat päivähoiton tehostamiseen, lastentarhanopettajien aseman heikkenemiseen (Alila ym., 2014, s. 19; Ranta ym., 2021; Åsvik, 1999, s. 180) ja sosiaalialan ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden työntekijöiden aseman vahvistumiseen (esim. Alila ym., 2014, s. 19).

Päivähoiton informaatio-ohjauksesta (ks. Alila ym., 2014, s. 9–10) vastasi vuodesta 1992 alkaen Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus (Onnismaa & Paananen, 2019). Ohjaus kohdistettiin erityisesti esiopetuksen kehittämiseen, jonka myötä Opetushallitus sekä Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus julkaisivat esiopetukselle opetussuunnitelman vuonna 1996 (ks. Kinos ym., 2021; Onnismaa & Paananen, 2019). Tämän jälkeen esiopetus kirjattiin perusopetuslakiin (628/1998), jota seurasi esiopetuksen siirtäminen opetusministeriön alaisuuteen, kun taas päivähoito katsottiin perustuslaissa (ks. Suomen perustuslaki 731/1999) sosiaalipalveluksi. Lisäksi esiopetus määriteltiin jokaisen lapsen oikeudeksi (ks. Onnismaa & Paananen, 2019) ja vuodesta 2001 alkaen kuntia velvoitettiin toiminnaksi (Alila ym., 2014, s. 15). Opetushallitus julkaisi edellä kuvatun kehittämisen prosessin aikana ensimmäisen valtakunnallisen esiopetusta velvoittaneen normiasiakirjan vuonna 2000 (Kinos ym., 2021; ks. myös Chydenius ym., 2023; Hytönen, 2017; Onnismaa & Paananen, 2019), jota uudistettiin kahdesti lähivuosien aikana (Alila ym., 2014, s. 10, 13).

2.1.3 Varhaiskasvatus osaksi koulutusjärjestelmää

Uusi vuosituhat tunnetaan aikana, jolloin kiinnostus alle kouluikäisten lasten pedagogiikkaa kohtaan heräsi uudelleen. Väliaikainen laki (Hallituksen esitys 124/2001) ja sitä seurannut pysyvä laki (Hallituksen esitys 235/2006) tarjosivat kunnille mahdollisuuden siirtää päivähoiton hallinto sosiaalitoimesta opetustoimeen. Useat kunnat tarttuivatkin tähän mahdollisuuteen (Alila, 2013, s. 142–143, Kinos ym., 2021; Onnismaa & Paananen, 2019), mutta valtakunnallisesti päivähoito toimi yhä sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön alaisuudessa (Alila, 2013, s. 142). Valtioneuvoston julkaisema Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset -periaatepäätös (Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö, 2002) määritteli hoidon, kasvatuksen ja opetuksen muodostaman varhaiskasvatuksen osaksi elinikäistä oppimista (ks. myös Onnismaa & Paananen, 2019; Onnismaa ym., 2017). Lisäksi se rakensi pohjaa varhaiskasvatuksen ohjauksen kehittämiselle (Alila ym., 2014, s. 28; Kinos ym., 2021), jonka myötä Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus julkaisi suosituluonteisen ohjausasiakirjan varhaiskasvatustoiminnalle vuonna 2003, jota päivitettiin vuonna 2005 (Kinos ym., 2021). Asiakirjat määrittelivät päiväkotien tehtävien perustuvan hoidolle, kasvatukselle ja opetukselle sekä pyrkivät selkeyttämään pedagogiikan roolia aiemmasta (Chydenius ym., 2023; Kinos ym., 2021), mutta jättivät kuitenkin lastentar-

hanopettajien työnkuvan ja vastuun kuvaukset epäselviksi ja käyttivät ammattinimikkeiden sijaan kasvattaja-käsitettä (Chydenius ym., 2023).

Päivähoidon henkilöstön kelpoisuusehdot määritellyt lainsäädäntö (Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005; ks. myös Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2009, s. 81) mahdollisti lastentarhanopettajan kelpoisuuden yliopistollisen lastentarhanopettajan tutkinnon (kasvatustieteen kandidaatti, KK) suorittaneille ja ammattikorkeakoulussa sosiaali- ja terveystieteiden tutkinnon suorittaneille (ks. myös Alila ym., 2014, s. 37). Päivähoidon henkilöstörakenne oli muuttunut 2010-luvun alussa sellaiseksi, jossa lastentarhanopettajien lukumäärä oli muita ammattikuntia pienempi (Alila ym., 2014, s. 19; ks. myös Onnismaa & Paananen, 2019; Onnismaa ym., 2017).

Varhaiskasvatus on ollut osa kansallista koulutusjärjestelmää vuodesta 2013 alkaen, jolloin se siirrettiin sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudesta opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen (Alila ym., 2014, s. 11; Kinos ym., 2021; Onnismaa & Paananen, 2019; Onnismaa ym., 2017; Ranta ym., 2023). Varhaiskasvatuksessa ei ollut enää kyse sosiaalihuoltolaissa (710/1982) määrättävästä sosiaalipalvelusta (Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi lasten päivähoitolaista annetun lain muuttamisesta sekä eräksi siihen liittyviksi laeiksi 159/2012; Laki lasten päivähoitolaista annetun lain muuttamisesta 909/2012; ks. myös Karila ym., 2017, s. 16). Uusi varhaiskasvatuslaki (580/2015) korvasi aiemman päivähoitolain (36/1973) ja siirsi varhaiskasvatuksen painopisteen lainsäädännöllisestikin sosiaalipalvelusta pedagogiikkaan (Hytönen, 2017; Onnismaa ym., 2017). Samoihin aikoihin hallitus päätti rajata lasten subjektiivista oikeutta osallistua varhaiskasvatukseen (Hytönen, 2017).

Varhaiskasvatuksen hallinnonalan siirto opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen johti varhaiskasvatuksen valtakunnallisen ohjausvastuun siirtämiseen Opetushallitukselle (Chydenius ym., 2023; Onnismaa & Paananen, 2019). Sen myötä varhaiskasvatus sai ensimmäisen toimintaansa velvoittaneen ohjausasiakirjan, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2016), jossa oli kyse valtakunnallisesta määräyksestä (ks. myös Alila ym., 2022; Hytönen, 2017; Kinos ym., 2021). Asiakirja selkeytti varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisia tehtäviä (Onnismaa & Paananen, 2019), pedagogiikkaa (Hytönen, 2017) ja opettajan vastuuta aiemmasta (Chydenius ym., 2023). Varhaiskasvatuksen pedagogiikassa painotettiin nyt lapsilähtöisyyttä (Kinos ym., 2021) ja lasten laaja-alaisen osaamisen vahvistamista elinikäisen oppimisen ajatuksen mukaisesti (Onnismaa & Paananen, 2019; ks. myös OECD, 2000). Asiakirjaa on kuitenkin kritisoitu muun muassa opetus-käsitteen epäselkeästä määrittelystä (Hytönen, 2017) ja opettajan työn kuvauksen näyttäytymisenä yhä epämääräisenä suhteessa esimerkiksi perusopetuksen ja toisen asteen opetussuunnitelmiin (ks. Chydenius ym., 2023). Sitä päivitettiin vuonna 2018 (ks. Opetushallitus, 2018) säädetyin varhaiskasvatuslain (540/2018; ks. myös Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta 753/2018) myötä, joka vahvisti pedagogiikan asemaa varhais-

kasvatuksessa (Ranta ym., 2021) ja täsmensi varhaiskasvatuksessa työskentelevän henkilöstön kelpoisuusvaatimuksia (Varhaiskasvatustalaki 540/2018; ks. myös Chydenius ym., 2023; Onnismaa & Paananen, 2019).

Vuotta myöhemmin palautettiin jokaisen lapsen subjektiivinen oikeus osallistua kokoaikaiseen varhaiskasvatukseen sosiaalisista tarpeista riippumatta (Laki varhaiskasvatustalain muuttamisesta 1395/2019; ks. myös Harju-Luukkainen ym., 2022). Opetushallinnon tilastopalvelun (Vipunen, 2024b) mukaan varhaiskasvatukseen osallistui 42,2 prosenttia (n=58 626) alle 3-vuotiaista lapsista ja 90,2 prosenttia (n=130 620) 3–5-vuotiaista lapsista vuonna 2023. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjaa päivitettiin uudelleen vuonna 2022 (Opetushallitus, 2022) pyrki myksenä vahvistaa muun muassa varhaiskasvatuksen tutkimusperustaisuutta ja pedagogiikkaa sekä selkeyttää varhaiskasvatuksen opettajan vastuita aiemmasta (Chydenius ym., 2023).

Kuten aiemmin tässä luvussa kuvattiin, varhaiskasvatusta on kehitetty vuorovai-
kutuksessa kansainvälisten toimijoiden kanssa viimeisten vuosikymmenten ajan (esim. Hytönen, 2017; Onnismaa & Paananen, 2019; Paananen, 2017). Uusliberalis-
tisen ajattelun nähdään tavoittaneen suomalaisen varhaiskasvatuksen 2000-luvulla, jonka myötä taloudellista voittoa tavoittelevat yksityiset päiväkodit ovat yleistyneet vahvistaen varhaiskasvatuksen tehokkuusajattelua (Alila ym., 2014, s. 9, 16; ks. myös Laiho & Pihlaja, 2022; Pihlaja & Laiho, 2021). Lisäksi Euroopan unionin (2007; ks. myös European Union, 2008) 2000-luvulla esittämät näkemykset elinikäisestä oppimisesta ja siihen liittyvistä avaintaidoista (esim. Miettinen ym., 2021) ovat heijastuneet varhaiskasvatukseen (Opetushallitus, 2016, 2018, 2022) ja siitä käytävään keskusteluun (Onnismaa & Paananen, 2019). Varhaiskasvatuksen siirtyminen opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen osoittaa varhaiskasvatuksen merkityksen osana elinikäistä oppimista (Alila ym., 2014, s. 55). Suomi osallistui vuosina 2009–2011 Taloudellisen yhteistyön ja kehittämisen järjestö OECD:n toteuttamaan varhaiskasvatuksen laatuhankeeseen, jossa se sijoittui eri maiden vertailussa kärkeen useilla laadun arvioinnin osa-alueilla. Näitä olivat varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutustaso ja määrä suhteessa lapsilukuun sekä henkilöstön täydennyskoulutusmahdollisuudet. Kehittämiskohteiksi tunnistettiin alan houkuttelevuuden parantaminen ja johtamiskoulutuksen lisääminen. Huomiota kiinnitettiin tuolloin myös 3–5-vuotiaiden lasten alhaisiin varhaiskasvatukseen osallistumislukuihin verrattuna muihin OECD-maihin. (OECD, 2012; ks. myös Alila ym., 2014, s. 52–53.) Lisäksi OECD arvioi opetus- ja kulttuuriministeriön vuosina 2020–2022 varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämiseksi toteuttamaa Oikeus oppia -kehittämishjelmaa (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö, n.d.). Arviointiraportissa suositeltiin rahoitusjärjestelmän muutoksia varhaiskasvatukseen osallistumisen nostamiseksi ja pidettiin kotihoidon tukijärjestelmää varhaiskasvatukseen osallistumista rajoittavana tekijänä. Lisäksi raportissa kehoitettiin tehostamaan etenkin maa-

hanmuuttajataustaisten vanhempien tiedottamista ja palveluohjausta koskien varhaiskasvatuksen merkitystä. Raportissa nostettiin esille myös toteutetun taidekasvatuksen satunnaisuus varhaiskasvatuksen pedagogiikassa sekä riittävän henkilöstöressurssin turvaamisen merkitys osana varhaiskasvatuksen laadun varmistamista. (OECD, 2022.)

2.2 Varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen ja sen opetusharjoittelun historiallinen kehittyminen

Tässä luvussa kuvataan varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen ja siihen liittyvän opetusharjoittelun historiallista kehittymistä Cygnaeuksen kansakouluseminaarin yhteyteen sijoitetun lastentarhan ja -seimen ajoista lastentarhaseminaarien perustamiseen ja toimintaan, yliopistoissa järjestetyn uudenmuotoisen lastentarhanopettajakoulutuskokeilun eli ULO-koulutuksen pilotointiin sekä lastentarhanopettajakoulutuksen siirtämiseen yliopistoihin osaksi akateemista opettajankoulutusta.

2.2.1 Lastentarhanopettajakoulutuksen käynnistyminen

Ennen varsinaista lastentarhanopettajien koulutuksen (nykyään varhaiskasvatuksen opettajankoulutus) käynnistymistä Cygnaeuksen jo vuonna 1863 Jyväskylään perustamassa kansakouluseminaarissa toimivat harjoittelulastentarha ja -seimi, joissa opettajaopiskelijat tutustuivat varhaiskasvatusikäisten lasten pedagogiikkaan ja hoivaan (ks. Hyyrö, 2010; Salo, 1939, s. 434–438; ks. myös Jauhiainen ym., 1997; Kuikka, 2010; Välimäki, 1998, s. 92). Ajatus kansakoulun mallikoulun yhteyteen perustetusta lastentarhasta ja -seimestä sai osakseen vastustusta, jonka vuoksi niiden toiminta lakkasi Cygnaeuksen kuoleman jälkeen (Hyyrö, 2010). Myöhemmin Aukusti Salo pyrki jatkamaan Cygnaeuksen ideaa opettajankoulutuksen yhtenäistämistä, jonka Elisabeth Alander ja lastentarhanopettajat tuolloin torjuivat (Virtanen, 2008, 2009). Tämä voi osaltaan selittää sitä, miksi opettajankoulutukseen kuuluvasta opetusharjoittelujärjestelmästä kehittyi myöhemmin epäsymmetrinen.

Lastentarhanopettajakoulutus sai alkunsa Sörnäisten kansanlastentarhassa vuonna 1892 (Meretniemi, 2007b; Välimäki, 1998, s. 97). Henkisen äitiyden ideologiaan pohjautunutta (Meretniemi, 2015, s. 6–7) käytännönläheistä koulutusta (Hänninen & Valli, 1986, s. 120) toteutettiin kouluylivaltuutuksen alaisuudessa vuodesta 1897 alkaen (Meretniemi ym., 2017). Koulutusta jatkettiin vuonna 1908 Hanna Rothmanin ja Elisabeth Alanderin perustamassa Ebeneserkodissa, jossa sijaitsivat lastentarha ja lastentarhaseminaari. Sen toiminta pohjautui Fröbelin lastentarhapedagogiikkaan, jota Rothman ja Alander olivat opiskelleet aiemmin Saksassa. (Meretniemi & Rantala, 2007; Ruokonen, 2007.) Kaikki lastentarhaseminaarin opetus-

harjoittelut järjestettiin Ebeneserkodin lastentarhassa ja lastenseimissä 1930-luvulle asti, josta alkaen niitä järjestettiin myös yleistyneissä kunnallisissa lastentarhoissa (Hänninen & Valli, 1986, s. 143–144, 218). Ohjatut opetusharjoittelut kattoivat jopa 60 prosenttia lastentarhanopettajakoulutuksen opinnoista (Rechardt, 2007; ks. myös Meretniemi & Rantala, 2007). Lisäksi lastentarhaseminaari järjesti opintomatkoja vuodesta 1937 alkaen Pohjoismaihin ja myöhemmin muualle Eurooppaan (Ruokonen, 2007).

Lastentarhojen mahdollisesta asemasta koulutusjärjestelmässä, lastentarhatyöstä sekä lastentarhanopettajien ja alakansakoulunopettajien koulutusten yhtenäistämisestä käytiin 1920-luvun alussa kriittistä keskustelua julkisesti (Lujala, 2008; Meretniemi, 2007a; Virtanen, 2008, 2009). Tätä keskustelua seurasi lastentarhanopettajakoulutuksen kehittämisen jatkaminen omana koulutuksenaan, joka siirrettiin yhdessä lastentarhojen kanssa sosiaaliministeriön valvontaan vuonna 1924 (Meretniemi, 2015, s. 144; Ruokonen, 2007).

Toisen maailmansodan poikkeusaika (1939–1945) hankaloitti lastentarhanopettajakoulutuksen järjestämistä (Rechardt, 2007; Ruokonen, 2007), jonka opetusharjoittelut ohjattiin Helsingin ulkopuolella toimineisiin lastentarhoihin ja kesäsiirtoloihin (Hänninen & Valli, 1986, s. 214). Sodan jälkeen lisääntyneet sosiaaliset tarpeet loivat painetta lastentarhapaikkojen lisäämiseksi (ks. Alila ym., 2014, s. 8), jota seurasi pula lastentarhanopettajista (Åsvik, 1999, s. 47). Tähän haasteeseen vastattiin erilaisin ratkaisuin. Yksi niistä oli puoli vuotta kestäneen poikkeusvalmistuskurssin järjestäminen, jonka tavoitteena oli pätevöittää sosiaalikasvattajia ja alakansakoulunopettajia lastentarhanopettajan työhön (Hänninen & Valli, 1986, s. 215). Tämän lisäksi Ebeneser laajensi lastentarhanopettajakoulutusta perustamalla filiaalinen Jyväskylään vuonna 1947 (Ruokonen, 2007). Sen opetusharjoittelut järjestettiin ensin filiaalinen ulkopuolella toimineissa kunnallisissa lastentarhoissa ja sittemmin filiaalinen yhteyteen perustetussa kunnallisessa lastentarhassa (Hänninen & Valli, 1986, s. 225). Lastentarhojen yleistyessä ja opettajapulan jatkuessa 1950-luvulla Ebeneserin mallia mukailleita yksityisiä lastentarhaseminaareja perustettiin Tampereelle (1955), Pietarsaareen (1958), Ouluun (1968) ja Jyväskylään (1965) Ebeneserin filiaalinen itsenäistymisen myötä (Ruokonen, 2007). Ne toimivat sosiaaliministeriön alaisuudessa jääden vuonna 1958 säädetyn seminaarilain ulkopuolelle, joka muutti kansakoulunopettajien koulutuksen opistotaseiseksi (ks. Nurmi, 1996, s. 126). Lastentarhanopettajakoulutus oli tuolloin kaksivuotinen ja siitä noin 39 prosenttia muodostui opetusharjoittelusta (Ruokonen, 2007). Niitä järjestettiin Ebeneserin (Meretniemi & Rantala, 2007) lisäksi kunnallisissa ja yksityisissä lastentarhoissa sekä sairaaloissa (Hänninen & Valli, 1986, s. 225–235). Ebeneserin lastentarha ja lastenseimi siirtyivät Helsingin kaupungin omistukseen vuonna 1963 (Meretniemi & Rantala, 2007), josta alkaen lastentarhanopettajakoulutuksen kaikki opetusharjoittelut järjestettiin kunnallisissa ja yksityisissä lastentarhoissa.

2.2.2 Uudenmuotoisen akateemisen lastentarhanopettajakoulutuksen pilotointi

Lastentarhanopettajakoulutuksen akatemisoituminen eteni vuonna 1972 tehdyn päätöksen myötä siirtää lastentarhaseminaarit kouluhallituksen alaisuuteen (Kinos, 1997, s. 103; Ruokonen, 2007). Seuraavana vuonna säädetty päivähoitolaki (36/1973) velvoitti kuntia järjestämään päivähoitopalvelua sitä tarvitseville perheille (Alila ym., 2014, s. 25, 34), mikä herätti huolen lastentarhanopettajien riittävydestä (Onnismaa ym., 2017; ks. myös Hytönen, 2017; Ruokonen, 2007). Lastentarhanopettajapulaa ratkaistiin erilaisin uudistuksin (Lujala, 2008). Ensinnäkin lastenhoitajille tarjottiin pätevöittämissä koulutusta lastentarhanopettajan kelpoisuuden saamiseksi (Hytönen, 2017). Toiseksi lastentarhanopettajien kelpoisuusehtoja määriteltiin uudelleen, mikä mahdollisti sosiaaliskasvattajien työskentelemisen lastentarhanopettajan tehtävissä (Onnismaa ym., 2017). Kolmanneksi ratkaisuksi kehitettiin uudenmuotoinen lastentarhanopettajakoulutuskokeilu eli ULO-koulutus (Lujala, 2008). Yliopistoissa järjestetyt ja opetusministeriön alaisuuteen sijoitetut ULO-koulutukset (Hänninen & Valli, 1986, s. 237–239; ks. myös Kinos ym., 2021) käynnistyivät vuonna 1973 Joensuussa ja Jyväskylässä, vuonna 1974 Kajaanissa, Raumalla ja Savonlinnassa sekä vuonna 1975 Turussa (Kinos, 1997, liite 10; ks. myös Husa & Kinos, 2001, s. 103, 105). Vaikka ULO-koulutukset toimivat yliopistoissa, koulutuksen opetusharjoittelut järjestettiin kunnallisissa ja yksityisissä päiväkodeissa, koska tuolloin ei perustettu yliopistollisia harjoittelupäiväkoteja (ks. Hänninen & Valli, 1986, s. 237).

Lastentarhanopettajakoulutuksen järjestäminen jatkui vuodesta 1977 alkaen valtiollisissa lastentarhanopettajaopistoissa ja yliopistojen järjestämissä ULO-koulutuksissa (ks. Hytönen, 2017; Kinos ym., 2021). Edeltävän vuosikymmenen aikana käynnistynyttä peruskoulu-uudistusta (Laki koulujärjestelmän perusteista 467/1968) seurasi kansakoulun opettajankoulutuksen siirtäminen valtio-omisteisten yliopistojen alaisuuteen (Opettajankoulutuslaki 844/1971; ks. myös Kuikka, 2010; Valtonen, 2013). Lastentarhanopettajakoulutus jäi tämän siirron ulkopuolelle, vaikka peruskoulu-uudistuksessa suhtauduttiinkin myönteisesti lastentarhojen huomioimiseen (Hänninen & Valli, 1986, s. 166).

Lastentarhanopettajien työnkuva ja rooli hämärtyivät 1980-luvulla (Chydenius ym., 2023; Onnismaa ym., 2017), kun työtä alkoivat määrittää työvuoroihin sisällytetyt erilaiset tehtävät. Tämä oli seurausta vuonna 1981 toteutetusta henkilöstörakennemuutoksesta. (Alila ym., 2014, s. 19; Chydenius ym., 2023.) Sitä seurannut sosiaalihuoltolaki (710/1982) vahvisti sosiaalialan tutkinnon suorittaneiden asemaa päiväkodeissa. Lisäksi lastentarhanopettajakoulutusta ehdotettiin siirrettäväksi ammatikorkeakouluun (Hytönen, 2017). Ehdotuksesta huolimatta koulutusta jatkettiin yliopistoissa ja valtio-omisteisissa opistoissa laajentaen sitä kolmevuotiseksi vuonna 1983 (ks. Onnismaa ym., 2017).

Lastentarhanopettajien työllisyysnäkökulmat olivat jälleen nousussa vuodesta 1984 alkaen (Åsvik, 1999, s. 153), jolloin lasten subjektiivinen päivähoito-oikeus päätettiin ottaa porrastetusti käyttöön (Alila ym., 2014, s. 13). Tämä johti lastentarhanopettajien koulutusmäärien lisäämiseen (Helsingin lastentarhanopettajaopisto, 1988). Koulutuspaikkojen lisäämisen vuoksi Ebeneserin tilat kävivät ahtaiksi, jonka myötä siellä toiminut viimeinen kunnallinen päiväkotiryhmä suljettiin vuonna 1986 (ks. Meretniemi & Rantala, 2007). Sen seurauksena lastentarhanopettajakoulutusten yhteydessä ei enää toiminut opetusharjoitteluita mahdollistaneita päiväkotiryhmiä.

2.2.3 Yliopistollinen varhaiskasvatuksen opettajankoulutus

Yliopistojen yhteyteen vuosien 1973 ja 1975 välillä perustetut ULO-koulutukset avasivat ovea kandidaatti- ja maisteritasoisen varhaiskasvatuksen koulutuksen kehittämiseksi. Lisäksi Oulun yliopiston filiaalissa, Kajaanin opettajankoulutuslaitoksessa vuonna 1991 käynnistynyt ja vuonna 1996 vakiintunut varhaiskasvatuksen maisteritason koulutuskokeilu mahdollisti varhaiskasvatuksen professuurien perustamisen yliopistoihin. (Husa & Kinos, 2001, s. 38–39, 91–101.) Lastentarhanopettajakoulutuksen akatemisoituminen toteutui kokonaisuudessaan vuonna 1995 opistoissa järjestettyjen koulutusten siirryttyä yliopistojen alaisuuteen (Laki lastentarhanopettajaopistoista annetun lain kumoamisesta 1359/1994; ks. myös Alila ym., 2014, s. 17; Chydenius ym., 2023; Husa & Kinos, 2001, s. 20; Hytönen, 2017; Kinos ym., 2021; Ruokonen, 2007; Välimäki, 1998, s. 25). Kandidaattitasoiseen koulutukseen sisällytettiin kasvatustieteelliset opinnot, jotka mahdollistuivat pienentämällä opetusharjoitteluiden osuutta aiemmasta 25 prosentista 10 prosenttiin. Tutkinnosta vähennettiin myös taito- ja taideaineiden opetuksen määrää. (Hytönen, 2017.) Vuotta ennen yliopistollistamista Turun yliopistossa Raumalla järjestetyn lastentarhanopettajakoulutuksen välittömään läheisyyteen perustettiin kunnallinen Taikatakki-esiopetusryhmä (1994–2019), jossa järjestettiin lastentarhanopettajakoulutuksen opetusharjoitteluita (Pohjanoksa, 1996, s. 4, 6; Rauman kaupunki, 2019). Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen eli siirtymävaiheen (ks. Opetushallitus, 2022, s. 38; Opetushallitus, 2024, s. 13) pedagogiikan merkitystä varhaiskasvatuksen- ja luokanopettajakoulutuksen yhteisenä sisältönä edistettiin myös perustamalla alkukasvatuksen 25 opintopisteen sivuainekokonaisuus. Vastaavanlaisia esi- ja alkuopetuksen sivuainekokonaisuuksia on kehitetty myös muissa yliopistoissa. (Pursiainen ym., 2019.)

Lastentarhanopettajakoulutuksen yliopistollistaminen ja varhaiskasvatuksen kandidaatti- ja maisteritasoisen koulutuksen perustaminen ajoittuivat lama-aikaan (Ranta ym., 2021). Työttömyyttä seuranneen päivähoidon tarpeen väheneminen (Åsvik, 1999, s. 180) johti lastentarhanopettajakoulutuksen aloituspaikkojen vähentämiseen valtakunnallisesti (Alila ym., 2014, s. 19). Samaan aikaan koulutusjärjestelmään rakennettu duaalimalli (Alila ym., 2014, s. 19) käsitti ammattikorkeakoulu-

verkoston luomisen, ammattikorkeakoulujen sosiaalialan tutkintomäärien lisäämisen ja sosionomikoulutuksen syntyminen (Onnismaa ym., 2017). Lisäksi vuoden 1992 asetusmuutos (ks. Asetus lasten päivähoidosta 806/1992) tarjosi päiväkodeille mahdollisuuden rekrytoida henkilöstöön aiempaa enemmän toisen asteen tutkinnon suorittaneita (Onnismaa ym., 2017). Tätä seurasi lastentarhanopettajan tehtävissä työskennelleiden varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan opinnot (60 opintopistettä) suorittaneiden sosionomien määrän kasvu (Alila ym., 2014, s. 17, 19, 37; ks. myös Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005).

Sen sijaan esiopetuksen kelpoisuusvaatimuksia koskevassa keskustelussa pätevyys haluttiin rajata lastentarhanopettajiin ja luokanopettajiin (Hallituksen esitys Eduskunnalle esiopetusta koskevaksi lainsäädännöksi 91/1999; Onnismaa ym., 2017). Tämän myötä valtaosa yliopistollisen koulutuksen suorittaneista lastentarhanopettajista aloitti työskentelyn esiopetuksessa (Ranta ym., 2021). Lisäksi sosiaalialalta valmistuneille tarjottiin vuoden 2003 loppuun asti koulutusta esiopetuksen opetustehtäviin päteväyttämiseksi (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998; Onnismaa ym., 2017).

Lastentarhanopettajakoulutusta kehitettiin 1980-luvulta alkaen huomioiden kansainvälinen toimintaympäristö (Hytönen, 2017). Lastentarhanopettajan tutkinnon tasosta keskusteltiin vastikään Euroopan unioniin liittyneen Suomen allekirjoitettua Bolognan julistuksen vuonna 1999 (esim. Galli & Ahola, 2011, s. 7). Sen myötä yliopistollinen lastentarhanopettajakoulutus (esim. Chydenius ym., 2023; Kinos ym., 2021) määriteltiin alemmaksi korkeakoulututkinnoksi (KK), jotta se vastaisi tasoltaan muita eurooppalaisia lastentarhanopettajakoulutuksia (ks. Opetusministeriö, 2002, s. 2, 49–50).

Yliopistollisista opettajankoulutuksista säädettiin yliopistolaissa (558/2009) vuonna 2009 lastentarhanopettajakoulutuksen toimittua 14 vuotta yliopiston alaisuudessa. Laissa määriteltiin harjoittelukoulujen toiminnasta käsittelemättä kuitenkaan lastentarhanopettajakoulutuksen opetusharjoitteluiden järjestämistä. Sen myötä lastentarhanopettajakoulutuksen opetusharjoitteluiden järjestäminen jatkui kunnallisissa ja yksityisissä päiväkodeissa. Lisäksi lastentarhanopettajakoulutuksen koulutuspaikat olivat vähentyneet kuluneiden vuosien aikana (esim. Onnismaa ym., 2017). Koulutuspaikkoja lisättiin vuodesta 2012 alkaen eduskunnan myöntämän lisärahoituksen puitteissa (Alila ym., 2014, s. 19; ks. myös Lepistö, 2016).

Vuonna 2012 kunnallisille päiväkodeille tehty selvitys osoittaa lastentarhanopettajien marginaalisen aseman varhaiskasvatuksessa. Tuolloin noin neljännes varhaiskasvatuksen henkilöstöstä työskenteli lastentarhanopettajan tehtävissä ja noin joka viides koko henkilöstöstä oli suorittanut lastentarhanopettajan tutkinnon. (Alila ym., 2014, s. 108–109.) Varhaiskasvatuksen siirtyminen kansalliseen koulutusjärjestelmään vuonna 2013 (Onnismaa & Paananen, 2019) johti pedagogiikan merkitystä

painottavan varhaiskasvatuslain (580/2015) säätämiseen. Seuraavina vuosina päivitetty varhaiskasvatuslaki (540/2018) määrittäi varhaiskasvatuksen henkilöstöstä vähintään kolmanneksen muodostuvan yliopistollisen kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon suorittaneista varhaiskasvatuksen opettajista. Tämän myötä varhaiskasvatuksen sosionomin työnkuvan koettiin jääneen epäselväksi, mikä on herättänyt tarpeen selkiyttää eri koulutustaustaisten varhaiskasvatuksen ammattilaisten erityisosaamista (ks. Karila ym., 2024). Lainsäädännölliset muutokset johtivat myös varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen koulutuspaikkojen lisäämiseen aiemmasta (esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, 2023; ks. myös Lepistö, 2016). Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajankoulutusta on monimuotoistettu 2020-luvulla, mikä on tarjonnut alalla työskenteleville mahdollisuuden pätevyitä varhaiskasvatuksen opettajaksi suorittamalla yliopistossa järjestettäviä opintoja monimuotoisesti työn ohella (Kangas ym., 2025; Karila ym., 2024, s. 28–29).

3 Varhaiskasvatuksen opettajan työstä ja opettajankoulutuksesta Suomessa nykyään

Valtionhallinnon tasolla tapahtuneen varhaiskasvatuksen hallinnonalan siirron ja varhaiskasvatustilain (540/2018) säätämisen myötä on keskusteltu varhaiskasvatuksen opetus- ja kasvatushenkilöstön työnkuvista sekä tarpeesta niiden määrittelyksi (Karila ym., 2024). Lisäksi uusi laki on vahvistanut pedagogiikan asemaa varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka on yhä kuitenkin moniulotteinen käsite, jota on ymmärretty ja määritelty eri tavoin (Kangas ym., 2021; Ranta ym., 2023; ks. myös Autio, 2019; Onnismaa & Paananen, 2019; Ranta ym., 2021). Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen pedagogiikalla tarkoitetaan institutionaalista, tutkittuun tietoon perustuvaa, tavoitteellista ja suunnitelmallista toimintaa, jonka kautta tuetaan lapsen oppimista, kehittymistä ja hyvinvointia (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018; ks. myös Hytönen, 2017). Sitä lähestytään holistisesti kokopäiväpedagogisesta näkökulmasta, jossa jokaisesta varhaiskasvatuksen tilanteesta tehdään lapsen oppimisen ja kehityksen kannalta pedagogisesti arvokas (Hytönen, 2017; Kangas ym., 2021). Yliopistollinen varhaiskasvatuksen opettajankoulutus antaa pedagogiset valmiudet toimia varhaiskasvatuksen opettajan tehtävässä muun muassa koulutukseen sisältyvien opettajan pedagogisten ja ammatillisten opintojen kautta.

Tässä luvussa käsitellään varhaiskasvatuksen opettajan työtä sekä osaamis- ja tutkimusperustaista varhaiskasvatuksen opettajankoulutusta yliopistoissa. Lisäksi tarkastellaan varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen opetusharjoittelujärjestelmää suhteessa muun opettajankoulutuksen opetusharjoittelujärjestelmään ja esitellään tämän tutkimuksen kohteena oleva yliopistollinen harjoittelupäiväkoti.

3.1 Opettajan työ tämän päivän varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen opettajan työ perustuu varhaiskasvatuksen ja pedagogiikan asiantuntemukselle (Karila ym., 2024, s. 105–106; Ranta ym., 2021; Ukkonen-Mikkola ym., 2021; Valkonen ym., 2024; Ylitapio-Mäntylä, 2016) edellyttäen taitoa soveltaa

teoreettista tietoa käytännössä (Alila ym., 2022; Harju-Luukkainen ym., 2022; Husu & Toom, 2016, s. 22; Karila ym., 2024, s. 105–106; Ranta ym., 2023). Työn sisältämät päätöksentekotilanteet (Harju-Luukkainen ym., 2022; Ranta ym., 2023) edellyttävät erilaisten tilannetekijöiden huomioimisen lisäksi lasten huomioimista yksilöinä ja lapsiryhmänä (Husu & Toom, 2016, s. 9; Toom & Husu, 2024). Varhaiskasvatus kytkeytyy kiinteästi yhteiskuntaan (Alila ym., 2022; Hytönen, 2017; ks. myös Karila ym., 2024, s. 103, 105; Ukkonen-Mikkola ym., 2021), jossa ilmenevät muutokset heijastuvat varhaiskasvatuksessa tehtävään työhön ja viitoittavat siten varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen tulevia kehityssuuntia (ks. Husu & Toom, 2016; Toom & Husu, 2024; ks. myös Hytönen, 2017; Poulter ym., 2022; Ukkonen-Mikkola ym., 2021). Yhteiskunnallisiin muutoksiin liittyvät ja koulutukseen vaikuttavat kysymykset koskevat esimerkiksi digitalisaatiota, väestönkehitystä, alueellista eriytymistä sekä yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022, s. 2, 6–7).

Varhaiskasvatuksen opettajan työ on myös ihmissuhdetyötä (Alila ym., 2022; Harju-Luukkainen ym., 2022; Ranta ym., 2023; Ylitapio-Mäntylä, 2016), jota toteutetaan moniammatillisessa työyhteisössä (Karila ym., 2017, s. 75–80; Karila ym., 2024, s. 105; Ukkonen-Mikkola ym., 2021; Ylitapio-Mäntylä, 2016). Varhaiskasvatuksen tiimissä voi opettajan lisäksi työskennellä esimerkiksi varhaiskasvatuksen lastenhoitajia ja/tai varhaiskasvatuksen sosionomeja (Opetushallitus, 2022, s. 20; Varhaiskasvatuslaki 540/2018; ks. myös Alila ym., 2022; Hytönen, 2017; Ranta ym., 2022). Varhaiskasvatuksen opettaja on kuitenkin pedagogisessa vastuussa varhaiskasvatusryhmänsä toiminnasta (Opetushallitus, 2022, s. 20; Varhaiskasvatuslaki 540/2018; ks. myös Harju-Luukkainen ym., 2022; Ranta ym., 2023) ja tiiminsä pedagogisesta johtamisesta (Karila ym., 2017, s. 100–101; Karila ym., 2024, s. 103, 105; Kupila ym., 2024).

Varhaiskasvatuksen opettajan työtä voidaan tarkastella sosiologi Pierre Bourdieu'n (1977) luoman habitus-käsitteen kautta (ks. esim. Valkonen ym., 2024). Bourdieu (1977, s. 72–73) määrittelee yksilön ja yhteiskunnan vuorovaikutuksessa historiallisesti muotoutuvan habituksen eräänlaisiksi rakenteiksi (eng. structures), jotka ilmenevät yksilön representaatiossa (eng. representation) ja toiminnassa (eng. practice). Habitus kytkeytyy yhteiskuntaan taloudellisten, kulttuuristen ja sosiaalisten pääomien eli resurssien kautta, joita hyödynnetään ja vahvistetaan jatkuvasti eri toimintakentillä eli sosiaalisissa ympäristöissä riippuen siitä, minkälaista pääomaa niissä arvostetaan (Bourdieu, 1977; ks. myös Emirbayer & Johnson, 2008; Hefferman, 2022, s. 67). Taloudellisella pääomalla tarkoitetaan yksilön tuloja ja omaisuutta, kun taas kulttuurinen pääoma pohjautuu niihin tietoihin ja taitoihin, joita yksilö on saavuttanut esimerkiksi suorittamansa koulutuksen kautta. Sosiaalinen pääoma käsittää sosiaaliset kontaktit ja ihmissuhteiden verkostot. (Emirbayer & Johnson, 2008;

Heffernan, 2022, s. 67–72.) Nämä edellä kuvatut yksilön kartuttamat pääomat konkretisoituvat hänen habituksessaan (ks. Heffernan, 2022, s. 34–37).

Varhaiskasvatuksen opettajien ammattiryhmää kuvaava habitus on vankentunut viime aikoina aiemmasta (ks. Kinos, 1997). Tähän ovat selkeästi vaikuttaneet kulttuurisen pääoman näkökulmasta muun muassa lastentarhanopettajakoulutuksen vakinaistaminen yliopistoihin vuonna 1995 ja varhaiskasvatuksen maisteritason koulutuksen perustaminen (Husa & Kinos, 2001, s. 19–20), työöntän liittäminen opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen vuonna 2013 (esim. Alila ym., 2014, s. 11; Kinos ym., 2021) sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden muuttaminen velvoittavaksi vuodesta 2016 alkaen (Opetushallitus, 2016). Sosiaalisen pääoman näkökulmasta vuosi 1991 näyttäytyy merkityksellisenä, jolloin Lastentarhanopettajaliitto liittyi Opetusalan Ammattijärjestön (OAJ) jäsenjärjestöksi (Åsvik, 1999, s. 177). Taloudellisen pääoman näkökulmasta merkityksellinen tapahtuma toteutui vuonna 2021, jolloin varhaiskasvatuksen opettajat siirtyivät kunnallisen yleisen virka- ja työehtosopimuksen (KVTES) piiristä kunta-alan opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimuksen (OVTES) piiriin (Ojala ym., 2022, s. 3). Nämä viime aikojen historialliset avaintapahtumat ovat tukeneet varhaiskasvatuksen opettajien ammattiryhmän integroitumista opettaja-ammattikuntaan Suomessa ja siten vahvistaneet varhaiskasvatuksen opettajien ammattiryhmän opettajahabitusta.

Tämän päivän varhaiskasvatuksen opettajan habitusta tarkastellaan erityisesti institutionaalisen pääoman kautta (Valkonen ym., 2024), joka on yksi kulttuurisen pääoman muodoista (ks. Heffernan, 2022, s. 66–70). Varhaiskasvatuksen opettajan habitus rakentuu pedagogiselle asiantuntijuudelle, joka pohjautuu kasvatustieteelliselle teoreettiselle tiedolle ja käytännön pedagogiselle osaamiselle, jota yliopistollinen opettajankoulutus tuottaa (Valkonen ym., 2024). Varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus edellyttää kasvatustieteen kandidaatin (KK) tutkinnon suorittamista, joka on laajuudeltaan 180 opintopistettä ja sisältää vähintään 60 opintopisteen laajuiset varhaiskasvatuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot (ks. Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004; Varhaiskasvatuslaki 540/2018).

3.2 Osaamis- ja tutkimusperustainen varhaiskasvatuksen opettajankoulutus

Kansallista koulutusjärjestelmää on kehitetty osana kansainvälistä poliittista toimintaympäristöä 1990-luvulta alkaen, jolloin Suomi liittyi yhdeksi Euroopan unionin jäsenmaista (esim. Laki Suomen liittymisestä Euroopan unioniin tehdyn sopimuksen eräiden määräysten hyväksymisestä 1540/1994; Miettinen ym., 2021). Tämän myötä Suomi allekirjoitti Bolognan julistuksen vuonna 1999 yhtenäistääkseen korkeakoulutusjärjestelmänsä suhteessa muihin unionin maihin. Sen seurauksena lastentar-

hanopettajan tutkinnon laajuudeksi vahvistettiin alempi korkeakoulututkinto eli kasvatustieteen kandidaatin tutkinto. (Galli & Ahola, 2011, s. 204; ks. myös Opetusministeriö, 2002, s. 49–50; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2009, s. 81.) Yhtenäistämässä on tunnistettu erityisesti työvoimapolitiittisia etuja, sillä se on sujuvoittanut työvoiman liikkuvuutta unionin maiden välillä (European Commission, 2018, s. 5, 7; European Union, 2008, s. 4; ks. myös Miettinen ym., 2021). OECD (2000) korostaa koulutuspolitiittisen ja talouspolitiittisen keskustelun välillä olevaa yhteyttä.

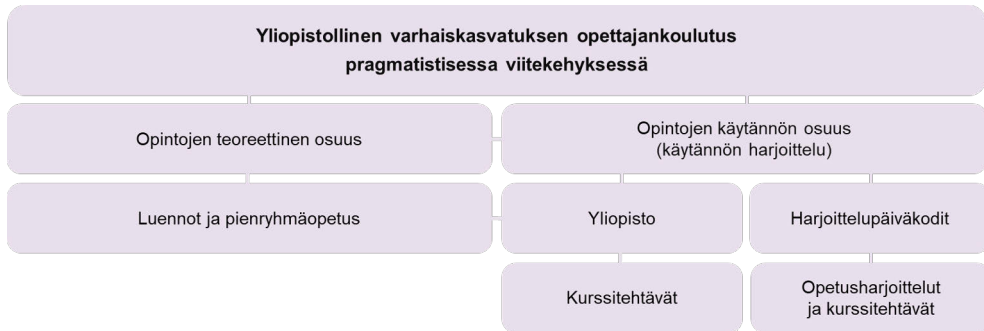
Euroopan unioni on esittänyt keinoja ammatti- ja korkeakoulutusten osaamisperustaisuuden vahvistamiseksi (European Union, 2008, s. 3; ks. myös European Union, 2007; Miettinen ym., 2021; OECD, 2000). Tavoitteena on ollut lisätä koulutusten työelämälähtöisyyttä ja vahvistaa opiskelijoiden geneerisiä eli transversaaleja kykyjä, jotka ovat keskeisiä globaaleihin ja yhteiskunnallisiin ilmiöihin sopeutumisen kannalta (European Union, 2007, s. 1; Miettinen ym., 2021; ks. myös Karila ym., 2024, s. 127). Osaamisperustaisuus näyttäytyy koulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa osaamistavoitteiden asettamisena ja niiden saavuttamisen merkityksen korostamisena suhteessa (Ainiala ym., 2020; Mäkinen & Annala, 2012) sisältölähtöisyyteen (Huusko & Pyykkö, 2021). Geneerisyydellä viitataan ajattelun, reflektoinnin, suunnittelun ja vuorovaikutuksen kykyihin, jotka tukevat opettajan toimintaa työelämän eri tilanteissa (ks. Miettinen ym., 2021). Tässä tutkimuksessa kyvyn sijasta käytetään käsitettä valmius, joka on linjassa nykyisten virallistekstien ja opetussuunnitelmien kanssa (esim. Turun yliopisto, 2024; Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004; Varhaiskasvatuslaki 540/2018).

Koulutusten osaamisperustaisuuden vahvistuminen on näyttäytynyt Suomessa erilaisten osaamiskokonaisuuksien määrittelynä (Laki tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehyksestä 93/2017; Valtioneuvoston asetus tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehyksestä 120/2017; ks. myös Karila ym., 2024; Metsäpelto ym., 2022; Metsäpelto ym., 2024; Ranta ym., 2023). Tämä on johtanut keskusteluun siitä, uhkaako osaamisperustaisuuteen linkittyvä työelämävastavuus yliopistojen roolia tieteellisen tiedon tuottajina ja tutkimusperustaisen koulutuksen järjestäjinä (Miettinen ym., 2021; ks. myös Jyrhämä, 2021, s. 153–154).

Tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen tavoitteena on tukea opettajaopiskelijoita kehittämään pedagogista ajatteluaan sellaiseksi, että he voivat toteuttaa tulevaa työtään reflektoivalla, tutkivalla ja kehittäväällä otteella (Kansanen, 2015; Karila ym., 2024, s. 105, 107; Toom & Husu, 2024). Sillä tarkoitetaan koulutusta, jonka sisällöt ja menetelmät perustuvat tutkimukselle, jota myös opettajankouluttajat tekevät (Toom & Husu, 2024; Kansanen, 2015). Tutkimusperustainen koulutus aktivoi opiskelijoita opiskelemaan sisältöjä tutkivalla otteella, joka toteutuu esimerkiksi sisällyttämällä koulutukseen erilaisten tutkimusmenetelmien opiskelemista ja soveltamista (Karila ym., 2024, s. 107; ks. myös Toom & Husu, 2024).

Koulutuksen osaamis- ja tutkimusperustaiset tavoitteet voidaan nähdä vastakainasettelun sijaan myös toisiaan tukevinä tavoitteina (ks. esim. Ukkonen-Mikkola ym., 2021), kun niitä peilataan kasvatustilanteisiin lähtökohtiin. Vuodesta 1995 alkaen yliopistollisen varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen (esim. Hytönen, 2017; Välimäki, 1998, s. 25) taustalla voidaan nähdä vaikuttavan ensinnäkin snellmanilainen sivistyskäsite, joka on lujittanut asemaansa akateemisessa yliopistokoulutuksessa sen tieteen ja tutkimuksen merkitystä korostavan luonteensa vuoksi (Miettinen ym., 2021). Snellmanilaisen näkemyksen mukaan sivistys ja oppiminen muotoutuvat opiskelijan ja kulttuuriperinnön välisessä vuorovaikutuksessa. Koulutuksen tuloksena nähdään opiskelijoiden ajattelutaitojen kehittyminen tasolle, joka mahdollistaa tieteellisen tiedon merkityksen tarkastelun ja arvioinnin suhteessa ajankohtaisiin yhteiskunnallisiin kysymyksiin. (Snellman, 1999.) Tämän myötä Snellmanin ajatuksilla on tunnistettu yhtäläisyyksiä pragmatistisen kasvatustilanteiden kanssa (ks. Toiskallio, 2002), jonka juuret ovat Yhdysvalloissa.

Pragmatistisessa kasvatustilanteissa on kyse teorian ja käytännön toiminnallisesta yhdistämisestä oppimistilanteesta (ks. esim. Plowright, 2016; Smart & Csapo, 2007; Toiskallio, 2002). Pragmatismi on lähtöisin Charles Sanders Peircen (1839–1914) ajatuksesta arvioida käsitteiden ja käsitysten muotoutumista suhteessa niiden käytännöllisiin seurauksiin (Peirce, 1923; ks. myös Misak, 2013, s. 26–32; Plowright, 2016, s. 1, 13). Peircen näkemystä myöhemmin laajentanut William James (1841–1910) painotti erityisesti yksilöiden kokemusten merkitystä ymmärryksen muodostamisessa (Misak, 2013, s. 53, 57–60). Lisäksi John Dewey (1859–1952) tarkasteli oppimista yksilön aktiivisen toiminnan ja kokemusten sekä vuorovaikutuksen näkökulmista (Dewey, 1916, s. 183–184, 192–193; Dewey, 1959, s. 78–79; Misak, 2013, s. 106, 113–119; Nivala, 2006; Toiskallio, 2002). Deweyn (1916, s. 184) tekemällä oppimisen teoria (eng. learning by doing) korostaa oppijan aktiivisen roolin ja kokemusten reflektoinnin merkitystä oppimisprosessissa tiedon passiivisen vastaanottamisen sijaan (Nivala, 2006; Smart & Csapo, 2007). Opetusharjoittelut ovat yksi keinoista opintojen teoreettisten ja käytännöllisten ulottuvuuksien yhdistämiseksi (esim. Buss, 2024; Husu & Toom, 2016, s. 19, 24; Liinamaa, 2014, s. 80–86). Niiden keskeinen merkitys opettajankoulutuksessa näkyy myös Deweyn 1890-luvulla kehittämässä yksikössä (eng. esim. laboratory school, lab school, child development laboratory school), joka palveli varhaiskasvatusta ja koulun tarpeita sekä toteutti opettajankoulutusyhteistyötä yliopiston kanssa (Barbour, 2003; McBride & Fisher, 2019). Yhdysvalloissa toimii yhä teoriaa ja käytäntöä yhdistäviä yliopistoihin perustettuja harjoittelupäiväkoteja, jotka toteuttavat yhteistyötä opettajankoulutuksen kanssa opetuksen ja opetusharjoitteluiden, tutkimuksen ja/tai yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen ja vaikuttavuuden osalta (ks. McBride & Fisher, 2019; McBride ym., 2012).



Kuvio 1. Yliopistollisen varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen teoreettista tarkastelua pragmatistisen kasvatustieteen ja pedagogian, Husun ja Toomin (2016, s. 18–20) sekä McBriden ja kollegoiden (2012) pohjalta sovellettuna opettajankoulutusyhteistyöhön harjoittelupäiväkohtien kanssa.

Oppiakseen toimimaan pedagogisesti tarkoituksenmukaisella tavalla, opettajaksi opiskelevan on ymmärrettävä pedagogiikan taustalla olevaa ja siihen vaikuttavaa tutkimusperustaista tietoa (ks. Miettinen ym., 2021). Varhaiskasvatuksen opettajankoulutus pohjautuu tutkitun tiedon ja sen soveltamisen opiskelemiselle (esim. Jyrhämä, 2021, s. 153–154; Karila ym., 2024, s. 105–107; Kupila ym., 2024; Matengu ym., 2021; Miettinen ym., 2021; Ranta ym., 2023; Ukkonen-Mikkola ym., 2021). Kuvio 1 havainnollistaa pragmatistisen kasvatustieteen viitekehyksen valossa osaamis- ja tutkimusperustaisten tavoitteiden kytkeytymistä toisiinsa varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen kontekstissa. Koulutuksen teoreettiseen osuuteen lukeutuu tutkimusperustaisen tiedon opiskeleminen luennoilla ja pienryhmäopetuksessa. Koulutus sisältää myös yliopistossa ja yliopiston ulkopuolella toteutettavaa käytännön harjoittelua, kuten eri opintojaksoilla suoritettavia kurssitehtäviä ja harjoittelupäiväkohteissa suoritettavia opetusharjoitteluita, joissa teoriaa sovelletaan käytäntöön. (Ks. Husu & Toom, 2016, s. 18–20, 24.) Kuviossa 1 esitettyjä koulutuksen osa-alueita toteutetaan nykyisin myös monimuotoisilla tavoilla esimerkiksi etä- ja lähiopetusta yhdistäen (Kangas ym., 2025). Tässä tutkimuksessa käytännön harjoittelua tarkastellaan erityisesti yliopiston ja yliopiston alaisuuteen perustetun harjoittelupäiväkodin (vrt. Buss, 2024, s. 27; Pursiainen ym., 2019, s. 89–90) välisen opettajankoulutusyhteistyön kautta.

3.3 Yliopistot varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen järjestäjinä ja kehittäjinä

Varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen järjestämisestä säädetään yliopistolaisissa (558/2009), joka määrittelee yliopistot itsenäisiksi julkisoikeudellisiksi laitoksiksi ja säätiöyliopistoiksi. Yliopistojen järjestämästä koulutuksesta säädetään valtioneuvoston asetuksella (ks. Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004; ks.

myös Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista ja erikoistumiskoulutuksista annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta 1295/2019; Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista ja erikoistumiskoulutuksista annetun valtioneuvoston asetuksen liitteen muuttamisesta 11/2022). Lainsäädäntö mahdollistaa yliopistoille verrattain autonomisen aseman koulutustensa sisältöjen suunnittelussa ja toteutuksessa (Annala & Mäkinen, 2017; Metsäpelto ym., 2024). Tämä toteutuu esimerkiksi yliopistoissa työskentelevien asiantuntijoiden osallistumisena opetussuunnitelmien kehittämistyöhön (Husu & Toom, 2016, s. 24; Karila ym., 2024, s. 102; Toom & Husu, 2024).

Taulukosta 1 nähdään, että varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelmien (180 opintopistettä, op) opetussuunnitelmien perusteella varhaiskasvatuksen tehtäviin ja esiopetukseen ammatillisia valmiuksia antavia opintoja järjestetään nykyään 60, 70 ja 75 opintopisteen laajuisina kokonaisuuksina (Helsingin yliopisto, 2023; Itä-Suomen yliopisto, 2024; Jyväskylän yliopisto, 2024; Oulun yliopisto, 2024; Tampereen yliopisto, 2024; Turun yliopisto, 2024; Åbo Akademi, 2024). Itä-Suomen, Jyväskylän, Oulun ja Turun yliopistot sekä Åbo Akademi ovat sisällyttäneet näihin opintoihin myös opetusharjoitteluita (Itä-Suomen yliopisto, 2024; Jyväskylän yliopisto, 2024; Oulun yliopisto, 2024; Turun yliopisto, 2024; Åbo Akademi, 2024).

Taulukko 1. Varhaiskasvatuksen tehtäviin ja esiopetukseen ammatillisia valmiuksia antavien opintojen ja opetusharjoitteluiden määrän jakautuminen yliopistojen välillä vuosina 2023–2028 opetussuunnitelmien käyttöönottovuosista ja kestoista riippuen.

Varhaiskasvatuksen opettajankoulutusta (KK, 180 op) järjestävä yliopisto	Varhaiskasvatuksen tehtäviin ja esiopetukseen ammatillisia valmiuksia antavien opintojen määrä opintopisteittäin (%)	Opetusharjoitteluiden määrä opintopisteittäin (%)
Helsingin yliopisto	60 (33,3 %)	15 (8,3 %)
Itä-Suomen yliopisto	75 (41,7 %)*	15 (8,3 %)
Jyväskylän yliopisto	75 (41,7 %)*	15 (8,3 %)
Oulun yliopisto	75 (41,7 %)*	20 (11,1 %)**
Tampereen yliopisto	60 (33,3 %)	18 (10,0 %)**
Turun yliopisto	70 (38,9 %)*	15 (8,3 %)
Åbo Akademi	75 (41,7 %)*	20 (11,1 %)

* Varhaiskasvatuksen tehtäviin ja esiopetukseen ammatillisia valmiuksia antaviin opintoihin sisältyy opetusharjoittelua.

** Opetusharjoittelusta käytetään käsitettä työssäoppiminen.

*** Opetusharjoittelusta käytetään käsitteitä työelämään tutustuminen (3 op) ja työssäoppiminen (15 op).

Yliopistojen välillä ilmenee vaihtelua varhaiskasvatuksen tehtäviin ja esiopetukseen ammatillisia valmiuksia antavien opintojen lisäksi ohjattujen opetusharjoitteluiden järjestämisessä (ks. Taulukko 1; ks. myös Karila ym., 2024, s. 102, 106). Niitä kutsutaan yliopistosta riippuen perus- ja syventäväksi harjoitteluksi (Helsingin yliopisto, 2023; Itä-Suomen yliopisto, 2024; Jyväskylän yliopisto, 2024; Åbo Akademi, 2024), esiopetusharjoitteluksi (Åbo Akademi, 2024), pedagogiseksi harjoitteluksi (Turun yliopisto, 2024), työssäoppimiseksi (Oulun yliopisto, 2024; Tampereen yliopisto, 2024) ja työelämään tutustumiseksi (Tampereen yliopisto, 2024). Tässä tutkimuksessa niistä käytetään yhteisesti virallista opetusharjoittelun käsitettä (ks. Yliopistolaki 558/2009).

Varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelmasta opetusharjoitteluiden osuus on keskimäärin 16,9 opintopistettä eli noin 9,4 prosenttia (ks. Taulukko 1; ks. myös Karila ym., 2024, s. 106). Helsingin, Itä-Suomen, Jyväskylän ja Turun yliopistot järjestävät opetusharjoitteluita 15 opintopisteen (noin 8,3 %) verran (Helsingin yliopisto, 2023; Itä-Suomen yliopisto, 2024; Jyväskylän yliopisto, 2024; Turun yliopisto, 2024). Tampereen yliopisto järjestää opetusharjoitteluita 18 opintopisteen (10,0 %) verran (Kupila ym., 2024; Tampereen yliopisto, 2024), kun taas Oulun yliopisto ja Åbo Akademi järjestävät opetusharjoitteluita 20 opintopisteen (noin 11,1 %) verran (Oulun yliopisto, 2024; Åbo Akademi, 2024).

3.4 Opettajankoulutuksen opetusharjoittelu- järjestelmän epäsymmetrisyys

Yliopistollisen opettajankoulutuksen, eli varhaiskasvatuksen-, luokan- ja aineenopettajakoulutuksen, opetusharjoittelujärjestelmän epäsymmetrisyydellä viitataan eroihin opetusharjoitteluiden järjestämisessä edellä mainittujen tutkinto-ohjelmien välillä. Seuraavaksi tarkastellaan sitä, miten varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen opetusharjoittelujärjestelmä eroaa muusta opettajankoulutuksen opetusharjoittelujärjestelmästä.

Yliopistolaki (558/2009) edellyttää opettajankoulutusten yhteyteen perustettaviksi yliopistollisia harjoittelukouluja, jotka voivat tuottaa esiopetusta, perusopetusta ja lukio-opetusta. Harjoittelukoulujen tehtävänä on yliopistollisen opettajankoulutuksen opettajan pedagogisiin opintoihin kuuluvan harjoittelukouluissa tapahtuvan opetusharjoittelun järjestäminen ja ohjaus sekä niiden kehittäminen (Pursiainen ym., 2019, s. 42, 87–100; ks. myös Mouhu, 2021, s. 15). Virallisen harjoittelukoulu-käsitteen (Yliopistolaki 558/2009) rinnalla käytetään myös opettajankoulutuksen historiassa vakiintunutta (Vanhat Norssit ry, n.d.) ja yleistynyttä normaalikoulun eli norssin käsitettä (Mouhu, 2021, s. 15; Pursiainen ym., 2019, s. 87). Sillä viitataan normin antavaan kouluun, jonka perustehtävään sisältyy opetusharjoitteluiden järjestäminen (ks. Chung, 2021, s. 46; Vanhat Norssit ry, n.d.). Aikojen saatossa käsit-

teenä muuntunut harjoittelukoulu on opettajankoulutusta koskevan lainsäädännön (esim. Harjoittelukoululaki 143/1985; Yliopistolaki 558/2009) myötä nykyisin yläkäsite, jonka alla normaalikoulut ja normaalilyseot harjoittelukouluina toimivat. Opetus- ja kulttuuriministeriön sekä Valtiovarainministeriön rahoittamissa harjoittelukouluissa järjestetään valtaosa (noin 75–80 %) luokan- ja aineenopettajien koulutusten ohjatuista opetusharjoittelusta, joita voidaan järjestää myös kunnallisissa kouluissa (Pursiainen ym., 2019, s. 87, 89–91).

Varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen ohjatut opetusharjoittelut järjestetään kunnallisissa ja yksityisissä harjoittelupäiväkodeissa (Buss, 2024, s. 27; Kupila ym., 2024), koska lainsäädäntö ei mahdollista varhaiskasvatuksen järjestämistä yliopistoissa ilman yrityksen perustamista (Varhaiskasvatuslaki 540/2018; Yliopistolaki 558/2009; ks. myös Pursiainen ym., 2019, s. 89). Opetusharjoitteluiden järjestämiseksi on kehitetty erilaisia ratkaisuja. Esimerkiksi Oulun yliopisto järjestää opetusharjoittelut sopimuspäiväkodissaan, kunnallisessa Sampolan päiväkodissa. Lisäksi se toteuttaa opettajankoulutusyhteistyötä kasvatustieteen tiedekunnan tiloihin sijoitetun Lastun kanssa, joka on kunnallisen päiväkodin avoin yksikkö. Sen sijaan Tampereen yliopisto järjestää opetusharjoittelut kehittämässään kumppanuuspäiväkotiverkostossa. (Pursiainen ym., 2019, s. 23, 97–98.)

Nykyinen lainsäädäntö (Yliopistolaki 558/2009) mahdollistaa kuitenkin perusopetuslain (628/1998) alaisen esiopetuksen järjestämisen yliopistollisissa harjoittelukouluissa. Tämä tarjoaisi varhaiskasvatuksen opettajankoulutukselle mahdollisuuden opetusharjoitteluiden osittaiseen laajentamiseen yliopistokontekstiin (ks. Pursiainen ym., 2019, s. 94–95), mikäli harjoittelukouluissa toimisi esiopetusluokkia. Opetushallinnon tilastopalvelun (Vipunen, 2024a) mukaan esiopetusta ei ole järjestetty yhdessäkään harjoittelukoulussa vuoden 2020 jälkeen. Turun yliopistossa herännyt kiinnostus Rauman normaalikoulun toiminnan laajentamisesta varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen (ks. Pohjanoksa, 1996; Pursiainen ym., 2019, s. 99) johti Suomen ensimmäisen yliopistollisen harjoittelupäiväkodin perustamiseen opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampukselle.

3.5 Yliopistollinen harjoittelupäiväkotina osana opettajankoulutuslaitosta

Seuraavaksi esitellään tämän tutkimuksen kohteena oleva yliopistollinen harjoittelupäiväkotina Rauman pikkunorssi ja kuvataan sen kehittymistä osaksi opettajankoulutuslaitoksen toimintaa vuosien 2017 ja 2021 välisenä aikana (ks. Kuvio 2). Päiväkodilla tarkoitetaan kunnan, kuntayhtymän tai yksityisen palveluntuottajan omistamaa (Varhaiskasvatuslaki 540/2018) yksikköä, joka voi järjestää ryhmämuotoisen varhaiskasvatuksen lisäksi esiopetusta (Opetushallitus, 2022, s. 20). Päiväkodissa työskentelevät sen toiminnasta vastaavan päiväkodin johtajan lisäksi varhaiskasvatuksen

opettajia, varhaiskasvatuksen sosionomeja, varhaiskasvatuksen lastenhoitajia ja mahdollisesti myös muuta henkilöstöä, kuten avustajia. Opetus- ja kasvatushenkilöstöstä kahdelta kolmesta tullaan edellyttämään 1.1.2030 alkaen varhaiskasvatuksen opettajan tai -sosionomin kelpoisuutta. Tästä määrästä vähintään puolella tulee olla suoritettuna varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018.) Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta (753/2018) edellyttää vähintään yhden kelpoisen varhaiskasvatuksen työntekijän neljää alle 3-vuotiasta lasta kohden sekä vähintään yhden kelpoisen varhaiskasvatuksen työntekijän seitsemää yli 3-vuotiasta lasta kohden. Yhdessä varhaiskasvatusryhmässä saa olla samanaikaisesti paikalla korkeintaan kolmen varhaiskasvatuksen työntekijän verran lapsia edellä kuvatun suhdeluvun mukaisesti (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Tähän perustuen alle 3-vuotiaiden lasten kokopäiväisessä varhaiskasvatusryhmässä saa samanaikaisesti olla paikalla 12 lasta, kun taas yli 3-vuotiaiden lasten osalta lukumäärä on 21.



Kuvio 2. Yliopistollinen harjoittelupäiväkoti väitöskirjatutkimuksen kohteena (ks. Pihanperä ym., 2024).

Tässä tutkimuksessa yliopistollisella harjoittelupäiväkodilla tarkoitetaan yliopiston alaisuudessa toimivaa päiväkotia, joka toteuttaa varhaiskasvatuslaissa (540/2018) säädetyn varhaiskasvatuksen lisäksi opettajankoulutusyhteistyötä yliopiston toimijoiden kanssa (ks. Kuvio 4; ks. myös Pihanperä ym., 2022). Rauman pikkunorssin suunnittelutyö käynnistyi virallisesti syyslukukaudella 2017 Turun yliopiston rehtori Kalervo Väänäsen asetettua monialaisen asiantuntijaryhmän eli Pikkunorssi-työryhmän yliopistollisen harjoittelupäiväkodin suunnittelemiseksi (Pihanperä ym., 2024). Rauman pikkunorssi yhtiöitettiin Turun yliopiston hallituksen päätöksellä, jonka myötä Utu Holding Oy -yhtiön (ks. Turun yliopisto, 2018, 2021a) omistama Pikkunorssi Oy perustettiin 15.11.2018 (Pihanperä ym., 2024; Turun yliopisto, 2018). Yritykseen rekrytoitiin keväällä 2020 toimitusjohtajana toiminut päiväkodin johtaja (ks. Pihanperä ym., 2024; Turun yliopisto, 2020b).

Toukokuussa 2020 (26.5.2020) valmistunut 110-paikkainen yksityinen palvelusetelipäiväkoti Rauman pikkunorssi (Turun yliopisto, 2020b) rakennettiin opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampukselle Rauman normaalikoulun (Pihanperä ym., 2024) ja opetuspuutarhan eli Rauman Seminaarin puutarhan läheisyyteen (Ruokonen & Lepistö, 2024; ks. myös Kortelahti, 2016). Sen tilat suunniteltiin viidelle varhaiskasvatusryhmälle ja yhdelle esiopetusryhmälle. Jokaiseen lapsiryhmään oli tavoitteena rekrytoida yhteistyössä opettajankoulutuslaitoksen edustajien kanssa kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa ja vähintään yksi varhaiskasvatuksen lastenhoitaja. Lukuun ottamatta jo aiemmin keväällä ja syksyllä työnsä aloittaneita johtajia, henkilökunta aloitti työnsä joulukuussa 2020, jolloin johtajat ja opettajankouluttajat perehdyttivät heidät uuteen työhönsä. Rauman pikkunorssin varhaiskasvatoiminta käynnistyi tammikuussa 2021 ja esiopetustoiminta elokuussa 2021 samalla yhteistyötä toteuttaen opettajankoulutuslaitoksen kanssa. (Pihanperä ym., 2024.) Rauman pikkunorssi toimi kolmen vuoden ajan Turun yliopiston alaisuudessa ennen sen tilojen ja toimintojen myymistä ja siirtämistä Rauman kaupungin omistukseen 1.1.2024 alkaen (Turun yliopisto, 2023).

Rauman pikkunorssi -konsepti on määritelty väitöskirjatutkimuksen toisen osatutkimuksen tutkimusartikkelissa (ks. Pihanperä ym., 2024). Kuviossa 6 esitetyt tilojen, toimintojen ja toimijoiden osa-alueet mahdollistivat Rauman pikkunorssin toiminnan sisällöllisen kehittämisen. Rauman pikkunorssia on kuvattu opettajankoulutuksen ja varhaiskasvatuksen innovatiiviseksi kehittämisalustaksi, joka edusti uudenlaista koulutuksen, tutkimuksen ja käytännön yhdistävää toimintamallia varhaiskasvatuksen ja sen opettajankoulutuksen yliopistokontekstissa (Rauman pikkunorssi, n.d.).

Teorian, käytännön ja tutkimuksen yhdistävän yliopistollisen harjoittelupäiväkotikonseptin tehtäväksi suunniteltiin varhaiskasvatuksen ja sen opettajankoulutuksen laadun kehittäjänä toimiminen, jossa koulutuskäytännöt ja alan tutkimus nivoutuvat osaksi päivittäistä varhaiskasvatustoimintaa (Rauman pikkunorssi, n.d.; ks. myös Pihanperä ym., 2024; Taulukko 5). Konseptin tavoitteena oli uudistaa varhaiskasvatuksen opettajankoulutusta ja vahvistaa sen työelämävastaavuutta toteuttamalla tutkimusperustaista opettajankoulutusyhteistyötä yliopistollisen harjoittelupäiväkodin ja opettajankoulutuslaitoksen välillä sekä liittää yhteistyö kiinteäksi osaksi opettajankoulutuksen rakenteita. Opettajankoulutusyhteistyötä suunniteltiin toteutettavaksi muun muassa opetusharjoitteluiden, varhaiskasvatuksessa toteutettavien projektien, monialaisen yhteistyön, opinnäytetöiden aineistonkeruun sekä etä- ja lähihavainnointien osalta. Tavoitteena oli tukea opettajaopiskelijoiden kasvamista osaksi varhaiskasvatuksen ammatillista yhteisöä ja yhteisöllistä kehittämistyötä. Opettajankoulutusyhteistyöhön suunniteltiin kuuluvaksi myös tutkimusyhteistyötä, joka integroitiin Rauman pikkunorssin toimintaan muun muassa teknologiaratkaisuin, jotka mahdollistivat havainnoinnin ja aineistonkeruun etäyhteyksin autentti-

nessa varhaiskasvatusympäristössä. (Rauman pikkunorssi, n.d.; ks. myös Pihanperä ym., 2024.)

Rauman pikkunorssi -konseptin tavoite oli myös rakentaa joustava ja yhtenäinen jatkumo varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja edelleen perusopetukseen. Tämä pedagoginen jatkumo suunniteltiin ja toteutettiin osana opettajankoulutusta sekä Rauman pikkunorssin ja Rauman normaalikoulun välistä yhteistyötä. (Pihanperä ym., 2024.) Lapsen näkökulmasta tämä tarkoitti sujuvaa ja turvallista oppimisen polkua, jonka nivelvaiheiden siirtymät olivat hallittuja, ja jossa tuttua opetushenkilöstöä ja pedagogisia käytäntöjä kohdattiin eri koulutusvaiheissa (Rauman pikkunorssi, n.d.). Lisäksi Rauman pikkunorssi -konseptiin suunniteltiin ympäristöpedagoginen taitoja taideaineiden painotus. Näiden painotusalueiden integroinnissa voitiin hyödyntää harjoittelupäiväkodin sijaintia historiallisessa ympäristössä sekä Rauman kampukselle rakennetun Seminaarin puutarhan läheisyydessä. (Rauman pikkunorssi, n.d.; ks. myös Pihanperä ym., 2024; Ruokonen & Lepistö, 2024.) Tämä mahdollisti moniaistisen ja paikkasidonnaisen oppimisen, jonka tiedettiin tukevan muun muassa lasten ympäristökompetenssia ja kestäväen kehityksen mukaisten käytänteiden oppimista (Rauman pikkunorssi, n.d.).

Rauman pikkunorssin toiminta perustui Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2018) linjauksiin ja se yhdisti kampuksen tutkimus- ja kehittämissaamisen lasten arkeen (esim. Ruokonen & Lepistö, 2024). Rauman pikkunorssi suunniteltiin myös uuden varhaiskasvatuslain (540/2018) keskeisten uudistusten toteuttajaksi esimerkiksi henkilöstön kelpoisuuksien, henkilöstömitoitusten ja osaamisen kehittämisen osalta. Lisäksi se suunniteltiin tarjoamaan mahdollisuuksia täydennyskoulutukseen sekä rakentamaan yhteistyötä kunnan ja eri hallinnonalojen, kuten opetuksen, taide- ja ympäristökasvatuksen sekä liikunnan ja kulttuurin kanssa. Rauman pikkunorssi -konseptin ja Rauman pikkunorssin toiminnan keskeisiksi arvoiksi määriteltiin moninaisuuden, yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistäminen. Rauman pikkunorssista suunniteltiin kulttuurisesti ja kielellisesti monimuotoisen pedagogiikan kehittäjää sekä kielisuihikutusta ja suomi toisena kielenä -pedagogiikan toteuttajaa. Lisäksi perheiden merkitystä pidettiin tärkeänä Rauman pikkunorssin toiminnan suunnittelussa ja kehittämisessä. (Rauman pikkunorssi, n.d.; ks. myös Pihanperä ym., 2024.)

Rauman pikkunorssi -konseptille kaavailtiin merkittävää roolia myös suomalaisen varhaiskasvatusosaamisen kansainvälistämisessä. Yhteistyö Turun yliopiston ja kansainvälisten toimijoiden kanssa loivat puitteet kansainväliselle koulutukselle, koulutusviennille ja vierailutoiminnalle. Rauman pikkunorssi toimi oppimisympäristönä kansallisille ja kansainvälisille toimijoille osana globaalia varhaiskasvatusverkostoa osallistuen muun muassa Varhaiskasvatuspäivien ohjelmaan vuonna 2021 (Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto, 2019) sekä Global Innovation Network for Teaching and Learning (GINTL) ja Varhaiskasvatuksen opettajankouluttajien tutki-

musperustaisen ohjausosaamisen kehittäminen muuttuvissa oppimisympäristöissä (OHOSKE) -verkoston varhaiskasvatuksen opettajankoulutusta kehittävään toimintaan ja konferenssiin 15.11.2022 (esim. OHOSKE, 2022).

Rauman pikkunorssi -konseptista muodostui näin kokonaisvaltainen ja monitasoinen yliopistollisen harjoittelupäiväkodin mahdollistama, jatkuvasti kehittyvä oppimisympäristö, jossa opettajankoulutus, varhaiskasvatuksen käytäntö sekä tieteellinen tutkimus ja toiminnan tutkimusperustainen kehittäminen kietoutuivat yhteen muodostaen uudenlaisen varhaiskasvatuksen ja opettajankoulutuksen kokonaisuuden.

4 Kehittävällä työntutkimuksella kehitetään organisaation toimintaa

Tämän tutkimuksen yksi tavoitteista on tutkia Rauman pikkunorssissa työskennelleiden varhaiskasvatuksen opettajien ja -erityisopettajien työtä erityisesti opettajan-koulutusyhteistyön kontekstissa. Tutkimuksessa on hyödynnetty kulttuurihistoriallista toiminnan teoriaa ja sovellettu siihen pohjautuvaa kehittävää työntutkimusta (esim. Engeström, 1995), joka tarjoaa teoreettisia ja analyttisiä välineitä organisaatioiden työn tutkimusperustaiselle kehittämiselle. Tässä luvussa tarkastellaan kulttuurihistoriallista toiminnan teoriaa, sen merkitystä kehittävässä työntutkimuksessa sekä tämän tutkimuksen kannalta relevantteja toimintajärjestelmän, ekspansiivisen oppimisen ja ristiriidan käsitteitä.

4.1 Kulttuurihistoriallisesta toiminnan teoriasta työn tutkimusperustaiseen kehittämiseen

Toiminta ymmärretään kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian viitekehyksessä historiallisesti muotoutuneeksi ja kulttuurisesti välittyneeksi (Engeström, 2004, s. 9). Teorian keskeisimmiksi luojiksi luetaan Lev Vygotski, Aleksei Leontjev ja Alexandr Lurija (Engeström & Virkkunen, 2023; Sannino ym., 2009; ks. myös Engeström & Sannino, 2010). Se on saanut alkunsa Vygotskin 1930-luvulla esittämästä välittyneen teon teoriasta (eng. mediation, mediated act), joka muodostuu keskenään vuorovaikutuksessa olevista yksilön eli toimijan, toiminnan kohteen ja työkalun käsitteistä. Niistä viimeksi mainitun hyödyntäminen auttaa yksilöä toimintansa kehittämisessä eli mahdollistaa kehittyneemmän toiminnan. (Vygotsky, 1986, s. 109–110; Vygotsky, 1997b, s. 85–89; ks. myös Engeström, 1987, s. 58–60; Engeström, 2001.) Kuten toiminnalla, myös työkalujen, eli esimerkiksi kielen ja merkkien, hyödyntämisellä tunnistetaan historiallinen ja kulttuurinen ulottuvuus. Työkalujen käyttäminen on mahdollistanut tiedon näkyväksi ja jaettavaksi tekemisen, mikä on vastavuoroisesti vaikuttanut yksilöiden toimintaan. Niitä käyttämällä yksilöt ovat kiinnittyneet osaksi yhteiskuntaa. (Engeström, 1995, s. 41.) Toiminnan kehittämisen kannalta keskeinen lähikehityksen vyöhykkeen käsite (ks. Vygotsky, 2016) on tarjonnut teo-

reettisen lähtökohdan ekspansiivisen oppimisen käsitteen määrittelemiselle kehittävän työntutkimuksen kontekstissa (Engeström & Sannino, 2010).

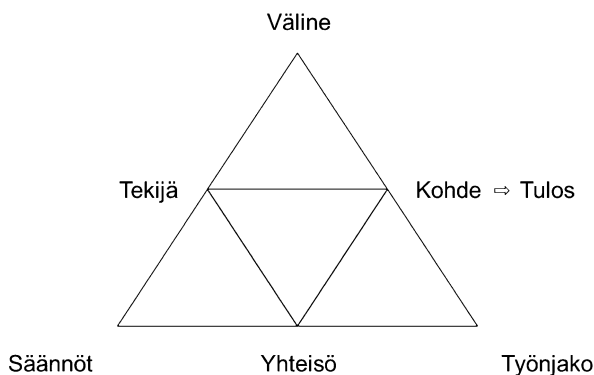
Leontjev (1977, s. 91–96) on kehittänyt toiminnan käsitettä edelleen tarkastellessaan sitä kolmitasoisien rakenteiden kautta (ks. myös Engeström, 1995, s. 41–45; Engeström, 2001, Engeström, 2004, s. 10–11). Hänen teoriansa mukaan yhteisön kollektiivinen toiminta (eng. activity) perustuu jaetulle toiminnan motiiville eli kohteelle ja koostuu yksilötason tekojen (eng. action) joukosta. Näitä voidaan tarkastella myös itsenäisinä käsitteinä. Teot muodostuvat puolestaan pienemmistä tekojen osista eli operaatioista (eng. operations), jotka ovat yksilöille rutinoituneita ja siten tiedostamattomia. Edellä kuvattuja Vygotskin ja Leontjevin teorioita on kehitetty ensisijaisesti lasten kanssa tehtävän työn tueksi. Lurija on jatkanut teorian kehittämistä kulttuurien välisen tutkimuksen kontekstissa. (Engeström, 2001.)

Kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria on levinnyt kansainvälisesti 1960- ja 70-luvuilla (Sannino ym., 2009) saavuttaen suomalaisen työelämän ja organisaatiotutkimuksen kontekstin 1980-luvulla (Engeström, 2001; Engeström & Virkkunen, 2023). Yrjö Engeström on jatkanut kehittämistyötä luoden ekspansiivisen oppimisen teorian ja toimintajärjestelmän käsitteen. Hänen ansiokseen lukeutuu myös kehittävän työntutkimuksen metodologia organisaatioiden toiminnan eli työn kehittämiseksi. (Engeström, 1987, 1995, 2001, 2004; ks. myös Blackler, 2009; Sannino ym., 2009.) Kulttuurihistoriallista toiminnan teoriaa on hyödynnetty eri alojen organisaatioiden tutkimusperustaisessa kehittämisessä (esim. Chiran, 2019; Cornér ym., 2022; Hakkarainen, 1997; Lipponen ym., 2024; Nuttall, 2013; Ukkonen-Mikkola & Turtiainen, 2016). Sitä on sovellettu myös varhaiskasvatuksessa (esim. Hakkarainen, 1997; Lipponen ym., 2024; Nuttall, 2013) sekä opettajankoulutuksen ja harjoittelu-päiväkodin välisellä rajavyöhykkeellä työssäoppimisen (tässä tutkimuksessa opetus-harjoittelu) kontekstissa (Ukkonen-Mikkola & Turtiainen, 2016). Lisäksi kulttuurihistoriallista toiminnan teoriaa on sovellettu nuorten organisaatioiden tutkimuksessa (esim. Chiran, 2019; ks. myös Cornér ym., 2022; Sipola ym., 2016). Kehkeytyvien (eng. emergent) ja ajallisesti rajoittuneiden (eng. temporal) organisaatioiden työntutkimus kulttuurihistoriallisessa viitekehyksessä edustaa kuitenkin verrattain uutta ja vähän tutkittua aluetta, jota tulisi tutkia enemmän (Cornér ym., 2022).

4.2 Kehittävän työntutkimuksen keskeiset käsitteet

Kehittävä työntutkimus sijoittuu organisaatiotutkimuksen piiriin. Sen tavoitteena on kehittää organisaatioiden toimintaa tutkimusperustaisesti (Blackler, 2009) formatiivisen interventiotutkimuksen periaatteiden mukaisesti (esim. Engeström & Sannino, 2021; Sannino ym., 2016; Virkkunen & Newnham, 2013). Toiminnan kehittymisellä tarkoitetaan ekspansiivista muutosprosessia (Engeström, 2004, s. 151; Virkkunen & Newnham, 2013, s. 31), jota tarkastellaan ekspansiivisen oppimisen näkökulmasta.

Ekspansiivinen oppiminen edellyttää toimintajärjestelmässä ilmenneiden ristiriitojen yhteisöllistä kohtaamista, analyysia ja ratkaisemista (Engeström & Sannino, 2010). Seuraavaksi käsitellään kehittävän työntutkimuksen keskeisiä käsitteitä, jotka ovat toiminnan rakennetta kuvaava toimintajärjestelmä, ekspansiivinen oppiminen ja ristiriita.



Kuvio 3. Engeströmin (1987, s. 78) toimintajärjestelmän kolmiomalli (ks. myös Engeström, 1995, s. 47; Engeström, 2001, s. 135; Engeström & Sannino, 2010, s. 6).

Toimintajärjestelmää voidaan tarkastella esimerkiksi organisaation (Engeström & Sannino, 2021) tai työntekijän näkökulmasta (Engeström & Virkkunen, 2023). Kuvio 3 havainnollistaa kuuden keskenään vuorovaikutuksessa olevan osatekijän muodostamaa toimintajärjestelmää. Kolme osatekijää perustuvat jo aiemmin määriteltyihin käsitteisiin, jotka ovat tekijä, kohde ja väline (Vygotsky, 1997b, s. 85–89; ks. myös Vygotsky, 1986, s. 109–110). Toimintajärjestelmään kuuluvat lisäksi sääntöjen, yhteisön ja työnjaon osatekijät (Engeström, 1987, s. 78; Engeström, 1995, s. 47; Engeström, 2001, s. 135).

Toimintajärjestelmän tekijällä viitataan yksilöön tai ryhmään, johon tutkimuksellinen näkökulma kohdistuu (Engeström & Sannino, 2010). Toiminnan kohteella tarkoitetaan toiminnan motiivia, joka on sosiaalisesti ja historiallisesti rakentuva, dynaaminen ja sisäisesti ristiriitainen. Ristiriitaisuudella viitataan jatkuvaan tasapainoiluun toiminnan käyttö- ja vaihtoarvon välillä. (Blackler, 2009; ks. myös Sannino ym., 2016.) Muutos toiminnan kohteessa edellyttää muutoksia myös muissa toimintajärjestelmän osatekijöissä (Engeström & Sannino, 2021). Välineillä tarkoitetaan työkaluja ja merkkejä, joiden avulla toiminnan kohde voidaan saavuttaa. Toimintajärjestelmä sisältää myös toimintaa määrittäviä sääntöjä, kuten esimerkiksi normeja ja sääntelyjä, yhteisen toiminnan kohteen jakavan yhteisön sekä työnjaon, joka jakaa kollektiivisen toiminnan yksittäisiksi teoiksi ja tekee näkyväksi tekijöiden välisiä

positioita. (Engeström & Sannino, 2010; ks. myös Engeström, 2001.) Toimintajärjestelmää kuvaillaan moniääniseksi sen sisältämien erilaisten näkökulmien, intresien ja toimintatapojen vuoksi (Engeström, 2001; Engeström & Virkkunen, 2023). Tämä nähdään kehitystä vauhdittavana, mutta myös sitä haastavana tekijänä (Engeström, 2001).

Kehittävässä työntutkimuksessa organisaation toiminnan kehittäminen toteutuu ekspansiivisen oppimisen kautta (Engeström, 2001). Sillä tarkoitetaan yhteisöllistä oppimista, joka toteutuessaan edistää yksilöiden muutostoimijuutta (Sannino ym., 2016; ks. myös Nuttall, 2013), muuttaa ja laajentaa toiminnan kohdetta (Engeström & Sannino, 2010) sekä luo uutta kulttuuria, tietoa, käsitteitä (Engeström & Virkkunen, 2023) ja yhteisöllisiä toimintamalleja (Engeström, 2001; Engeström & Sannino, 2010). Tämä eroaa vallalla olevista oppimiskäsityksistä, joissa oppimista arvioidaan yksilön toiminnan tai ajattelun muutoksen näkökulmasta toimintakulttuurin kehittämisen sijaan (Engeström & Sannino, 2010; Engeström & Virkkunen, 2023). Engeströmin ja Sanninon (2010) mukaan ekspansiivisessa oppimisessa ei ole kyse ainoastaan kulttuurisesti annettujen käsitteiden sisäistämisestä (eng. *internalization*), vaan ulkoistamisesta (eng. *externalization*) ja uusien käsitteiden luomisesta, jotka tulee sisäistää käytännössä.

Ekspansiivinen oppiminen edellyttää oppimistekoja eli ristiriitojen yhteisöllistä kohtaamista, analysointia, luovaa ratkaisemista ja käytössä olevien toimintamallien tietoista muuttamista (Sannino ym., 2016; Virkkunen & Newnham, 2013, s. 50). Se toteutuu toimimalla lähikehityksen vyöhykkeellä, jolla Engeström (1987, s. 174) tarkoittaa nykyisten yksilötason tekojen ja ristiriitojen ratkaisemiseksi luodun kollektiivisen toiminnan välistä aluetta (vrt. Vygotsky, 1986, s. 187; Vygotsky, 2016). Ekspansiivisessa oppimisessa on kyse ajallisesti pitkästä ja vaiheittain etenevästä prosessista (Engeström & Virkkunen, 2023), jota on havainnollistettu seitsemänvaiheisen syklimallin avulla (Engeström & Sannino, 2010, s. 8; Engeström & Sannino, 2021, s. 10; Engeström & Virkkunen, 2023, s. 196; vrt. Engeström, 1987, s. 189; Engeström, 1995, s. 92). Ekspansiivinen oppiminen alkaa hetkestä, jolloin toimintajärjestelmässä esiintyy ristiriidasta viestiviä merkkejä, kuten esimerkiksi kritisointia tai kyseenalaistamista (Engeström & Sannino, 2010; Engeström & Virkkunen, 2023). Tämä johtaa syklin toiseen vaiheeseen eli ristiriitojen yhteisölliseen tunnistamiseen (Engeström & Sannino, 2010; Virkkunen & Newnham, 2013, s. 194–201) historiallisen ja aktuaaliempiirisen ristiriita-analyysin kautta (Engeström & Sannino, 2010). Historiallisen analyysin tavoitteena on selvittää, millä tavoin ja mistä johtuen ristiriidat ovat muotoutuneet toimintajärjestelmässä eri aikoina (Engeström, 1995, s. 135–139; Virkkunen & Newnham, 2013, s. 198–201). Aktuaaliempiirissä ristiriita-analyysissä tutkitaan ristiriitojen ilmenemistä toimintajärjestelmässä nykyhetkessä (Engeström, 1995, s. 139–144; Engeström, 2000; Nuttall, 2013; Ukkonen-Mikkola & Turtiainen, 2016). Analyyseja seuraa kolmannen vaiheen luova työsken-

tely, jolloin muotoillaan ehdotuksia ristiriitojen ratkaisemiseksi. Neljännessä vaiheessa muotoiltua ratkaisuehdotusta eli uutta toimintamallia kokeillaan, tutkitaan ja kehitetään edelleen. Tämä johtaa viidenteen vaiheeseen eli uuden toimintamallin käyttöönottoon, jota arvioidaan syklin kuudennessa vaiheessa. Lopuksi uusi toimintamalli vakiinnutetaan toimintajärjestelmässä ja sitä laajennetaan muihin toimintajärjestelmiin. Tämä edustaa syklin seitsemättä vaihetta. (Engeström & Virkkunen, 2023; ks. myös Engeström & Sannino, 2010.)

Ekspansiiviseen oppimiseen on liitetty myös Vygotskin (1997a; ks. myös Engeström & Virkkunen, 2023) teoriaan pohjautuva kaksoisärsytyksen menetelmä (eng. double stimulation), jonka tavoitteena on tukea työyhteisön ajatteluprosessia (Engeström & Sannino, 2010; Sannino ym., 2016; Virkkunen & Newnham, 2013, s. 49, 191). Kaksoisärsytyksen menetelmä perustuu siihen, että tutkija tarjoaa työyhteisölle teoreettisia malleja ja välineitä nykyisen toiminnan ja toimintajärjestelmässä ilmenneiden ristiriitojen analysoinnin tueksi (Sannino, 2016; Virkkunen & Newnham, 2013, s. 47–49; ks. myös Engeström & Virkkunen, 2023).

Ristiriitojen yhteisöllinen kohtaaminen ja ratkaiseminen ovat työyhteisön ekspansiivisen oppimisen ja siten myös organisaation toiminnan kehittämisen kannalta keskeisiä (ks. Blackler, 2009; Engeström, 2000, 2001). Ristiriidoilla tarkoitetaan toimintajärjestelmässä historiallisesti kehittyneitä jännitteitä yksittäisten työyhteisössä ilmenevien konflikti- tai pulmatilanteiden sijaan (Engeström, 2001). Ristiriidat ovat tunnistettavissa neljällä eri asteella riippuen työyhteisön ekspansiivisen oppimisprosessin vaiheesta. Oppimisprosessin alussa ilmenevä ensimmäisen asteen ristiriita kohdistuu toimintajärjestelmän yhteen osatekijään näyttäytyen toiminnan käyttö- ja vaihtoarvon välisenä jännitteenä. Toisen asteen ristiriita ilmenee vähintään kahden osatekijän välillä seurauksena jonkin osatekijän laadullisesta muutoksesta. Kolmannen asteen ristiriidalla tarkoitetaan uuden kehitetyn toimintamallin ja vanhan toimintamallin välille syntyvää ristiriitaa, kun taas neljännen asteen ristiriidassa on kyse siitä, ettei uutta toimintamallia ole vielä laajennettu muihin toimintajärjestelmiin. (Virkkunen & Newnham, 2013, s. 52–53; ks. myös Engeström & Sannino, 2010.) Ristiriidat ilmenevät häiriönä, dilemmoina, katkoksina ja innovaatioaloitteina (Engeström & Sannino, 2010). Häiriöt voivat olla esimerkiksi erimielisyystilanteita, kun taas dilemmat näyttäytyvät epävarmuutena ja varauksellisuutena. Katkokset puolestaan ilmenevät passiivisuutena ja hiljaisuutena, ja innovaatioaloitteet näyttäytyvät pyrkimyksinä muuttaa toimintaa. (Engeström, 2004, s. 116–119; ks. myös Engeström, 2001; Virkkunen & Newnham, 2013, s. 52.) Edellä kuvattuja teoreettisen ja analyyttisen välineen kolmannen osatutkimuksen analyysiin (ks. Pihanperä ym., n.d.) tarjonneita käsitteitä käsitellään tutkimuksen toteuttamista ja metodologisia valintoja koskevassa luvussa (ks. Luku 6).

5 Tutkimuskysymykset

Tässä väitöskirjatutkimuksessa tutkitaan Suomen ensimmäistä yliopistollista harjoittelupäiväkotiä. Tutkimuksen päätehtävänä on selvittää Rauman pikkunorssin syntyä ja kehittymistä sekä sen suhteutumista muihin harjoittelupäiväkotimalleihin. Lisäksi tehtävänä on tutkia varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä heidän työstään Rauman pikkunorssissa sen ensimmäisen toimintavuoden aikana. Tutkimuksen päätehtävää tarkentavat tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten Rauman pikkunorssi suhteutuu muihin harjoittelupäiväkotimalleihin?
2. Miten ja millaiseksi Suomen ensimmäinen yliopistollinen harjoittelupäiväkoti kehittyi vuosina 2017–2021?
3. Millaisia näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajilla oli työstään yliopistollisessa harjoittelupäiväkodissa sen ensimmäisen toimintavuoden (2021) aikana?

Tutkimuskysymyksiin vastataan kokoavasti osatutkimusten (I, II ja III) tuottaman tiedon pohjalta (ks. Taulukko 2).

Taulukko 2. Väitöskirjatutkimuksen kokoavat tutkimuskysymykset ja niihin vastaavat osatutkimukset aineistoineen ja menetelmineen.

Kokoavat tutkimuskysymykset	Tutkimusaineistot osatutkimuksittain	Analyysimenetelmät osatutkimuksittain
1. Miten Rauman pikkunorssi suhteutuu muihin harjoittelu-päiväkotimalleihin?	I: Tieteelliset julkaisut	I: Integroiva kirjallisuuskatsaus: kriittinen analyysi ja teoriasidonnainen sisällönanalyysi
	II: Kokousmuistiot	II: Tapaustutkimus, dokumenttianalyysi: aineistolähtöinen sisällönanalyysi
	III: Kokousmuistiot, opettajien kanssa tuotetut videokeskusteluaineistot ja opettajien kirjoittamat päiväkirjat	III: Kehittävä työntutkimus (soveltaen): teoriasidonnainen analyysi, aktuaaliempiirinen ristiriita-analyysi
2. Miten ja millaiseksi Suomen ensimmäinen yliopistollinen harjoittelupäiväkoti kehittyi vuosina 2017–2021?	II: Historian tutkimukset ja kirjoitukset, arkisto- ja viralliset tekstit, kokousmuistiot	II: Historian tutkimus, tapaustutkimus, dokumenttianalyysi: aineistolähtöinen sisällönanalyysi
	III: Kokousmuistiot, opettajien kanssa tuotetut videokeskusteluaineistot ja opettajien kirjoittamat päiväkirjat	III: Kehittävä työntutkimus (soveltaen): teoriasidonnainen analyysi, aktuaaliempiirinen ristiriita-analyysi
3. Millaisia näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajilla oli työstään yliopistollisessa harjoittelupäiväkodissa sen ensimmäisen toimintavuoden (2021) aikana?	III: Kokousmuistiot, opettajien kanssa tuotetut videokeskusteluaineistot ja opettajien kirjoittamat päiväkirjat	III: Kehittävä työntutkimus (soveltaen): teoriasidonnainen analyysi, aktuaaliempiirinen ristiriita-analyysi

6 Tutkimuksen toteuttaminen ja metodologiset valinnat

Tässä tutkimuksessa selvitettiin monimenetelmällisesti yhden tapauksen eli yliopistollisen harjoittelupäiväkodin, Rauman pikkunorssin, syntyprosessia, kehittymistä ja konseptia. Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen kannalta keskeisiä tieteenfilosofisia lähtökohtia, tutkimuksen toteuttamista osatutkimuksittain (I, II ja III) sekä niissä kerättyä tutkimusaineistoa ja aineiston analyysia. Lopuksi käsitellään tutkimuksen kohteeseen eli yliopistolliseen harjoittelupäiväkotiin ja tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä eettisiä kysymyksiä.

6.1 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajankoulutusta lähestyttiin historiallisena, kulttuurisena ja yhteiskunnallisena ilmiönä. Sen myötä huomiota kiinnitettiin varhaiskasvatuksen alalla ja opettajankoulutuksessa tapahtuneisiin muutoksiin ja jatkuvuuteen. Niiniluodon (1999) mukaan tieteenfilosofia tarkastelee tieteen teorioiden ja käsitteiden lisäksi niihin liittyviä kysymyksiä ja menetelmiä sekä tieteellistä päättelyä ja argumentaatiota. Tässä luvussa käsitellään tämän tutkimuksen tiedonmuodostusprosessin ymmärtämisessä tukeneita paradigmoja eli tutkimuksen teoreettisia näkökulmia (ks. Corbin & Strauss, 2008, s. 87–90; ks. myös Heikkinen ym., 2005) suhteessa yliopistollisen harjoittelupäiväkotikonseptin rakentumiseen, siihen liittyneeseen opettajankoulutusta ja opetusharjoitteluita tarkastelleeseen historialliseen taustaan ja jatkumoon, Rauman pikkunorssin perustamiseen sekä siellä työskennelleiden varhaiskasvatuksen opettajien muodostamiin näkemyksiin heidän työstään ensimmäisen toimintavuoden aikana. Lisäksi käsitellään niitä tutkimuksen tieteenfilosofisia näkökulmia, joiden kautta tarkasteltiin tutkimusaiheeseen liittyntä todellisuutta (ontologia) ja tämän tarkastelun kautta saadun tiedon luonnetta (epistemologia) sekä tämän tutkimuksen kannalta relevantteja tiedon tuottamisen metodologisia mahdollisuuksia.

Tutkimuksen ontologinen lähtökohta oli konstruktivistinen. Käyttäytymistieteellisessä tutkimuksessa konstruktivismi muodostaa eräänlaisen sateenvarjon tutkimuksen erilaisille tarkastelukulmille, jossa todellisuus rakentuu ihmisille ”sosi-

aalisesti ja psykologisesti eri tavoin riippuen ajasta, paikasta, kielestä, kulttuurista, sosiaalisesta asemasta, aikaisemmista käsityksistä ja elämäkokemuksista” (Heikkinen ym., 2005, s. 342). Konstruktivistinen lähestymistapa sisältää useita eri kasvatusfilosofisia suuntauksia, kuten sosiokonstruktivistiset suuntaukset ja pragmatismi (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009, s. 226–234). Sosiokonstruktivismi korostaa yhteiskunnan ja kulttuurin roolia jatkuvasti muuttuvan tiedon muodostamisessa. Näin ollen tieto ymmärretään rakentuvan yhteisöllisten ja vuorovaikutuksellisten prosessien kautta näkemättä sitä objektiivisena tai universaalina. (Holley & Harris, 2019, s. 5–7; Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009, s. 226–232; ks. myös Gergen, 2011.) Tässä tutkimuksessa sosiokonstruktivismiin kautta pyrittiin ymmärtämään muutosta varhaiskasvatuksessa sekä varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa ja opetusharjoittelussa, jotka järjestetään nykyisin vakiintuneen käytännön mukaisesti kunnallisissa ja yksityisissä harjoittelupäiväkodeissa. Tämä toimintamalli eroaa Cygnaeuksen jo 1860-luvulla (Hyyrö, 2010; Salo, 1939, s. 434–438) sekä Alanderin ja Rothmanin 1900-luvun alussa opettajankoulutusten yhteyteen perustamista harjoittelulastentarhoista (Meretniemi & Rantala, 2007; Ruokonen, 2007).

Varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen sekä sen opetusharjoitteluiden järjestämisen ymmärtämisen kannalta pidettiin olennaisena tarkastella niihin vaikuttaneiden tekijöiden, kuten esimerkiksi lainsäädännön ja opetussuunnitelmien, jatkuvaa muutosta. Niitä ei tarkasteltu universaaleina ja pysyvinä, vaan pikemminkin historiallisesti, kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti sekä tietystä ajasta ja paikasta rakennettuina. Lisäksi sosiokonstruktivistinen lähestymistapa ohjasi pohtimaan esimerkiksi poliittisten päätösten ja yhteiskunnan arvojen vaikutuksia varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen ja sen opetusharjoitteluiden kehittymiseen sekä harjoittelupäiväkotimallien monimuotoisuuteen eri maissa ja erilaisissa yhteiskunnallisissa konteksteissa. Historian eri aikoina toteutuneita muutoksia voisi tarkastella myös esimerkiksi muuttuneiden tarpeiden ja ideologioiden näkökulmista.

Tässä Rauman pikkunorssin syntyä ja kehittymistä koskevassa tutkimuksessa konstruointiin ja tarkasteltiin yliopistollista harjoittelupäiväkotia aluksi suhteessa vastaavanlaisiin maailmalla toimiviin harjoittelupäiväkotimalleihin (osatutkimus I). Toiseksi sitä tarkasteltiin suhteessa suomalaisen varhaiskasvatuksen ja opettajankoulutuksen historiallisiin vaiheisiin sekä siihen yhteisölliseen kehittämistyöhön, jota Rauman pikkunorssin suunnittelua koskevat dokumentit heijastivat (osatutkimus II). Kolmanneksi sitä konstruointiin Rauman pikkunorssin ensimmäisten varhaiskasvatuksen opettajien ja -erityisopettajien työn tutkimisen kautta. Sen lisäksi, että tutkimuksessa selvitettiin heidän näkemyksiään työstään, tutkimuksessa toteutetun intervention tavoitteena oli tukea heitä uuden työnsä sisäistämisessä ja yhteisöllisessä kehittämisessä (osatutkimus III). Tutkimuksessa sovellettiin kehitettävän työntutkimuksen metodologiaa, jonka toteutusta ohjaa kulttuurihistoriallinen

toiminnan teoria, jossa toiminnan kehittäminen nähdään toteutuvan historiallisesti ja kulttuurisesti rakentuneessa todellisuudessa (esim. Engeström, 1995, s. 11–12; Sannino ym., 2009). Tutkimus toteutettiin vuorovaikutuksessa tutkimuskohteen eli Rauman pikkunorssin ja sitä kehittäneiden asiantuntijoiden kanssa. Tutkija työskenteli tutkimuksen ajan Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksella, jossa Rauman pikkunorssi -konseptin suunnittelutyö käynnistyi vuonna 2017. Ryhtyessään työstämään tutkimussuunnitelmaansa vuonna 2019 tutkija liittyi osaksi Rauman pikkunorssin toiminnan suunnittelemiseksi perustettua asiantuntijaryhmää. Näin ollen tutkija konstruoi ymmärrystään tutkimuksensa kohteesta tieteellisen työn ohella käytännön työn kautta vuorovaikutuksessa muiden asiantuntijoiden kanssa.

Yliopistollista harjoittelupäiväkotia pyrittiin ymmärtämään myös pragmatistisen tieteenfilosofian näkökulmasta (ks. esim. Garrison & Neiman, 2003; Kelly & Cordeiro, 2020). Se on saanut alkunsa Peircen (1923, 2014; ks. myös Garrison & Neiman, 2003; Kelly & Cordeiro, 2020) näkemyksestä, jossa käsitettä määritellään sen käytännöllisten seurausten kautta. Yliopistollisen harjoittelupäiväkodin seurauksia voidaan tarkastella ensinnäkin päiväkodin päätehtävän eli varhaiskasvatuspalvelun tuottamisen näkökulmasta (ks. Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Rauman pikkunorssin yhdeksi perustehtäväksi suunniteltiin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen järjestäminen yhteensä 110 lapselle (Turun yliopisto, 2020b; vrt. Pihanperä ym., 2024). Yliopistollisen harjoittelupäiväkodin käytännöllisiä seurauksia voidaan tarkastella myös muun muassa koulutuksellisen tasa-arvon sekä varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen ja varhaiskasvatuksen tutkimusperustaisen kehittämisen näkökulmista. Varhaiskasvatuksen opettajankoulutus on ainut yliopistollinen opettajankoulutus Suomessa, jonka yhteyteen ei ole perustettu yliopistollista harjoittelukoulujärjestelmää vastaavaa harjoittelupäiväkotijärjestelmää. Rauman pikkunorssin perustamisen voidaan täten nähdä edistäneen opettajankoulutusten välistä tasa-arvoa Turun yliopistossa. Rauman pikkunorssi suunniteltiin toteuttamaan kiinteää yhteistyötä opettajankoulutuslaitoksen kanssa, jonka kautta se osallistui varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen tutkimusperustaiseen ja yhteisölliseen kehittämiseen koulutuksen työelämävastaavuutta vahvistaen. Lisäksi Rauman pikkunorssi suunniteltiin toteuttamaan tutkimusyhteistyötä varhaiskasvatuksen pedagogiikan kontekstissa. Näiden näkökulmien kautta Rauman pikkunorssi voidaan ymmärtää opettajankoulutuksen tutkinto-ohjelmien välistä tasa-arvoa edistäneeksi sekä varhaiskasvatusta ja sen opettajankoulutusta tutkimusperustaisesti kehittäneeksi yliopistolliseksi harjoittelupäiväkodiksi.

6.2 Rauman pikkunorssin kehittymisen tutkiminen monimenetelmällisesti

Kolmen osatutkimuksen muodostamaa väitöskirjatutkimusta voidaan tarkastella laajempänä tutkimuskokonaisuutena, joka tarjoaa tietoa Rauman pikkunorssista ja sen kehittymisestä vuosien 2017 ja 2021 välillä (ks. Taulukko 3). Tutkimus on otteeltaan tapaustutkimus, jossa tutkimuksen kohdetta eli yhtä tapausta tarkastellaan useista eri näkökulmista (Cohen ym., 2018, s. 375–377; Harrison ym., 2017; Soininen & Merisuo-Storm, 2009, s. 97–98). Tutkimus toteutettiin monimenetelmällisesti eli hyödyn-tämällä menetelmätriangulaatiota (esim. Cohen ym., 2018, s. 265–267, 375; Merriam, 2009, s. 216). Menetelminä käytettiin integroivaa kirjallisuuskatsausta (osatutkimus I), historian tutkimuksen periaatteita ja dokumenttianalyysia (osatutkimus II). Lisäksi tutkimuksessa sovellettiin kehittävän työntutkimuksen metodologiaa (osatutkimus III). Jokainen osatutkimuksista rakensi teoreettista pohjaa seuraavalle osatutkimukselle ja lopulta niiden yhdessä muodostamalle kokonaisuudelle.

Tutkimuskohdetta eli Rauman pikkunorssia tutkittiin monitasoisesti (ks. Cohen ym., 2018, s. 265; Soininen & Merisuo-Storm, 2009, s. 44). Kollektiivitason tarkastelu kohdistui paikallisesti Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksella toteutettuun kehittämistyöhön vuosien 2017 ja 2021 välisenä aikana (osatutkimukset II ja III), kansallisesti varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen ja sen opetusharjoittelujärjestelmän historiaan ja poliittiseen päätöksentekoon (osatutkimus II) sekä kansainvälisesti muissa maissa tehtyyn harjoittelupäiväkotitoiminnan kehittämistyöhön yliopistokontekstissa (osatutkimus I). Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin interaktiivisen tason eli ryhmätason toimintaa Rauman pikkunorssissa työskennelleiden varhaiskasvatuksen opettajien ja -erityisopettajien näkökulmasta (osatutkimus III).

Taulukko 3. Osatutkimusten I, II ja III menetelmät.

Artikkelin nimi	Tutkimuskysymykset	Aineisto	Menetelmä	Analyysimenetelmä
Osatutkimus I An integrative literature review of university-based early childhood education and care centres within early childhood teacher education settings	<ol style="list-style-type: none"> 1. What kind of relationship types between universities and ECEC centres are described in the data? 2. What kind of structural features exist in the basic operations of university-based ECEC centres that implement daily, academic functions? 3. What kind of academic activities are performed in university-based ECEC centres that collaborate closely with EC teacher education? 	40 vertaisarvioitua tieteellistä julkaisua	Integroiva kirjallisuuskatsaus	Kriittinen analyysi ja teoriasidonnainen sisälönanalyysi
Osatutkimus II Suomen ensimmäisen yliopistollisen harjoittelupäiväkodin juuret ja synty	<ol style="list-style-type: none"> 1. Millaiseen historialliseen taustaan yliopistollisen harjoittelupäiväkotikonsepti rakentui? 2. Millaiseksi konseptiksi se kehittyi? 	Historian tutkimukset ja kirjoitukset, arkisto- ja viralliset listekstit, kokousmuistiot (n=21) vuosien 2017 ja 2020 väliseltä ajalta	Historian tutkimus, taupaustutkimus, dokumenttianalyysi	Aineistolähtöinen sisälönanalyysi
Osatutkimus III Yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajat uuden toimintajärjestelmän äärellä	<ol style="list-style-type: none"> 1. Minkälainen yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmä oli ensimmäisen toimintavuoden aikana? 2. Minkälaisia ristiriitoja yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmässä tunnistettiin ensimmäisen toimintavuoden aikana? 3. Minkälaisia ehdotuksia ristiriitojen ratkaisemiseksi esitettiin ensimmäisen toimintavuoden aikana? 	Kokousmuistiot (n=7), opettajien (N=10) kanssa tuotetut videokeskusteluaineistot (n=7) ja opettajien kirjoittamat päiväkirjat (n=10) joulukuun 2020 ja joulukuun 2021 väliseltä ajalta	Kehittävä työntutkimus (soveltaen)	Teoriasidonnainen analyysi, aktuaaliempiirinen ristiriita-analyysi

Ensimmäisessä osatutkimuksessa muodostettiin teorettinen käsitys maailmalla toimivien päiväkotien yhteyksistä yliopistoihin. Tavoitteena oli ymmärtää paremmin yliopistollisten harjoittelupäiväkotien rakenteellisia ratkaisuja ja varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen kanssa toteutettua yhteistyötä. Toisessa osatutkimuksessa selvitettiin kansallisen varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen historiaa erityisesti

opetusharjoittelujärjestelmän kehittymisen näkökulmasta ja pyrittiin tunnistamaan niitä tekijöitä, jotka voisivat selittää nykyisen opetusharjoittelujärjestelmän epäsymmetrisyyttä. Lisäksi tutkittiin Rauman pikkunorssi -konseptia ja Rauman pikkunorssin toiminnan käynnistymistä edeltänyttä suunnittelutyötä (osatutkimus II). Kolmannessa osatutkimuksessa selvitettiin Rauman pikkunorssin varhaiskasvatuksen opettajien ja -erityisopettajien muuttunutta työtä erityisesti opettajankoulutusyhteistyön näkökulmasta soveltamalla kehittävää työntutkimusta (esim. Engeström, 1995; Engeström & Sannino, 2010). Tutkimuksessa määriteltiin yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmä sekä tunnistettiin siinä ilmenneitä ristiriitoja ja muodostettiin ehdotuksia niiden ratkaisemiseksi.

Ensimmäinen osatutkimus toteutettiin integroivan kirjallisuuskatsauksen menetelmällä Torracon (2005; ks. myös Torraco, 2016) esittämien vaiheiden mukaisesti. Ne ovat tutkimuksen kannalta relevanttien käsitteiden ja taustateorian muodostaminen (eng. conceptual structuring), tutkimusaineiston systemaattinen kerääminen, tutkimusaineiston kriittinen analyysi (eng. critical analysis of literature), synteesi sekä tutkimuksen raportointi ja tulevaisuuden tutkimusaiheiden esitleminen. Tutkimus asettui menetelmältään systemaattisen ja narratiivisen kirjallisuuskatsauksen välille (Salminen, 2011, s. 7–9). Se muistutti systemaattista kirjallisuuskatsausta strukturoidun ja vaihteittaisen aineistonkeruun, kerätyn tutkimusaineiston kriittisen seulonnan sekä tutkimusprosessin läpinäkyvän raportoinnin osalta (ks. Cohen ym., 2018, s. 430–431; Salminen, 2011, s. 9; Torraco, 2005, 2016). Tutkimusaineistolle asetetut inklusiokriteerit olivat kuitenkin systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa määriteltäviin kriteereihin verraten löyhemmät, koska tutkimusaineistoon valikoitiin erityyppisiä julkaisuja (ks. Kutcher & LeBaron, 2022; Torraco, 2005, 2016) johtuen tutkimuksen tavoitteesta muodostaa laaja kokonaiskuva tutkimuksen kohteesta. Aineiston vaihtelevuuden myötä tutkimus muistutti enemmän narratiivista kuin systemaattista kirjallisuuskatsausta (ks. Salminen, 2011, s. 9, 11).

Toinen osatutkimus tarkasteli Rauman pikkunorssin perustamista osana historiallista jatkumoa. Tutkimus sisälsi historian tutkimuksen piirteitä (ks. Martin, 2018; Vuolanto, 2007), sillä siinä rakennettiin ymmärrystä historiallisesta taustasta, jota yliopistollisen harjoittelupäiväkodin perustaminen osaltaan jatkoi. Tavoite oli tunnistaa ja peilata varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen opetusharjoitteluiden järjestämisen kehittymistä yhteiskunnallisiin ilmiöihin ja luokanopettajakoulutuksen opetusharjoitteluiden kehittymiseen. Tämän jälkeen tutkimuksen fokus kohdistettiin uudenlaista kehityssuuntaa edustavan yliopistollisen harjoittelupäiväkodin tutkimiseen. Tutkimuksessa kuvattiin Rauman pikkunorssin toiminnan käynnistämistä edeltänyttä suunnitteluvaihetta (vuodet 2017–2020) ja Rauman pikkunorssi -konseptia, jota suunnittelutyöhön osallistuneet asiantuntijat olivat yhdessä rakentaneet. Tutkimusaineisto sisälsi suunnitteluvaiheessa laadittuja kokousmuistioita, jotka analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Kolmas osatutkimus perustui Rauman pikkunorssissa työskennelleiden varhaiskasvatuksen opettajien ja -erityisopettajien työn tutkimiseen yliopistollisessa harjoittelupäiväkodissa. Tutkimuksessa sovellettiin toimintatutkimuksen muunnoksen eli kehittävän työntutkimuksen metodologisia lähtökohtia (esim. Engeström, 1987, 1995; Engeström & Sannino, 2010). Kuten toimintatutkimukset tyypillisesti, myös kehittävä työntutkimus on muutosstrategia (ks. Cohen ym., 2018, s. 440; Engeström & Virkkunen, 2023). Sen käyttöä ja soveltamista ohjaa kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria, jossa yhteisön toiminta nähdään kulttuurisesti ja historiallisesti muodostuneena (Engeström, 1995). Näin ollen tutkimuskohteena olevassa toimintajärjestelmässä ilmenevät ristiriidat ymmärretään historiallisesti muodostuneiksi jännitteiksi (Engeström, 2001), jotka toimivat lähtökohtina työn yhteisölliselle kehittämiselle ja ekspansiiviselle oppimiselle (Engeström & Sannino, 2010). Kehittävässä työntutkimuksessa tutkija edustaa usein työyhteisön ulkopuolista asiantuntijaa, joka voi toimia esimerkiksi fasilitaattorin (Sannino, 2023) ja kouluttajan rooleissa (ks. Engeström, 1995, s. 157). Tämä eroaa tavanomaisesta toimintatutkimuksesta, jossa tutkija kehittää yksin tai muiden tutkimukseen osallistujien kanssa omaa tai oman työyhteisönsä toimintaa (ks. Cohen ym., 2018, s. 440–445).

Kehittävä työntutkimus on formatiivinen interventiotutkimus (Blackler, 2009; Engeström & Sannino, 2010; Sannino ym., 2016), joka eroaa menetelmältään esimerkiksi lineaarisemmasta design-tutkimuksesta (Engeström, 2011; Sannino ym., 2016; vrt. Juuti & Lavonen, 2013). Eroa lineaariseen interventiotutkimukseen on perusteltu ensinnäkin siten, että kehittävässä työntutkimuksessa kohdataan ja analysoidaan ristiriitoja yhteisöllisesti, mikä edistää tutkimukseen osallistujien toimijuutta (eng. agency). Toiseksi kehittävän työntutkimuksen prosessi on muotoutuva, jonka tuloksena syntyvää toimintamallia voi soveltaa joiltain osin muissa konteksteissa. Tämä eroaa lineaarisesta interventiotutkimuksesta, jossa muuttujia kontrolloiden pyritään muotoilemaan toimintamalli, jonka voi siirtää muihin konteksteihin. (Engeström & Sannino, 2010; ks. myös Sannino ym., 2016.) Lisäksi kehittävässä työntutkimuksessa tuetaan tutkimukseen osallistujien ekspansiivista oppimista kaksoisärsytyksen menetelmän avulla erilaisia välineitä tai teoreettisia malleja hyödyntäen (Engeström & Sannino, 2010; Sannino, 2016; Virkkunen & Newnham, 2013, s. 47–49, 191).

Kehittävää työntutkimusta voidaan verrata sen otteensa vuoksi (Blackler, 2009) myös kriittiseen etnografiaan, jossa tutkitaan yksilöiden ja sosiaalisen ympäristön välistä suhdetta (Madison, 2019). Lisäksi kehittävä työntutkimus perustuu yhdessä tutkimiseen (esim. Engeström, 1995), joka voi olla osa myös etnografista tutkimusta (Lassiter, 2005). Keskeinen menetelmällinen ero kehittävän työntutkimuksen ja etnografian välillä on kuitenkin se, että kehittävän työntutkimuksen tavoite on toiminnan tutkimisen lisäksi kehittää sitä (Blackler, 2009; Engeström & Sannino, 2010; vrt. Lassiter, 2005; Madison, 2019).

6.3 Tutkimuksen aineisto ja osallistujat

Tutkimustehtävään vastattiin aineistotriangulaatiolla eli hyödyntämällä eri aineistolähteitä ja aineistotyyppettä. Tutkimusaineisto koostui päiväkotien ja yliopistojen sidonnaisuuksia eli yhteyksiä kuvanneista tieteellisistä julkaisuista, varhaiskasvatuksen alan sekä opettajankoulutuksen ja sen opetusharjoitteluiden järjestämistä käsittelevästä kirjallisuudesta ja virallisteksteistä, Rauman pikkunorssin suunnittelu- ja kehittämistyössä kirjatuista kokousmuistioista sekä Rauman pikkunorssissa opetustehävissä toimineiden työntekijöiden kirjaamista päiväkirjoista ja heidän kanssaan etäyhteyksin järjestettyjen yhteiskeskustelujen videotallenteista (jatkossa videokeskusteluaineisto). Näitä aineistoja käsitellään tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

6.3.1 Tieteelliset julkaisut

Tutkimuksen ensimmäinen aineisto (osatutkimus I) muodostui kansainvälisistä tieteellisistä julkaisuista. Aineisto kerättiin strukturoidusti (ks. Torracco, 2005, 2016) kolmesta eri Turun yliopiston Volter-kirjaston tietokannasta, jotka olivat Education Research Complete (Ebscohost), ERIC (Ebscohost) ja ProQuest Central. Haussa käytettiin kuutta hakulauseketta, jotka olivat: ”university AND early childhood teacher education AND kindergarten”, ”university-affiliated AND kindergarten”, ”university AND early childhood education AND laboratory school”, ”university AND laboratory preschool”, ”teacher education AND professional development school AND early childhood education” sekä ”campus AND child care centre”.

Haku tuotti yhteensä 2766 löydöstä. Analyysiin poimittavien julkaisujen sopivuutta suhteessa ennalta laadittuihin inklusiokriteereihin tarkasteltiin aluksi julkaisujen bibliografisten tietojen ja tiivistelmän, ja myöhemmin koko tekstin pohjalta. Inklusiokriteerien mukaan tutkimusaineiston tuli koostua vertaisarvioituista ja vuosien 2000–2020 aikana julkaistuista englanniksi kirjoitetuista teksteistä, jotka olivat luettavissa kokonaan. Lisäksi niiden oli kuvattava vähintään yhden päiväkodin rakenteellista tai toiminnallista yhteyttä yliopistoon. Tutkimusaineisto (N=40) muodostui tutkimusartikkeleista (n=27), väitöskirjoista (n=6) ja tieteellisten kokoomateosten luvuista (n=7), jotka olivat pääosin kuvailevia (n=20). Lisäksi niissä raportoitiiin laadullisella (n=13), määrällisellä (n=3) ja mixed method -menetelmällä (n=4) tehdyistä tutkimuksista. Valtaosa julkaisuista (n=23) oli julkaistu vuosien 2011–2020 välisenä aikana, ja loput julkaisuista (n=17) oli julkaistu vuosien 2000–2010 välisenä aikana. Tutkimusaineisto muodostui yhdysvaltalaisista (n=32), kiinalaisista (n=2), turkkilaisista (n=2), alankomaalaisista (n=1), jordanialaisista (n=1), kanadalaisista (n=1) ja kyproslaisista (n=1) tieteellisistä julkaisuista, jotka sisälsivät yhteensä 53 erilaista kuvausta päiväkotien ja yliopistojen välisistä yhteyksistä.

6.3.2 Historiaa käsittelevä kirjallisuus ja virallistekstit

Tutkimuksen toinen aineisto (osatutkimus II) eli historian eri aikoina julkaistut ja sitä käsitelleet kirjoitukset kuvasivat varhaiskasvatusalan, varhaiskasvatuksen opettajien ja luokanopettajien koulutusten sekä niiden opetusharjoitteluiden järjestämisen kehittymistä Suomessa vuosina 1863–2020. Tutkimusaineisto koostui sähköisistä ja konkreeteista aineistoista, kuten kirjoista, tutkimusartikkeleista, väitöskirjoista, lainsäädännöllisistä asiakirjoista sekä viranomaisten selvityksistä ja raporteista.

Tutkimusaineiston kerääminen aloitettiin muodostamalla esiyymmärrys lukemalla Hännisen ja Vallin (1986) varhaiskasvatuksen ja sen opettajankoulutuksen historiaa käsittelevä teos. Tämän jälkeen aineistonkeruuta jatkettiin etsimällä kirjallisuutta ja virallistekstejä, joiden kautta ymmärrystä historiallisista tapahtumista ja päätöksistä voitiin syventää. Aineistonkeruussa pyrittiin etsimään autenttisia primäärilähteitä (ks. Martin, 2018; Vuolanto, 2007) hyödyntäen esimerkiksi historiaa käsittelevien teosten lähdeluetteloita. Tutkimukseen kerätystä aineistosta poimittiin tutkimustehtävän kannalta relevantit sisällöt kirjaamalla ne erilliselle dokumentille analyysia varten. Aineistonkeruuta jatkettiin siihen asti, kunnes löydetyn tiedon riittävyys todettiin saavutetuksi yhdessä tutkimusryhmän muiden kirjoittajien kanssa.

6.3.3 Pikkunorssi-työryhmän ja Pikkunorssin toimintaryhmän kokousmuistiot

Tutkimuksen kolmas aineisto (osatutkimukset II ja III) koostui Rauman pikkunorssin suunnittelemiseksi ja kehittämiseksi perustettujen asiantuntijaryhmien eli Pikkunorssi-työryhmän ja Pikkunorssin toimintaryhmän kokouksissa vuosien 2017 ja 2021 välisenä aikana kirjatusta sähköisistä kokousmuistioista (N=27). Pikkunorssi-työryhmä oli Turun yliopiston rehtorin asettama monialainen asiantuntijaryhmä, joka toimi Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksella. Sen tavoitteena oli selvittää ja muotoilla keinoja yliopistollisen harjoittelupäiväkodin perustamiseksi. Työryhmä kokoontui lukuvuoden 2017–2018 aikana kuusi kertaa ja lukuvuoden 2018–2019 aikana kaksi kertaa. Tämän jälkeen Rauman pikkunorssin kehittämistyötä jatkettiin Pikkunorssin toimintaryhmässä, jonka jäsenistö koostui opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksen ja Rauman normaalikoulun edustajista sekä myöhemmin Rauman pikkunorssin edustajista. Pikkunorssin toimintaryhmä kokoontui lukuvuonna 2019–2020 yhdeksän kertaa, lukuvuonna 2020–2021 kahdeksan kertaa ja syyslukukaudella 2021 kaksi kertaa.

Toisen osatutkimuksen tutkimusaineisto sisälsi Rauman pikkunorssin suunnitteluvaiheessa eli vuosien 2017 ja 2020 välisenä aikana kirjatut kokousmuistiot (n=21). Kolmannen osatutkimuksen tutkimusaineisto muodostui Rauman pikkunorssin toiminnan käynnistämisen eli joulukuun 2020 ja joulukuun 2021 välisenä aikana

kirjatuista kokousmuistioista (n=7). Yksi kokousmuistioista (kirjattu 7.12.2020) valikoitui kummankin osatutkimuksen tutkimusaineistoon.

6.3.4 Varhaiskasvatuksen opettajien kanssa tuotetut tutkimusaineistot

Kolmannen osatutkimuksen tutkimusaineistoa kerättiin Rauman pikkunorssissa työnsä syksyllä 2020 aloittaneilta työntekijöiltä (N=11), joiden työtehtäviin sisältyi opetusta. He työskentelivät varhaiskasvatuksen opettajina (n=8), varhaiskasvatuksen erityisopettajina (n=2) ja johtotehtävissä (n=1). Jatkossa heitä kutsutaan yhteisesti varhaiskasvatuksen opettajiksi ja informanteiksi. Yksi informanteista jättäytyi tutkimuksesta varhain ennen tutkimusaineiston tuottamiseen ryhtymistä. Lisäksi kaksi informanttia jättäytyi tutkimuksesta kevään 2021 jälkeen. Taulukosta 4 on nähtävillä, että tutkimuksen aineistonkeruu käynnistettiin joulukuussa 2020 ja päätettiin vuotta myöhemmin joulukuussa 2021.

Taulukko 4. Tutkimukseen osallistuneiden informanttien tuottama ja heidän kanssaan tuotettu tutkimusaineisto (mukailen Pihanperä ym., n.d.).

Sykli	Tutkimusaineiston tyyppi	Aineistonkeruun ajankohta	Osallistuneiden informanttien lukumäärä	Kesto / määrä	Litteroidun aineiston määrä
1	Videokeskustelu	22.12.2020	10	25 min 6 s	6 sivua
	Päiväkirja	22.12.2020–3.2.2021	10	41 kirjausta	19 sivua
2	Videokeskustelu	8.2.2021	9	50 min 52 s	17 sivua
	Päiväkirja	8.2.–24.3.2021	8	27 kirjausta	11,5 sivua
3	Videokeskustelu	31.3.2021	9	55 min 19 s	18,5 sivua
	Päiväkirja	31.3.–12.5.2021	9	18 kirjausta	14 sivua
4	Videokeskustelu	19.5.2021	9	66 min 47 s	25,5 sivua
	Päiväkirja	19.5.–22.9.2021	4	15 kirjausta	7 sivua
5	Videokeskustelu	28.9.2021	7*	53 min 5 s	18 sivua
	Päiväkirja	28.9.–22.10.2021	3*	7 kirjausta	4 sivua
		2.11.–10.12.2021	7*	14 kirjausta	10 sivua
6	Videokeskustelu	17.12.2021	6*	55 min 47s	30 sivua
	Päiväkirja	12.12.–28.12.2021	3*	2 kirjausta	1,5 sivua
7	Videokeskustelu	28.12.2021	5*	102 min 26 s	49 sivua
	Päiväkirja	28.12.–31.12.2021	1*	1 kirjaus	0,5 sivua
Yhteensä	Videokeskustelut	7 videokeskustelua	10*	6 h 49 min 22 s	164 sivua
	Päiväkirjat	7 kirjoitusyhtä	10*	125 kirjausta	67,5 sivua

* Tutkimuksessa mukana olleiden informanttien lukumäärä oli 8 syksyllä 2021, mikä vaikutti tapaan osallistujamäärään ja päiväkirjoihin tehtyjen kirjausten kokonaismäärään.

Tutkimus (osatutkimus III) perustui formatiivisen interventiotutkimuksen toteuttamiseen (jatkossa interventio), joka sisälsi seitsemän lyhyempää ajanjaksoa eli sykliä (ks. Taulukko 4). Jokainen sykli sai alkunsa tutkijan fasilitoimasta ja audiovisuaaliseen muotoon tallennetusta yhteisestä tapaamisesta (N=7). Tapaamiset järjestettiin etäyhteyksin Covid-19-pandemia-ajan rajoituksia noudattaen. Niitä seurasi keskimäärin 45 päivän mittainen kirjoitusjakso (pl. 7. tapaamisen jälkeinen ajanjakso), jolloin informantit (N=10) kirjasivat ajatuksiaan heidän työstään sekä sen muutoksista ja kehittämisestä uudessa toimintajärjestelmässä. Tutkimuksessa sovellettiin kehittävässä työntutkimuksessa keskeistä Vygotskin (1997a) teoriaan pohjautuvaa kaksoisärsytyksen menetelmää (Engeström & Sannino, 2010; Sannino, 2016; Sannino ym., 2016; Virkkunen & Newnham, 2013, s. 47–49, 191). Tämän myötä tutkija laati tapaamisiin aiemmin kerätyn tutkimusaineiston analyysiin pohjautuneita esityksiä, jotka tekivät näkyväksi analyysissa tehtyjä tulkintoja ja toimivat yhteisten keskustelujen alustajina. Lisäksi informanteille tarjottiin kirjallisuutta ja tehtäviä heidän toimintajärjestelmänsä sisäistämisen ja työn kehittämisen tueksi päiväkirjatyöskentelyn ajalle. Intervention sykliä (ks. Taulukko 4) ja niiden sisällöt olivat:

1. tapaaminen 22.12.2020: tutkimuksen ja siihen sisältyvän intervention esitleminen ja tutkimuslupien kerääminen. Lisäksi keskustelua uutta työtä koskeneista ajatuksista ja odotuksista. Informanteille annettiin tehtäväksi kirjata päiväkirjaan ajatuksiaan ja odotuksiaan uudesta työstään.
2. tapaaminen 8.2.2021: keskustelua 4.1.2021 käynnistyneestä varhaiskasvatuksesta sekä työssä ilmenneistä muutoksista. Informanteille tarjottiin luettavaksi kansainvälisiä tutkimusartikkeleja, joissa kuvattiin muissa yliopistollisissa harjoittelupäiväkodeissa tehtyä kehittämistyötä.
3. tapaaminen 31.3.2021: keskustelua informanttien työn muutoksista ja heidän toimintajärjestelmässään ilmenneistä ristiriidoista tutkijan tekemän aktuaaliempiirisen ristiriita-analyysin pohjalta, joka perustui päiväkirjaaineistojen ja keskusteluaineistojen analyysiin. Lisäksi keskusteltiin tutkimusperustaisen varhaiskasvatuksen toteuttamisesta. Informanteille annettiin tehtäväksi visioida hypoteettisia ehdotuksia tunnistettujen ristiriitojen ratkaisemiseksi sekä tarkastella työn kohteen muutosta suhteessa aiempaan varhaiskasvatuksen opettajan työhön.
4. tapaaminen 19.5.2021: keskustelua työn muuttuneesta kohteesta päiväkirjaaineiston analyysin pohjalta (ks. Engeström, 1995, s. 137). Lisäksi keskustelua työn muutoksista ja päiväkirjoihin kirjatuista ehdotuksista ristiriitojen ratkaisemiseksi. Informanteille annettiin tehtäväksi lukea yksi kolmesta tutkimusartikkelista, joissa käsiteltiin yliopistollisen harjoittelupäiväkodin kehittämistä (ks. Branscomb & McBride, 2005; Clawson, 2003; Cutler ym., 2009) ja keskustella tutkimusartikkelien herättämistä

ajatuksistaan työyhteisössä. Informantit saivat vaihtoehdoksi katsoa tutkijan tuottaman 45-minuuttisen luentotallenteen edellä mainituista tutkimusartikkeleista ja kirjata tallenteen katsomisen myötä heränneitä ajatuksiaan päiväkirjoihinsa. Lisäksi tutkija tarjosi informanteille kaksi mahdollisuutta keskustella tutkimuksesta ennen uuden toimintakauden alkamista.

5. tapaaminen 28.9.2021: keskustelua käynnistyneen toimintakauden tuomista muutoksista työhön, toteutuneesta opettajankoulutusyhteistyöstä, ristiriitojen ratkaisemiseksi visioitujen ehdotusten toteutumisesta sekä uusista toimintajärjestelmässä ilmenneistä ristiriidoista. Lisäksi keskustelua opettajan työstä yliopistollisessa harjoittelupäiväkodissa tutkijan aiemmin tekemän analyysin pohjalta.
6. tapaaminen 17.12.2021: alkuperäinen tapaamisajankohta (2.11.2021) siirrettiin vähäisen osallistujamäärän vuoksi myöhempään. Keskustelua toimintavuoden aikana muotoutuneesta opettajan työstä yliopistollisessa harjoittelupäiväkodissa. Lisäksi informanteille tarjottiin luettavaksi kirjallisuuslähteitä heidän työnsä kehittämisen tueksi.
7. tapaaminen 28.12.2021: keskustelua kuluneesta toimintavuodesta ja tulevaisuuden visioista. Lisäksi arvioitiin toteutunutta interventiota.

Tutkimusaineisto koostui intervention aikana tuotetuista videokeskusteluista (n=7), jotka muodostivat yhteensä 6 tuntia 49 minuuttia 22 sekuntia kestävä ja 164-sivuisen litteroidun aineiston. Lisäksi intervention aikana kerättiin päiväkirja-aineistoa, joka koostui yhteensä 125 kirjauksesta ja muodosti yhteensä 67,5 sivun mittaisen litteroidun aineiston.

6.4 Tutkimusaineistojen analyysit

Tutkimuksen analyysit olivat tutkimusartikkelien (osatutkimukset I, II ja III) ensimmäisen kirjoittajan (jatkossa tutkija) tekemiä, mutta niitä edistettiin vuorovaikutuksessa tutkimusryhmän eli tutkimusartikkelien muiden kirjoittajien kanssa. Integroivan kirjallisuuskatsauksen (osatutkimus I) analyysia edistettiin keskustelemalla tutkijan tekemistä tulkinnoista tutkimusryhmän muiden jäsenten kanssa analyysin eri vaiheissa. Toisen osatutkimuksen aineiston analyysia toteutettiin vuorovaikutuksessa tutkimusryhmän kanssa, mutta analyysin edetessä historiaa käsitelleen aineiston riittävydestä keskusteltiin erityisesti kolmannen ja neljännen kirjoittajan kanssa. Samoin kuten edeltävissä osatutkimuksissa, myös kehittävää työntutkimusta (esim. Engeström, 1995) soveltaneessa kolmannessa osatutkimuksessa tutkija analysoi tutkimusaineistoa ollen vuorovaikutuksessa tutkimusryhmän kanssa analyysin eri vaiheissa. Tutkimusaineisto analysoitiin kahdesti analyysin laadun varmistamiseksi. Aineisto analysoitiin ensimmäisen kerran sykleittäin (N=7) intervention ai-

kana ja toisen kerran intervention jälkeen. Tutkija toteutti analyysia itsenäisesti keskustellen ja raportoiden siitä tutkimusryhmälle. Konsultoivia keskusteluja käytiin toisen ja neljännen kirjoittajan kanssa erityisesti toimintajärjestelmässä ilmenneiden ristiriitojen tunnistamisen osalta. Lopuksi kummallakin analyysikerralla tehtyjä tulokintoja verrattiin toisiinsa analyysien linjakkuuden varmistamiseksi. Tutkimusaineistojen analyysia kuvataan tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

6.4.1 Tieteellisten julkaisujen kriittinen ja teoriasidonnainen analyysi

Ensimmäisen osatutkimuksen aineiston muodostaneet tieteelliset julkaisut (N=40) analysoitiin kaksivaiheisesti. Ensin aineiston laadun ja soveltuvuuden arvioimiseksi toteutettiin kriittinen analyysi (Torraco, 2005, 2016). Tarkoituksena oli arvioida, voidaanko esitettyihin tutkimuskysymyksiin (ks. Taulukko 3) vastata kerätyn tutkimusaineiston avulla. Aineistosta poimittiin ja luokiteltiin tiedot neljän kategorian alle, jotka olivat: 1) päiväkodin nimi, 2) päiväkodin hallintoa ja johtoa koskevat tiedot, 3) päiväkodin tuottamaa varhaiskasvatusta koskevat tiedot ja 4) päiväkodin kehittämä yhteistyö yliopiston kanssa. Kriittisen analyysin myötä selvisi, että tieteelliset julkaisut tarjosivat tietoa siitä, millä tavoin päiväkodit olivat yhteydessä yliopistoihin rakenteellisesti ja toiminnallisesti. Julkaisujen välillä ilmeni kuitenkin vaihtelua sen suhteen, miten yksityiskohtaisesti ja laajasti päiväkodeista sekä niiden toimintoista kerrottiin. Kriittisen analyysin tuloksena jokainen tieteellinen julkaisu (N=40) päätettiin säilyttää tutkimusaineistossa.

Analyysin toinen vaihe eli synteessin muodostaminen (Torraco, 2005) toteutettiin teoriasidonnaisesti (ks. Reichertz, 2014) hyödyntäen McBriden ja kollegoiden (2012, s. 155) kuvausta yliopistoon rakenteellisesti sidoksissa olevasta harjoittelu- päiväkodista (eng. laboratory school) ja sen toteuttamasta opettajankoulutusyhteistyöstä, joka tarkoitti akateemisten missioiden (eng. academic missions) implementointia varhaiskasvatustyöhön. Rakenteellisten ja toiminnallisten sidonnaisuuksien eli yhteyksien tunnistamiseksi aineistosta koodattiin eli merkittiin (ks. Creswell & Poth, 2018, s. 183–184; Merriam, 2009, s. 173) päiväkotien nimien lisäksi niiden mahdolliset hallinnolliset yhteydet yliopistoihin sekä mahdolliset yliopistojen kanssa toteutetut yhteistyömuodot. Näiden pohjalta päiväkodit (N=53) luokiteltiin kolmeen eri kategoriaan, jotka olivat: 1) päiväkoti, joka on rakenteellisesti sidoksissa yliopistoon ja toteuttaa yhteistyötä yliopiston kanssa (n=34), 2) päiväkoti, joka on rakenteellisesti sidoksissa yliopistoon, mutta ei toteuta yhteistyötä yliopiston kanssa (n=5) ja 3) päiväkoti, joka ei ole rakenteellisesti sidoksissa yliopistoon, mutta toteuttaa yhteistyötä yliopiston kanssa (n=14). Luokittelun pohjalta laadittiin nelikenttämalli, joka esitetään tutkimuksen tuloksissa (ks. Kuvio 4; ks. myös Pihanperä ym., 2022).

Analyysia jatkettiin tarkastelemalla niitä julkaisuja (n=28), jotka käsittelivät päiväkotia (n=34), jotka toimivat rakenteellisesti osana yliopistoa ja toteuttivat yhteistyötä yliopiston kanssa. Aineistosta koodattiin sisällöt, jotka kuvasivat päiväkodin affiliaatiota ja sen julkisuutta (kuten yksityinen tai valtio-omisteinen) sekä varhaiskasvatuksen järjestämisen toiminnallisia ratkaisuja ja kasvatusteoreettisia painotuksia. Analyysia jatkettiin niiden päiväkotien (n=33) osalta, jotka toimivat rakenteellisesti osana yliopistoa ja toteuttivat opettajankoulutusyhteistyötä varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen kanssa. Aineistosta koodattiin sisällöt (N=441), jotka vastasivat McBriden ja kollegoiden (2012, s. 155) kolmijakoista kuvausta harjoittelupäiväkotien toteuttamasta opettajankoulutusyhteistyöstä. Ne olivat opetus- ja opetusharjoitteluyhteistyö (eng. educational collaboration; n=134), tutkimusyhteistyö (eng. research collaboration; n=98) sekä yhteiskunnallinen vuorovaikutus ja vaikuttavuus (eng. outreach efforts; n=209). Edellä kuvatuista sisällöistä muodostettiin kolme kategoriaa. Analyysia jatkettiin kunkin kategorian sisäisesti muodostamalla keskenään samanlaisista sisällöistä eli yhteistyötavoista alakategorioita (n=15), joista muodostettiin edelleen laajempia kokonaisuuksia (n=11).

6.4.2 Historian kirjallisuuden ja virallistekstien aineistolähtöinen analyysi

Varhaiskasvatuksen opettajien ja luokanopettajien koulutusten sekä niiden opetusharjoitteluiden kehittymisen historiaa käsitellyt toisen osatutkimuksen tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä (Reichertz, 2014; Vuolanto, 2007). Analyysi aloitettiin kirjaamalla erilliseen tiedostoon aineiston sisältämät tutkimustehtävän kannalta relevantit sisällöt, jotka järjestettiin kronologisesti. Tätä seurasi sisältöjen pelkistäminen ja järjestäminen vuosikymmenen tarkkuudella taulukkoon, jonka avulla havainnollistettiin kummankin opettajankoulutuksen sekä niiden opetusharjoittelujärjestelmien kehittymisen vaiheita. Taulukkoon kirjattiin myös niitä yhteiskunnallisia ilmiöitä ja tapahtumia, joiden kautta aineistossa kontekstoidtiin kasvatus- ja opetuslalla sekä opettajankoulutuksessa tapahtuneita muutoksia ja niitä koskeneita poliittisia päätöksiä. Analyysin edetessä ilmeni, että kerätyn aineiston muodostama tieto oli osin puutteellista. Aineistonkeruuta ja analyysia jatkettiin rinnakkain, kunnes lainsäädännölliselle ja hallinnolliselle tasolle rajattu ymmärrys tutkitun aiheen historiasta arvioitiin tutkimusryhmän kanssa riittäväksi. Tämän jälkeen analyysin tulos eli historiallisten tapahtumien kuvaukset kirjoitettiin narratiiviseen muotoon (ks. Vuolanto, 2007).

6.4.3 Pikkunorssi-työryhmän ja Pikkunorssin toimintaryhmän kokousmuistioden aineistolähtöinen analyysi

Rauman pikkunorssin suunnittelu- ja käynnistämisvaiheessa kirjatut kokousmuistiot (N=27) analysoitiin aineistolähtöisesti (osatutkimus II) ja teoriasidonnaisesti (osatutkimus III). Toisen osatutkimuksen dokumenttianalyysi toteutettiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä aloittaen koodaamalla (Creswell & Poth, 2018, s. 183–184; Merriam, 2009, s. 173) aineistosta tutkimuskysymysten (ks. Taulukko 3) kannalta relevantit sisällöt (N=308). Nämä sisällöt luokiteltiin tutkimuskysymysten mukaisesti kolmeen yläluokkaan. Ensimmäinen yläluokka sisälsi Rauman pikkunorssin kehittämisen lähtökohtia kuvanneet sisällöt (n=17). Toisen yläluokan muodostivat Rauman pikkunorssin vuosien 2017 ja 2020 aikana toteutunutta suunnittelutyötä käsitelleet sisällöt (n=68). Tämän yläluokan sisällöt järjestettiin kronologisesti, jonka jälkeen niistä muodostettiin suunnittelutyön kolme vaihetta kuvanneet alaluokat. Ne nimettiin Rauman pikkunorssin visiointi- ja perustamisvaiheeksi (n=19), Rauman pikkunorssin rakennuksen ja tilasuunnittelun konkretisointivaiheeksi (n=18) ja triangeliyhteistyön vaiheeksi (n=31). Triangeliyhteistyöllä viitattiin yhteistyöhön, jossa Pikkunorssin toimintaryhmän jäsenistö muodostui opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksen, Rauman pikkunorssin ja Rauman normaalikoulun edustajista. Kolmannen yläluokan sisällöt (n=223) kuvasivat Rauman pikkunorssin rakennusta, tiloja ja toimintaympäristöä (n=60), sen toimijoita eli käyttäjiä (n=34) ja sinne suunniteltuja toimintoja (n=129). Nämä kuvaukset muodostivat kolme toisiinsa linkittyneitä alaluokkaa. Analyysia jatkettiin tarkastelemalla, minkälaiseksi Rauman pikkunorssin tilojen, toimijoiden ja toimintojen välistä yhteyttä kuvattiin.

Kokousmuistioita (n=7) käytettiin myös kolmannen osatutkimuksen analyysissä niiltä osin, kuin ne sopivat tutkimuksen aikaikkunaan (joulukuu 2020–joulukuu 2021). Tutkimusaineisto analysoitiin teoriasidonnaisesti (ks. Reichertz, 2014) hyödyntämällä toimintajärjestelmän käsitettä (esim. Engeström, 1987, s. 78). Kokousmuistioden analyysillä vastattiin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen (ks. Taulukko 3) koskien yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmän määrittelyä. Analyysi aloitettiin koodaamalla aineistosta sisällöt, jotka kuvasivat toimintajärjestelmän osatekijöitä eli tekijää, välinettä, kohdetta, sääntöjä, yhteisöä ja työnjakoa (ks. Engeström, 1987, s. 78; ks. myös Kuvio 3). Analyysia jatkettiin luokittelemalla koodatut sisällöt edellä kuvatuista osatekijöistä muodostettuihin kategorioihin. Tätä seurasi sisältöjen pelkistäminen ja keskenään samanlaisten sisältöjen yhdistäminen alakategorioihin. Tämän jälkeen alakategorioille muodostettiin pelkistetyt kuvaukset, jotka asetettiin toimintajärjestelmän kolmiomalliin (ks. Engeström, 1995, s. 47; Engeström, 2001, s. 135). Yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmän määrittelyssä hyödynnettiin myös tutkimukseen osallistuneiden informanttien tuottamaa ja heidän kanssaan tuotettua aineistoa, jonka analyysi kuvataan seuraavaksi.

6.4.4 Varhaiskasvatuksen opettajien kanssa yhteistyössä tuotettujen aineistojen analyysit

Kolmannen osatutkimuksen teoriasidonnaisessa analyysissa (ks. Reichertz, 2014) hyödynnettiin kehittävän työntutkimuksen teoreettis-metodologisia käsitteitä (esim. Engeström, 1987, 1995, 2001; Engeström & Sannino, 2010). Tutkimukseen osallistuneiden informanttien tuottamasta ja heidän kanssaan yhteistyössä tuotetusta tutkimusaineistosta eli päiväkirja-aineistosta ja videokeskusteluaineistosta tehdyt litteraatit (ks. Taulukko 4) analysoitiin kahdesti. Tutkimusaineisto analysoitiin ensimmäisen kerran informanteille toteutetun intervention ja sen aikaisen aineistonkeruun yhteydessä joulukuun 2020 ja joulukuun 2021 välisenä aikana. Toinen analyysikerta toteutettiin intervention jälkeen vuosina 2023 ja 2024.

6.4.4.1 Intervention aikainen analyysi

Tutkimuksen intervention ja aineistonkeruun yhteydessä toteutetun teoriasidonnaisen analyysin keskeisimpänä tavoitteena oli tuottaa informanteille tietoa heidän uuden toimintajärjestelmänsä sisäistämisen ja työnsä kehittämisen tueksi. Tämän mahdollistamiseksi tutkija litteroi ja analysoi tutkimusaineistoa sykleittäin jokaisen tapaamisen (N=7) ja sitä seuranneen päiväkirjatyöskentelyjakson jälkeen (ks. Taulukko 4). Analyysien pohjalta tehdyt tulkinnat muutettiin esitettävään muotoon seuraavia tapaamisia varten, joissa käytyjen keskustelujen kautta rakennettiin kokonaiskuvaa yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmästä. Toimintajärjestelmän muutosta kuvannut aineisto kumuloitui ja päivittyi intervention edetessä, joten jaettu ymmärrys erityisesti muuttuneesta työnjaosta kehittyi vaiheittain. Keskustelua käytiin myös muista toimintajärjestelmän osatekijöistä eli muuttuneesta työn kohteesta, käytössä olleista välineistä, työtä ohjanneista säännöistä sekä uudesta yhteisöstä ja yhteisöllisyyden muotoutumisesta (ks. esim. Engeström, 1995, s. 47).

Toinen intervention aikainen analyysi toteutettiin yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmässä eri aikoina ilmenneiden ristiriitojen tunnistamiseksi ja käsitteellistämiseksi. Ristiriidat näyttäytyivät dilemmoina, häiriöinä, innovaatioaloitteina ja katkoksina (esim. Engeström, 2004, s. 116–119; Engeström & Sannino, 2010). Ristiriidoista ja niiden ilmenemisestä keskusteltiin kolmannelta tapaamisesta (31.3.2021) alkaen. Ajallisesti lyhyistä ja lukumäärältään vähäisistä tapaamisista johtuen tutkija suoritti aktuaaliempiirisen ristiriita-analyysin ristiriitojen tunnistamiseksi (ks. Engeström, 1995, s. 139–144). Analyysissa tehdyistä tulkinnoista keskusteltiin yhdessä informanttien kanssa seuraavissa tapaamisissa. Lisäksi informantit saivat tehtäväkseen ideoida ehdotuksia ristiriitojen ratkaisemiseksi. Nämä ehdotukset analysoitiin ja muutettiin esitettävään muotoon tulevia tapaamisia varten (esim. 4. tapaaminen 19.5.2021).

6.4.4.2 Intervention jälkeinen analyysi

Tutkimusaineiston toinen analyysikerta toteutettiin intervention jälkeen. Analyysi aloitettiin määrittelemällä yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmä ensimmäisen tutkimuskysymyksen (ks. Taulukko 3) mukaisesti. Tutkimuskysymykseen vastattiin analysoimalla Pikkunorssin toimintaryhmässä kirjattuja kokousmuistioita (n=7), informanttien kirjaamia päiväkirja-aineistoja (n=10) ja heidän kanssaan tuotettuja videokeskusteluaineistoja (n=7).

Aineiston teoriasidonnaisessa analyysissä (ks. Reichertz, 2014) hyödynnettiin toimintajärjestelmän käsitettä (esim. Engeström, 1987, s. 78; Engeström, 1995, s. 47). Analyysi toteutettiin vastaavanlaisesti kuin edellä kuvattu kokousmuistioille toteutettu analyysi yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmän määrittelemiseksi (ks. Luku 6.4.3). Aineistosta koodattiin (ks. Creswell & Poth, 2018, s. 183–184; Merriam, 2009, s. 173) toimintajärjestelmän osatekijöitä kuvanneet sisällöt, jonka jälkeen ne luokiteltiin osatekijäkohtaisesti, pelkistettiin ja siirrettiin osaksi toimintajärjestelmän kolmiomallia.

Toiseen tutkimuskysymykseen (ks. Taulukko 3) vastaamiseksi hyödynnettiin aktuaaliempiiristä ristiriita-analyysia, jonka avulla tunnistettiin ja analysoitiin toimintajärjestelmän ristiriitoja nykyhetkessä (esim. Engeström, 1995, s. 139–144; Engeström & Sannino, 2010). Analyysi aloitettiin koodaamalla videokeskusteluaineistojen (n=7) ja päiväkirja-aineistojen (n=10) litteraateista sisällöt (N=386), jotka viestivät ristiriitojen olemassaolosta. Ristiriidat ilmenivät dilemmoina (n=133), häiriöinä (n=198), innovaatioaloitteina (n=11) ja katkoksina (n=44). Koodatuista sisällöistä muodostettiin taulukko, johon kirjattiin pelkistetty kuvaus tilanteesta sekä ristiriidan ilmenemismuoto ja ristiriidan ilmenemisen ajankohta. Tämän pohjalta jokainen analyysiin poimittu sisältö voitiin sijoittaa toimintajärjestelmän kolmiomalliin sen perusteella, mihin osatekijään tai minkä osatekijöiden välille ristiriita oli syntynyt. Jos ristiriitaa ilmentänyt sisältö koski vain yhtä toimintajärjestelmän osatekijää, ristiriita tunnistettiin ensimmäisen asteen ristiriidaksi, kun taas useamman osatekijän välinen ristiriita tunnistettiin toisen asteen ristiriidaksi (ks. Engeström & Sannino, 2010). Analyysia jatkettiin niiden sisältöjen osalta (n=251), jotka kohdistuivat opettajakoulutusyhteistyön toteuttamiseen. Sisältöjen yhteyteen laadittiin pelkistetyt kuvaukset ristiriidoista sekä niiden sijainnista toimintajärjestelmässä. Tämän jälkeen analyysissä pidetyt sisällöt luokiteltiin ristiriitoja kuvanneisiin alaluokkiin (n=10), joiden pohjalta muodostettiin yläluokat (n=3).

Kolmanteen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi (ks. Taulukko 3) tunnistettiin keinoja aiemmassa vaiheessa käsitteellistettyjen ristiriitojen ratkaisemiseksi (ks. esim. Engeström & Sannino, 2010). Analyysi alkoi koodaamalla päiväkirja- (n=10) ja videokeskusteluaineistojen (n=7) litteraateista ratkaisuehdotuksina esitetyt sisällöt. Nämä sisällöt asetettiin taulukkoon ja niiden yhteyteen kirjattiin pelkistetty ku-

vaus ratkaisuehdotuksesta. Tämän jälkeen ratkaisuehdotuksia peilattiin aiemmin käsitteellistettyihin ristiriitoihin.

6.5 Tutkimuksen eettiset näkökohdat

Tutkimus toteutettiin noudattaen Tutkimuseettisen neuvottelukunnan periaatteita ihmistieteellisistä ja hyvistä tieteellisistä käytänteistä (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 2019, 2023), Turun yliopiston (2016) datapoliittisia ohjeistuksia, tietosuojalakia (1050/2018) ja Euroopan unionin yleistä tietosuojasetusta eli GDPR-asetusta (679/2016). Lisäksi tutkimukseen liittyvistä eettisistä näkökulmista keskusteltiin Turun yliopiston tietosuojaja- ja lakiasiantuntijoiden sekä väitöskirjatutkimusta ohjanneiden tutkimusryhmän jäsenten kanssa.

6.5.1 Tutkimuskohteen eettinen tarkastelu

Tutkimuksen kohteena oli yliopistollinen harjoittelupäiväkotit Rauman pikkunorssi, joka edustaa eräänlaista pilottia varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen kansallisen kehittämisen kontekstissa. Yliopistollisten harjoittelupäiväkotien eettisistä näkökulmista ei ole vielä keskusteltu kansallisissa tieteellisissä julkaisuissa. Näin ollen Rauman pikkunorssin suunnittelua ja toimintaa peilataan yliopistollisista harjoittelukouluista ja ulkomailla toimivista yliopistollisista harjoittelupäiväkodeista käytyyn keskusteluun.

Luokan- ja aineenopettajien koulutuksessa vakiintuneesta yliopistollisesta harjoittelukoulujärjestelmästä käyty kriittinen keskustelu on kohdistunut muun muassa siihen, eroaako opetusharjoitteluiden ohjaus laadullisesti harjoittelukoulujen ja kunnallisten koulujen välillä (Heikkinen ym., 2014; Komulainen, 2010; ks. myös Chung, 2021, s. 46–47; McBride & Fisher, 2019; Visser-Jones & Liu, 2022). Lisäksi yliopistollisia harjoittelukouluja on kritisoitu niiden eroavuudesta suhteessa kunnallisiin kouluihin esimerkiksi niiden toimintakulttuurien (Heikkinen ym., 2014) ja käytössä olevien työvälineiden osalta. Opettajaopiskelijat ovat kuitenkin kokeneet harjoittelukouluissa järjestetyt opetusharjoittelut arvokkaiksi erityisesti opintojensa alussa. (Chung, 2021, s. 47, 85.) Heikkinen kollegoineen (2014) esittävät nykyiselle luokan- ja aineenopettajakoulutuksen opetusharjoitteluiden järjestämistavalle vaihtoehtoksi varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa vakiintunutta mallia, joka perustuu yhteistyöhön kunnallisten ja yksityisten harjoittelupäiväkotien kanssa. He perustelevat ehdotustaan esimerkiksi opetusharjoitteluiden monipuolisuuden ja työelämävastaavuuden näkökulmista. Monipuolisuuden voidaan kuitenkin nähdä vaikuttaneen Rauman pikkunorssin suunnittelutyön käynnistämiseen, jonka yksi lähtökohdista oli tunnistettu laadullinen vaihtelu kunnallisissa ja yksityisissä harjoittelupäiväkodeissa järjestetyissä opetusharjoitteluisissa. Tämän myötä Rauman pikkunors-

sista suunniteltiin aktiivisesti opetusharjoitteluiden ohjauksen paikalliseen ja valtakunnalliseen kehittämistyöhön osallistuva harjoittelupäiväkoti. (Pihanperä ym., 2024.) Yliopistollisesta harjoittelupäiväkodista sekä siellä järjestettävistä opetusharjoitteluista käytävässä keskustelussa on olennaista huomioida lisäksi se, että opetusharjoitteluita on kehitetty ansiokkaasti myös yliopistojen ulkopuolella toimivissa harjoittelupäiväkodeissa, kun ohjaaville varhaiskasvatuksen opettajille on tarjottu ohjausosaamisen täydennyskoulutusta (esim. Chydenius ym., 2025).

Rauman pikkunorssin eettisiä näkökulmia voidaan tarkastella myös muissa maissa yliopistollisista harjoittelupäiväkodeista käytyjen keskustelujen kautta. Keskustelu on kohdistunut muun muassa yliopistollisten harjoittelupäiväkotien ihmisvirtaan ja tarpeeseen kontrolloida vierailuista aiheutuvia häiriöitä laadukkaan varhaiskasvatuksen turvaamiseksi (ks. Branscomb & McBride, 2005; Clawson, 2003; ks. myös Chung, 2021, s. 51). Näkökulma on relevantti myös Rauman pikkunorssin kannalta, jonka tilat ja toiminnot suunniteltiin lasten ja henkilöstön lisäksi muun muassa opettajankouluttajien ja opettajaopiskelijoiden tarpeisiin (Pihanperä ym., 2024). Tarkastelussa on tärkeää huomioida myös pysyvien ja jatkuvien ihmissuhteiden keskeinen merkitys varhaiskasvatusikäisten lasten perusturvan kokemisessa (ks. esim. Suhonen ym., 2022; ks. myös Suhonen, 2009). Rauman pikkunorssin henkilöstön vaihtuvuus on ollut verrattain pientä, joten ryhmäkohtaisen henkilöstön pysyvyys on tukenut myös opettajaopiskelijoiden läsnäoloa opettajankoulutusyhteistyön kontekstissa. Laadukkaan ja mahdollisimman häiriöttömän varhaiskasvatuksen turvaamiseksi Rauman pikkunorssin tilat suunniteltiin suosituksia väljemmiksi ja sinne rakennettiin vieraille tarkoitettu erillinen sisäänkäynti sekä opiskelijoiden käyttöön tarkoitettu työskentelytila. Lisäksi osaan Rauman pikkunorssin tiloista asennettiin opettajankoulutuslaitoksen ja Rauman pikkunorssin välisen etäyhteyden mahdollistavaa teknologiaa. (Pihanperä ym., 2024.) Tämä lisäsi pedagogisen toiminnan havainnoinnin saavutettavuutta ja tarjosi vaihtoehdon opiskelijaryhmien fyysiselle läsnäololle lapsiryhmissä. Opetusharjoitteluiden näkökulmasta on huomioitava, että niiden järjestäminen perustui varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelman opetussuunnitelmaan (ks. esim. Turun yliopisto, 2020a) ajoitusten ja keston osalta. Lisäksi päätettiin, että yhdellä Rauman pikkunorssissa työskentelevällä varhaiskasvatuksen opettajalla voi samanaikaisesti olla ohjattavanaan korkeintaan kaksi ja yhdellä varhaiskasvatuksen erityisopettajalla korkeintaan yksi opetusharjoittelua suorittava opettajaopiskelija (Pihanperä ym., 2024). Rauman pikkunorssin lisäksi opetusharjoitteluita järjestetään myös yliopiston ulkopuolella toimivissa harjoittelupäiväkodeissa (ks. Pursiainen ym., 2019) eikä Rauman pikkunorssi näin ollen toimi ainoana Turun yliopiston varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen opetusharjoitteluita järjestävänä harjoittelupäiväkotina. Kriittisenä huomiona on kuitenkin todettava, että tässä tutkimuksessa ei selvitetty Rauman pikkunorssin toimintaa lasten, huoltajien

tai muiden työntekijäryhmien kuin varhaiskasvatuksen opettajien ja -erityisopettajien näkökulmasta.

Yliopistollisia harjoittelupäiväkoteja koskevassa keskustelussa on käsitelty myös niissä työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien suurempaa työmäärää suhteessa muihin päiväkoteihin (ks. File, 2012; McBride & Fisher, 2019). Rauman pikkunorssin ja opettajankoulutuslaitoksen välisen opettajankoulutusyhteistyön suunnittelussa, toteuttamisessa ja kehittämisessä pidettiin tärkeänä yhteistyön eri osapuolten välistä vastavuoroista kommunikaatiota. Sen mahdollistamiseksi perustettiin opettajankoulutuslaitoksen sekä Rauman pikkunorssin ja Rauman normaalkoulun edustajista muodostunut Pikkunorssin toimintaryhmä, jonka tehtävänä oli suunnitella ja koordinoita opettajankoulutusyhteistyötä opetusharjoittelu-, opetus- ja tutkimusyhteistyön sekä yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen ja vaikuttavuuden (eli YVV) osa-alueilla (Pihanperä ym., 2024).

Yliopistollisten harjoittelupäiväkotien toiminnan suunnittelussa ja kehittämisessä on pidetty tärkeänä myös tutkimuseettisten näkökulmien huomioimista (ks. File, 2012; Clawson, 2003). Rauman pikkunorssin ja opettajankoulutuslaitoksen välistä tutkimusyhteistyötä on suunniteltu ja koordinoitu Pikkunorssin toimintaryhmässä (Pihanperä ym., 2024). Tutkimusyhteistyön toteuttamiseksi on laadittu Rauman normaalikoulun periaatteiden kanssa yhtenevä ohjeistus koskien tutkimus- ja tutkimuslupaprosessia (Turun yliopisto, 2021b). Lisäksi tutkimusyhteistyön suunnittelussa ja toteuttamisessa on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (esim. 2012) tutkimuseettisiä periaatteita, Turun yliopiston (2016) tutkimustyötä koskevia ohjeistuksia ja tietosuojalakea (1050/2018).

6.5.2 Tutkimusaineiston eettinen tarkastelu

Tutkimuksen aineistona käytettiin kirjallisuutta (osatutkimukset I ja II), virallistekstejä (osatutkimus II), kokousmuistioita (osatutkimukset II ja III) sekä päiväkirjoja ja videokeskusteluaineistoja (osatutkimus III). Integroivan kirjallisuuskatsauksen (osatutkimus I) toteutuksessa noudatettiin sille laadittuja periaatteita ja käytänteitä (Torraco, 2005). Tutkimusaineisto koostui tieteellisistä vertaisarvioiduista julkaisuista, jotka kerättiin Turun yliopiston sähköisestä Volter-kirjastosta löytyvistä tietokannoista. Ne olivat Education Research Complete (Ebscohost), ERIC (Ebscohost) ja ProQuest Central. Koska tutkimusaineistoa ei oltu tuotettu tutkimustarkoituksiin, sen laadun varmistamiseksi suoritettiin kriittinen analyysi (ks. Torraco, 2005). Analyysin avulla varmistettiin kerätyn aineiston soveltuvuus tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi. Analyysin myötä ilmeni, että tieteellisten julkaisujen sisältämien tietojen välillä oli vaihtelua. Kerätty tutkimusaineisto soveltui kuitenkin analysoitavaksi, sillä tutkimuksen tarkoitus oli muodostaa kokonaiskuva päiväkotien ja yliopistojen välisistä rakenteellisista ja toiminnallisista suhteista tieteellisten julkaisujen sisältö-

jen vertailemisen sijaan (ks. Taulukko 3). Ensimmäisen osatutkimuksen tavoin myös toisen osatutkimuksen tutkimusaineistona käytettiin kirjallisuutta, jota ei oltu tuotettu tutkimuskäyttöön. Aineistonkeruussa etsittiin ensisijaisesti alkuperäisiä kirjallisuuslähteitä, jotka on julkaistu mahdollisimman lähellä kyseistä historiallista vaihetta tai tapahtumaa. Lisäksi pidettiin tärkeänä, että tutkimusaineisto kuvasi varhaiskasvatuksen, opettajankoulutuksen ja opetusharjoitteluiden järjestämisen kehittymistä sekä niiden taustalla olleita yhteiskunnallisia muutoksia ja ilmiöitä mahdollisimman eksplisiittisesti. Analyysivaiheessa tutkimusaineiston havaittiin sisältäneen osin puutteellista tietoa, jonka myötä tutkimusaineistoa täydennettiin tutkimusprosessin myöhemmissä vaiheissa.

Tutkimuksen (osatutkimukset II ja III) aineisto sisälsi Rauman pikkunorssin toiminnan suunnittelemiseksi ja kehittämiseksi perustettujen asiantuntijaryhmien eli Pikkunorssi-työryhmän ja Pikkunorssin toimintaryhmän kokouksissa 15.12.2017–31.12.2021 välisenä aikana laaditut kokousmuistiot (N=27). Näiden viranomaisen laatimien asiakirjojen tutkimuskäyttöön anottiin keskitettyä lupaa Turun yliopistolta (ks. Turun yliopisto, n.d.). Tutkimuslupaa edeltänyttä kolmivaiheista lupaprosessia edistettiin konsultoiden Turun yliopiston tietosuoja- ja lakiasiantuntijoita. Ensimmäisessä vaiheessa Turun yliopistolle toimitettiin tutkimuslupahakemus, johon liitettiin tietosuojaselosteen (ks. Euroopan unionin yleinen tietosuoja-asetus 679/2016; Tietosuojalaki 1050/2018) lisäksi tutkimuslupalomake, tutkimussuunnitelma, kuvaus aineistonkeruumateriaalista, aineistonhallintasuunnitelma ja opinnäytetyön ohjaajan allekirjoitus (ks. Turun yliopisto, n.d.). Toinen vaihe toteutui tutkimusluvan myöntämisen (22.6.2022) jälkeen, jolloin Turun yliopiston keskusarkistosta selvitettiin käytänteitä kokousmuistioiden tutkimuskäyttöä koskevan tietopyynnön laatimiseksi. Tietopyyntö ei ollut tarpeen, sillä tutkijalla oli hallussaan tarvittavat asiakirjat ja tutkimuslupa. Kolmannessa vaiheessa kokousmuistioiden tutkimuskäytöstä tiedotettiin julkisesti Rauman pikkunorssin verkkosivuilla. Lisäksi tiedote jaettiin henkilökohtaisesti niille kokousmuistioissa mainituille henkilöille (n=61), joiden sähköpostiosoite oli saatavilla. Joitakin henkilöitä (n=16) ei voitu tavoittaa, sillä heidän yhteystietonsa eivät olleet löydettävissä tai heidän henkilötietonsa olivat puutteelliset. Tästä keskusteltiin tutkimusryhmässä huomioiden asiantuntijoiden kanssa aiemmin käydyt keskustelut. Kokousmuistioista poistettiin henkilötiedot ennen analyysin aloittamista. Tutkimusaineisto säilytetään tietoturvallisesti Turun yliopiston ohjeistuksen mukaisesti sen tietoturvalliseen poistamiseen saakka. Kokousmuistiot säilyvät kuitenkin Turun yliopiston keskusarkistossa tutkimusaineiston poistamisen jälkeen.

Tutkimusaineisto (osatutkimus III) sisälsi päiväkirja- (n=10) ja videokeskusteluaineistoja (n=7), jotka olivat osin tai kokonaan Rauman pikkunorssissa työnsä syksyllä 2020 aloittaneiden informanttien tuottamia. Informanteille annettiin tutkimuksesta tietoa kirjallisesti ja suullisesti ennen tutkimuslupien keräämistä. Lisäksi heille

tarjottiin mahdollisuuksia keskustella tutkijan kanssa tutkimuksen toteutuksesta sekä yhteisissä tapaamisissa että niiden ulkopuolella. Ensimmäisessä tapaamisessa (22.12.2020) keskusteltiin tutkimuksesta, tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta, anonymiteetin turvaamisesta, kerättävästä aineistosta sekä sen tietoturvallisesta säilyttämisestä, käsittelystä ja hävittämisestä. Tämän jälkeen informanteilta pyydettiin kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimusaineistosta syntyi henkilötietorekisteri videokeskusteluaineistojen ja päiväkirjoihin kirjattujen tietojen osalta. Henkilötietorekisterin käsittelyssä noudatettiin tietosuojalain (1050/2018) ja Euroopan unionin yleisen tietosuoja-asetuksen (679/2016) määräyksiä, jonka myötä informanteille laadittiin ja toimitettiin tietosuojailmoitus. Lisäksi informanteille arvottiin tunnisteet (esim. PKI001, PKI002 ja PKI003) heidän anonymiteettinsa turvaamiseksi päiväkirja-aineistojen ja videokeskusteluaineistojen käsittelyssä. Sähköiset ja konkreettiset tutkimusaineistot säilytetään tietoturvallisesti Turun yliopiston ohjeistusta noudattaen niiden tietoturvalliseen poistamiseen asti.

Formatiiviselle interventiotutkimukselle tyypillisesti interventio ja sen aineistonkeruu muotoutuivat tutkimusprosessin aikana vuorovaikutuksessa informanttien kanssa (ks. Engeström & Sannino, 2010; Sannino ym., 2016; Virkkunen & Newnham, 2013, s. 15, 190–198). Tutkimuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa huomioidtiin Covid-19-pandemian aikaiset rajoitukset sekä Rauman pikkunorssin toiminnan käynnistämisvaihe ja kyseisen ajanjakson mahdollinen kuormittavuus. Tämän myötä tutkimusluvut kerättiin kahdesti, joista jälkimmäisellä kerralla varmistettiin informanttien tahtotila jatkaa tutkimuksessa. Etäyhteyksin järjestetyistä tapaamisista sovittiin hyvissä ajoin huomioiden Rauman pikkunorssin työvuorojärjestelyt ja varhaiskasvatuksen aikataulut. Lisäksi informanteille tarjottiin mahdollisuus kirjoittaa päiväkirjaan heille sopivina ajankohtina kohdistamatta heille ylimääräistä painetta esimerkiksi tuotettavan kirjallisen aineiston tavoitemäärästä. Informanteille laadittiin kevään 2021 aikana tehtäviä (N=4), joiden tavoitteena oli tukea heitä uuden toimintajärjestelmänsä sisäistämisessä ja työnsä yhteisöllisessä kehittämisessä. Tehtävien antamisesta luovuttiin yhteisellä päätöksellä syksyllä 2021 niistä aiheutuneen kuormituksen vuoksi.

Tutkimuksen tuloksia tarkastellessa on hyvä huomioida tutkimukseen valitun menetelmän vaikutus tutkimusaineistosta tehtyihin tulkintoihin (osatutkimus III). Tutkimusaineisto analysoitiin kehittävän työntutkimuksen aktuaaliempiiristä ristiriita-analyysia hyödyntäen (ks. esim. Engeström, 2000; Nuttall, 2013). Tämän myötä aineistosta tunnistettiin opettajankoulutusyhteistyön yhteisöllisen kehittämisen kanalta merkityksellisiä ristiriitoja, jotka ilmenivät yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmässä. Toisin sanoin, tutkimusaineiston analyysi kohdistettiin opettajankoulutuslaitoksen ja Rauman pikkunorssin yhteistyön välillä syntyneiden hankaumakohtien etsimiseen, käsitteellistämiseen ja työstämiseen. Tutkimuksessa ei näin ollen fokusoiduttu analysoimaan niitä aineistossa kuvattuja sisäl-

töjä, jotka viestivät esimerkiksi Rauman pikkunorssin vahvuuksista tai opettajankoulutusyhteistyötä tukeneista ratkaisuista. Kehittävän työntutkimuksen aktuaaliempiirinen ristiriita-analyysi tarjosi kuitenkin tutkimusperustaisen välineen (ks. esim. Engeström, 1995, s. 139–144) Rauman pikkunorssin ja opettajankoulutuslaitoksen välisen opettajankoulutusyhteistyön analysoimiseksi ja edelleen kehittämiseksi.

6.5.3 Tutkijan roolin eettinen tarkastelu

Tutkijan ymmärrys tutkimuksen kohteesta eli vuodesta 2017 alkaen kehitetystä Rauman pikkunorssista oli verrattain ohut ja pinnallinen tutkimuksen suunnittelun alkaessa syyslukukaudella 2019. Tutkija rakensi ymmärrystään Rauman pikkunorssista ja yliopistollisista harjoittelupäiväkodeista sekä teoreettisella että käytännöllisellä tasolla. Teoreettinen ymmärrys yliopistollisista harjoittelupäiväkodeista muodostettiin integroivan kirjallisuuskatsauksen kautta (osatutkimus I). Ymmärrystä Suomessa järjestettävän opettajankoulutuksen ja sen opetusharjoittelujärjestelmän historiallisesta muutoksesta sekä siihen kytkeytyvästä poliittisesta päätöksenteosta syvennettiin toisessa osatutkimuksessa. Tutkija edisti Rauman pikkunorssia koskevaa ymmärrystään käytännön työn ja tieteellisen tutkimuksen kautta osallistumalla Rauman pikkunorssin suunnittelu- ja kehittämistyöhön sekä tutkimalla asiantuntijaryhmissä laadittuja kokousmuistioita (osatutkimus II). Tutkijan rooli sai uuden ulottuvuuden tutkimusperiodin loppuvaiheessa toteutetun interventiotutkimuksen myötä, jossa tutkittiin ja kehitettiin Rauman pikkunorssissa työskennelleiden varhaiskasvatuksen opettajien työtä (osatutkimus III).

Tutkija osallistui Pikkunorssin toimintaryhmän työhön syyslukukaudesta 2019 alkaen, joka perustettiin jatkamaan Pikkunorssi-työryhmän (2017–2019) aiempaa työtä. Siitä alkaen tutkija toimi Pikkunorssin toimintaryhmän sihteerinä kirjaten tutkimusperiodin (2019–2021) aikaisia kokousmuistioita (n=19). Tuolloin Pikkunorssin toimintaryhmän puheenjohtaja (osatutkimuksen I kolmas kirjoittaja sekä osatutkimusten II ja III neljäs kirjoittaja) tarkasti kokousmuistioiden kirjaukset ennen niiden jakamista toimintaryhmän muille jäsenille. Lisäksi yksi tutkimusryhmän jäsenistä (osatutkimusten I ja II toinen kirjoittaja sekä osatutkimuksen III kolmas kirjoittaja) kuului sekä Pikkunorssi-työryhmän että Pikkunorssin toimintaryhmän jäsenistöön. Tutkija (osatutkimusten I, II ja III ensimmäinen kirjoittaja) toimi myös opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa Pikkunorssi-hankkeessa (2019–2020), jonka tavoitteena oli kehittää Rauman pikkunorssi -konseptia, toteuttaa varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen opetusharjoitteluiden ohjaamisen täydennyskoulutusta, edistää yhteiskunnallista vuorovaikutusta ja vaikuttavuutta sekä kehittää yliopistojen välistä yhteistyötä (Pihanperä ym., 2024; ks. myös Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019).

Edellä kuvatut seikat edellyttävät tutkijan roolin kriittistä tarkastelua. Tutkija kerrytti työnsä kautta tutkimuskohteestaan tietoa, jota tutkimusaineisto ei välttämättä sisältänyt (osatutkimukset II ja III). Aineistoa analysoidessaan tutkija pyrki vahvistamaan objektiivisuuttaan tarkastelemalla aineistoa kriittisesti suhteessa asettamiinsa tutkimuskysymyksiin ja toteutti analyysia tutkimusaineistojen sisältämien tietojen pohjalta raportoiden analyysin vaiheet läpinäkyvästi. Toisaalta on huomioitava, että tutkimusprosessin aikana vahvistunut ymmärrys tutkimuskohteesta saattoi edistää tai vinouttaa tutkijan tekemiä tulkintoja. Lisäksi kokousmuistioiden, päiväkirjojen ja videokeskusteluaineistojen teoriasidonnainen analyysi (osatutkimus III) pohjautui kehittävän työntutkimuksen soveltamiseen, jonka teoreettis-metodologisten käsitteiden hyödyntäminen loi etäisyyttä tutkijan tekemien tulkintojen ja kerätyn tutkimusaineiston välille. Menetelmällisen osaamisensa varmistamiseksi tutkija suoritti kehittävän työntutkimuksen menetelmäkurssin Helsingin avoimessa yliopistossa ennen intervention jälkeisen analyysin tekemistä.

Tutkijan rooli monipuolistui kolmannen osatutkimuksen käynnistyttyä joulukuussa 2020, jolloin kaikki tutkimukseen osallistuneet informantit olivat aloittaneet työnsä Rauman pikkunorssissa. Organisaatioiden toiminnan muutosstrategiaksi tarkoitettussa kehittävässä työntutkimuksessa on tavanomaista, että tutkijalla on moniulotteinen ja aktiivinen rooli suhteessa tutkimuskohteensa kehittämiseen (Engeström, 1995, s. 109–124; ks. myös Blackler, 2009; Sannino ym., 2016). Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkimustyön lisäksi tukea informanteja yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmän sisäistämisessä ja työn yhteisöllisessä kehittämisessä Covid-19-pandemian aikana, jolloin kohtaamisia ja kokoontumisia rajoitettiin. Intervention aikana järjestettyjen etätapaamisten (N=7) tarkoitus oli tarjota informanteille foorumi ajankohtaisista asioista, työn muutoksista ja heidän toimintajärjestelmässään ilmenneistä ristiriidoista keskustelemiseksi. Tutkija toimi tapaamisten fasilitaattorina (ks. Sannino, 2023) huolehtien tapaamisten suunnittelusta, valmistelusta ja johtamisesta. Tutkija laati tapaamisiin esityksiä, jotka pohjautuivat intervention aikana kerättyjen aineistojen analyysiin. Esitysten tarkoitus oli tukea ja edistää informanttien ekspansiivista oppimista alustamalla yhteisiä keskusteluja sekä tekemällä heidän työtään ja siinä ilmenneitä ristiriitoja näkyväksi. Lisäksi tutkija tarjosi informanteille kirjallisuus- ja pohdintatehtäviä (N=4) uuden toimintajärjestelmän sisäistämisen ja työn kehittämisen tueksi (ks. Engeström & Sannino, 2010; ks. myös Sannino ym., 2016; Virkkunen & Newnham, 2013, s. 49, 191). Näin ollen tutkija toimi myös kouluttajan roolissa (ks. Engeström, 1995, s. 157). Tutkija rakensi vuorovaikutuksellaan keskustelevaa, luottamusta herättävää ja turvallista ilmapiiriä, jossa jokaisen informantin oli mahdollista ilmaista itseään autenttisesti ja tulla kuulluksi (ks. myös Merriam, 2009, s. 231).

7 Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa tarkastellaan Suomen ensimmäisen yliopistollisen harjoittelupäiväkodin suunnittelu- ja käynnistämisvaihetta vuosien 2017–2021 välillä. Aluksi määritellään yliopistollinen harjoittelupäiväkoti sen rakenteiden ja toimintojen kautta (osatutkimus I), jonka jälkeen Rauman pikkunorssia (osatutkimukset II ja III) suhteutetaan muihin harjoittelupäiväkotimalleihin (osatutkimus I). Seuraavaksi tarkastellaan Rauman pikkunorssin suunnittelu- ja kehittämistyötä sekä sen ensimmäistä toimintavuotta (osatutkimukset II ja III) peilaten niitä ekspansiivisen oppimisen syklimalliin (Engeström & Sannino, 2010, s. 8; Engeström & Virkkunen, 2023, s. 196). Lopuksi kuvataan Rauman pikkunorssissa työskennelleiden varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä työstään opettajankoulutusyhteistyön kontekstissa (osatutkimus III).

7.1 Yliopistollisen harjoittelupäiväkodin suhteutuminen muihin harjoittelupäiväkotimalleihin

Ensimmäisessä osatutkimuksessa tunnistettiin neljä päiväkotimallia, jotka erosivat toisistaan toiminnan järjestämiseen liittyneiden rakenteiden ja toimintojen osalta. Näitä päiväkotimalleja havainnollistetaan nelikenttäkuviossa (ks. Kuvio 4), jonka vertikaalinen akseli kuvaa päiväkotien rakenteellisia yhteyksiä yliopistoihin tai muihin opettajankoulutusta järjestäviin instituutioihin (jatkossa yliopisto). Kuvion horisontaalinen akseli kuvaa puolestaan opettajankoulutusyhteistyön toteuttamista yliopistojen kanssa. Näin ollen nelikentän yläosaan sijoitetut yliopistolliset päiväkodit olivat rakenteellisesti sidoksissa yliopistoihin esimerkiksi hallinnollisesti tai taloudellisesti, kun taas kuvion alaosaan sijoitetut päiväkodit toimivat itsenäisesti yliopistojen ulkopuolella. Nelikentän oikea puoli kuvastaa harjoittelupäiväkoteja, jotka toteuttivat opettajankoulutusyhteistyötä yliopistojen kanssa, kun taas vasen puoli koostuu päiväkodeista, jotka eivät toteuttaneet opettajankoulutusyhteistyötä yliopistojen kanssa.



Kuvio 4. Yliopistojen ja päiväkotien rakenteelliset ja toiminnalliset yhteydet (mukaan Pihanperä ym., 2022; ks. myös McBride ym., 2012, s. 155).

Tutkimusaineisto (osatutkimus I) sisälsi kuvaukset kolmesta eri päiväkotimalista (ks. Kuvio 4). Ne olivat yliopistollinen harjoittelupäiväkoti, yliopistollinen päiväkoti ja harjoittelupäiväkoti. Nelikentän yläosassa sijaitseva oikea lohko kuvastaa yliopistollisia harjoittelupäiväkoteja, jotka olivat rakenteellisesti sidoksissa yliopistoihin ja toteuttivat opettajankoulutusyhteistyötä yliopistojen kanssa (eng. university-based ECEC centre with academic functions). Niistä lähes jokainen (noin 82 %) oli yliopistollinen eli toimi yliopiston alaisuudessa (eng. university-owned). Muut tähän lohkoon sijoitetut harjoittelupäiväkodit (noin 18 %) toimivat eri asteisesti yliopistojen alaisuudessa ollen esimerkiksi puoliksi yliopiston rahoittamia ja hallinnoimia. Tässä tutkimuksessa näistä päiväkodeista käytetään jatkossa yhteisesti käsitettä yliopistollinen harjoittelupäiväkoti. Käsitteellä viitataan myös vastaavaan harjoittelukoulu-käsitteeseen, joka on mainittu nykyisessä lainsäädännössä (Perusopetuslaki 628/1998; Yliopistolaki 558/2009).

Nelikentän yläosan vasemman lohkon päiväkodit olivat rakenteellisesti sidoksissa yliopistoihin, mutta ne fokusoivat toimintansa pelkästään varhaiskasvatuksen tuottamiseen (eng. university-based ECEC centre without academic functions). Näitä päiväkoteja kutsutaan tässä tutkimuksessa yliopistollisiksi päiväkodeiksi. Nelikentän alaosaan oikeaan lohkoon sijoitettiin päiväkodit, jotka toimivat itsenäisinä ja toteuttivat opettajankoulutusyhteistyötä yliopistojen kanssa (eng. independent ECEC centre with academic functions). Nämä päiväkodit vertautuvat Suomessa toimiviin kunnallisiin ja yksityisiin harjoittelupäiväkoteihin. Nelikentän alaosaan vasen lohko edustaa itsenäisiä päiväkoteja, jotka eivät toteuttaneet opettajankoulutusyhteistyötä yliopistojen kanssa (eng. independent ECEC centre without academic functions). Tutkimusaineistoon ei sisällynyt näitä päiväkoteja ennalta asetettujen kriteerien vuoksi.

Rauman pikkunorssi käynnisti varhaiskasvatustoimintansa Turun yliopiston omistaman Pikkunorssi Oy -yrityksen kautta tammikuussa 2021 (osatutkimus II). Yliopistollisen harjoittelupäiväkodin perustaminen edellytti sen toiminnan yhtiöittämistä varhaiskasvatuslaissa (580/2015; ks. myös Varhaiskasvatuslaki 540/2018) ja yliopistolaissa (558/2009) säädettyjen sisältöjen vuoksi, jotka eivät mahdollistaneet yliopistojen tuottamaa varhaiskasvatusta (pl. esiopetus). Rauman pikkunorssi suunniteltiin harjoittelupäiväkodiksi, jossa toteutetaan kiinteää yhteistyötä opettajankoulutuslaitoksen kanssa. Opettajankoulutusyhteistyötä suunniteltiin ja toteutettiin opetuksen, opetusharjoitteluiden, tutkimuksen sekä yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen ja vaikuttavuuden (YVV) konteksteissa (ks. Taulukko 5). Niistä ensimmäinen eli opetusyhteistyö sisälsi Rauman pikkunorssin opetushenkilöstön varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoille pitämiä asiantuntijaluentoja, pedagogisen toiminnan streamausta, pedagogisen videomateriaalin tuottamista, pedagogisia yhteistyöprojekteja sekä kehittämissyhteistyötä. Kehittämissyhteistyö toteutui varhaiskasvatuksen opettajien osalta suunnittelu yhteistyönä opettajankouluttajien kanssa yksittäisillä opintojaksoilla. Johtotehtävissä toimineiden työntekijöiden kehittämissyhteistyö perustui erityisesti opettajankoulutusyhteistyön koordinointiin ja toteutui esimerkiksi osallistumalla Pikkunorssin toimintaryhmän työskentelyyn, jonka jäsenistöön kuului myös opettajankoulutuslaitoksen ja Rauman normaalikoulun edustajia.

Toinen opettajankoulutusyhteistyön muoto, opetusharjoitteluyhteistyö, toteutui järjestämällä opetusharjoitteluita kansallisen ja kansainvälisen varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelman opiskelijoille. Kolmas opettajankoulutusyhteistyön muoto määrittyi tutkimusyhteistyön kautta, jota toteutettiin osallistumalla tutkimuksiin, tarjoamalla opiskelijoille mahdollisuuksia opinnäytteiden tekemiseen sekä soveltamalla tutkimustuloksia varhaiskasvatustyössä. Neljäs opettajankoulutusyhteistyön muoto koostui yhteiskunnallisesta vuorovaikutuksesta ja vaikuttavuudesta sekä muusta yhteistyöstä viestinnän, hanketyön, koulutusviennin ja täydennyskoulutusyhteistyön alueilla. Yhteistyötä toteutettiin myös Seminaarin puutarhan ja Rauman normaalikoulun kanssa erityisesti syksystä 2021 alkaen, jolloin Rauman pikkunorssissa käynnistyi esiopetusryhmä. (Osatutkimukset II ja III.)

Taulukko 5. Rauman pikkunorssin toteuttaman opettajankoulutusyhteistyön muodot esimerkkeineen.

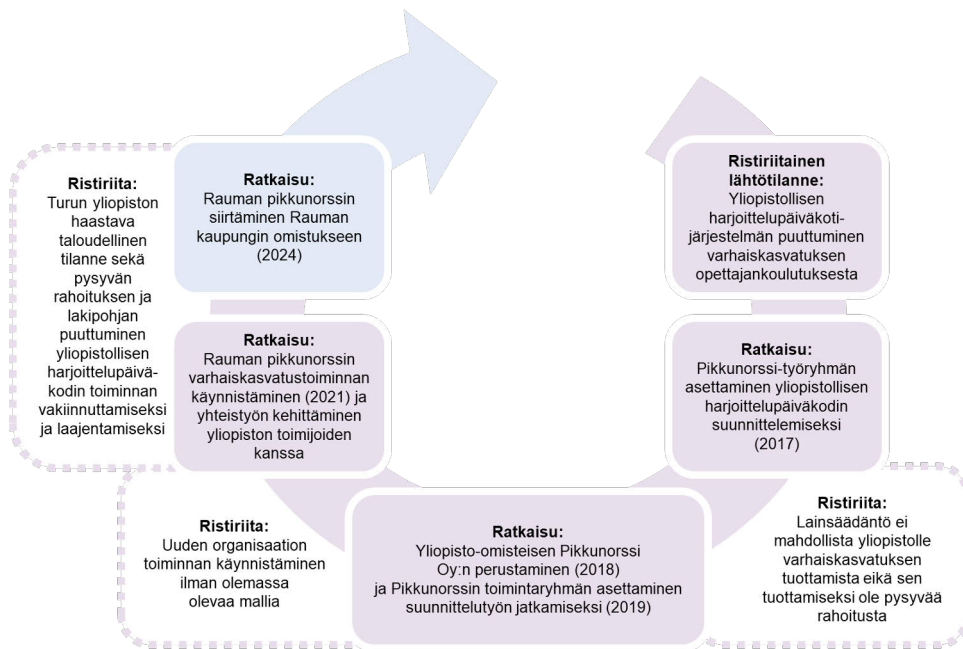
Opettajankoulutusyhteistyön muoto	Esimerkki opettajankoulutusyhteistyöstä
Opetusyhteistyö	<ul style="list-style-type: none"> • Asiantuntijaluennot • Pedagogisen toiminnan streamaus • Pedagogisen videomateriaalin tuottaminen • Projektiyhteistyö • Opetusyhteistyön suunnitteleminen opettajankouluttajien kanssa • Opettajankoulutusyhteistyön kehittäminen ja koordinointi asiantuntijaryhmässä • Opettajankoulutuksen kehittämiseen liittyvä yhteistyö asiantuntijaryhmässä
Opetusharjoitteluyhteistyö	<ul style="list-style-type: none"> • Kansallinen varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelma • Kansainvälinen varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelma
Tutkimusyhteistyö	<ul style="list-style-type: none"> • Tutkimuksiin ja opinnäytetöihin osallistuminen • Tutkimustulosten soveltaminen omassa työssä
Yhteiskunnalliseen vuorovaikutukseen ja vaikuttavuuteen liittyvä yhteistyö sekä muu yhteistyö	<ul style="list-style-type: none"> • Viestintää koskeva yhteistyö • Hakeyhteistyö eri toimijoiden kanssa • Koulutusvientiyhteistyö • Täydennyskoulutusyhteistyö • Nivelvaiheyhteistyö Rauman normaalikoulun kanssa • Yhteistyö Seminaarin puutarhan kanssa (varhaiskasvatuksen kehittämisen näkökulma)

Tutkimuksen tulosten (osatutkimukset I, II ja III) mukaan Rauman pikkunorssi sijoittui kansainvälisessä vertailussa nelikentän yläosan oikeaan lohkoon yhdessä muiden yliopistollisten harjoittelupäiväkotien kanssa (ks. Kuvio 4) ennen sen kunnallistamista. Kansallisesti tarkasteltuna Rauman pikkunorssi edusti ainoaa yliopiston alaisuuteen perustettua harjoittelupäiväkotia muiden opettajankoulutusyhteistyötä toteuttaneiden kunnallisten ja yksityisten harjoittelupäiväkotien rinnalla, jotka sijoittuivat nelikentän alaosan oikeaan lohkoon. (Osatutkimus II.)

7.2 Yliopistollisen harjoittelupäiväkodin kehittyminen Turun yliopistossa

Rauman pikkunorssi perustettiin Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen ja erityisesti Rauman kampuksen varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen toimintajärjestelmään. Seuraavaksi esitetään Rauman pikkunorssin vuosille 2017–2021 ajoittunut kehittämisprosessi huomioiden Rauman pikkunorssin toiminnan kannalta kes-

keiset tapahtumat tammikuuhun 2024 asti (ks. Kuvio 5). Kehittämisprosessia kuvaavassa synteesissä voidaan tunnistaa piirteitä ekspansiivisen oppimisen teoriasta (esim. Engeström & Sannino, 2010, s. 8; Engeström & Virkkunen, 2023, s. 196), jota on hyödynnetty analyttisesti vain Rauman pikkunorssin käynnistämisen vaiheen tutkimisessa (osatutkimus III). Rauman pikkunorssin suunnittelu- ja kehittämistyön tavoitteena oli luoda ja vakiinnuttaa harjoittelukouluja vastaava yliopistollinen harjoittelupäiväkodi osaksi opettajankoulutuslaitoksen toimintaa sekä laajentaa sitä myöhemmin kansallisella tasolla. Näiden tavoitteiden saavuttaminen edellytti useiden ristiriitojen ratkaisemista. Kuvio 5 havainnollistaa Rauman pikkunorssin kehittämisen prosessissa tunnistettuja ristiriitoja ja niille luotuja ratkaisuja vuosina 2017–2024 (osatutkimukset II ja III).



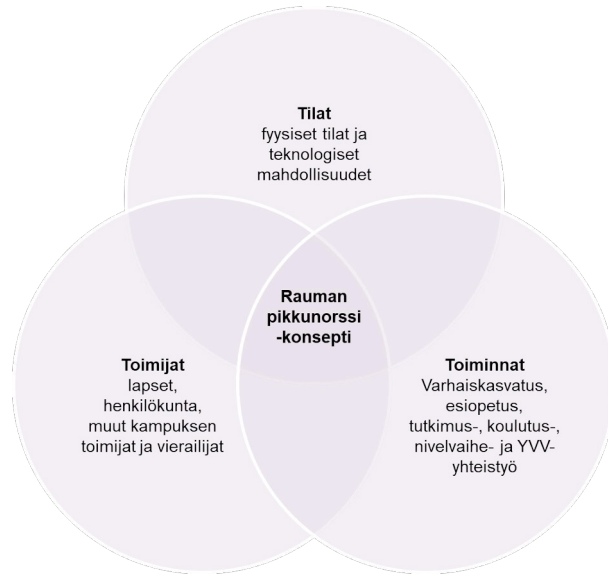
Kuvio 5. Rauman pikkunorssin kehittämisprosessi vuosina 2017–2024.

Rauman pikkunorssin suunnittelutyö käynnistyi tilanteessa, jossa yliopistollisen opettajankoulutuksen opetusharjoittelujärjestelmä oli muotoutunut epäsymmetriseksi kokonaisuudeksi (osatutkimus II). Tällä tarkoitetaan sitä, ettei varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa toiminut vastaavanlaista yliopistollista opetusharjoittelujärjestelmää kuin muissa opettajankoulutuksissa. Yliopistollisen harjoittelupäiväkodin suunnittelutyö sai alkunsa vuonna 2017, jolloin Turun yliopiston rehtori Kallervo Väänänen kiinnostui harjoittelukoulumallin laajentamisesta varhaiskasvatukseen. Tämän taustalla oli Rauman kampuksen toteuttama yhteistyö kunnallisen Tai-

katakki-esiopetusryhmän kanssa. Kehittämistyön taustalla toimivat myös seuraavat viisi lähtökohtaa: ”1) Turun yliopiston varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen laajeneminen yhdeksi Suomen suurimmista, 2) yliopistolain (558/2009) velvoite perustaa opettajankoulutuksille harjoittelukoulut jättäen määräämättä harjoittelupäiväkodeille vastaavaa roolia varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa, 3) Taikatakin toteuttaman joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittäminen pikkulastenkoulu-ajatusten mukaisesti, 4) tunnistettu vaihteleva laatu Turun yliopiston varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen opetusharjoittelussa ja 5) kiinnostus kehittää varhaiskasvatuksen tutkimusta osana opettajankoulutusta.” (Pihanperä ym., 2024, s. 94.) Ratkaisuksi ristiriitaiseen lähtötilanteeseen Väänänen perusti monialaisen asiantuntijaryhmän eli Pikkunorssi-työryhmän uuden toimintamallin eli yliopistollisen harjoittelupäiväkodin suunnittelemiseksi syyslukukaudella 2017.

Suunnittelu- ja kehittämistyön kannalta toinen merkityksellinen ristiriita ilmeni varhain Pikkunorssi-työryhmän toiminnan alettua. Ristiriidassa oli kyse yliopistollisen harjoittelupäiväkodin perustamista haastaneesta lainsäädännöstä, joka esti yliopistoja tuottamasta varhaiskasvatusta (Varhaiskasvatuslaki 580/2015; Yliopistolaki 558/2009; ks. myös Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Lisäksi oli tiedossa, ettei harjoittelukoulujen rahoitusmalli ollut sovellettavissa yliopistollisten harjoittelupäiväkotien toimintaan ja kehittämiseen. Näiden ratkaisemiseksi rehtori esitti Turun yliopiston hallitukselle yliopistollisen harjoittelupäiväkodin yhtiöittämistä 24.8.2018 (Turun yliopisto, 2018). Hallitus puolsi yliopisto-omisteisen Pikkunorssi Oy:n perustamista, joka toteutui 15.11.2018 (ks. Pihanperä ym., 2024). Rauman pikkunorssin suunnittelutyön jatkamiseksi opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampukselle asetettiin Pikkunorssin toimintaryhmä syyslukukaudella 2019, joka muodostui Rauman kampuksen, Rauman normaalikoulun ja kevästä 2020 alkaen Rauman pikkunorssin edustajista.

Pikkunorssin toimintaryhmässä kehitettiin Rauman pikkunorssi -konseptia tutkimusperustaisesti (esim. Hiltunen, 2009; Husu & Toom, 2016; Illeris, 2015; Tani, 2017; ks. myös Pihanperä ym., 2024) huomioiden opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksella jo pitkään ollut taito- ja taidekasvatuksen sekä varhaiskasvatuksen pedagogiikan profilaatio. Rauman pikkunorssi suunniteltiin tutkimusperustaista varhaiskasvatusta ja esiopetusta toteuttavaksi yksiköksi, joka muodostaa yhdessä Rauman normaalikoulun kanssa yhtenäisen oppimispolun varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välille. Rauman pikkunorssin pedagogiseksi painotusalueeksi määriteltiin ympäristöpedagoginen taito- ja taidekasvatus. Lisäksi Rauman pikkunorssi suunniteltiin kehittämään varhaiskasvatuksen opettajankoulutusta ja edistämään sen työelämävastaavuutta toteuttamansa kiinteän opettajankoulutusyhteistyön kautta (Rauman pikkunorssi, n.d.). Opettajankoulutusyhteistyötä kuvataan tarkemmin taulukossa 5.



Kuvio 6. Rauman pikkunorssille suunnitteluvaiheessa muodostettu konsepti (mukailen Pihanperä ym., 2024, s. 95).

Kuvio 6 havainnollistaa suunnitteluvaiheen (2017–2020) aikana muodostunutta ja jatkuvasti muotoutuvaa Rauman pikkunorssi -konseptia toisiinsa kiinteästi yhteydessä olevien tilojen, toimintojen ja toimijoiden osa-alueiden kautta. Opettajankoulutusyhteistyön mahdollistaminen ja toteuttaminen edellyttivät tarkoituksenmukaisien tilojen ja teknologisten ratkaisujen huomioimista jo rakennuksen suunnitteluvaiheessa. Rauman pikkunorssi -konseptiin liittyvä Rauman pikkunorssin pohjapiirros on esitelty toisesta osatutkimuksesta julkaistussa tutkimusartikkelissa. Sen tilat rakennettiin normimitoitusta väljemmiksi mahdollistamaan opetusharjoitteluiden toteuttamisen lisäksi muut opettajankoulutusyhteistyöhön liittyvät vierailukäynnit varhaiskasvatustoiminta huomioiden. (Pihanperä ym., 2024, s. 96.) Lisäksi Rauman pikkunorssiin asennettiin opettajankoulutuslaitoksen ja Rauman pikkunorssin välisen etäyhteyden mahdollistavaa teknologiaa. Varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja opettajankoulutusyhteistyön toteuttamiseksi Rauman pikkunorssiin päätettiin rekrytoida lain (ks. Varhaiskasvatuslaki 540/2018; ks. myös Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta 753/2018) edellyttämää määrää enemmän opetus- ja kasvatushenkilöstöä. Lisäksi jokaiseen lapsiryhmään päätettiin sijoittaa kaksi pedagogisen koulutuksen suorittanutta varhaiskasvatuksen opettajaa tai -erityisopettajaa.

Yliopistollisen harjoittelupäiväkodin kehittämistyön tavoitteena oli Rauman pikkunorssin suunnittelun ja perustamisen lisäksi laajentaa yliopistollinen harjoittelupäiväkoti kansalliseksi toimintamalliksi harjoittelukoulujen tapaan. Opetus- ja kulttuuriministeriö myönsi vuosina 2019–2020 seitsemälle varhaiskasvatuksen opetta-

jankoulutusta järjestävälle yliopistolle yhteensä 1,2 miljoonaa euroa harjoittelupäiväkotitoiminnan kehittämiseksi. Turun yliopistolle myönnetty osuus tästä rahoituksesta oli 130 000 euroa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019.) Toiminnan laajentamistavoite ilmeni muun muassa Rauman pikkunorssin osallistumisena kansalliseen yhteistyöhön varhaiskasvatuksen opettajankoulutusta järjestävien yliopistojen kanssa erityisesti opetusharjoittelun ohjauksen kehittämiseen liittyen. Lisäksi Rauman pikkunorssi oli näkyvillä 11.11.2019 järjestetyssä kansallisessa Pikkunorssi-seminaarissa, johon osallistui yliopistojen ohella Satakunnan alueen kansanedustajia. Tämän jälkeen eduskunnassa esitettiin lakimuutosta yliopistollisten harjoittelupäiväkotien perustamisen mahdollistamiseksi ja pysyvän rahoitusmallin saamiseksi (Marttinen, 2020). Myöhemmin Turun yliopisto koordinoi opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa valtakunnallista varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen ohjauksosaamisen kehittämiseksi perustettua OHOSKE-hanketta (OHOSKE, n.d.), jonka Turun yliopiston kehittäjäryhmään kuului myös Rauman pikkunorssin edustajia.

Turun yliopisto haki 3 miljoonan euron suuruista valtionavustusta opetus- ja kulttuuriministeriöltä vuosille 2021–2024 pilottirahoituksena yliopistollisen harjoittelupäiväkodin toiminnan kehittämistä varten keväällä 2021 (Turun yliopisto, 2021a). Rahoitusta ei kuitenkaan voitu myöntää, sillä opetus- ja kulttuuriministeriö ei voinut yliopistolain (558/2009) mukaan tukea taloudellisesti yliopiston liiketoimintaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021).

Rauman pikkunorssin varhaiskasvatustoiminta käynnistyi 4.1.2021. Opetus- ja kasvatushenkilöstölle järjestettiin joulukuussa 2020 perehdytys uuteen työhönsä. Lisäksi tämän tutkimuksen sisältämä interventio toimi eräänlaisena perehdytyksenä opetushenkilöstölle Rauman pikkunorssin ensimmäisen toimintavuoden ajan (osatutkimus III). Kehittävää työntutkimusta (esim. Engeström, 1995, 2004) soveltaneen intervention aikana Rauman pikkunorssin opettajat tunnistivat uudessa toimintajärjestelmässään ilmenneitä ristiriitoja sekä kehittivät ehdotuksia niiden ratkaisemiseksi.

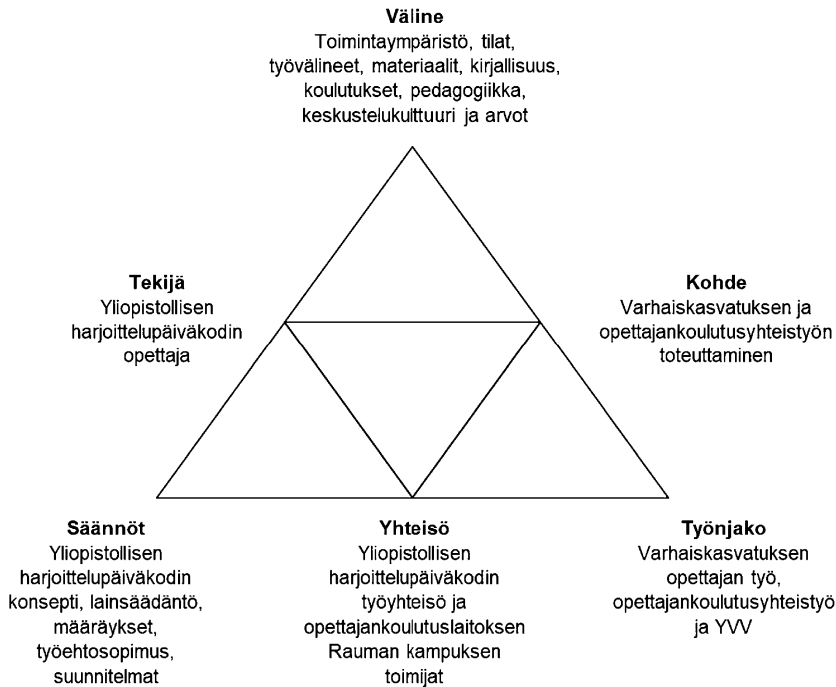
Kuviossa 5 kuvatun viimeisen ristiriidan seurauksena tehdyt muutokset ajoittuivat tutkimusperiodin (2017–2021) jälkeiseen aikaan. Ristiriidassa oli kyse Rauman pikkunorssin heikommasta lakisääteisestä asemasta suhteessa harjoittelukouluihin opettajankoulutuksen opetusharjoittelujärjestelmässä (ks. Yliopistolaki 558/2009; ks. myös Varhaiskasvatustalaki 540/2018). Lakimuutos yliopistollisen harjoittelupäiväkotijärjestelmän mahdollistamiseksi (Marttinen, 2020) ei toteutunut. Tämän nähtiin haastaneen yliopistollisen harjoittelupäiväkodin toiminnan jatkuvuutta ja laajentamista kansalliseksi toimintamalliksi varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen kontekstissa. Taloudellisen tilanteen myötä Turun yliopistossa toteutettiin talouden tasapainottamisohjelma (Turun yliopisto, 2022), jonka yhteydessä käytyjen muutosneuvottelujen tuloksena Rauman pikkunorssi siirtyi Rauman kaupungin omistukseen

tammikuusta 2024 alkaen (Turun yliopisto, 2023). Tämän takia tavoitteet yliopistolisen harjoittelupäiväkodin toiminnan vakiinnuttamiseksi ja laajentamiseksi kariutuivat.

7.3 Rauman pikkunorssin ensimmäinen toimintavuosi varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta

Kolmas osatutkimus kohdistui Rauman pikkunorssin varhaiskasvatuksen opettajien eli informanttien työn tutkimiseen joulukuussa 2020 käynnistyneen formatiivisen interventiotutkimuksen kautta (ks. Engeström, 1995, 2004). Informantit aloittivat työnsä muiden työntekijöiden tavoin uudenaikaisessa organisaatiossa, jollaista ei ollut toiminut aiemmin Suomessa (osatutkimus II). Näin ollen Rauman pikkunorssin rakenne, tilat, työvälineet, työyhteisö, asiakasperheet ja yhteiset toimintamallit olivat työntekijöille uusia tai vieraita. Työn käynnistäminen ainutlaatuisessa työympäristössä edellytti uusien toimintatapojen yhteisöllistä kehittämistä Covid-19-pandemian aikaiset rajoitukset huomioiden.

Tässä tutkimuksessa (osatutkimus III) toimintajärjestelmällä tarkoitetaan yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmää (ks. Kuvio 7), joka erosi informanttien aiemmasta päiväkotikontekstiin liittyneestä varhaiskasvatuksen opettajan toimintajärjestelmästä. Muutokset kohdistuivat toimintajärjestelmän jokaiseen osatekijään. Tässä tutkimuksessa toiminnan kohdetta tarkastellaan työn kohteen kautta, joka oli laajentunut aiemmasta varhaiskasvatustyön toteuttamisen rinnalle tulleen opettajankoulutusyhteistyön toteuttamisen myötä. Uusi työn kohde laajensi informanttien yhteisöä aiemmasta, johon kuului nyt Rauman pikkunorssissa työskennelleiden kollegoiden lisäksi opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksen, Rauman normaalikoulun ja Seminaarin puutarhan henkilökunta. Muutokset kohdistuivat myös toimintajärjestelmän välineisiin informanttien toimintaympäristön, työtilojen sekä tieto- ja viestintäteknologisten työvälineiden muututtua ja monipuolistuttua aiemmasta. Opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampukselle rakennetun harjoittelupäiväkodin lisäksi kampusalueella toimivat Rauman normaalikoulu ja Seminaarin puutarha, jota informantit pitivät pedagogisesti arvokkaana toimintaympäristönä. Rauman pikkunorssiin rakennettiin monitoimitiloja taito- ja taidepedagogiikan toteuttamiseksi sekä asennettiin etälaitteisto opettajankoulutusyhteistyön mahdollistamiseksi ja monipuolistamiseksi. Edellä kuvattujen muutosten lisäksi informanttien työtä ohjanneet säännöt laajenivat aiemmasta. Nyt heidän työtään ohjasivat aiempien varhaiskasvatuksen opettajan työtä määränneiden sääntöjen lisäksi yliopistolliselle harjoittelupäiväkodille muodostettu konsepti, opettajankoulutusyhteistyölle laaditut suunnitelmat sekä varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelman opetussuunnitelman (Turun yliopisto, 2020a) reunaehdot aikatauluineen.



Kuvio 7. Yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmä (mukailien Pihanperä ym., n.d.) Engeströmin (1987, s. 78) mallin pohjalta.

Tässä tutkimuksessa sisäistämisellä viitataan yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmän yksilötason tietoiseen oppimiseen, joka toimi lähtökohtana työn yhteisölliselle kehittämiselle. Koska kyseessä oli uuden organisaation käynnistämisen vaihe, informanttien tuli aluksi sisäistää toimintajärjestelmänsä voidakseen siirtyä kohti ekspansiivista eli yhteisöllistä ja kehittävästä oppimisesta. Yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmän sisäistäminen vaihteli informanttien välillä kolmesta yhdeksään kuukauteen. Taulukko 6 havainnollistaa uuden toimintajärjestelmän sisäistämisen vaihtelun taustalla olleita ristiriitoja. Toimintajärjestelmän sisäistämistä haastoi moniulotteisuutensa vuoksi vaikeasti ymmärrettävä Rauman pikkunorssi -konsepti. Tätä ristiriitaa ratkaistiin omaa työtä refleктоimalla sekä keskustelemalla kollegoiden, esihenkilöiden ja opettajankouluttajien kanssa. Lisäksi tutkija ehdotti informanteille keskusteluyhteyden avaamista Rauman normaalikoulun kollegoiden suuntaan.

Taulukko 6. Yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmässä ilmenneet ristiriidat ja ehdotukset niiden ratkaisemiseksi (ks. Pihanperä ym., n.d.).

Ristiriidat	Ehdotuksia ristiriitojen ratkaisemiseksi
<p>Uuden toimintajärjestelmän sisäistämistä haastaneet asiat</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rauman pikkunorssi -konseptin moniulotteisuus • Vaihtelevat ja eri aikoina vakiintuneet työtehtävät 	<ul style="list-style-type: none"> • Työn reflektointi* • Työstä keskusteleminen*
<p>Työn tekemiseen liittyvät epäselvyydet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Työajan riittämättömyys • Henkilöstötilanteiden muutokset • Puutteellinen ohjeistus ja palaute 	<ul style="list-style-type: none"> • Reunaehtojen laatiminen opettajille yhteistyön toteuttamiseksi • Riittävän ajoissa jaetut selkeät ohjeistukset • Palautekeskustelut opettajankouluttajien kanssa, palautekyselyt ja opiskelijoiden portfolioihin tutustuminen • Työn organisoinnin kehittäminen Rauman pikkunorssissa (esim. vastuupettajat tutkimusyhteistyölle, sähköiset alustat, lukukausikello)*
<p>Opettajien ulkopuolisuuden kokemukset</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vieraat opettajankouluttajat • Tiedonkulun haasteet • Varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen ja opettajankoulutusyhteistyön kehittämiseksi syntyneet ajatukset 	<ul style="list-style-type: none"> • Yhteistapaamisen järjestäminen • Opettajien osallistumismahdollisuuksien lisääminen opettajankoulutusyhteistyön suunnittelemisessa

* Ratkaisuehdotusta tai osaa ratkaisuehdotuksista on ryhdytty kokeilemaan Rauman pikkunorssissa tutkimusperiodin eli joulukuun 2020 ja joulukuun 2021 välisenä aikana.

Informantit rakensivat intervention tapaamisissa jaettua ymmärrystä siitä, milaista on työskennellä opettajana yliopistollisessa harjoittelupäiväkodissa. Tämä tuki heitä työnjakoon liittyneiden varhaiskasvatuksen opettajan työn, opettajankoulutusyhteistyön sekä yhteiskunnalliseen vuorovaikutukseen ja vaikuttavuuteen (YVV) liittyneiden tehtävien tarkastelemisessa (ks. Kuvio 7) suhteessa kollegoidensa työhön. Informantit raportoivat opettajankoulutusyhteistyön vaihdelleen määrällisesti ja laadullisesti varhaiskasvatusryhmien välillä ensimmäisen toimintavuoden aikana. Opettajankoulutusyhteistyö oli painottunut yli 3-vuotiaiden lasten varhaiskasvatusryhmiin erityisesti opetusyhteistyön osalta johtaen vaihteluun informanttien työtehtävien välillä.

Toimintajärjestelmän sisäistämiseen vaikutti myös Rauman pikkunorssin varhaiskasvatustoiminnan käynnistäminen poikkeuksellisenä Covid-19-pandemia-aikana, johon liittyneet rajoitukset vaikuttivat sekä varhaiskasvatustyön että opettajankoulutusyhteistyön toteuttamiseen. Informantit arvioivat opettajankoulutusyhteistyön käynnistyneen kunnolla vasta syksyllä 2021 pandemia-ajan rajoitusten lieven-

nyttyä. Toisaalta joissakin varhaiskasvatusryhmissä voitiin toteuttaa opetusharjoitteluyhteistyötä jo ensimmäisen toimintakuukauden aikana silloisen opetus suunnitelman (ks. Turun yliopisto, 2020a) mukaisesti. Informantit kokivat opetusharjoitteluiden kuitenkin alkaneen liian varhain ajankohtana, jolloin Rauman pikkunorssin varhaiskasvatustoimintaa oltiin vielä käynnistämässä.

Uuden työn toteuttamista haastoivat ajoittain epäselviksi koetut käytänteet, ohjeistukset ja säännöt siitä, millä tavoin työtä toivottiin ja odotettiin toteutettavan erityisesti opettajankoulutusyhteistyön osalta. Informantit muotoilivat erilaisia keinoja työnsä organisoimiseksi henkilökohtaisella ja työyhteisön tasolla. Työnsä organisoimiseksi he hyödynsivät muistilistoja ja kalentereita, kun taas työyhteisön tasolla organisointi toteutui muun muassa ilmoitustaulujen avulla. Näiden rinnalle informantit ehdottivat sähköisten alustojen käyttöönottoa ja vastuuopettajan valitsemista kullekin pidempikestoiselle tutkimusyhteistyölle. Lisäksi tutkija ehdotti erilaisten yhteistyömuotojen ajoittumisen havainnollistamista visuaalisesti esimerkiksi lukukausikellon avulla. Opettajankoulutusyhteistyön osalta informantit toivoivat saavansa selkeämpää ja riittävän aikaista ohjeistusta sekä palautetta erityisesti opetusharjoitteluiden ohjauksen kehittämiseksi. Palautteen saamiseksi ehdotettiin opettajankouluttajien kanssa käytäviä keskusteluja ja mahdollisuutta tutustua opiskelijoiden laatimiin portfolioihin. Tämän myötä tutkija ehdotti informanteille palautekyselyn laatimista ja sen toimittamista opettajankoulutuslaitokselle.

Edellä kuvattujen ristiriitojen lisäksi informantit kokivat ulkopuolisuutta yliopistoyhteisössä ensimmäisen toimintavuoden aikana, jolloin kohtaamisia rajoitettiin Covid-19-pandemiasta johtuen. Ulkopuolisuuden kokemukset johtuivat myös opettajankoulutusyhteistyön suunnittelu- ja kehittämismahdollisuuksien rajautumisesta yksittäisten opintojaksojen ja hankkeiden yhteyteen. Lisäksi opettajankoulutusyhteistyötä hankaloittivat tiedonkulussa havaitut viiveet ja epäselvyydet, joita ilmeni sekä Rauman pikkunorssin sisäisesti että sen ja opettajankoulutuslaitoksen välillä aiheuttaen hämmennystä ja yllättyneisyyttä informanttien keskuudessa. Tiedonkulun, yhteisöllisyyden ja yhteistyön edistämiseksi he toivoivat pääsevänsä tutustumaan opettajankoulutuslaitoksen henkilökuntaan ja osallistumaan aktiivisemmin opettajankoulutusyhteistyön kehittämiseen opetus-, opetusharjoittelu- ja tutkimusyhteistyön osalta tulevaisuudessa.

Tutkimustulokset kuvasivat yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmää Rauman pikkunorssin ensimmäisen toimintavuoden aikana. Informanteille suunnattu koulutuksellinen interventio tuki heitä yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmän sisäistämässä sekä siinä ilmenneiden ristiriitojen tunnistamisessa ja ratkaisemisessa. Tämä yhteisöllinen ja tavoitteellinen toiminnan kehittäminen on merkki ekspansiivisesta oppimisesta (ks. Engeström & Sannino, 2010). Opettajankoulutusyhteistyön kehittämiseksi muotoiltujen ratkaisuehdotusten implementointi ja sisäistäminen käytännön toiminnassa jäivät kuitenkin

kin tämän tutkimuksen jälkeiseen aikaan. Yhteenvedona esitetään seuraavat kolme näkökulmaa, jotka tukevat varhaiskasvatuksen opettajien työn kehittämistä yliopistollisessa harjoittelupäiväkodissa opettajankoulutusyhteistyön kontekstissa:

1. opettajien kiinnittäminen osaksi opettajankoulutuslaitoksen yhteisöä tutustuttamalla heidät opettajankouluttajiin,
2. keinojen etsiminen opettajien näkemysten kuulemiseksi ja vastavuoroisuuden edistämiseksi opettajankoulutusyhteistyön eri muodoissa ja vaiheissa sekä
3. selkeiden reunaehtojen määrittäminen ajankäytön ja yhteistyön toteutuksen osalta.

8 Pohdinta

Tässä luvussa tiivistetään tutkimuksen keskeiset tulokset peilaten niitä samalla aiempaan tutkimustietoon, virallisteksteihin ja nykyhetkeen. Lisäksi tarkastellaan tutkimuksen kannalta olennaisia luotettavuuskysymyksiä ja esitetään avauksia tulevaisuuden jatkotutkimukselle.

8.1 Tutkimuksen tulosten pohdinta

Yliopistollinen varhaiskasvatuksen opettajankoulutus tuottaa varhaiskasvatusikäisten eli alle kouluikäisten lasten oppimisen, kehityksen ja pedagogiikan asiantuntijoita (Karila ym., 2024, s. 105–106; Ranta ym., 2021; Ukkonen-Mikkola ym., 2021; Valkonen ym., 2024). Vuodesta 2013 alkaen kansalliseen koulutusjärjestelmään kuulunut varhaiskasvatus (Alila ym., 2014, s. 11; Kinos ym., 2021) määritellään koulutukselliseksi palveluksi, jossa painottuu pedagogiikka (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Näin ollen varhaiskasvatuksen yli satavuotisen vaiherikkaan historian jälkeen vaikuttaa siltä, että alle kouluikäisten lasten oppimisen ja siten myös pienten lasten pedagogiikan merkitys on jälleen ymmärretty Suomessa (ks. esim. Meretniemi & Rantala, 2007; Salo, 1939).

Vaikka opettajankoulutuksen kehittämisen yksi ajankohtaisista teemoista on koulutuksellinen tasa-arvo (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022, s. 6–7), opettajankoulutusjärjestelmä ei itsessään ole symmetrinen ja siten tasapuolinen jokaista opettajaksi opiskelevaa kohtaan. Vuodesta 1995 alkaen yliopistojen alaisuudessa vakiintunutta varhaiskasvatuksen opettajankoulutusta (Chydenius ym., 2023; Husa & Kinos, 2001, s. 20) ei järjestetä täysin samoin periaattein kuin muita yliopistollisia opettajankoulutuksia. Kandidaattitasoisen koulutuksen opetusharjoittelut järjestetään muusta opettajankoulutuksesta poiketen kunnallisissa ja yksityisissä yksiköissä, joita kutsutaan tässä tutkimuksessa harjoittelupäiväkodeiksi (ks. myös Buss, 2023; Buss, 2024, s. 27; Karila ym., 2024, s. 119; vrt. Pursiainen ym., 2019, s. 89). Varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen opetusharjoittelujärjestelmä monimuotoistui vuonna 2021 yliopiston alaisuuteen perustetun harjoittelupäiväkotia Rauman pikkunorssin myötä.

Tutkimuksen päätehtävänä oli selvittää Rauman pikkunorssin kehittymistä sen suunnittelu- ja käynnistämisvaiheessa vuosina 2017–2021. Tavoitteena oli myös tut-

kia siellä työskennelleiden varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä työstään ensimmäisen toimintavuoden aikana. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen (ks. Taulukko 2) vastaamiseksi määriteltiin yliopistollisen harjoittelupäiväkodin käsite (ks. myös Branscomb & McBride, 2005; McBride ym., 2012). Yliopistollisella harjoittelupäiväkodilla tarkoitetaan yliopiston alaisuudessa toimivaa ja opettajankoulutusyhteistyötä toteuttavaa päiväkotia, jollainen Rauman pikkunorssi oli vuosina 2021–2023. Päiväkotia, joka toteuttaa opettajankoulutusyhteistyötä, mutta ei toimi yliopiston alaisuudessa, kutsutaan harjoittelupäiväkodiksi. Tämä määritelmä vastaa niitä Suomessa toimivia kunnallisia ja yksityisiä harjoittelupäiväkoteja, joissa esimerkiksi järjestetään opetusharjoitteluita. Yliopistollisella päiväkodilla tarkoitetaan yliopiston alaisuudessa toimivaa päiväkotia, joka ei toteuta opettajankoulutusyhteistyötä yliopiston kanssa. Tässä tutkimuksessa päiväkodilla viitataan itsenäisenä toimivaan eli kunnalliseen tai yksityiseen varhaiskasvatusyksikköön, joka ei toteuta opettajankoulutusyhteistyötä yliopiston kanssa. Edellä kuvatut määritelmät tarjoavat aiempaa täsmällisemmän käsitteistön opetusharjoitteluiden järjestämisestä ja harjoittelupäiväkodeista käytävään keskusteluun eri yhteyksissä ja tasoilla.

Toiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi (ks. Taulukko 2) kuvattiin Rauman pikkunorssin toiminnan käynnistämisvaihe ja sitä edeltänyt suunnittelutyö (osatutkimukset II ja III), joka oli urauurtavaa nykyisessä varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen kansallisessa kontekstissa. Kansallisesti tarkasteltuna Rauman pikkunorssi erosi aiemmista opettajankoulutuksen yhteyteen perustetuista harjoittelupäiväkodeista ja -ryhmistä erityisesti omistussuhteen näkökulmasta (ks. Meretniemi & Rantala, 2007; Pohjanoksa, 1996; Pursiainen ym., 2019; Ruokonen, 2007; Sihtola, 2007; ks. myös Pihanperä ym., 2024). Sen noin kolmevuotinen suunnittelutyö edellytti tarkoituksenmukaisten ja harjoittelupäiväkodin toimintoja tukeneiden tilojen ja välineiden (ks. myös Branscomb & McBride, 2005; Peltola, 2022, s. 70–72; Sillanpää, 2021, s. 264) sekä henkilöstön rekrytointiin liittyneiden näkökulmien huomioimisen lisäksi ennen kaikkea lainsäädännöllisten (Varhaiskasvatuslaki 580/2015; Yliopistolaki 558/2009; ks. myös Varhaiskasvatuslaki 540/2018) ja taloudellisten kysymysten ratkaisemista. Rauman pikkunorssin perustaminen yliopiston alaisuuteen mahdollistui vuonna 2018 perustetun yliopisto-omisteisen Pikkunorssi Oy -yrityksen kautta. Sen pilotoinnin tueksi haettiin valtionavustusta vuonna 2021, jota ei myönnetty yliopistolaista (558/2009) johtuvasta esteestä tukea yliopiston liiketoimintaa taloudellisesti. Yliopistollisten harjoittelupäiväkotien toiminnan mahdollistamiseksi yliopistolakiin (558/2009) ja varhaiskasvatuslakiin (540/2018) on esitetty muutoksia jo vuonna 2020 (Marttinen, 2020).

Kolmannen tutkimuskysymyksen (ks. Taulukko 2) tulokset kuvaavat Covid-19-pandemia-aikaan ajoittunutta Rauman pikkunorssin ensimmäistä toimintavuotta (2021) siellä työskennelleiden varhaiskasvatuksen opettajien eli informanttien näkökulmasta (osatutkimus III). Tällöin konkretisoituivat ensimmäiset yhteiset Rauman

pikkunorssi -konseptiin suunnitellut varhaiskasvatuksen ja opettajankoulutuksen välisen yhteistyön toimintamallit. Tutkimuksessa toteutettu interventio oli merkityksellinen informanttien uuden toimintajärjestelmän eli yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmän sisäistämisen sekä ekspansiivisen oppimisen eli työn yhteisöllisen kehittämisen kannalta (ks. Engeström & Sannino, 2010). Ekspansiivinen oppiminen näyttäytyi toimintajärjestelmässä ilmenneiden ristiriitojen yhteisöllisenä käsittelemisenä ja ehdotusten muotoiluna niiden ratkaisemiseksi, joista osaa toteutettiin jo intervention aikana (ks. Taulukko 6). Opettajankoulutusyhteistyön kehittämisen osalta informantit korostivat selkeiden toimintamallien, työn organisoimisen sekä vastavuoroisen kommunikaation ja yhteisöllisyyden merkitystä (ks. myös Branscomb & McBride, 2005; File, 2012). Interventio tarjosi informanteille keskustelufoorumien aikana, jolloin kohtaamisia rajoitettiin Covid-19-pandemiasta johtuen myös Rauman pikkunorssin sisäisesti. Intervention merkityksellisyys todentui tapaamisissa ja päiväkirja-aineistossa muun muassa informanttien kuvauksina yhteiskeskustelujen ja päiväkirjatyöskentelyn tarjoamasta tuesta uuden toimintajärjestelmän sisäistämisessä. Tutkimuksen voidaan myös nähdä vahvistaneen informanttien ääntä (ks. Sannino ym., 2016) tuodessaan esille heidän näkemyksiään työstään Rauman pikkunorssissa erityisesti opettajankoulutusyhteistyön kontekstissa.

Tutkimuksen tulosten mukaan (osatutkimukset I, II ja III) yliopistollinen harjoittelupäiväkotona on enemmän kuin harjoittelupäiväkotoni-nimike antaa ymmärtää. Rauman pikkunorssi on monipuolistanut varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen koulutuksellisia mahdollisuuksia opetus-, tutkimus- ja hankeyhteistyön sekä opetusharjoitteluiden järjestämisen osalta (osatutkimus II ja III). Vastaavanlaisesti myös yliopistojen alaisuudessa toimivat harjoittelukoulut eli normaalikoulut toteuttavat opetusharjoitteluyhteistyön rinnalla muuta yhteistyötä opettajankoulutuksen kanssa (ks. Pursiainen ym., 2019). Näin ollen Rauman pikkunorssin toiminta sekä sen perustamiseksi ja toiminnan kehittämiseksi tehty työ ovat edistäneet opettajankoulutuksen tutkinto-ohjelmien välistä tasa-arvoa vähintäänkin paikallisesti (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022, s. 6–7). Yliopistollisen varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen rooli on merkityksellinen vaikuttaessaan siihen, minkälaista asiantuntijuutta koulutuksesta valmistuvat varhaiskasvatuksen opettajat vievät tulevaan työhönsä (ks. Valkonen ym., 2024). Varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen kehittäminen on näin ollen työtä myös varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa olevien lasten ja perheiden hyväksi. Rauman pikkunorssi näyttäytyy tärkeänä varhaiskasvatuksen kehittäjänä vahvistaessaan osaltaan tutkimusperustaisen varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen työelämävastaavuutta. Lisäksi Rauman pikkunorssi toteutti aktiivisesti tutkimus- ja hankeyhteistyötä yliopiston kanssa, joiden voidaan nähdä tarjonneen opetus- ja opetusharjoitteluyhteistyön rinnalla lukuisia mahdollisuuksia varhaiskasvatuksen kehittämiseksi. Rauman pikkunorssin ja sen konseptin merkityksellisyys

varhaiskasvatuksen ja sen opettajankoulutuksen kehittämisen näkökulmasta näyttää todentuvan myös Turun kaupungin pormestariohjelmassa 2025–2029, joka sisältää maininnan uuden moniammatillisen harjoittelupäiväkodin perustamisesta (Turun kaupunki, n.d.).

Rauman pikkunorssi toimi yliopistollisena harjoittelupäiväkotina kolmen vuoden ajan ennen sen siirtämistä Rauman kaupungille 1.1.2024 (siitä alkaen Rauman Pikkunorssi). Siirtoa koskeva päätös tehtiin osana Turun yliopiston talouden tasapainottamisohjelmaa ja sen aikana käytyjä muutosneuvotteluita. (Turun yliopisto, 2022, 2023; ks. myös Wright, 2003.) Rauman pikkunorssin kunnallistamisen taustalla voidaan näin ollen nähdä vaikuttaneen erityisesti taloudelliset tekijät. Taloudellisten säästötoimenpiteiden kohdistuessa varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen kehittämiseen voitaneen pohtia sitä, millaisena pienten lasten oppiminen ja opetus nähdään suhteessa kouluikäisten lasten oppimiseen ja opetukseen sekä millaisena varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen kehittämisen merkitys nähdään suhteessa yliopiston muun toiminnan kehittämiseen. Päätöksen taustalla olleita tekijöitä on tärkeää tarkastella ja pohtia myös valtakunnallisesti. Kuten tässä tutkimuksessa esillä olleet historiaa käsittelevät lähteet osoittavat, varhaiskasvatuksen ja sen opettajankoulutuksen kehittäminen on toteutunut Suomessa varsin verkkaisesti. Varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen yhteyteen tarkoitettujen yliopistollisten harjoittelupäiväkotien perustamiseksi ja niiden toiminnan ylläpitämiseksi ei ole olemassa vastaavaa lainsäädännöllistä pohjaa eikä rahoitusmallia kuin yliopistollisella harjoittelukoulujärjestelmällä. Tämä asettaa varhaiskasvatuksen ja sen opettajankoulutuksen eriarvoiseen asemaan suhteessa koulutusjärjestelmän ylempiin asteisiin ja niiden opettajankoulutuksiin. Tämä puolestaan herättää pohtimaan mahdollisia perusteita asettaa eri-ikäisten yksilöiden institutionaalinen oppiminen ja opetus eriarvoiseen asemaan suhteessa toisiinsa ja kysymään, että onko nykyinen toimintamalli paras mahdollinen tänä päivänä (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022). Pohdinnassa on kuitenkin hyvä huomioida, että myös harjoittelukoulujen asemasta yliopistojen yhteydessä on tehty jo pitkään selvityksiä. Selvitystyö on tehnyt näkyväksi muun muassa harjoittelukoulujen ulkopuolisen aseman yliopistojen ja opetusministeriön välisessä tulosohjausjärjestelmän kehittämistyössä sekä tarpeen vahvistaa opetusministeriön ohjausta opettajankoulutusta kehittäessä (Liimatainen, 2003). Lisäksi tutkimuksissa on kritisoitu harjoittelukoulujen aiheuttamia kustannuksia yliopistoille (ks. Heikkinen ym., 2006, 2014). Harjoittelukoulujärjestelmän rahoitusta osana yliopistojen rahoitusmallia sekä osana sijaintikuntansa koulutusverkkoa tulisi kehittää jatkuvasti. Rahoitusvastuun yhteistyötä yliopistojen ja kunnallisten kouluverkkojen välillä voisi pohtia ehkä laajemminkin osana harjoittelukoulujen ja mahdollisten yliopistollisten harjoittelupäiväkotien rahoittamismahdollisuuksia jatkossa.

Ekspansiviseen oppimissykliin peilaten (esim. Engeström & Sannino, 2010, s. 8; Engeström & Virkkunen, 2023, s. 196) Rauman pikkunorssin kehittämisprosessi

ei ehtinyt tavoittaa syklin viimeisiä eli yliopistollisen harjoittelupäiväkodin vakiinnuttamisen ja laajentamisen vaiheita varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen kontekstissa (ks. Kuvio 5). Nämä tavoitteet näkyivät kuitenkin jo tutkimusperiodin varhaisissa vaiheissa. Varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen kehittämisen osalta näyttäisi keskusteltavan yhä samoista aiheista, joita Cygnaeus esitti alun perin noin 160 vuotta sitten 1860-luvulla (ks. esim. Salo, 1939, s. 434–438) ja Salo myöhemmin 1920-luvulla (ks. esim. Virtanen, 2009). Vaikuttaa siltä, ettei ajankohta ollut vieläkään sopiva harjoittelukoulujärjestelmän rinnalle perustettavalle vastaavanlaiselle harjoittelupäiväkotijärjestelmälle. Tulevaisuudessa opettajankoulutuksen kehittämistyössä olisikin tärkeää muistaa Rauman pikkunorssin merkitys varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen ja sen opetusharjoittelujärjestelmän kehittämislle esimerkiksi koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta.

8.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Väitöskirjatutkimusprosessi tarjoaa tutkijalle useita kehittymismahdollisuuksia tutkimuksen kokoavan yhteenveto-osuuden valmistumiseen asti (ks. esim. Saarikko-mäki & Ollus, 2018). Niin myös tämä tutkimus on ohjannut tutkijaa syventämään asiantuntijuuttaan sekä vahvistamaan tutkimusmetodologista osaamistaan, mutta myös raportoinnin ja tutkimusviestinnän taitojaan. Integroivan kirjallisuuskatsauksen toteuttaminen sekä sitä seuranneet varhaiskasvatuksen opettajien ja luokanopettajien koulutusten ja niiden opetusharjoittelujärjestelmien historialliseen kehittymiseen kohdistunut tutkimus, kokousmuistioiden analyysi ja lopulta kehittävän työntutkimuksen soveltaminen loivat metodologisesti tukevan pohjan tutkijan asiantuntijuuden ja metodologisen osaamisen syventämiselle. Menetelmäosaamisensa vahvistamiseksi tutkija suoritti kehittävän työntutkimuksen menetelmäkurssin Helsingin avoimessa yliopistossa vuonna 2023. Lisäksi tutkimusprosessi tarjosi tutkijalle arvokkaita oppeja tieteellisestä vertaisarviointiprosessista sekä mahdollisuuksista julkaista eri foorumeilla.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuskysymysten tarkastelussa painottuvat erilaiset ja osin limittäiset näkökulmat (esim. Creswell & Poth, 2018, s. 253–286; Guest ym., 2012; Flick, 2020; Merriam, 2009; Tracy, 2010). Tämän tutkimuksen luotettavuuden arviointi perustui Tracyn (2010, s. 840) kahdeksanosaiseen jaotteluun, jossa tarkastellaan tutkimuksen aihetta (eng. *worthy topic*), kurinalaisuutta (eng. *rich rigor*), koherenssia (eng. *meaningful coherence*), eettisyyttä (eng. *ethical*), vilpittömyyttä (eng. *sincerity*), uskottavuutta (eng. *credibility*), kontribuutiota (eng. *significant contribution*) ja vaikuttavuutta (eng. *resonance*). Luotettavuutta arvioitiin myös yleistettävyyden (eng. *generalization*) kriteerin kautta (Flick, 2020, s. 313).

Tutkimusaiheen arvioinnissa kiinnitetään huomiota sen ajankohtaisuuteen, kiinnostavuuteen, merkittävyyteen (eng. *significance*) ja relevanssiin (Tracy, 2010).

Tämä tutkimus kohdistui Turun yliopiston alaisuuteen perustetun harjoittelupäiväkoti Rauman pikkunorssin määrittelymiseen sekä sen kehittymisen tutkimiseen. Muita vastaavanlaisia yliopistollisia harjoittelupäiväkoteja ei ole toistaiseksi perustettu Suomeen. Tutkimuksen tuottamalla tiedolla on uutuusarvoa, sillä vastaavia tutkimuksia ole vielä julkaistu kansallisessa kontekstissa.

Tutkimuksen kurinalaisuutta (eng. rich rigor) arvioidaan sen teoreettisen taustan tarkoituksenmukaisuuden ja riittävyyden sekä tutkimuksen toteutuksen näkökulmista. Tutkimuksen koherenssi näyttäytyy vahvana, kun tutkimus muodostaa johdonmukaisen ja perustellun kokonaisuuden. (Tracy, 2010; ks. myös Merriam, 2009, s. 221.) Seuraavaksi edellä mainittuja näkökulmia tarkastellaan osatutkimuskohtaisesti (osatutkimukset I, II ja III).

1. Ensimmäisen osatutkimuksen menetelmäksi valikoitiin integroiva kirjallisuuskatsaus, joka mahdollisti erityyppisten vertaisarvioitujen tieteellisten julkaisujen hyödyntämisen tutkimusaineistona (Torraco, 2005, 2016). Aineistonkeruuseen valikoitujen hakulausekkeiden myötä tutkimusaineisto painottui Yhdysvalloissa tehtyyn tutkimukseen. Myös muissa maissa, kuten esimerkiksi Kiinassa, toimii yliopiston alaisuuteen perustettuja harjoittelupäiväkoteja (ks. Wang ym., 2014). Lisäksi on huomiotava, että tutkimuksessa analysoituja tieteellisiä julkaisuja ei oltu tuotettu tutkimusaineistoksi, jonka myötä julkaisut sisälsivät ne tiedot, jotka julkaisujen kirjoittajat arvioivat relevanteiksi kuvata (ks. Flick, 2020, s. 319). Tämä johti vaihteluun julkaisujen sisältämien kuvausten yksityiskohtaisuuden välillä. Tulee myös huomioida, että tutkimukseen kerätty aineisto on julkaistu vuosien 2000 ja 2020 välillä, jonka jälkeen varhaiskasvatuksen opettajien työtä on kehitetty esimerkiksi teknologisesta näkökulmasta (ks. Gillberg & Ruokonen, 2022). Edellä mainituista näkökulmista huolimatta ensimmäiseen osatutkimukseen kerätyn tutkimusaineiston ja sen analyysin pohjalta voitiin muodostaa kokonaiskuva päiväkotien ja yliopistojen välisistä rakenteellisista ja toiminnallisista yhteyksistä (ks. Kuvio 4). Lisäksi tutkimuksessa toteutetun analyysin pohjalta voitiin määrittellä yliopistollisen harjoittelupäiväkodin käsite ja tunnistaa erilaisia opettajankoulutusyhteistyön toteutusmuotoja (ks. Pihanperä ym., 2022).
2. Toisessa osatutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajien ja luokanopettajien koulutusten sekä niiden opetusharjoittelujärjestelmien historiaa selvittänyt tutkimus pohjautui arkisto- ja virallistekstien sekä historiaa käsittelevän kirjallisuuden analyysiin. Tutkittavan ajanjakson (1863–2020) laajuuden myötä tarkastelu rajattiin hallinnolliselle ja lainsäädännölliselle tasolle. Tämän seurauksena tutkimuksessa ei syvennyt esimerkiksi varhaiskasvatuksen ja sen opettajankoulutuksen kehittymisen taustalla olle-

siin kasvatustajatteluun aatehistorioihin eikä poliittisen päätöksenteon taustalla vaikuttaneisiin ideologioihin. Tutkimukseen valikoitu hallinnollis-lainsäädännöllinen näkökulma tuki kuitenkin Rauman pikkunorssin perustamiseen ja kehittämistyöhön liittyneiden historiallisten vaiheiden jäsentämistä. Lisäksi se tuki yliopistollisen harjoittelupäiväkodin ja varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen koulutuspoliittisen aseman suhteuttamista muun opettajankoulutuksen ja sen opetusharjoittelujärjestelmän asemaan. Tutkimuksessa selvitettiin myös Rauman pikkunorssin suunnitteluvaihetta ja konseptia analysoimalla Pikkunorssi-työryhmän ja Pikkunorssin toimintaryhmän kokousmuistioita. Ne sisälsivät tietoa muun muassa Rauman pikkunorssin rakennuksen suunnittelusta, Rauman pikkunorssiin rekrytoidusta henkilökunnasta ja yliopistollisen harjoittelupäiväkodin toiminnoista. Kokousmuistioiden kautta ei kuitenkaan voitu syventyä esimerkiksi Turun yliopiston vastuualueisiin kuuluviin hallinnollisiin, taloudellisiin ja omistajayhteistyöhön liittyviin näkökulmiin (ks. Flick, 2020, s. 319). Näiden näkökulmien sijaan tutkimuksen tarkoitus oli selvittää Rauman pikkunorssin perustamiseksi ja Rauman pikkunorssi -konseptin kehittämiseksi tehtyä työtä toiminnallisella tasolla. Tavoitteena oli kuvata konkreettisesti sitä, millaiseksi Suomen ensimmäinen yliopistollinen harjoittelupäiväkotona suunniteltiin vuosien 2017–2020 välillä.

3. Kolmannessa osatutkimuksessa tutkittiin yliopistollisessa harjoittelupäiväkodissa työskennelleiden opettajien työtä ensimmäisen toimintavuoden (2021) aikana kehittävää työntutkimusta soveltamalla (ks. esim. Engeström, 1995, 2004). Tutkimuksen sisältämä interventio toteutettiin aikana, jolloin Rauman pikkunorssin työntekijöille ei ollut vielä muodostunut yhteisöllistä historiaa, jonka analyysi on kehittävän työntutkimuksen keskiössä (ks. Engeström & Sannino, 2010). Kulttuurihistoriallista toiminnan teoriaa on kuitenkin sovellettu (Chiran, 2019) ja tarkasteltu jonkin verran nuorten organisaatioiden kontekstissa (Sipola ym., 2016). Lisäksi on huomioitava, että kullakin tutkimukseen osallistuneella informantilla oli kertynyt oma kokemushistoriansa varhaiskasvatuksen opettajan tehtävistä, ja jokaiselle heistä oli muotoutunut varhaiskasvatuksen opettajan habitus eli pedagogisen asiantuntijan habitus (Valkonen ym., 2024; ks. myös Bourdieu, 1977). Kriittinen tarkastelu on syytä kohdistaa myös 12 kuukauden mittaisen intervention kestoon ja sen aikana etäyhteyksin toteutettujen tapaamisten (N=7) lukumäärään suhteessa intervention kautta saavutettuihin tuloksiin. Informanttien työn yhteisöllinen kehittäminen jäi lyhyeksi ekspansiivisen oppimisen teorian näkökulmasta (ks. Engeström & Virkunen, 2023, s. 196), sillä intervention aikana ei ehditty implementoida, vakiinnuttaa ja laajentaa ristiriitojen ratkaisemiseksi esitettyjä ehdotuksia.

Näin ollen ekspansiivisen oppimisprosessin aikana luotujen uusien toimintamallien sisäistäminen käytäntöön jäi tutkimuksen jälkeiseen aikaan (vrt. Engeström & Sannino, 2010). Tämä lopputulema on mahdollinen kehittävässä työntutkimuksessa (ks. Hopwood, 2024). Intervention nähdään kuitenkin tukeneen informantteja yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmän sisäistämässä ja työn yhteisöllisessä kehittämisessä Rauman pikkunorssin toiminnan alkuvaiheessa. Tämä todentui esimerkiksi informanttien kuvauksina päiväkirjatyöskentelyn ja sen tueksi heille annettujen tehtävien merkityksestä uuden työn äärellä. Lisäksi informantit rakensivat intervention tapaamisissa jaettua ymmärrystä heidän toimintajärjestelmästä ja toteutuneesta opettajankoulutusyhteistyöstä sekä tunnistivat heidän toimintajärjestelmässään ilmenneitä ristiriitoja ja kehittivät ehdotuksia niiden ratkaisemiseksi (ks. Engeström & Sannino, 2010; Engeström & Virkkunen, 2023). Tutkimus tarjosi näin ollen yhteistyön toiselle osapuolelle eli opettajankoulutuslaitokselle ehdotuksia opettajankoulutusyhteistyön kehittämisen tueksi tulevaisuudessa. Edellä kuvattujen näkökulmien ohella tarkastelussa tulee huomioida myös kerätyn päiväkirja-aineiston määrällinen väheneminen intervention edetessä. Aineiston vähenemistä voidaan selittää osin siksi, että tutkimuksesta jättyi kaksi informanttia kevään jälkeen. Lisäksi yksi informanteista kertoi sisäistäneensä uuden työnsä jo ensimmäisten toimintakuukausien aikana, jonka jälkeen hän ei enää kokenut tarpeelliseksi tuottaa päiväkirja-aineistoa. Interventio ajoittui aikaan, jolloin informanttien työ oli hektisimmillään. Tämän myötä informantit raportoivat, ettei kirjoittamiselle löytynyt ajoittain riittävästi aikaresursseja. Osa informanteista myös koki intervention aikana annettujen tehtävien haastaneen kirjoitustyötä. Tutkimustulosten luotettavuutta paransivat kuitenkin säännölliset yhteiset tapaamiset ja keskustelut, jotka tutkija tallensi audiovisuaaliseen muotoon ja litteroi analyysia varten. Tapaamiset mahdollistivat tutkijan analyysissa tekemien tulkintojen täsmentämisen, täydentämisen ja korjaamisen yhteisöllisesti. Lisäksi tutkimusaineistona käytettiin tutkimusperiodin aikana kirjattuja kokousmuistioita. Monipuolisen tutkimusaineiston ja tieteelliseen näyttöön perustuvan organisaatioiden toiminnan kehittämiseksi luodun kehittävä työntutkimuksen soveltamisen (ks. esim. Engeström & Sannino, 2010; Sannino ym., 2016; Virkkunen & Newnham, 2013) myötä tutkimus tuotti luotettavaa tietoa yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmästä sekä siinä ilmenneistä ristiriidoista Rauman pikkunorssin ensimmäisen toimintavuoden aikana. Kehittävä työntutkimuksen nähtiin tarjonneen parhaan mahdollisen lähestymistavan tutkia ja kehittää informanttien työtä Rauman pikkunorssin ensimmäisen toi-

mintavuoden aikana. Toisena menetelmällisenä ratkaisuna olisi voinut toimia esimerkiksi etnografinen tutkimus, joka olisi mahdollistanut kriittisen (Madison, 2019) ja yhteisöllisen näkökulman huomioimisen (Lassiter, 2005). Etnografian tavoitteena ei kuitenkaan ole toiminnan kehittäminen esimerkiksi formatiivisen intervention keinoin (ks. Lassiter, 2005; Madison, 2019). Siihen perustuen tässä tutkimuksessa sovellettiin Engeströmin (esim. 1995, 2001, 2004) kehittävää työntutkimusta, joka on luotu kehittämään organisaatioiden toimintaa tutkimusperustaisesti ja yhteisöllisesti työntekijätaso huomioiden.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan myös eettisen tarkastelun monipuolisuuden, läpinäkyvyyden sekä vilpittömyyden (eng. sincerity) eli tutkijan arvojen ja vironomien käsittelyn näkökulmista (Tracy, 2010; ks. myös Creswell & Poth, 2018, s. 281–282; Merriam, 2009, s. 229). Tämä tutkimus kohdistui yhteen varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen opetusharjoitteluiden järjestämiseksi kehitettyyn ratkaisuun (ks. Pursiainen ym., 2019), jonka tutkimiseen liittyviä eettisiä näkökohtia on käsitelty luvussa 6.5. Tutkimus toteutettiin kiinteässä yhteydessä tutkimuskohteeseen eli Rauman pikkunorssiin, jonka kehittämiseen tutkija osallistui aktiivisesti. Tämä on tavanomaista toimintatutkimuksessa (Cohen ym., 2018, s. 440–445) ja sen muunnoksessa eli kehittävässä työntutkimuksessa, jossa ristiriitoja analysoidaan yhdessä tutkimukseen osallistujien kanssa (Engeström, 1995, s. 109–124, 136–139; ks. myös Virkkunen & Newnham, 2013, s. 198–201). Lukumäärältään vähäisistä (N=7) ja kestoltaan lyhyistä tapaamisista johtuen tutkija analysoi kertyneen tutkimusaineiston ennen jokaista tapaamista (osatutkimus III). Analyysin luotettavuuden varmistamiseksi sekä jaetun ymmärryksen rakentamiseksi tutkijan tekemistä tulkinnoista keskusteltiin yhdessä informanttien kanssa. Tutkijan roolia suhteessa tutkimukseen ja sen kohteeseen on käsitelty tarkemmin alaluvussa 6.5.3.

Tutkimuksen uskottavuutta (eng. credibility) arvioidaan raportoinnin täsmällisyyden, konkreettisuuden ja selkeyden kriteerien kautta (Tracy, 2010; ks. myös Guest ym., 2012, s. 81–101). Uskottavuuden vahvistamiseksi tutkimuksen raportointia edistettiin vuorovaikutuksessa muiden kirjoittajien kanssa (ks. Merriam, 2009, s. 229). Raportointia koskevia seikkoja arvioitiin ja kehitettiin tieteellisen laadun arvioinnin prosessien eli vertaisarviointiprosessien aikana (osatutkimukset I ja II; osatutkimus III on jätetty vertaisarviointiprosessiin). Lisäksi kolmannen osatutkimuksen analyysissa tehdyistä tulkinnoista on raportoitu ja keskusteltu säännöllisesti tutkimukseen osallistuneiden informanttien kanssa intervention aikana (ks. Engeström, 1995, s. 125; Merriam, 2009, s. 229).

Tutkimuksen kontribuution (eng. significant contribution) osalta arvioidaan tutkimuksen tuottaman tiedon arvoa esimerkiksi teoreettisella, käytännöllisellä ja metodologisella tasolla (Tracy, 2010; ks. myös Garrison & Neiman, 2003; Kelly & Cordeiro, 2020). Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää monitasoisesti eri kon-

teksteissa. Tuloksista voivat hyötyä esimerkiksi valtakunnallista varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen opetusharjoittelujärjestelmää kehittävät ja siitä päättävät toimijat, opettajankoulutuksen järjestäjät, opettajankouluttajat, opettajiksi opiskelevat, eri tieteenalojen tutkijat, harjoittelupäiväkotien ja -koulujen henkilökunta sekä varhaiskasvatuksesta, opettajankoulutuksesta ja niitä koskevasta tutkimuksesta kiinnostuneet. Tutkimuksen tuottamaa tietoa voidaan hyödyntää esimerkiksi opettajankoulutuksen opetusharjoittelujärjestelmän, yliopistollisten harjoittelupäiväkotien sekä harjoittelupäiväkotien ja opettajankoulutuslaitosten välisen yhteistyön kehittämisessä. Lisäksi tutkimus (osatutkimus III) tarjoaa tietoa kehittävän työntutkimuksen (esim. Engeström, 1995) soveltamisesta etäyhteyksin verrattain uudella tutkimusalueella eli uusien organisaatioiden kontekstissa (ks. Cornér ym., 2022). Tutkimus ei kuitenkaan ole toistettavissa sellaisenaan siinä toteutetun intervention formatiivisen luonteen sekä sen sisältämien ainutkertaisten muutosprosessien vuoksi (ks. Engeström, 1995, s. 109–110).

Edellä kuvattujen näkökulmien lisäksi laadullista tutkimusta arvioidaan tulosten yleistettävyyden (eng. generalization) näkökulmasta (Flick, 2020, s. 313; ks. myös Creswell & Poth, 2018, s. 282; Merriam, 2009, s. 223–228). Tämä tutkimus edusti tapaustutkimusta, joka tuotti tietoa sekä päiväkotien ja yliopistojen välisistä rakenteellisista ja toiminnallisista suhteista (osatutkimus I) että Suomen ensimmäisestä yliopistollisesta harjoittelupäiväkodista, sen suunnitteluprosessista (osatutkimus II) ja ensimmäisestä toimintavuodesta Covid-19-pandemian aikana opettajien näkökulmasta (osatutkimus III). Tutkimus tuotti tietoa siitä, mitä yliopistollisella harjoittelupäiväkodilla tarkoitetaan sekä siitä, miten se muistuttaa ja eroaa yliopistollisesta päiväkodista, harjoittelupäiväkodista ja niin kutsutusta tavallisesta päiväkodista. Lisäksi tutkimus kuvasi yliopistollisen harjoittelupäiväkodin ja opettajankoulutuslaitoksen välisen yhteistyön muotoja sekä yliopistollisen harjoittelupäiväkodin ensimmäistä toimintavuotta (2021). Tutkimuksen tuloksia voidaan yleistää joiltain osin myös muihin yliopistollisiin harjoittelupäiväkoteihin (esim. Branscomb & McBride, 2005; File, 2012; McBride & Fisher, 2019). Tutkimus tarjosi ehdotuksia opettajankoulutuslaitoksen ja yliopistollisen harjoittelupäiväkodin välisen opettajankoulutusyhteistyön kehittämiseksi (osatutkimus III; ks. Luku 7.3). Opettajankoulutusyhteistyötä koskevat tutkimustulokset voivat olla yleistettävissä joiltain osin myös kunnallisten ja yksityisten harjoittelupäiväkotien toteuttamaan yhteistyöhön varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen kanssa. Tutkimuksen tuloksilla voidaan nähdä yleistettävyyteen liittyviä mahdollisuuksia myös tulevaisuudessa, mikäli opettajankoulutusten ja yliopistollisten harjoittelukoulujen yhteyteen perustetaan yliopistollisia harjoittelupäiväkoteja.

8.3 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Tutkimuksessa käsiteltiin Rauman pikkunorssin kehittymistä vuosien 2017 ja 2021 välisenä aikana. Tämä ajanjakso sisälsi noin kolme vuotta kestäneen suunnitteluvaiheen ja sitä seuranneen Covid-19-pandemian aikaan sijoittuneen ensimmäisen toimintavuoden. Tällöin luotiin Rauman pikkunorssin ensimmäiset toimintamallit varhaiskasvatukselle ja opettajankoulutusyhteistyölle. Rauman pikkunorssi kunnallistettiin kolme vuotta sen varhaiskasvatustoiminnan käynnistymisen jälkeen. Jatkossa olisi tärkeää tutkia kunnallistamisen vaikutuksia esimerkiksi varhaiskasvatukseen, opettajankoulutusyhteistyöhön ja nivelvaiheyhteistyöhön. Lisäksi tulisi tutkia Rauman kampuksella toteutettavan yhteistyön jatkuvuutta ja kehittymistä suhteessa Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaan ja opettajankoulutuslaitokseen.

Rauman pikkunorssin käynnistämävaihetta tutkittiin siellä työskennelleiden varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista tutkia sitä, miten heidän työnsä on muuttunut ja miten sitä on kehitetty edelleen vuoden 2021 jälkeen. Tutkimuksen ulkopuolelle rajattiin myös Rauman pikkunorssin ja opettajankoulutuslaitoksen välille muodostuneen rajavyöhykkeen toiminnan moninäkökulmainen tarkastelu (ks. esim. Engeström, 2001; Ukkonen-Mikkola & Turtiainen, 2016). Jatkossa voisi tutkia myös opettajankouluttajien, opiskelijoiden sekä Rauman pikkunorssin lasten näkemyksiä ja kokemuksia opettajankoulutusyhteistyöstä. Lisäksi olisi tärkeää tutkia Rauman pikkunorssin vaikutuksia varhaiskasvatukseen niin lasten ja heidän huoltajiensa kuin opetus- ja kasvatushenkilöstön kokemana. Tutkimuksen ulkopuolelle rajattiin myös Rauman pikkunorssin verkostojen selvittäminen. Tulevaisuudessa on tarkoitus julkaista tutkimus jo kerätystä aineistosta liittyen siihen, keiden kanssa Rauman pikkunorssi on toteuttanut yhteistyötä ja minkälaisia merkityksiä yhteistyöhön osallistuneet ovat sille antaneet ennen vuonna 2024 toteutunutta kunnallistamista.

Opetusharjoitteluiden tavoitteena on tukea varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoita opettajuuteen kasvamisessa ja pedagogiikan toteuttamisessa (ks. esim. Melasalmi ym., 2023). Siitä johtuen opetusharjoitteluiden merkitystä tulisi korostaa ja opetusharjoitteluihin liittyvää tutkimusta tulisi tehdä nykyistä enemmän jatkossa. Opetusharjoittelut ovat osa opettajan pedagogisia opintoja, jonka vuoksi tulevaisuudessa tulisi toteuttaa opetusharjoitteluihin liittyvää kansallista tutkimusta, joka kattaisi kaikki opettajankoulutukset. Lisäksi olisi tärkeää tutkia syvällisemmin myös esimerkiksi sitä, miksi opettajankoulutusten opetusharjoittelujärjestelmät ovat eriytyneet opettajankoulutuksen historiassa ja miksi kiinteästi opettajankoulutuksen yhteyteen liittynyt harjoittelupäiväkotimalli on väistynyt kansallisesta varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksesta. Jatkossa voisi tutkia myös sitä, miten opetusharjoitteluiden ohjausta tulisi kehittää tulevaisuudessa sekä peilata varhaiskasvatuksen opetusharjoitteluiden ohjaamista muun opettajankoulutuksen opetusharjoitteluiden ohjaukseen liittyvään tutkimukseen.

9 Lopuksi

Suomen ensimmäisen yliopistollisen harjoittelupäiväkodin syntyä ja kehittymistä tarkasteleva tutkimus on merkityksellinen aikana, jolloin varhaiskasvatuksen opettajista on pula ja varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen laatua sekä alan veto- ja pitovoimaa kehitetään valtakunnallisesti. Tutkimus teki näkyväksi kansallisen opettajankoulutuksen opetusharjoittelujärjestelmän epäsymmetrisyyden sekä ne lainsäädännölliset tekijät (ks. Varhaiskasvatuslaki 540/2018; Yliopistolaki 558/2009), jotka estävät varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen opetusharjoittelujärjestelmän kehittämistä nykyistä yhtenevämmäksi muun opettajankoulutuksen kanssa. Lisäksi tutkimus tarjosi tietoa yliopistollisen harjoittelupäiväkodin perustamisesta ja kehittämisestä osaksi opettajankoulutuslaitoksen toimintaa. Harjoittelupäiväkotinimikkeestään (vrt. harjoittelukoulu) huolimatta Rauman pikkunorssi toteutti monipuolista opettajankoulutusyhteistyötä opetusharjoitteluiden rinnalla. Tutkimus esittää, että varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksesta puuttuva yliopistollinen harjoittelupäiväkotijärjestelmä tulisi huomioida opettajankoulutuksen kehittämistyössä tulevaisuudessa. Tätä näkemystä tukevat seuraavat näkökulmat:

1. Yliopistolaki (558/2009) määrää opettajankoulutusten yhteyteen perustettaviksi harjoittelukouluja huomioiden siinä perusopetuslain (628/1998) alaisen esiopetuksen järjestämisen. Lainsäädäntöä ei ole päivitetty vastaamaan nykypäivän tilannetta laadukkaan ohjatun opetusharjoittelun näkökulmasta, jossa yliopistollinen varhaiskasvatuksen opettajankoulutus kouluttaa asiantuntijoita vuodesta 2013 alkaen kansalliseen koulutusjärjestelmään kuuluneeseen ja pedagogisesti painottuneeseen varhaiskasvatukseen. Opettajankoulutusjärjestelmä on muotoutunut epäsymmetriseksi kokonaisuudeksi, joka ei nykyisessä muodossaan tarjoa jokaiselle opettajankoulutukselle yliopistollista kontekstia ohjattujen opetusharjoitteluiden järjestämiseksi. Koulutuksellista tasa-arvoa pidetään kuitenkin tärkeänä lähtökohtana opettajankoulutuksen kansallisessa kehittämistyössä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022, s. 6–7).
2. Varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen opetusharjoitteluita koskevaa tutkimusperustaista kehittämistyötä tehdään nykyään 1930-luvulla syntyneessä ja sittemmin vakiintuneessa opetusharjoittelujärjestelmässä, joka

perustuu yhteistyöhön kunnallisten ja yksityisten harjoittelupäiväkotien kanssa. Opettajankoulutuksen yhteydessä toimineilla harjoittelulastentarhoilla ja -seimillä on kuitenkin ollut keskeinen asema varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen historiassa. Ne toimivat jo Cygnaeuksen perustaman kansakouluseminaarin mallikoulussa 1860-luvulla. Lisäksi 1900-luvun alussa perustetussa Ebeneserkodissa toimi lastentarhaseminaari, jolla oli oma harjoittelulastentarhansa vuoteen 1963 asti ennen sen kunnallistamista.

3. Kansainvälisesti tarkasteltuna suomalaisen varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen opetusharjoittelujärjestelmä näyttäisi tulevan kehityksensä osalta jälkijunassa yliopistollisten harjoittelupäiväkotien kontekstissa. Tutkimuksen tulosten mukaan erityisesti Yhdysvalloissa on kehitetty yliopistollisia harjoittelupäiväkoteja, jotka toteuttavat monipuolista opettajankoulutusyhteistyötä yliopistojen kanssa. Yliopistollisia harjoittelupäiväkoteja on perustettu muihinkin maihin, kuten esimerkiksi Kiinaan (Wang ym., 2014), jossa varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen yhteydessä toimivien harjoittelupäiväkotien kanssa suomalaiset yliopistot tekevät yhteistyötä (Early Research Garden, 2025).
4. Rauman pikkunorssin tavoitteena on ollut kehittää varhaiskasvatuksen opettajankoulutusta ja opetusharjoitteluiden ohjauksen laatua. Se on toteuttanut ensimmäisestä toimintavuodestaan alkaen monipuolista opettajankoulutusyhteistyötä opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksen kanssa. Opettajankoulutusyhteistyö on sisältänyt opetusharjoittelu-, opetus-, tutkimus-, koulutusvienti- ja hankeyhteistyötä sekä yhteiskunnalliseen vuorovaikutukseen ja vaikuttavuuteen liittyntä yhteistyötä (ks. myös OHOSKE, n.d.; Ruokonen & Lepistö, 2024). Rauman pikkunorssin rooli voidaan nähdä merkityksellisenä varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen kehittämisessä niin Turun yliopistossa kuin kansallisesti edustettuaan Suomen ensimmäistä yliopistollista harjoittelupäiväkotia.

Yliopistollisen harjoittelupäiväkotijärjestelmän perustaminen opettajankoulutuksen yhteyteen edellyttäisi muutoksia nykyiseen lainsäädäntöön (ks. Marttinen, 2020). Ensinnäkin yliopistot tulisi lisätä yhdeksi varhaiskasvatuksen tuottajaksi varhaiskasvatuslakiin (540/2018, § 43). Toiseksi harjoittelupäiväkodit ja niiden tuottama varhaiskasvatuspalvelu tulisi lisätä yliopistolakiin (558/2009, § 88), mikä johtaisi yliopistojen johtosääntöjen päivittämiseen. Kolmanneksi perustuslakia (ks. Suomen perustuslaki 731/1999, § 19) olisi hyvä päivittää vastaamaan paremmin varhaiskasvatuksen nykyistä tarkoitusta koulutuspalveluna. Pysyvän rahoituksen turvaamiseksi harjoittelupäiväkodit tulisi huomioida yliopistojen valtakunnallisessa rahoitusmallissa harjoittelukoulujen rinnalla. Edellä kuvatut muutokset edellyttäisivät

tahtotilaa panostaa myös varhaiskasvatusikäisten lasten opettajien yliopistolliseen opettajankoulutukseen, mikä olisi tärkeää koulutuksellisen tasa-arvon edistämisen näkökulmasta (ks. myös Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022, s. 6–7). Oppiminen on elinikäinen prosessi, joka alkaa ennen perusopetusta. Jokainen oppija iästään riippumatta ansaitsee rinnalleen osaavat ja pätevät opettajat. Nykytilanteeseen johtaneissa ratkaisuisa vaikuttaisi olevan kyse arvoista ja valinnoista sekä niihin kytkeytyvästä talouspolitiikasta (ks. OECD, 2000).

Suomessa on tällä hetkellä pula pedagogisesti koulutetuista varhaiskasvatuksen opettajista, ja koulutusmääriä on lisätty huomattavasti eri yliopistoissa (ks. esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, 2023). Samalla on tarjottu monimuotokoulutuksena toteutettavaa varhaiskasvatuksen opettajankoulutusta esimerkiksi lastenhoitajan- ja lähihoitajan tutkinnon suorittaneille (Kangas ym., 2025; Karila ym., 2024, s. 28–29). Koulutuksen ja sen ohjattujen opetusharjoitteluiden korkea laatu ovat tärkeitä alan veto- ja pitovoimatekijöitä (ks. Karila ym., 2024, s. 6; ks. myös Ukkonen-Mikkola ym., 2021). Yliopistollisten harjoittelupäiväkotien olemassaolo mahdollistaisi ohjatun opetusharjoittelun laadun kehittämisen ja pedagogiseen toimintaan liittyvän opetus- ja tutkimusyhteistyön jatkuvasti laajenevassa varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa kasvatustieteen kandidaatti- ja maisterivaiheen opinnoissa kehittämällä samalla varhaiskasvatusta tutkimusperustaisesti ja yhteisöllisesti (ks. myös Visser-Jones & Liu, 2022). Ohjatut opetusharjoittelut tarjoavat opiskelijoille kontekstin kasvatustieteellisen teorian sekä varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan ja opettamiseen liittyvien tietojen ja taitojen yhdistämiselle (esim. Buss, 2024; Karila ym., 2024; Liinamaa, 2014, s. 80–86; Ukkonen-Mikkola ym., 2021) sekä reflektointitaitojen vahvistamiselle (Liinamaa, 2014, s. 74, 77, 83; Melasalmi ym., 2023, s. 71–79). Ohjatut opetusharjoittelut vahvistavat parhaimmillaan opettajuuteen kasvamista ja tukevat opettajaidentiteetin muodostumista (ks. Itäkare ym., 2023; Koivusalo & Alasuutari, 2024; Liinamaa, 2014, s. 81, 114, 132). Tämä tutkimus osoitti Rauman pikkunorssilla olleen opetusharjoitteluyhteistyötä huomattavasti laajempi ja kokonaisvaltaisempi rooli opettajankoulutusyhteistyössä. Rauman pikkunorssi tuki varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen kehittämistä opetusharjoitteluyhteistyön lisäksi toteuttamansa opetus- ja tutkimusyhteistyön kautta. Lisäksi se toteutti tiivistä yhteistyötä harjoittelukoulun kanssa esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheeseen liittyen. Nähtäväksi jää, millainen arvo varhaiskasvatusikäisten lasten opettajien koulutukselle annetaan sekä millaiseksi varhaiskasvatuksen opettajankoulutus ja sen opetusharjoittelujärjestelmä muotoutuvat tulevaisuudessa.

Lähteet

- Aatsinki, U. (2018). Vallankumouksen ja sosialismin lapset – Uuden työläissukupolven kasvattaminen Suomessa ja Tampereella 1919–1930. Teoksessa T. Lintunen & A. Heimo (toim.), *Sisällissodan jäljet* (s. 181–212). Väki Voimakas, 31. Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura. <https://doi.org/10.55286/vv.122433>
- Ainiala, T., Olsson, P., Mattila, H. & Vesalainen, M. (2020). Työelämätaidot korkeakouluopetuksessa: Opiskelijoiden kokemuksia asiantuntijuuden ja taitojen kehittymisestä monialaisella kaupunkitutkimuksen projektikurssilla. *Aikuiskasvatus*, 40(2), 96–111. <https://doi.org/10.33336/aik.95449>
- Alila, K. (2013). *Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu: laatupeuhje varhaiskasvatuksen valtioneuvoston ohjausasiakirjoissa 1972–2012* [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo-julkaisusarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9115-3>
- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinon, J., Pekuri, H.-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. (2014). *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75258>
- Alila, K., Ukkonen-Mikkola, T. & Kangas, J. (2022). Elements of the Pedagogical Process in Finnish Early Childhood Education. Teoksessa H. Harju-Luukkainen, J. Kangas & S. Garvis (toim.), *Finnish Early Childhood Education and Care: A Multi-theoretical perspective on research and practice* (s. 257–274). Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-95512-0>
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsitteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus*, 49(1), 75–81.
- Annala, J. & Mäkinen, M. (2017). Communities of practice in higher education: Contradictory narratives of a university-wide curriculum reform. *Studies in Higher Education*, 42(11), 1941–1957. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1125877>
- Asetus lasten päivähoidosta annetun asetuksen muuttamisesta 806/1992. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1992/19920806>
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Asetus Suomen liittymisestä Euroopan unioniin tehdyn sopimuksen voimaansaattamisesta ja sopimuksen eräiden määräysten hyväksymisestä annetun lain voimaantulosta 1541/1994. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1994/19941541>
- Autio, T. (2019). Sivistyksestä ja tiedosta kompetenssiin, osaamiseen ja taitoihin: Opetussuunnitelmateoreettinen ja -historiallinen katsaus. Teoksessa T. Autio, T. Kujala & L. Hakala (toim.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia* (s. 27–62). Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>
- Barbour, N. (2003). The Early History of 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. 9–29). Emerald Group Publishing Limited.

- Blackler, F. (2009). Cultural-Historical Activity Theory and Organization Studies. Teoksessa A. Sanino, 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* (Eng. R. 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>
- Buss, A. (2023). ”Lärrastuderande kommer in med nytt” – om samarbete mellan småbarnspedagogik och universitet. *Nordisk Barnehageforskning*, 20(4), 170–186. <https://doi.org/10.23865/nbf.v20.406>
- Buss, A. (2024). *Relationers betydelse i lärarpraktik inom småbarnspedagogik: En kvalitativ studie ur tre perspektiv: lärrastuderandes, blivande fälthandledares och ledares* [väitöskirja, Åbo Akademi]. Doria-julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-12-4379-0>
- Chiran, G. (2019). *Expansive Learning in Technology Startup Organizations: An Activity-Theoretical Analysis* [väitöskirja, University of Toronto]. <http://hdl.handle.net/1807/98592>
- Chung, J. (2021). *The Impact of Finnish Teacher Education on International Policy: Understanding University Training Schools* (1. painos). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-89518-1>
- Chydenius, H., Heikonen, L., Ukkonen-Mikkola, T., Annala, K., Fonsén, E. & Liinamaa, T. (2025). Teachers’ perceived supervisory competence in supervising teaching practice in the context of Finnish early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Education Research*, 14(1), 316–338. <https://doi.org/10.58955/jecer.143923>
- 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.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. painos). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3. painos). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Cornér, T., Kajamaa, A. & Tuunainen, J. (2022). Ekspansiivinen oppiminen ja toiminnan yhteisen kohteen kehitys yrittäjyysyhteisön muutoslaboratoriossa. Teoksessa S. Lemmetty & K. Collin (toim.), *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä* (s. 193–217). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9443-3>
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (4. painos). SAGE Publications.
- 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>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. The Free Press.
- Dewey, J. (1959). *Dictionary of education* (1. painos). Philosophical Library.
- Early Research Garden. (27.1.2025). What is PLAYCO Project? *Early Research Garden*. <https://blogit.utu.fi/earlyresearchgarden/2025/01/27/playco-project/>
- Emirbayer, M. & Johnson, V. (2008). Bourdieu and Organizational Analysis. *Theory and Society*, 37(1), 1–44. <https://doi.org/10.1007/s11186-007-9052-y>

- 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. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960–974. <https://doi.org/10.1080/001401300409143>
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, Y. (2004). *Ekspansivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Vastapaino.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598–628. <https://doi.org/10.1177/0959354311419252>
- 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.131352>
- European unionin yleinen tietosuoja-asetus 679/2016. http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_.2016.119.01.0001.01.FIN&toc=OJ:L:2016:119:FULL
- European Commission (2018). *The European qualifications framework: Supporting learning, work and cross-border mobility*. Publications Office of the European Union.
- European Union (2007). *Key competences for lifelong learning: European Reference framework*. Publications Office of the European Communities.
- European Union (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. Office for Official Publications of the European Communities.
- File, N. (2012). Identifying and Addressing Challenges to Research in University Laboratory Pre-schools. *Early Education and Development*, 23(2), 143–152. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.619136>
- Flick, U. (2020). *Introducing research methodology: Thinking Your Way Through Your Research Project* (3. painos). SAGE Publications.
- Galli, L. & Ahola, S. (2011). *Opiskelijänäkölma tutkinnonuudistukseen*. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 77. Turun yliopisto, Koulutussosiologian tutkimuskeskus. https://research.utu.fi/converis/portal/detail/Publication/21923262?lang=en_GB
- Garrison, J. & Neiman, A. (2003). Pragmatism and Education. Teoksessa N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standis (toim.), *The Blackwell guide to the philosophy of education* (s. 21–37). Blackwell.
- Gergen, K. J. (2011). The Self as Social Construction. *Psychological Studies*, 56(1), 108–116. <https://doi.org/10.1007/s12646-011-0066-1>
- 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>
- Gouanvic, J.-M. (2005). A Bourdieusian Theory of Translation, or the Coincidence of Practical Instances: Field, “Habitus”, Capital and “Illusio.” *Translator*, 11(2), 147–166. <https://doi.org/10.1080/13556509.2005.10799196>
- Guest, G., MacQueen, K. M. & Namey, E. E. (2012). *Applied Thematic Analysis*. SAGE Publications.
- Hakkarainen, P. (1997). *Päivähoitotyö kehittämisen kohteena*. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Hallituksen esitys Eduskunnalle esiopetusta koskevaksi lainsäädännöksi 91/1999. <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/1999/19990091>
- Hallituksen esitys Eduskunnalle laeiksi kansanterveyslain 6 §:n, sosiaalihuoltolain 6 §:n muuttamisesta ja lasten päivähoitosta annetun lain muuttamisesta sekä lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon

- tuesta annetun lain 16 §:n väliaikaisesta muuttamisesta annetun lain kumoamisesta 235/2006. <https://finlex.fi/fi/hallituksen-esitykset/2006/235>
- Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta sekä eräiksi siihen liittyviksi laeiksi 159/2012. <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2012/20120159>
- Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi sosiaalihuoltolain 6 §:n muuttamisesta ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi 124/2001. <https://finlex.fi/fi/hallituksen-esitykset/2001/124>
- Harjoittelukoululaki 143/1985. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/1985/143>
- Harju, H., Lindberg, P. & Välimäki, A.-L. (2007). *Päivähoidon hallinto kunnissa 2006*. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201204194005>
- Harju-Luukkainen, H., Kangas, J. & Garvis, S. (2022). Introduction to Early Childhood Education System's Policies and Practices in Finland. Teoksessa H. Harju-Luukkainen, J. Kangas & S. Garvis (toim.), *Finnish Early Childhood Education and Care: A Multi-theoretical perspective on research and practice* (s. 1–10). Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-95512-0>
- Harrison, H., Birks, M., Franklin, R. & Mills, J. (2017). Case study research: Foundations and methodological orientations. *Forum Qualitative Sozialforschung, Forum: Qualitative Social Research*, 18(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-18.1.2655>
- Heffernan, T. (2022). *Bourdieu and Higher Education: Life in the Modern University* (1. painos). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-16-8221-6>
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus*, 36(5), 340–354.
- Heikkinen, H. L., Kaivola, T., Meri, M., Ojala, J. & Syrjäläinen, E. (2006). Opetusharjoittelu puntarissa. *Kasvatus*, 37(3), 301–306.
- Heikkinen, H. L. T., Markkanen, I., Pennanen, M. & Tynjälä, P. (2014). Opettajankoulutuksesta työelämään. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Räköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyysölä (toim.), *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus* (s. 45–54). Opetushallituksen muistioita 2014:4, 45–54. Opetushallitus.
- Helsingin lastentarhanopettajaopisto (1988). *Helsingin lastentarhanopettajaopiston toimintakertomus 1987–1988*.
- Helsingin yliopisto. (2023). *Kasvatustieteen kandidaatin tutkintorakenne 180 op, varhaiskasvatuksen opettajan opintosuunta 2023–2026*. <https://studies.helsinki.fi/ohjeet/artikkeli/tutkinnon-laajuus-ja-tutkintorakenne#paragraph-614>
- Hiltunen, M. (2009). Yhteisöllinen taidekasvatus: performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä [väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lauda-julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-20111141039>
- Holley, K. & Harris, M. (2019). *The qualitative dissertation in education a guide for integrating research and practice*. Routledge.
- 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>
- Husa, S. & Kinon, J. (2001). *Akateemisen varhaiskasvatuksen muotoutuminen*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Husu, J. & Toom, A. (2016). *Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman laatimisen tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-425-2>
- Huusko, M. & Pyykkö, R. (2021). Yleiset valmiudet korkeakoulujen tutkinto-ohjelmien osaamistavoitteissa neljällä koulutusallalla. *Aikuiskasvatus*, 41(3), 236–248. <https://doi.org/10.33336/aik.111579>
- Hytönen, J. (2017). Yliopistollinen lastentarhanopettajan koulutus ja varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 96–105. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68729>
- Hyyrö, T. (2010). Uno Cygnaeuksen ja Aukusti Salon pikkulapsipedagogisten aatteiden perintö. *Koulu ja menneisyys*, 48, 64–91. <https://journal.fi/koulujamenneisyys/article/view/99743/57350>
- Hänninen, S.-L. & Valli, S. (1986). *Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia*. Otava.

- Illeris, H. (2015). Searching for environmental sustainability: art education for sustainable development (AESD) in Nordic art education. Teoksessa M. Kallio-Tavin & J. Pullinen (toim.), *Conversations on Finnish Art Education* (s. 278–291). Aalto University.
- Ilmolahti, O. (2007). Sata vuotta työläislapsuutta: Sörnäisten lapset kohteina ja kokijoina. Teoksessa M. Meretniemi, J. Rantala, J. Salminen & M. Takala (toim.), *Ebeneser: 100 vuotta lasten hyväksi* (s. 31–41). Ebeneser-koulutus.
- 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>
- Itä-Suomen yliopisto. (2024). *Kasvatustieteen kandidaatin tutkinto (varhaiskasvatuksen opettaja) 2024-25*. <https://opas.peppi.uef.fi/fi/ohjelma/123566?period=2024-2025>
- Jauhiainen, A., Kivirauma, J. & Rinne, R. (1997). Kansaopettajiston koulutuskysymys 1900-luvulla. *Isenäinen suomalainen koulu. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1997. Koulu ja menneisyys XXXV* (s. 72–94). Suomen Kouluhistoriallinen Seura.
- Juuti, K. & Lavonen, J. (2013). Design-tutkimukseen osallistuvien opettajien rooli tutkimuksen eri vaiheissa. Teoksessa J. Pernaa (toim.), *Kehittämistutkimus opetuslalla* (s. 45–67). PS-kustannus.
- Jyrhämä, R. (2021). *Opettajan pedagogiset opinnot 60 op. Laaja-alainen opettajakelpoisuus – tilannekuvaus 2021*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:41. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-866-3>
- Jyväskylän yliopisto. (2024). *Varhaiskasvatuksen opettajan kandidaattiohjelma 2024-2028*. <https://opinto-opas.jyu.fi/2024/fi/tutkintoohjelma/varka2024/>
- Kajander, K. (2020). *Talonpoika, herra, puoliherra. Etnologinen tutkimus puoliherra-kategorioista ja talonpoikaisuuden kulttuurisista malleista suomalaisissa sanomalehdissä 1847–1870* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8428-1>
- Kangas, J., Niemi, L., Ranta, S., Paasovaara-Pösö, S., Kahila, S., Korkeaniemi, E. & Harju-Luukkainen, H. (2025). The perceived pedagogical competence of teacher candidates in blended learning programs in Finland. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/10901027.2025.2455510>
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Harju-Luukkainen, H., Ranta, S., Chydenius, H., Lahdenperä, J., Neitola, M., Kinos, J., Sajaniemi, N. & Ruokonen, I. (2021). Understanding Different Approaches to ECE Pedagogy through Tensions. *Education Sciences*, 11(12), 790. <https://doi.org/10.3390/educsci11120790>
- Kansanen, P. (2015). *Suomalaisen opettajankoulutuksen vahvuudet* (s. 58–63). Academia Scientiarum Fennica.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030: Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-487-0>
- 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.
- Kelly, L. M. & Cordeiro, M. (2020). Three principles of pragmatism for research on organizational processes. *Methodological Innovations*, 13(2), 1–10. <https://doi.org/10.1177/2059799120937242>
- Kinos, J. (1997). *Päiväkoti ammattikuntien kamppailujen kenttänä* [väitöskirja, Turun yliopisto].
- Kinos, J., Rosqvist, L., Alho-Kivi, H. & Korhonen, R. (2021). Suomalaisen varhaiskasvatuksen työ- ja toimintatavat opetus suunnitelmissa. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 22–42. <https://doi.org/10.33350/ka.99664>

- 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>
- Komiteanmietintö (1972). Esikoulukomitean mietintö 1972:A13. Valtioneuvosto.
- Komiteanmietintö (1974). Varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuskomitean mietintö 1974:15. Valtioneuvosto.
- Komiteanmietintö (1978). KM 1978. Kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunta 1978:5. Kouluhallitus.
- Komiteanmietintö (1980). Päivähoidon kasvatusvaliokomitean mietintö. Komiteanmietintö 1980:31. Valtioneuvosto. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165492/Komiteamietint%C3%B6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Komulainen, J. (2010). *Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena* [väitöskirja, Oulun yliopisto].
- Kortelahti, M. (2016). Vuoden 2014–2015 tapahtumia Rauman Seminaarin puutarhalla. Teoksessa M. Soininen & T. Merisuo-Storm (toim.), *Mikä mäki! Tiedäks snää? 120 vuotta opettajankoulutusta Rauman Myllymäellä* (s. 193–198). Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.
- Kuikka, M. (2010). Opettajankoulutus eilen, tänään ja huomenna. Teoksessa J. Kauranne (toim.), *Ajankohtainen Uno Cygnaeus: Uno Cygnaeuksen juhlavuosi 2010: Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2010* (s. 1–18). Suomen kouluhistoriallinen seura.
- Kupila, P., Rantavuori, L., Puroila, A.-M. & Matengu, M. (2024). University teacher educators' practicum discourses in early childhood teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 47(5), 1021–1038. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2181069>
- Kutcher, A. M. & LeBaron, V. T. (2022). A simple guide for completing an integrative review using an example article. *Journal of Professional Nursing*, 40, 13–19. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2022.02.004>
- Köyhäinhoitolaki 145/1922. <https://www.eduskunta.fi/pdf/saadokset/145-1922.pdf>
- Laiho, A. & Pihlaja, P. (2022). Is Finnish early childhood education going private? – Legislative steps and local policy actors' representations of privatisation. *Policy Futures in Education*, 20(8), 941–959. <https://doi.org/10.1177/14782103221074474>
- Laki koulujärjestelmän perusteista 467/1968. <https://www.eduskunta.fi/pdf/saadokset/467-1968.pdf>
- Laki lasten päivähoidosta 36/1973. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730036>
- Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 909/2012. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120909>
- Laki lastentarhain valtioavusta 296/1927. <https://finlex.fi/fi/lainsaadanto/1927/296>
- Laki lastentarhanopettajaopistoista annetun lain kumoamisesta 1359/1994. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1994/19941359>
- Laki oppivelvollisuudesta 101/1921. <https://www.eduskunta.fi/pdf/saadokset/101-1921.pdf>
- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050272>
- Laki Suomen liittymisestä Euroopan unioniin tehdyn sopimuksen eräiden määräysten hyväksymisestä 1540/1994. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1994/19941540>
- Laki tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehyksestä 93/2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170093>
- Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta 1395/2019. <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2019/20191395>
- Lassiter, L. E. (2005). *The Chicago guide to collaborative ethnography*. University of Chicago press.
- Lastensuojelulaki 52/1936. <https://www.eduskunta.fi/pdf/saadokset/52-1936.pdf>
- Leontjev, A. N. (1977). *Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus* (Suom. P. Hakkarainen). Kansankulttuuri.
- Lepistö, J. (2016). Raumalainen opettajankoulutus ”turbulenssissa”. Teoksessa M. Soininen & T. Merisuo-Storm (toim.), *Mikä mäki! Tiedäks snää? 120 vuotta opettajankoulutusta Rauman Myllymäellä* (s. 68–80). Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.

- Liimatainen, S. (2003). *Selvitys yliopistojen harjoittelukoulujen taloudesta ja harjoittelukoulujen toiminnan kustannuksista*. Opetusministeriön julkaisuja 2003:16. Opetusministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-442-138-0>
- Liinamaa, T. (2014). *Merkityksellisen ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemus lastentarhanopettajakoulutuksen ohjatussa harjoittelussa* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5807-7>
- 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>
- Lujala, E. (2008). Suomen julkisen varhaiskasvatuksen peruskiviä. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.), *Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen* (s. 203–214). WSOY Oppimateriaalit.
- Madison, D. S. (2019). *Critical Ethnography: Method, Ethics, and Performance* (3. painos). SAGE Publications, Incorporated. <https://doi.org/10.4135/9781071878965>
- Martin, J. (2018). Historical and documentary research. Teoksessa L. Cohen, L. Manion & K. Morrison. *Research Methods in Education* (8. painos, vol. 1, s. 323–333). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Marttinen, M. (2020). *Lakialoite laiksi varhaiskasvatuslain 43 §:n ja yliopistolain muuttamisesta*. Lakialoite LA 77/2020 vp. https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Lakialoite/Sivut/LA_77+2020.aspx
- Matengu, M., Ylitapio-Mäntylä, O. & Puroila, A.-M. (2021). Early Childhood Teacher Education Practicums: A Literature Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(6), 1156–1170. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833245>
- McBride, B. A. & Fisher, M. C. (2019). Developing Early Childhood Professionals in Laboratory Schools. Teoksessa C. P. Brown, M. B. McMullen & N. File (toim.), *The Wiley Handbook of Early Childhood Care and Education* (s. 449–464). John Wiley & Sons.
- McBride, B. A., Groves, M., Barbour, N., Horm, D., Stremmel, A., Lash, M., Bersani, C., Ratekin, C., Moran, J., Elicker, J. & Toussaint, S. (2012). Child Development Laboratory Schools as Generators of Knowledge in Early Childhood Education: New Models and Approaches. *Early Education and Development*, 23(2), 153–164. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.651068>
- Melasalmi, A., Hurme, T.-R. & Ruokonen, I. (2023). *Opettajaksi kasvamassa. Opas ohjattuun opetus-harjoitteluun. Pedagoginen harjoittelu I ja II varhaiskasvatuksen opettajankoulutusohjelmassa sekä valinnaiset harjoittelut*. Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos, Varhaiskasvatuksen opettajankoulutus, Rauman kampus.
- Meretniemi, M. (2007a). Elisabeth Alander 1859–1940 – Uranuurtaja uranuurtajan rinnalla. Teoksessa M. Meretniemi, J. Rantala, J. Salminen & M. Takala (toim.), *Ebeneser: 100 vuotta lasten hyväksi* (s. 71–81). Ebeneser-koulutus.
- Meretniemi, M. (2007b). Hanna Rothman 1856–1920 – Suomalaisen lastentarha-aatteen kehittäjä. Teoksessa M. Meretniemi, J. Rantala, J. Salminen & M. Takala (toim.), *Ebeneser: 100 vuotta lasten hyväksi* (s. 59–69). Ebeneser-koulutus.
- Meretniemi, M. (2015). *Hyvä koti ja henkinen äitiys lastentarhatyön esikuvina: Aate- ja käsitehistoriallinen tutkielma Suomen varhaiskasvatuksen taustasta* [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0203-4>
- Meretniemi, M. & Rantala, J. (2007). Ebeneser. Ebeneser. Teoksessa M. Meretniemi, J. Rantala, J. Salminen & M. Takala (toim.), *Ebeneser: 100 vuotta lasten hyväksi* (s. 13–21). Ebeneser-koulutus.
- Meretniemi, M., Sillanpää, T., Lauerma, L. & Löfström, J. (2017). Helsingin Ebeneser-talo: osa suomalaisen varhaiskasvatuksen historiaa ja nykypäivää. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 106–116. <https://journal.fi/kasvatusjakaika/article/view/68730>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (3. painos). Jossey-Bass.
- Metsäpelto, R.-L., Poikkeus, A.-M., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., Warinowski, A., Iiskala, T., Hangelin, S., Harmoinen, S., Holmström,

- A., Kyrö-Ämmälä, O., Lehesvuori, S., Mankki, V. & Suvilehto, P. (2022). A multidimensional adapted process model of teaching. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34(2), 143–172. <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09373-9>
- Metsäpelto, R.-L., Warinowski, A., Poikkeus, A.-M. & Mikkilä-Erdmann, M. (2024). Teacher Education: The MAP Model. Teoksessa G. Doetjes, V. Domovic, M. Mikkilä-Erdmann & K. Zaki (toim.), *Coherence in European Teacher Education. Theoretical Models, Empirical Studies, Instructional Approaches* (s. 189–210). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-43721-3>
- Miettinen, R., Pehkonen, L., Lang, T. & Pihlainen, K. (2021). Euroopan Unionin elinikäisen oppimisen avaintaidot, Eurooppalainen tutkintoviitekehys ja oppilaitosten opetussuunnitelmien kehittäminen. *Ammatikasvatuksen aikakauskirja*, 23(2), 13–31. <https://journal.fi/akakk/article/view/109875/65014>
- Misak, C. (2013). *The American Pragmatists* (1. painos). Oxford University Press.
- Mouhu, H. (2021). *Harjoittelukoulussa opetusharjoittelua ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelu* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8793-0>
- Mäkinen, M. & Annala, J. (2012). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A.M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.), *Osallistava korkeakoulutus* (s. 127–151). Tampereen yliopistopaino. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406061645>
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2009). *Yliopisto-opettajan käsikirja*. WSOYPro. <https://doi.org/10.31885/9789515150325>
- Niiniluoto, I. (1999). *Johdatus tieteenfilosofiaan: käsitteen- ja teorianmuodostus* (2. painos). Otava.
- Nivala, E. (2006). John Dewey, demokraattinen kasvatustieteiden ja sosiaalipedagogiikka. *Sosiaalipedagoginen Aikakauskirja*, 7, 49–60. <https://doi.org/10.30675/sa.119977>
- Nurmi, V. (1996). *Opettajankoulutusta Raumalla sata vuotta*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta: julkaisusarja A:176. Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Nuttall, J. (2013). The Potential of Developmental Work Research as a Professional Learning Methodology in Early Childhood Education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 14(3), 201–211. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2013.14.3.201>
- Nygård, T. (1978). *Suur-Suomi vai lähiheimolaisten auttaminen: Aatteellinen heimotyö itsenäisessä Suomessa* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Keuruu: Otava. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8832-6>
- OECD (2000). *Where are the Resources for Lifelong Learning? Education and skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264061439-en>
- OECD (2012). *Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*. OECD.
- OECD (2022). “Finland’s Right to Learn Programme: Achieving equity and quality in education”, *OECD Education Policy Perspectives*. No. 61. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/65eff23e-en>
- OHOSKE (2022). *GINTL ECTE conference: Trends and Perspectives in Early Childhood Teacher Education. Virtual conference. Conference Book*. <https://sites.utu.fi/ohoske/wp-content/uploads/sites/954/2022/06/GINTL-ECTE-Conference-book-2022-5.pdf>
- OHOSKE. (N.d.). *Varhaiskasvatuksen opettajankouluttajien tutkimusperustaisen ohjausosaamisen kehittäminen muuttuvissa oppimisympäristöissä – OHOSKE*. Haettu 23.1.2025 osoitteesta <https://sites.utu.fi/ohoske/>
- Ojala, S., Sippola, M. M. & Jonker-Hoffrén, P. (2022). *Julkisalojen palkkaneuvottelut määrittävät koko palvelujärjestelmän tulevaisuutta. Kunnallisan alan kehittämissäätiön julkaisu* (nro 51). Kunnallisan alan kehittämissäätiö. <http://hdl.handle.net/10138/355303>
- Onnismaa, E.-L., Kalliala, M. & Tahkokallio, L. (2017). Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä – Miten varhaiskasvatustieteiden muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 4–20. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68720>
- Onnismaa, E.-L. & Paananen, M. (2019). Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatradition muotoutuminen Suomessa 1970-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa T. Autio, T. Kujala & L. Hakala (toim.),

- Siirtymä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia* (s. 189–220). Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>
- Onnismaa, E.-L., Paananen, M. & Lipponen, L. (2014). Varhaiskasvatusjärjestelmän polkuriippuvuuksien jäljillä. *Kasvatus & aika*, 8(2), 6–21. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68590/29896>
- Onnismaa, E.-L., Tahkokallio, L. & Kalliala, M. (2015). From university to working life: an analysis of field-based studies in early childhood teacher education and recently graduated kindergarten teachers' transition to work. *Early Years*, 35(2), 197–210. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1011065>
- Opettajankoulutuslaki 844/1971. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1971/19710844>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2009). *Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-762-8>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (5.9.2017). *Tuhat uutta lastentarhanopettajaa*. <https://okm.fi/-/tuhat-uutta-lastentarhanopettajaa>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (21.5.2019). *Varhaiskasvatuksen harjoittelupäiväkotitoiminnan kehittämiseen 1,2 miljoonaa*. <https://okm.fi/-/varhaiskasvatuksen-harjoittelupäiväkotitoiminnan-kehittämiseen-1-2-miljoonaa>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2021). *Päätös valtionavustusta koskevassa asiassa*. 12.5.2021. OKM/2/52e/2021. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022). *Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2022–2026*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022051234795>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (31.3.2023). *Varhaiskasvatuksen opettajankoulutukseen 360 lisäaloituspaikkaa*. <https://okm.fi/-/varhaiskasvatuksen-opettajankoulutukseen-360-lisaaloituspaikkaa>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (N.d.). *Oikeus oppia - varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma*. Haettu 24.4.2025 osoitteesta <https://okm.fi/laatuohjelmat>
- Opetushallitus (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016*. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf
- Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Opetushallitus (2020). *Koulutusviennin tiekartta 2020–2023*. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/koulutusviennin_tiekartta_2020-2023.pdf
- Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf
- Opetushallitus (2024). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/9359537>
- Opetusministeriö (2002). *Yliopistojen kaksiportaisen tutkintorakenteen toimeenpano*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:39. Opetusministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-442-163-1>
- Oulun yliopisto. (2024). *Varhaiskasvatus (KK) 2024-2025*. <https://opas.peppi oulu.fi/ohjelma/41709?period=2024-2025>
- Paananen, M. (2017). *Imaginations of early childhood education: societal roles of early childhood education in an era of accountability*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen tiedekunta. Helsinki Studies in Education 3.
- Pierce, C. S. (1923). *Chance, Love, and Logic: Philosophical Essays*. Project Gutenberg.
- Pierce, C. S. (2014). *Illustrations of the logic of science*. Open Court.
- Peltola, M. (2022). *Structured fabrics of everyday life – Subject-scientific perspective on maintaining and changing life conditions in learning contexts of adulthood* [väitöskirja, Oulun yliopisto]. OuluREPO – Oulun yliopiston julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789526233482>
- Peruskouluasetus 718/1984. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1984/19840718>
- Peruskoululaki 476/1983. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830476>

- Perusopetuslaki 628/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pihanperä, M., Kinos, J., Lepistö, J. & Ruokonen, I. (N.d.). Yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajat uuden toimintajärjestelmän äärellä [lähetetty arvioitavaksi].
- 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. & Laiho, A. (2021). Kustannustehokkuutta, valinnanvapautta ja ohjauksen haasteita – varhaiskasvatuksen yksityistäminen kuntatoimijoiden puheessa. Teoksessa J. Varjo, J. Kauko & H. Silvennoinen (toim.), *Koulutuksen politiikat: Kasvatustieteiden vuosikirja 3. Kasvatusalan tutkimuksia* (nro 83, s. 143–176). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Plowright, D. (2016). *Charles Sanders Peirce: Pragmatism and Education* (1. painos). Springer Netherlands.
- Pohjanoksa, A. (1996). Taikatakki: Rauman kaupungin, *Rauman opettajankoulutuslaitoksen ja Rauman normaalikoulun esiopetuksen yhteistyökokeilu 1994-95, käytännön osuus*. Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Poulter, S., Kuusisto, A. & Lamminmäki-Vartia, S. (2022). Developing Praxeological Understanding in Teacher Education: A Case of Worldview Education in Finnish ECEC. Teoksessa H. Harju-Luukkainen, J. Kangas & S. Garvis (toim.), *Finnish Early Childhood Education and Care: A Multi-theoretical perspective on research and practice* (s. 55–68). Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-95512-0>
- 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>
- Ranta, S., Harju-Luukkainen, H., Kahila, S. & Korkeaniemi, E. (2022). “At Worst It Leads to Madness.” A Phenomenographic Approach on How Early Childhood Education Professionals Experience Emotions in Teamwork. *Nordisk Barnehageforskning*, 19(3), 19–41. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.313>
- Ranta, S., Kangas, J., Harju-Luukkainen, H., Ukkonen-Mikkola, T., Neitola, M., Kinos, J., Sajaniemi, N. & Kuusisto, A. (2023). Teachers’ Pedagogical Competence in Finnish Early Childhood Education – A Narrative Literature Review. *Education Sciences*, 13(8), 791. <https://doi.org/10.3390/educsci13080791>
- Ranta, S., Sajaniemi, N., Eskelinen, M. & Lämsä, T. (2021). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen: Pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 60–72. <https://doi.org/10.33350/ka.103194>
- Rauman kaupunki (2019). *Rauman kaupungin sivistystoimialan toimintasääntö*. Päivitetty 27.3.2019. Rauman kaupungin kunnallinen säädöskokoelma.
- Rauman pikkunorssi. (N.d.). *Pikkunorssi innovaatiotoimintana*. Haettu 28.4.2025 osoitteesta <https://pikkunorssi.fi/rauman-pikkunorssista/pikkunorssi-innovaatiotoimintana/>
- Rechart, H. (2007). Kasvattajaksi oppimassa – muistoja opiskelualueilta. Teoksessa M. Meretniemi, J. Rantala, J. Salminen & M. Takala (toim.), *Ebeneser: 100 vuotta lasten hyväksi* (s. 107–117). Ebeneser-koulutus.
- Reichert, J. (2014). Induction, deduction, abduction. Teoksessa U. Flick (toim.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (s. 123–135). SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446282243>
- Ruokonen, I. (2007). Ebeneser lastentarhanopettajien kouluttajien muistoissa. Teoksessa M. Meretniemi, J. Rantala, J. Salminen & M. Takala (toim.), *Ebeneser: 100 vuotta lasten hyväksi* (s. 119–137). Ebeneser-koulutus.

- 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
- Saarikkomäki, E. & Ollus, N. (2018). Vertaistuella tohtoriksi: tällä mallilla artikkeliväitöskirjan yhteenvedo syntyy (melkein) kuin itsestään. *Yliopistopedagogiikka*, 25(1), 56–61.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Opetusjulkaisuja 62. Julkisjohtaminen 4. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-349-3>
- Salo, A. (1939). *Pikkulasten kasvatusta Uno Cygnaeuksen kansansivistysjärjestelmässä. Edellinen osa. Cygnaeuksen pikkulapsipedagogisten aatteiden ja pyrkimysten perustavat kehitysvaiheet*. Otava.
- 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>
- Sannino, A., Daniels, H. & Gutiérrez, K. D. (2009). Activity Theory Between Historical Engagement and Future-Making Practice. Teoksessa A. Sannino, H. Daniels & K. D. Gutiérrez (toim.), *Learning and Expanding with Activity Theory* (s. 1–16). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511809989>
- Sannino, A., Engeström, Y. & Lemos, M. (2016). Formative Interventions for Expansive Learning and Transformative Agency. *The Journal of the Learning Sciences*, 25(4), 599–633. <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1204547>
- Sihto, R.-M. (2007). ”Kaunis, valoisa Ebeneserimme” – lastentarhan oma talo. Teoksessa M. Meretniemi, J. Rantala, J. Salminen & M. Takala (toim.), *Ebeneser: 100 vuotta lasten hyväksi* (s. 43–55). Ebeneser-koulutus.
- Sillanpää, T. (2021). *Tila, lapsi ja toimijuus: Lastentarha- ja päiväkotiarjen murrokset ja jatkuvuudet muistitietoaaineistoissa* [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7451-2>
- Sipola, S., Puhakka, V. & Mainela, T. (2016). A Start-Up Ecosystem as a Structure and Context for High Growth. Teoksessa T. M. Devinney, G. Markman, T. Pedersen & L. Tihanyi (toim.), *Global entrepreneurship: Past, present and future* (s. 179–202). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1571-502720160000029012>
- Smart, K. L. & Csapo, N. (2007). Learning by Doing: Engaging Students Through Learner-Centered Activities. *Business Communication Quarterly*, 70(4), 451–457. <https://doi.org/10.1177/10805699070700040302>
- Snellman, J. V. (1999). *Akateemisesta opiskelusta – Om det akademista studium. Snellman-korkeakoulun julkaisuja* (Suom. J. E. Salomaa, nro 1). Snellman-korkeakoulu.
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. (2009). *Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet* (uudistettu painos). Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Sosiaalihuoltolaki 710/1982. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1982/19820710>
- Sosiaali- ja terveysministeriö (2002). *Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista*. Sosiaali- ja terveysministeriö. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201309236237>
- Suhonen, E. (2009). *Erityistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään: monitaustatutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta* [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe200905201523>
- Suhonen, E., Pihlaja, P., Ukkonen-Mikkola, T., Puolakka, S. & Salminen, J. (2022). Alle kolmevuotiaiden lasten kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tuki varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Alila, M. Eskelinen, K. Kuukka, M. Mannerkoski & E. Vitikka (toim.), *Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta: Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmistelevan työryhmän loppuraportti* (s. 25–39). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja: 2022:44. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

- Suomen hallitusmuoto 94/1919. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1919/19190094001>
- Suomen perustuslaki 731/1999. <https://finlex.fi/fi/lainsaadanto/1999/731>
- Tampereen yliopisto. (2024). *Kasvatustieteiden kandidaattiohjelma, varhaiskasvatuksen opettaja, 180 op.* <https://www.tuni.fi/fi/opiskelijan-opas/opintotiedot/tutkinto-ohjelmat/otm-21df9be6-1e32-4f5b-992f-3e3771fc56ef?year=2024&activeTab=1>
- Tani, S. (2017). Reflected places of childhood: applying the ideas of humanistic and cultural geographies to environmental education research. *Environmental Education Research*, 23(10), 1501–1509. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1269875>
- Tietosuoja laki 1050/2018. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20181050>
- Tirri, H. & Silvennoinen, H. (2020). Suomalainen koulutus kansainvälisillä markkinoilla – valtionhallinto koulutusviennin mahdollistajana ja koulutuksen maineen vaalijana. *Hallinnon Tutkimus*, 39(4), 271–286. <https://doi.org/10.37450/ht.102252>
- Toiskallio, J. (2002). Pragmatismia pedagogiikkaan. *Aikuiskasvatus*, 22(2), 161–164. <https://doi.org/10.33336/aik.93418>
- Toom, A. & Husu, J. (2024). Research-based Teacher Education Curriculum Supporting Student Teacher Learning. Teoksessa G. Doetjes, V. Domovic, M. Mikkilä-Erdmann & K. Zaki (toim.), *Coherence in European Teacher Education. Theoretical Models, Empirical Studies, Instructional Approaches* (s. 173–188). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-43721-3>
- Torraco, R. J. (2005). Writing Integrative Literature Reviews: Guidelines and Examples. *Human Resource Development Review*, 4(3), 356–367. <https://doi.org/10.1177/1534484305278283>
- Torraco, R. J. (2016). Writing Integrative Literature Reviews: Using the Past and Present to Explore the Future. *Human Resource Development Review*, 15(4), 404–428. <https://doi.org/10.1177/1534484316671606>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Turun kaupunki. (N.d.). *Pormestariohjelma 2025–2029*. Haettu 10.6.2025 osoitteesta <https://www.turku.fi/hallinto-ja-paatoksenteko/pormestariohjelma-2025-2029>
- Turun yliopisto. (2016). *Avoin tiede ja tutkimus – Turun yliopiston datapolitiikka*. <http://www.utu.fi/fi/tutkimus/avoin-tiede/aineistot>
- Turun yliopisto. (24.8.2018). *Turun yliopiston hallituksen pöytäkirja*. Turun yliopiston arkisto.
- Turun yliopisto. (2020a). *Varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelma 2020-2022*. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/ohjelma/15309?period=2020-2022>
- Turun yliopisto. (28.5.2020b). *Suomen ensimmäinen harjoittelupäiväkoti Pikkunorssi valmistui Raumalle*. <https://www.utu.fi/fi/ajankohtaista/mediatiedote/suomen-ensimmainen-harjoittelupaivakoti-pikkunorssi-valmistui-raumalle>
- Turun yliopisto. (2021a). *Yliopistollinen harjoittelupäiväkoti laadukkaan varhaiskasvatuksen ja opettajakoulutuksen takaajana -pilottisuunnitelma*. Turun yliopisto.
- Turun yliopisto. (23.9.2021b). *Pikkunorssin toimintaryhmän kokous*. Muistio. Turun yliopiston arkisto.
- Turun yliopisto. (10.11.2022). *Turun yliopisto käynnistää muutosneuvottelut talouden tasapainottamiseksi*. <https://www.utu.fi/fi/ajankohtaista/mediatiedote/turun-yliopisto-kaynnistaa-muutosneuvottelut-talouden>
- Turun yliopisto. (3.11.2023). *Pikkunorssin toiminta siirtyy Rauman kaupungille 1.1.2024*. <https://www.utu.fi/fi/ajankohtaista/uutinen/pikkunorssin-toiminta-siirtyy-rauman-kaupungille-112024>
- Turun yliopisto. (2024). *Varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelma 2024-2027*. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/ohjelma/97270?period=2024-2027>
- Turun yliopisto. (N.d.). *Tutkimuslupa*. Haettu 1.6.2022 osoitteesta <https://www.utu.fi/fi/tutkimus/eettisyys/tutkimuslupa>

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa 2023*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Ukkonen-Mikkola, T., Ek, T., Piironen, R., Lehtinen, E., Berg, A., Sviili, E. & Liinamaa, T. (2021). Relationaalisen asiantuntijuuden rakentuminen varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen ohjatun harjoittelun diskursseissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3), 182–207.
- Ukkonen-Mikkola, T. & Turtiainen, H. (2016). Työssäoppiminen koulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeellä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(1), 44–68. <https://journal.fi/jecer/article/view/114050/67249>
- 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>
- Valtioneuvoston asetus tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehyksestä 120/2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170120>
- Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta 753/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180753>
- Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794>
- Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista ja erikoistumiskoulutuksista annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta 1295/2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2019/20191295>
- Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista ja erikoistumiskoulutuksista annetun valtioneuvoston asetuksen liitteen muuttamisesta 11/2022. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2022/20220011>
- Valtonen, H. (2013). How did popular educators transform into experts of the Finnish welfare state from the 1860's to the 1960's? Teoksessa M. Buchardt, P. Markkola & H. Valtonen (toim.), *Education, state and citizenship* (s. 160–185). The Nordic Centre of Excellence NordWel.
- Vanhat Norssit ry. (N.d.). *Koulu ja sen talot*. Haettu 21.4.2025 osoitteesta https://www.norssit.fi/sivut/1_2_koulu_ja_sen_talot.php
- Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto. (22.9.2019). *Seuraavat Varhaiskasvatuksen opettajapäivät Raumalla*. <https://www.vol.fi/uutiset/seuraavat-lastentarhanopettajapaivat-raumalla/>
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Varhaiskasvatuslaki 580/2015. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150580>
- Vipunen – Opetushallinnon tilastopalvelu. (2024a). *Opetushallinnon tilastopalvelu. Harjoittelukoulujen opintopisteet, toiminta ja henkilökunta*. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Harjoittelukoulujen%20analyysiraportti.xlsb
- Vipunen – Opetushallinnon tilastopalvelu. (2024b). *Varhaiskasvatuksessa olevat lapset ikäryhmittäin*. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Varhaiskasvatus%20-%20lapset%20-%20ikaryhma.xlsb
- Virkkunen, J. & Newnham, D. S. (2013). *The Change Laboratory. A tool for Collaborative Development of Work and Education*. Sense Publishers.
- Virtanen, J. (2008). Elisabeth Alander koulutuspoliittisena vaikuttajana. *Koulu ja menneisyys*, 46, 173–193. <https://journal.fi/koulujamenneisyys/article/view/99021/56709>
- Virtanen, J. (2009). Elisabeth Alander, Aukusti Salo ja suomalaisen lastentarhan idea. *Kasvatus & Aika*, 3(3), 65–78. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68111>

- Visser-Jones, S. & Liu, L. (2022). The Effectiveness and Necessity of Early Childhood Education Laboratory Schools on Community College Campuses. *Journal of Applied Research in the Community College*, 29(1), 143–157.
- Vuolanto, V. (2007). Tutkimusprosessi, metodit ja historiantutkimuksen ominaislaatu. *Historiallinen Aikakauskirja*, 105(3), 304–316. <https://doi.org/10.54331/haik.139425>
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language* (uudistettu painos). The Massachusetts Institute of Technology.
- Vygotsky, L. S. (1997a). Self-control. Teoksessa R. W. Rieber (toim.), *The collected works of L.S. Vygotsky: The history of the development of higher mental functions* (vol. 4, s. 207–219). Plenum.
- Vygotsky, L. S. (1997b). The Instrumental Method in Psychology. Teoksessa R. W. Rieber & J. Wollcock (toim.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Problems of the Theory and History of Psychology* (vol. 3, s. 85–89). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4615-5893-4>
- Vygotsky, L. S. (2016). The Development of Scientific Concepts in Childhood. Teoksessa R. W. Rieber & A. S. Carton (toim.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Problems of General Psychology, Including the Volume Thinking and Speech* (vol. 1, s. 167–242). Springer.
- Välimäki, A.-L. (1993). *Muutoksen tarinat: kuntaraportit lasten päivähoidon Vapaasti vastuullisesti -projektista vapaakunnissa vuosina 1990-1991*. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Välimäki, A.-L. (1998). *Päivittäin: Lasten (päivä)hoitojärjestelyn muotoutuminen varhaiskasvun ympäristönä suomalaisessa yhteiskunnassa 1800- ja 1900-luvulla* [väitöskirja, Oulun yliopisto].
- Wang, Y., Liu, H. & Su, Y. (2014). Development of Preschoolers' Emotion and False Belief Understanding: A Longitudinal Study. *Social Behavior and Personality*, 42(4), 645–654. <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.4.645>
- Wright, C. (2003). Funding Dilemmas: Toward Sustainable and Creative Financing 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. 165–180). Emerald Group Publishing Limited.
- Yleissopimus lapsen oikeuksista 59/1991. https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsviite/1991/19910059?sopsviite_id=19910059
- Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991. https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2
- Yliopistolaki 558/2009. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558>
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2016). Opiskelijoiden näkemyksiä lastentarhanopettajan työstä uuden työn kulttuurissa. *Aikuiskasvatus*, 36(4), 258–269. <https://doi.org/10.33336/aik.88511>
- Åbo Akademi. (2024). *Kandidatprogrammet för lärare inom småbarnspedagogik, antagna 2024*. <https://studiehandboken.abo.fi/sv/program/31866?period=2024-2027>
- Åsvik, A. (1999). *Työ on ilomme, palkka surumme: Lastentarhanopettajaliitto 1919–1999*. Lastentarhanopettajaliitto LTOL.



**TURUN
YLIOPISTO**
UNIVERSITY
OF TURKU

ISBN 978-952-02-0283-5 (Painettu)
ISBN 978-952-02-0284-2 (PDF)
ISSN 0082-6987 (Painettu)
ISSN 2343-3191 (Sähköinen)