

***“Kova paine osata ja tehdä kaikkea mitä muutkin,
samalla kun osa lastenhoitajista ja osa opettajista
suhtautui rooliini negatiivisesti.”***

Laadullinen kyselytutkimus epäpätevänä varhaiskasvatuksenopettajana
työskennelleiden työkokemuksista ensimmäisenä työvuotenaan

Kasvatustieteen (varhaiskasvatus)
kandidatutkielma

Tiia Henriksson

16.1.2026
Turku

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

Kandidutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede (varhaiskasvatus)

Tekijä(t): Tiia Henriksson

Otsikko: Otsikko

Ohjaaja(t): Dosentti Timo Ruusuvirta

Sivumäärä: 43 sivua

Päivämäärä: 16.1.2026

Koulutettu henkilökunta on avain laadukkaaseen varhaiskasvatukseen. Alan koulutustasoa on pyritty nostamaan lakimuutoksella, jonka mukaisesti vuodesta 2030 alkaen vähintään kahdella kolmasosalla päiväkodin mitoitukseen laskettavasta henkilöstöstä tulee olla joko opettajan tai sosionomin kelpoisuus, ja heistä puolella tulee olla opettajan kelpoisuus. Tavoitteet ovat vielä kuitenkin kaukainen haave, sillä ala kärsii työvoimapulasta koskien pätevää henkilökuntaa. Tämän vuoksi varhaiskasvatuksessa työskentelee varhaiskasvatuksen opettajia, joilla ei ole lakien mukaista pätevyyttä.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella varhaiskasvatuksen kokeneiden opettajaopiskelijoiden kokemuksia siitä, kun he toimivat ensimmäistä kertaa epäpätevänä varhaiskasvatuksen opettajina. Tutkimuksen menetelmänä oli laadullinen sisällönanalyysi ja aineisto kerättiin Webropol-kyselynä. Kyselyyn vastasi kymmenen Turun yliopiston toisen vuoden monimuoto-opiskelijaa. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että kaikki olivat työvuotensa aikana saaneet tukea opettajan työtehtävien hoitamiseen. Kuitenkin kokemukset siitä, oliko saatu apu riittävää ja keneltä apua oli saatu, vaihteli suuresti. Vastauksista käy ilmi työpaikoilla koettu paine pärjätä yhtä hyvin kuin pätevätkin opettajat. Suurin osa oli tehnyt paljon itsenäistä tiedonhakua työnsä tueksi, ja opettajan SAK-ajalle kuuluvia töitä tehtiin hyvin paljon vapaa-ajalla ilman korvausta.

Vain kaksi kymmenestä vastaajasta koki saaneensa tarpeeksi apua, mikä viittaa siihen, että varhaiskasvatuksen yksiköissä tulisi panostaa paremmin epäpätevien opettajien tukemiseen, silloin kun kelpoisia hakijoita ei ole ollut saatavilla. Kyselyyn vastanneet tunsivat myös kovaa painetta suoriutua varhaiskasvatuksen opettajan työstä yhtä hyvin kuin pätevät kollegansa. Tutkimuksen johtopäätösten mukaan epäpäteviä opettajia voitaisiin tukea pitkälti samoilla keinoilla kuin työuransa aloittaneita vastavalmistuneita.

Avainsanat: varhaiskasvatus, epäpätevät varhaiskasvatuksenopettajat, työkokemukset, kollegiaalinen tuki, kyselytutkimus, laadullinen sisällönanalyysi

Sisällysluettelo

- 1 Johdanto 4
- 2 Menetelmät 9
 - 2.1 Laadullinen sisällönanalyysi ja kyselytutkimus 9
 - 2.2 Tutkimuksen aineistonkeruu 10
 - 2.3 Tutkimuksen eettisyys ja tulosten luotettavuus 11
- 3 Tulokset 12
 - 3.1 Taustakysymykset 12
 - 3.2 Saivatko epäpätevät opettajat apua työtehtäviensä hoitamiseen? 12
 - 3.3 Keneltä apua saatiin? 13
 - 3.4 Millaista saatu apu oli? 14
 - 3.5 Omatoiminen tiedonhaku 15
 - 3.6 Kokemukset SAK-ajan riittävydestä 16
 - 3.7 Vapaa kuvaus ensimmäisestä vuodesta epäpäteväenä opettajana 17
- 4 Pohdinta 18
 - 4.1 Tutkimuksen päätulokset 18
 - 4.2 Johtajuuden merkitys työkokemuksiin 19
 - 4.3 SAK-aika epäpätevien opettajien näkökulmasta 22
 - 4.4 Kollegiaalinen tuki epäpäteville opettajille ja heidän työhyvinvointinsa 24
 - 4.5 Epäpätevien opettajien osaaminen, minäpystyvyys ja sitoutuneisuus 27
 - 4.6 Tutkimuksen rajoitteet 30
 - 4.7 Johtopäätökset 31

Lähteet

Liitteet

Liite 1. Webropol-kysely

Liite 2. Tietosuojailmoitus

1 Johdanto

Viime vuosikymmeninä varhaiskasvatuksessa on tapahtunut useita suuria muutoksia. Huomattavimpia ja samalla muita uudistuksia eteenpäin työntäneitä muutostöitä on tehty varhaiskasvatusta koskevassa lainsäädännössä. (Alila, 2022.) Varhaiskasvatuksen laatua onkin pyritty parantamaan laajoilla uudistuksilla varhaiskasvatuksen lainsäädännössä. Uudistukset kohdistuvat erityisesti varhaiskasvatuksen sisältöihin sekä muutoksiin päiväkotien henkilöstörakenteessa. (Kangas, 2022.) Uudistuksista huolimatta varhaiskasvatuksen tulevaisuudennäkymiä ovat synkentäneet niin jatkuva pula pätevistä opettajista, kuin myös alan opiskelijoiden julkisuuteen annetut lausunnot, joiden mukaan heistä suuri osa ei aio jäädä alalle valmistumisen jälkeen (Alila, 2022). Haasteena varhaiskasvatuksen kentällä on myös opettajien kokema työn kuormittavuus, johon vaikuttavat alan heikko arvostus sekä ongelmat palkkauksessa, työhyvinvoinnissa ja työolosuhteissa (Kangas, 2022).

Varhaiskasvatuksen opettajaksi kouluttautuaan tulee suorittaa vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018). Suomessa on mahdollista työskennellä varhaiskasvatuksen opettajan tehtävässä myös ammattikorkeakoulussa suoritetun sosiaalialan koulutuksen (sosionomi AMK) pohjalta (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Henkilöstön rakennetta muutetaan uudistusten myötä enemmänkin. Vuodesta 2030 lähtien varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuutta vaaditaan vähintään kahdelta kolmasosalta päiväkodeissa työskenteleviltä. Näistä vähintään puolilla tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus. Muilla tulee olla vähintään varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuus. Säädös 37 § tulee voimaan 1.1.2030. (540/2018.)

Myös Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan varhaiskasvatuksen opettajana työskentelevällä tulisi olla vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto (OKM, 2021). Varhaiskasvatusalan todellisuudessa näin ei kuitenkaan ole, sillä Suomessa kuten monissa muissakin maissa varhaiskasvatus kärsii henkilöstövajeesta. Pulaa on erityisesti korkeakoulutetuista varhaiskasvatuksen opettajista. Etenkin pääkaupunkiseudulla ei viime vuosina ole riittänyt hakijoita avoimiin opettajantehtäviin (ks. Pajuriutta 2020; Tuhkanen 2019).

Varhaiskasvatuksen opettajapulaa voidaan mitata alan ei-kelpoisten opettajien osuudella. Mitä suurempi tämä osuus on, sitä suurempi on alueellinen opettajapula (Etlä raportti 169).

Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030-julkaisussa (Karila ym., 2017) on selvitetty muun muassa varhaiskasvatuksen henkilöstörakennetta Suomessa. Julkaisussa todetaan suoraan, että varhaiskasvatuksen opettajapula on suuri.

Kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien osuus alalla työskentelevistä on pienentynyt, vaikka opettajien kokonaismäärä on kasvanut. Tämä ilmenee vuoden 2025 Etna-raportissa *“Varhaiskasvatuksen opettajapula. Kelpoisten opettajien osuus vaihtelee alueellisesti”* (Etna Raportti 169), jossa tarkasteltiin alueellisia eroja opettajien kysynnässä ja tarjonnassa vuosien 2010–2022 välillä. Raportti tarjoaa tämän tutkimuksen kannalta tärkeää taustatietoa kelpoisten opettajien määristä varhaiskasvatuksen kentällä, mitä on tutkittu hyvin vähän.

Raporttiin sisältyi myös selvitys sitä, miten varhaiskasvatuksen opettajien palkka suhteessa alueiden keskipalkkoihin liittyy opettajapulan suuruuteen. Syyksi nurinkuriseen tilanteeseen esitetään raportissa, että alalla työskentelevien kelpoisten opettajien määrä ei ole lisääntynyt yhtä nopeasti kuin opettajien tarve. Erityisesti päiväkotipaikkojen lisääntynyt tarve on lisännyt opettajien kysyntää. Alueelliset erot ovat kuitenkin suuria, sillä monilla alueilla muutos kelpoisten opettajien osuudessa on ollut vähäistä, ja kelpoisten opettajien määrä on kasvanut (Etna raportti 169).

Viime vuosina varhaiskasvatuksen kandidaatin tutkinto-ohjelman aloituspaikkoja on lisätty, ja yliopistoista valmistuu aiempaa enemmän varhaiskasvatuksen opettajia (Etna raportti 169). Opiskelijat, joilla on aikaisempaa varhaiskasvatusalan työkokemusta, ovat olleet viime vuosina kasvava joukko varhaiskasvatuksen yliopistokoulutuksessa (Itäkare ym., 2023). Tutkimuksessaan Kantonen ja Onnismaa (2020) ovat löytäneet viitteitä siitä, että alalle valmiiksi kiinnittyneet opiskelijat, joilla on jo varhaiskasvatuksen alan työkokemusta, olisivat varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin hyvin suuntautuvia. Tästä syystä aikaisempaa työkokemusta omaavat opiskelijat ovat oletettavasti yliopistoille houkutteleva koulutuksen kohde. Ei olekaan siis vähäpätöinen asia, millaisia kokemuksia näillä jo alalla työskennelleillä on hakeutuessaan varhaiskasvatuksen opettajaopintoihin.

Varhaiskasvatusikäisten lasten määrä on vähentynyt, mutta laskusta huolimatta varhaiskasvatuksen opettajia tarvitaan tulevaisuudessa lisää muuttuvien kelpoisuusvaatimusten vuoksi. Kasvavan tarpeen taustalla on useita tekijöitä, muun muassa

varhaiskasvatuksen osallistumisasteen nousu, päivähoidon suosiminen perhepäivähoidon sijaan, sekä päiväkodissa varhaiskasvatukseen osallistuvien alle kolmevuotiaiden osuuden kasvu, mikä edellyttää enemmän henkilöstöä suhteutettuna lapsimäärään. (Etla raportti 169.) Suomessa on tehty tutkimuksia etenkin uransa alkuvaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien työkokemuksista, kuormittuneisuudesta ja työhyvinvoinnista (kts. Onnismaa ym., 2017 ja Kupila ym., 2018), sekä alaa opiskelevien näkemyksistä varhaiskasvatuksen opettajan työstä (kts. Kantonen ym., 2020).

Alan pätevätkin uupuvat, (Kangas, 2022) niin miten selviävät ne, joilla ei varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin koulutusta? Hakeudutaanko huonojen työkokemusten jälkeenkin alan opintoihin, vai lannistavatko kokemukset liikaa? Tukevatko työyhteisöt riittävästi opettajan saappaisiin ei-kelpoisina hyppääviä? Pätevien varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksista on siis saatavilla viimeiseltä vuosikymmeneltä tietoa, sen sijaan epäpätevänä varhaiskasvatuksenopettajina työskennelleiden kokemuksia ei ole Suomessa kartoitettu. Tämän vuoksi aihetta on perusteltua tutkia jo sen tutkimattomuuden, kuten myös alan opettajapulan, vuoden 2030 tavoitteiden perusteella sekä siksi, että työkokemusta omaavat ovat tutkitusti lupaavia alalle sitoutuneita opettajia.

Tutkimuksia löytyy kuitenkin muista maista. Yhdysvalloissa epäpätevien, mutta alaa opiskelevien alle kouluikäisten opettajien kokemuksia New Yorkin kaupungissa on tutkinut Maria Mavrides Calderon artikkelissaan *Teaching Without a License: Uncertified Universal PreK Teachers' Policy Perspectives* (2024). Artikkelissa keskitytään selittämään, miten epäpätevät opettajat kokevat roolinsa työyhteisöissään, kuinka pätevyuden hankkiminen, kompensatiot ja työoloihin vaikuttavat käytännöt tukevat tai päinvastoin haittaavat epäpätevien opettajien tietä pätevyuden hankkimiseksi (Mavrides Calderon, 2024).

Suomalaisen varhaiskasvatuksen kenttä, ja sen sosio-kulttuuriset kontekstit eroavat monella tapaa muun muassa Yhdysvaltojen varhaiskasvatuksesta. Eroja on niin hallinnon rakenteissa, kuin varhaiskasvatusta säätelevissä laeissa ja säätelyissä, ja ne vaikuttavat olennaisesti varhaiskasvatuksen opettajan työn profession. (Karila, 2010.) Huomattavasti erilainen on myös suomalaisen päiväkodin henkilöstörakenne. Suomessa päiväkotiryhmässä on lapsiryhmän koosta ja suhdeluvuista riippuen joko kaksi tai kolme työntekijää tai enemmän tuentarpeiden mukaan. Tiimin koostumus on moniammatillinen, sillä vähintään yhden työntekijän tulisi olla varhaiskasvatuksen kandidaatti tai sosionomi, ja toimia ryhmän

opettajana toimia opettajana yhden tai kahden muun ollessa hoitajia. (Harju-Luukkainen ym., 2020.)

Kuten monessa muussakin maassa, varhaiskasvatuspalveluja tarjotaan niin julkisella kuin yksityisellä sektorilla (Harju-Luukkainen, 2022). Kuitenkin Suomessa varhaiskasvatuksen rahoitus on pääasiassa julkisen sektorin vastuulla, kun taas monessa muussa maassa yksityisen varhaiskasvatuksen osuus on merkittävästi suurempi, mikä aiheuttaa suuria eroja maiden varhaiskasvatusjärjestelmien välille (Vlasov & Hujala, 2016).

Suomessa ei ole tutkittu, miten epäpätevänä opettajana toimineiden kokemukset ensimmäisenä työvuotena eroavat vastavalmistuneista varhaiskasvatuksenopettajista. Onnismaan ym. artikkelissa *Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta* (2017) tarkastellaan induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajien ja sosiaalialan AMK-koulutuksen suorittaneiden arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan sekä työn kuormittavuudesta lastentarhanopettajan tehtävissä. Artikkelin pohjautui tutkimushankkeen *Koulutuksesta valmistuminen ja työssä pysyminen lastentarhanopettajan työuralla* yhteydessä kerättyyn aineistoon. Hankkeen tavoitteena oli tuottaa tietoa sekä siirtymävaiheesta koulutuksesta työelämään, että niistä tekijöistä, jotka liittyvät varhaiskasvatustyössä pysymiseen. Aineisto muodostui mentorointihankkeeseen osallistuneille työuran alkuvaiheessa oleville lastentarhanopettajan (nykyisin termi varhaiskasvatuksen opettaja) tehtävissä toimiville tehdyn kyselyn vastauksista, joita analysoitiin tilastollisin menetelmin. (Onnismaa ym., 2017.) Aineisto keräsi uran alkuvaiheen työkokemuksia ja siihen kuuluu samoja teemoja kuin tähänkin tutkimukseen, esimerkiksi kokemukset työn kuormittavuudesta, suunnitteluajan riittävydestä ja ammatillisesta kompetenssista. Erona on, että tämä tutkimus koskeekin nurinkurisesti työelämästä koulutukseen siirtyneitä monimuoto-opiskelijoita, ja heidän kokemuksiaan varhaiskasvatuksen kentällä.

Mavrides Calderon kirjoittaa siitä, miten epäpätevät varhaiskasvatuksen opettajat ovat niin sanotusti Yhdysvaltojen varhaiskasvatusjärjestelmän selkäranka, sillä esimerkiksi New Yorkin yksityisten varhaiskasvatustyöyksiköiden opettajista yli puolet on epäpäteviä. New Yorkissa edellytetään varhaiskasvatuksenopettajan (ECE) pätevyyttä, mutta pätevien opettajien suosiessa julkisia työnantajia, etenkin yksityisillä toimijoilla ei usein ole muuta vaihtoehtoa kuin palkata epäpäteviä. (Mavrides Calderon, 2024, 269). Kun osavaltiot ja

piirikunnat tekevät toimia varhaiskasvatuksen professionaalisuuden vahvistamiseksi, kokeneet mutta epäpätevät opettajat kokevat vahvaa painetta osallistua täydennyskoulutusohjelmiin säilyttääkseen työpaikkansa (Mavrides Calderon, 2024, 270).

Artikkelissaan *Dealing with uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession*. (2010) Urban toteaa, että Iso-Britanniassa, kuten monessa muussakin maassa, on varhaiskasvatusalalla työvoimaan liittyviä vakavia haasteita. Myös varhaiskasvatuksen kenttä näyttäytyy jatkuvasti muuttavana ja vaikeutuvana alana. Koettu haasteiden lisääntyminen liittyy koulutetun henkilöstön puutteiden lisäksi esimerkiksi asiakasperheiden kasvavaan monimuotoisuuteen sekä hallinnolliseen monimutkaistumiseen. Varhaiskasvatuksen työntekijät ovat paljon vartijoita, joiden vastuulla on perinteisen hoidon tarjoamisen lisäksi laajempia, kasvatuksellisia, yhteiskunnallisia ja kulttuurisia vaatimuksia, kuten työskentely erilaisten perheiden kanssa moninaisissa paikallisissa yhteisöissä. (Urban, 2010, 25-26).

Mavrides Calderonin ja Urbanin kuvaamat tilanteet muistuttavat Suomen varhaiskasvatuksen kenttää sikäli, että Suomessakin vuoden 2030 henkilöstön koulutustavoitteet luovat lisäpainetta varhaiskasvatusalan työntekijöiden lisäkouluttautumiselle. Myös Suomessa varhaiskasvatuksen opettajilta edellytetään pätevyyttä, mutta koska päteviä ei aina saada syystä tai toisesta palkattua, palkataan tehtävään myös epäpäteviä. Lainsäädäntö velvoittaa työnantajia pätevien opettajien hakemiseen siten, että lain mukaan ei-kelpoisen varhaiskasvatuksen opettajan saa palkata vain, jos kelpoista ei ole saatavilla. (Etlä raportti 169)

Tämä tutkimus kartoittaa epäpätevänä varhaiskasvatuksen opettajana työskennelleiden työkokemuksia heidän ensimmäisenä työvuotenaan. Aineisto on kerätty kyselytutkimuksena, joka kohdistettiin vuonna 2024 monimuoto-opinnot Turun yliopistossa aloittaneille. Kysely kartoitti etenkin työyhteisöltä saatua kollegiaalista tukea, SAK-ajan riittävyttä ja mieleen jäänyttä yleiskokemusta. Tutkimus toteutettiin poikittaistutkimuksena eli aineisto kerättiin yhtenä ajankohtana useilta eri vastaajilta (Vastamäki & Valli, 2018). Aineistoa analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä. Tutkimuksen keskeinen käsite on kollegiaalinen tuki. Kollegiaalisella tuella tarkoitetaan formaalin koulutuksen ulkopuolella tapahtuvaa epävirallista kollegoiden yhteistyötä (Katter ym., 2024, 422–423).

2 Menetelmät

2.1 Laadullinen sisällönanalyysi ja kyselytutkimus

Tässä luvussa käydään läpi tutkimuksessa käytetty menetelmä, ja kuvataan, miten tutkimuksen aineisto on kerätty. Lopuksi tarkastellaan tutkimuksen tekoon liittyviä näkökulmia luotettavuudesta ja tutkimuksen eettisyydestä.

Tutkimuksen menetelmällisenä ratkaisuna päädyttiin käyttämään laadullista sisällönanalyysyä. Aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui sähköinen kyselylomake, joka luotiin Webropol-alustalle. Tällaista voidaan kutsua myös verkkokyselyksi (Valli & Perkkilä, 2018). Menetelmä valikoitui tutkimukseen aineistonkeruumenetelmäksi, koska tutkimus koskee monimuoto-opiskelijoiden kokemuksia. Kyselyiden erityinen etu on se, että haastateltavan oma ääni pääsee paremmin esille (Tähtinen, ym. 2020, 25). Kyselyn toteuttaminen sähköisesti sopii hyvin tällaisen tutkimuksen aineistonkeruuseen. Sähköisen kyselylomakkeiden etuina on niiden nopeus, niin tutkijan kuin vastaajan kannalta, sekä niiden taloudellisuus ja visuaalisuus (Valli & Perkkilä, 2018). Lisäksi sen valtteja ovat aineistonkeräämisvaiheen selkeys ja nopeus (Tähtinen, ym., 2020, 25). Mavrides Calderon (2024) on kartoittanut Yhdysvalloissa epäpätevien alle kouluikäisten opettajien työkokemuksia juuri haastatteluaineistolla ja hyödyntäen laadullisen sisällönanalyysin keinoja, eli samaa aihepiiriä on tutkittu ennenkin samoilla menetelmillä.

Laadullisessa sisällönanalyysissä keskitytään lähinnä siihen, mistä asioista, aiheista ja teemoista aineisto välittää tietoa. Eli esimerkiksi mistä haastateltavat puhuvat, mitä asioita aineistossa käsitellään, tai mitä jokin aineiston osa esittää (Vuori, 2021a). Jouni Tuomen ja Anneli Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysin tavoite on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä aineiston perusteella. Tällöin aineisto järjestetään selkeään ja tiiviiseen muotoon kuitenkin keskeinen informaatio säilyttäen. Näin saavutetaan asteittainen siirtymä aineiston tarjoamista konkreettisista ilmauksista kohti abstraktimpia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Sekä laadullinen että määrällinen sisällönanalyysi vaativat aineiston laadun ymmärtämistä ja myös laadullisen sisällönanalyysin apuna voi käyttää määrällisten suhteiden hahmottamista (Seppänen 2005, 146). Vaikka kyselyaineistoni analyysi keskittyy sisällön analysoimiseen,

antavat siitä luodut määrälliset tilastot myös tärkeää tietoa. Sisällönanalyysin haasteena voidaan nähdä aineiston yksityiskohtien suuri lukumäärä ja siten hallinnan menettäminen. Yksityiskohtiin hukkumista voidaan välttää etsimällä aineiston sisäisestä variaatiosta eli vaihtelusta yleisempiä johtopäätöksiä aineiston sisäisen vertailun avulla. Huomiota siis kiinnitetään sekä aineistoyksiköiden välisiin samankaltaisuuksiin että eroihin. (Vuori, 2021c.)

2.2 Tutkimuksen aineistonkeruu

Tämän tutkimuksen sisällönanalyysin kohteena on varhaiskasvatuksen opettajina epäpätevänä työskennelleille suunnattu anonymi Webropol-kysely (Liite 1), jonka kysymykset vastaavat sitä, mitä olisi voitu kysyä suullisessa haastattelussa. Sisällönanalyysia voikin käyttää niin kirjoitettujen tekstien, haastattelujen, nauhoitetun puheen kuin tekstiä, ääntä ja kuvaa sisältävien aineistojen analyysiin (Vuori, 2021c). Kysely muodostui sekä avoimista kysymyksistä, että yhdestä kysymyksestä, josta sai valita itseen sopivat monivalinnat. Kyselyyn vastaaminen toteutui anonymisti, eikä vastanneita opiskelijoita voinut tunnistaa vastauksistaan.

Taustatietoina kysyttiin vain aiempaa tutkintoa sekä työvuosia varhaiskasvatuksessa vastaajien anonymiteetin takaamiseksi pienessä otannassa, jossa kyselyyn vastaajat ovat potentiaalisesti tuttuja tutkimuksen tekijälle. Taustatekijänä esimerkiksi ikää ei pidetty olennaisena, koska vastaajan ikä ei suoraan kerro työkokemusvuosista alalla. Siten epäpätevän opettajan työssä toimiva voi olla niin viime kevään ylioppilas, kuin eläkeikää lähentelevä, ja samaan tapaan he kohtaavat opettajan työn haasteet ensimmäistä kertaa.

Tutkimuksen kohderyhmänä toimivat toisen vuoden monimuoto-varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat Turun yliopiston Rauman yksiköstä syyskuussa 2025.

Kyselyyn pyydettiin vastauksia Voima24a ja Voima24b-ryhmien WhatsApp-keskusteluryhmässä, jossa tutkielma esiteltiin lyhyesti ja jaettiin linkki kyselyyn.

Kohderyhmää tarkennettiin pyytämällä vastauksia vain niiltä monimuoto-opiskelijoilta, joilla oli kokemusta epäpätevänä opettajana työskentelystä. Vastaajien työvuodet epäpätevänä varhaiskasvatuksenopettajana toimimisesta saattoivat vaihdella suuresti, minkä vuoksi heitä kehoitettiin vastauksissa keskittymään ensimmäiseen vuoteen epäpätevänä opettajana.

2.3 Tutkimuksen eettisyys ja tulosten luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen aineistojen ja analyysin kannalta keskeinen tutkijoita ja opiskelijoita velvoittava ohje on *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Laadullisessa tutkimuksessa eettiset kysymykset liittyvät tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin aina aiheenvalinnasta tutkimustulosten julkaisuun ja lopulta aineistojen arkistointiin. (Vuori, 2021b.) Tämä tutkimus on toteutettu hyvää tutkimusetiikkaa noudattaen. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, ja osallistujia informoitiin tutkimuksen tavoitteeseen, toteutukseen ja aineiston hallintaan liittyvistä kysymyksistä. Kyselyyn vastanneiden työyhteisöjen, eli päiväkotien missä he olivat olleet töissä, anonymiteetti turvattiin jättämällä kysymättä tarkentavia yksityiskohtia kokemuksiin liittyvistä varhaiskasvatyksiköistä. Kuula-Luumin (2021) mukaan aineiston anonymisointi ja aineiston keruun suunnittelu niin, että aineisto sisältää alusta alkaen mahdollisimman vähän henkilötietoja, on erityisen tärkeää. Tämän tutkimuksen aineiston anonymisointi on suoritettu jo kyselyn laatimisessa, sillä siihen on vastattu anonymisti.

Linkki kyselyyn on jaettu kahden monimuoto-opiskelijaryhmän Whatsapp-alustoilla, mutta kysely ei kerännyt henkilötietoja vastanneista, eikä tutkimuksen tekijä tiedä, ketkä kaikki ovat vastanneet kyselyyn. Vastauksia tuli kymmenen mahdollisesta vajaan neljäkymmenen opiskelijan kokonaisuudesta. Kyselyn vastausprosentin määrittäminen kohtuulliseksi tai tyydyttäväksi vaihtelee kyselyn aihepiirin sekä vastaajajoukon mukaan. Tästä syystä ei ole yleispätevää prosenttilukua, jonka voisi sanoa olevan riittävä tutkimuksen vastausmääränä. (Borg, 25.10.2025.) Noin neljästäkymmenestä potentiaalisesta vastaajasta, vastauksia saatiin 10, mikä tulkittiin riittäväksi määräksi, etenkin huomioiden, että monimuoto-opintojen ollessa suunnattu ensisijaisesti lastenhoitajille, ei kaikilla monimuoto-opiskelijoilla ole kyselyssä edellytettyä opettajan työkokemusta.

3 Tulokset

3.1 Taustakysymykset

Seuraavaksi avataan kyselylomakkeen (Liite 1) vastauksien kuvailevat tulokset. Tulokset käydään läpi tutkimuskysymyksittäin. Kyselyyn vastasi kymmenen monimuoto-opiskelijaa, mutta kaikki eivät vastanneet jokaiseen kysymykseen.

Kyselyn alussa vastaajilta kysyttiin kaksi taustatekijöihin liittyvää kysymystä (Liite 1, kyselyn kysymykset 1–2). Ensimmäinen kysymys oli:

1. Mikä oli aiempi koulutustaustasi ennen epäpätevänä opettajan toimimista?

Kysymykseen vastasivat kaikki kyselyn täyttäneet. Vastaajista kolme oli koulutukseltaan lastenohjaajia. Lastenohjaaja on varhaiskasvatuksen ja ohjausalan ammattilainen, jolla on kasvatus- ja ohjausalan perustutkinto. Tämä koulutus kestää vaihdellen vuoden ja kolmen vuoden välillä. (oph.fi 5.12.2025). Loput vastaajat ilmoittivat aiemmaksi koulutukseksi lastenhoitajan tai lähihoitajan.

Seuraavaksi kysyttiin työkokemusvuosien määrää.

2. Kuinka pitkä työkokemus sinulla oli varhaiskasvatuksessa ennen epäpätevänä opettajana toimimista?

Työkokemus varhaiskasvatuksessa vaihteli suuresti. Enimmillään vastaaja kertoi omanneensa jo noin 24 vuoden kokemuksen varhaiskasvatuksesta, kun taas vähimmillään kaksi vastannutta oli ollut lastenhoitajana noin puolitoista vuotta. Kahdella vastanneella oli kokemusta noin kymmenen vuoden edestä, toisella kahdella viiden vuoden kokemus ja kolmella vastanneella kolmen vuoden kokemus.

3.2 Saivatko epäpätevät opettajat apua työtehtäviensä hoitamiseen?

Kolmas kysymys selvitti, saivatko vastaajat apua opettajan vastuulle kuuluvien tehtävien hoitamiseen.

3. Saitko apua opettajalle kuuluvien tehtävien kuten vasujen tai neuvolalomakkeiden täyttämiseen?

Kysymykseen sai vastata vapaamuotoisesti. Kolme vastaajaa kertoi saaneensa apua, mutta ei selventänyt asiaa sen enempää. Yksi vastaaja kertoi saaneensa apua ”Vähän.” Kaksi vastaajaa kertoi kirjanneensa lasten varhaiskasvatussuunnitelmia ja neuvolalomakkeita jo hoitajana toimiessaan, joten he eivät edes kokeneet tarvinneensa niihin apua. Yksi kertoi johtajan tarkistaneen muutaman hänen kirjoittamansa vasun. Vastauksissa korostuvat kuitenkin se, että asioita on pitänyt opetella tekemällä, tutkimalla esimerkiksi lasten vanhoja vasuja, tai toiselta, mahdollisesti myös epäpätevältä opettajalta mallia katsoen. Yksi vastaajista harmitteli, ettei apua ollut juurikaan ollut saatavilla.

3.3 Keneltä apua saatiin?

Neljäs kysymys oli *4. Keneltä sait apua?* (Taulukko 1)

Valita sai annetuista vaihtoehdoista niin monta, kuin itselle sopi. Kymmenestä vastaajasta yksi jätti vastaamatta tähän kysymykseen. Vaihtoehtoa ”Jokin muu taho tai henkilö” sai täsmentää seuraavan kysymyksen avoimissa vastauksissa.

	n	Prosentti
Johtajalta	2	22,2%
Varajohtajalta	1	11,1%
Ryhmän mahdolliselta toiselta opettajalta	4	44,4%
Ryhmän hoitajalta/hoitajilta	3	33,3%
Veolta	3	33,3%
Jokin muu taho tai henkilö	2	22,2%

Taulukko 1.

Vastaajista neljä kertoi saaneensa apua ryhmän mahdolliselta toiselta opettajalta. Kolme vastasi saaneensa apua ryhmän hoitajalta tai hoitajilta, samoin kolme sai apua varhaiskasvatuksen erityisopettajalta. Varajohtajalta apua oli saanut vain yksi, ja johtajalta kaksi epäpätevää opettajaa.

3.4 Millaista saatu apu oli?

Viidenteen kysymykseen vastasi kahdeksan kyselyyn vastanneista.

5. Vapaamuotoinen vastaus: Kuvaile vapaasti saamaasi apua, esimerkiksi keneltä apua sai parhaiten, keneltä vähiten? Miten avunpyytämiseen suhtauduttiin? Saitko tarpeeksi apua? Jos vastasit edeltävään kysymykseen jokin muu taho/henkilö, voit kirjata sen tarkemmin tähän.

Yksi vastaaja kertoi saaneensa apua varhaiskasvatuksen erityisopettajalta etenkin lasten tuen asioiden kirjaamisissa. (Vastaus 8) Toinen ilmaisi, että apua ei saanut läheskään tarpeeksi, koska työympäristössä vallitsi oletus, että kaikkien vain tulee itse osata. (Vastaus 5)

“Johtajalta ei saanut hirveästi apua, lähinnä muilta opehommia tekeviltä, tosin suurinosa heistäkin oli epäpäteviä. Varajohtaja oli sosionomipuolelta pätevä opettaja ja hän auttoi myös.” (Vastaus 6)

Vastaaja sai apua lähinnä muilta opettajilta, mutta heistäkään suurin osa ei ollut päteviä. Sosionomi-varajohtaja oli myös auttanut, mutta johtajalta apua ei juurikaan saanut. Toinen vastaaja kertoo puolestaan saaneensa tarpeeksi apua johtajalta.

“Toisen ryhmän opettajalta. Avunpyytämisen suhtauduttiin hyvin. Joskus sain tarpeeksi apua, joskus en.” (Vastaus 3)

Vastaaja on muutaman muun vastaajan tapaan (1, 6 ja 8) saanut apua toisen ryhmän opettajalta. Avunpyytämiseen on suhtauduttu positiivisesti, mutta sitä ei ole aina pystytty tarjoamaan riittävästi.

“Ryhmän toiselta varhaiskasvatuksen opettajalta sekä veolta. Vähiten sain apua päiväkodin johtajalta, mutta en myöskään pyytänyt häneltä apua. Avunpyytämiseen suhtauduttiin positiivisesti ja sain tarpeeksi apua.” (Vastaus 4)

Tämä vastaaja on saanut apua ryhmän toiselta opettajalta ja veolta. Vähiten hän kokee saaneensa johtajalta apua, mutta täsmentää, ettei sitä myöskään pyytänyt. Vastaajan kokemukset avun pyytamisestä ja saadun avun riittävydestä ovat myönteiset.

3.5 Omatoiminen tiedonhaku

Kuudes kysymys kartoitti omatoimisen tiedonhaun käyttämistä työn tueksi. Kysymykseen vastasi yhdeksän henkilöä.

6. Haitko itsenäisesti tietoa työsi tueksi esimerkiksi alan kirjallisuudesta tai jostain muualta? Mistä?

Vain yksi vastasi, ettei hakenut itsenäisesti tietoa. Toinen vastasi tehneensä jonkin verran itsenäistä tiedonhakua. Loput olivat tehneet itsenäistä tiedonhakua enemmänkin.

“Kyllä, lainasin kirjoja kirjastosta jotka koskivat varhaiskasvatusta. Luin aikakausi lehtiä sekä tutkin somea. Vertailin näitä asioita työhöni.” (Vastaus 1)

Vastaaja on lainannut kirjastosta varhaiskasvatusalan kirjallisuutta, lukenut aikakauslehdistä ja sosiaalisesta mediasta julkaisuja alaan liittyen sekä vertaillut lukemaansa omaan työhönsä. Myös vastaajat 5 ja 8 saivat apua varhaiskasvatuksen kirjallisuudesta.

Kolme vastaajaa (3,6 ja 7) kertoo hakeneensa tietoa internetistä, mutta kumpikaan ei täsmennä tarkemmin. Neljäs vastaaja sai apua vasujen kirjoittamiseen kaupungin järjestelmästä hakemistaan ohjeista. Vastaaja 6 on perehtynyt työpaikalla saatavilla olleisiin kansioihin sekä muihin tietolähteisiin.

“Joku mallilomake ollut toisinaan apuna ja alan kirjallisuuttakin ollut apuna. Hyvä pedagoginen kirjaaminen -teos on ollut suurimmaksi avuksi. Oliskohan ollut joku koulutus luennon muodossa tuönantajalta, mutta eipä siitä paljoa ole jäänyt käteen. Ja kiertävät veot pitivät jonkun lyhyen opastuksen, mutta ei ole työnantajan puolelta paljoakaan tullut neuvoja. Eli itse on suurimman osan joutunut selvittämään.” (Vastaus 8)

Vastauksessa 8 kuvattiin, että hän oli saanut apua mallilomakkeesta ja alan kirjallisuudesta ja kiertävien varhaiskasvatuksen erityisopettajien lyhyestä opastuksesta. Työnantaja on lisäksi tarjonnut jonkin luentomuotoisen koulutuksen, mutta vastaaja ei ole kokenut sitä erityisen hyödylliseksi. Vastaaja koki, että työnantaja ei ole tarjonnut riittävästi tiedollista tukea, vaan on itse joutunut selvittämään asioita itsenäisesti kohtuuttoman paljon.

3.6 Kokemukset SAK-ajan riittävydestä

Seitsemäs kysymys kartoitti kokemusta SAK-ajan riittävydestä, etenkin epäpätevän opettajan kannalta. Kysymykseen vastasivat kaikki kymmenen vastaajaa.

7. Koitko SAK-ajan (5h/vko) riittäväksi epäpäteväälle opettajalle?

Seitsemännen kysymyksen vastaukset olivat selvästi jakautuneet. Neljä vastaajaa (2, 5, 7 ja 8) koki, että 5 tuntia riittää epäpäteväällekin työntekijälle opettajalle kuuluvien työtehtävien hoitamiseen hyvin. Heistä osa tosin huomautti, ettei aika vain toteudu käytännössä. Kolmen vastaajan (1, 3 ja 4) mielestä etenkin varhaiskasvatussuunnitelmien kirjoittamisen ja päivittämisen aikoina SAK-aika ei millään riitä. Yhdeksännen vastaajan mukaan viisi tuntia ei riitä pätevillekään opettajille työn tekemiseksi tarkoitetulla tavalla.

Kahdeksannes kysymys koski SAK-ajan toteutumista käytännössä, sekä kartoitti työajan ulkopuolella opettajan töitä tehneiden osuutta.

8. Toteutuiko SAK-aika käytännössä? Teitkö työtehtäviä työajan ulkopuolella?

Vain kaksi vastaajaa (4 ja 7) vastasi viiden tunnin SAK-ajan pääsääntöisesti toteutuneen. Kahdeksan kymmenestä eli suurin osa vastaajista kertoi tehneensä töitä työajan ulkopuolella. Vastaajat 2 ja 9 kertoivat SAK-ajan huonon toteutumisen johtuneen muun muassa suunnitteluun sopivan tilan puutteesta sekä tietokoneiden riittämättömyydestä. Vastaaja 6 kertoi henkilökunnan poissaolojen johtaneen siihen, että hänellä oli järjestäin vain yksi tunti viikossa aikaa suunnitteluun työajalla, loput hän teki kotona omalla ajalla.

3.7 Vapaa kuvaus ensimmäisestä työvuodesta epäpäteväna varhaiskasvatuksen opettajana

Viimeisessä kysymyksessä vastaajat saivat vapaasti kuvailla ensimmäistä vuottaan epäpäteväna opettajana. Kysymykseen vastasi yhdeksän henkilöä.

9. Kuvaile vielä vapaasti ensimmäistä kauttasi/vuottasi epäpäteväna opettajana.

Seuraavasta vastauksesta korostuu vuoden raskaus sekä jatkuva epävarmuus omasta osaamisesta, mutta myös vuoden antoisuus.

“Ryhmästä saatu tuki oli ensiarvoisen tärkeää omalle opettajan uralleni, ilman sitä olisin varmasti lopettanut opettajana toimimisen.” (Vastaus 1)

Vastauksissa käy ilmi niin saadun tuen puute tai vastaajan 1 tapaan saadun tuen merkitys oman jaksamisen kannalta. Vastaajat 8 ja 9 kertoivat henkilöstön muutoksien vaikeuttaneen jaksamista ja lisänneen epävarmuutta.

“Nimenomaan itseoppimista, itse asioista selvää ottamista ja opettelua omatoimisesti. Perekdytystä itse asiaan tuli hyvin vähän. Eroa pätevien ja epäpätevien opettajien työkuvassa tai työtehtävissä ei ollut, samat asiat vaaditaan kaikilta oli koulutusta tai ei ja oli ollut alalla vuoden tai kymmenen vuotta.” (Ote vastauksesta 5)

Vastauksesta 5 käy ilmi niin perekdytyksen puute kuin se, että hänen työpaikallaan päteviltä ja epäpäteviltä odotettiin samaa osaamista koulutuksesta ja työvuosista huolimatta. Myös vastaaja 6 on kokenut painetta suoritua samantasoisesti kuin kollegansa.

“Kova paine osata ja tehdä kaikkea mitä muutkin, samalla kun osa lastenhoitajista ja osa opettajista suhtautui rooliini negatiivisesti.” (Vastaus 6)

4 Pohdinta

4.1 Tutkimuksen päätulokset

Tässä ensimmäisessä alaluvussa kootaan tutkimuksen keskeiset tulokset.

Vastaajat olivat opettajan vastuun ottaessaan pohjakoulutukseltaan joko lapsiin ja nuoriin suuntautuneita lähihoitajia tai lastenohjaajia. Aiempi työkokemus varhaiskasvatuksessa ennen opettajan tehtävään astumista vaihteli suuresti, noin puolentoista vuoden ja 24 vuoden välillä. Kaikki olivat saaneet jotakin kautta apua opettajan työnkuvaan kuuluvien tehtävien hoitamiseen. Vaihtelua oli kuitenkin siinä, keneltä apua oli pääasiassa saatu. Kokemukset avun riittävydestä vaihtelivat, sekä koettiinko saadun avun olleen riittävää. Vain kaksi kymmenestä koki saaneensa tarpeeksi apua. Myös koettu avun tarve vaihteli, sillä esimerkiksi kaksi vastaajaa kertoi kirjanneensa lasten varhaiskasvatussuunnitelmia ja neuvolalomakkeita jo hoitajana toimiessaan, jolloin nämä työtehtävät eivät aiheuttaneet avuntarvetta. Yksi kertoi johtajan tarkistaneen muutaman hänen kirjoittamansa lapsen varhaiskasvatussuunnitelman, ja muutama kertoi varhaiskasvatuksen erityisopettajan auttaneen ainakin tuen asioissa. Osa sai apua ryhmän toiselta opettajalta tai ryhmän hoitajalta. Varajohtajalta apua oli saanut vain yksi, ja johtajalta kaksi epäpätevää opettajaa.

Vastauksissa korostuvat kuitenkin se, että asioita on pitänyt opetella tekemällä ja tutkimalla. Mallia on saatu lasten vanhoista vasuista, tai toiselta, mahdollisesti myös epäpätevältä opettajalta. Yksi vastaajista harmitteli, ettei apua ollut juurikaan ollut saatavilla. Toinen ilmaisi, että apua ei saanut läheskään tarpeeksi, ei resurssien puutteen vuoksi, vaan koska työympäristössä vallitsi oletus, että kaikkien tulee vain itse osata. Kaikista vastaajista yksi koki saaneensa riittävästi apua ryhmän toiselta opettajalta sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajalta.

Vain yksi vastasi, ettei ollut hakenut itsenäisesti tietoa työtehtäviensä tueksi. Toinen vastasi tehneensä jonkin verran itsenäistä tiedonhakua. Loput olivat ilmeisesti tehneet itsenäistä tiedonhakua enemmänkin. Itsenäisen tiedonhaun kohteita olivat niin varhaiskasvatusalan kirjallisuus, aikakauslehdet, sosiaalisen median julkaisut, yleisesti internet, kaupungin tietojärjestelmistä löytyvät ohjeet esimerkiksi vasujen kirjaamiseen kuin työpaikalta löytyvät erinäiset kansiot ja muut tietolähteet. Usea vastaaja koki itsenäisen tiedonhaun määrän tarpeen kohtuuttomaksi.

Kysymys SAK-ajan riittävydestä jakoi vastaajia. Neljä vastaajaa koki, että viisi tuntia riittää epäpäteväillekin opettajan työtehtävien hoitamiseen hyvin. Heistä osa tosin lisäsi, ettei SAK-aika toteudu käytännössä. Kolmen vastaajan mielestä etenkin varhaiskasvatussuunnitelmien kirjoittamisen ja päivittämisen aikoina SAK-aika ei millään riitä. Yhdeksän vastaajan mukaan viisi tuntia ei riitä pätevillekään opettajille työn tekemiseksi tarkoitetulla tavalla.

Vain kaksi vastaajaa kertoi viiden tunnin SAK-ajan viikossa pääsääntöisesti toteutuneen. Kahdeksan kymmenestä eli suurin osa vastaajista kertoi tehneensä töitä työajan ulkopuolella. Kaksi vastaajaa selitti SAK-ajan huonoa toteutumista muun muassa suunnitteluun sopivan tilan puutteella sekä tietokoneiden riittämättömyydellä. Heikoimmillaan yksi vastaaja kertoi henkilökunnan poissaolojen johtaneen siihen, että hänellä oli järjestäin vain yksi tunti viikossa aikaa suunnitteluun työajalla. Loput hän teki kotona ilman korvausta.

Vapaissa yleiskuvauksissa ensimmäisen vuoden työkokemuksista korostuu vuoden raskaus sekä jatkuva epävarmuus omasta osaamisesta, mutta myös vuoden antoisuus. Vastauksissa käy ilmi niin saadun tuen puute, kuin myös vastaavasti tuen toteutuessa sen merkitys oman jaksamisen kannalta. Lisää työkuormitusta aiheuttivat myös henkilöstön muutokset kauden aikana.

Vastauksista käy ilmi opettajan työhön hypänneiden saaman perehdytyksen puutteellisuus sekä se, työpaikalla ei ole aina ymmärretty epäpätevän opettajan avun tarvetta. Yhdessä vastauksessa korostuu työyhteisöstä syntynyt paine suoriutua samantasoisesti kuin pätevät kollegat.

Seuraavissa alaluvuissa 4.2 - 4.5 käsitellään kyselytutkimuksen tulosten yhteneväisyyksiä ja eroja aiempiin tutkimuksiin. Näkökulmina ovat johtajuuden merkitys epäpätevien opettajien kannalta, SAK-aika, kollegiaalinen tuki ja työhyvinvointi sekä opettajuuteen kuuluvan osaamisen ja minäpystyvyyden kehitys. Alaluvussa 4.6 tarkastellaan tutkimuksen rajoitteita, ja viimeisessä luvussa 4.7 käydään läpi tutkimuksen johtopäätökset.

4.2 Johtajuuden merkitys kokemuksiin

Vain kaksi vastaajaa kertoi saaneensa apua johtajalta, ja toinen heistä määritteli avun olleen lähinnä muutaman ensimmäisen varhaiskasvatussuunnitelman tarkistamista. Myös Heikan

ym. tutkimuksessa *Pedagogical Leadership in Early Childhood Education Teacher's Work*. (2022) opettajat ilmaisivat tarvetta vahvemmalle ammatilliselle tuelle yksikön johtajalta. Etnografisessa kenttätutkimuksessa ja haastatteluissa kolme seurattavaa varhaiskasvatuksen opettajaa kaipasivat lisää keskustelua pedagogisista käytännöistä, käytänteiden ja operatiivisten toimintojen yhdenmukaistamista yksikön sisällä. (Heikka ym., 2022).

Johtajan työtä monimutkaistaa se, että heidän vastuullaan on usein enemmän kuin yksi varhaiskasvatusyksikkö, ja yksiköt voivat erota keskenään suuresti toisistaan. Samalla pitäisi olla vastuussa moniammatillisesta joukosta varhaiskasvatuksen ammattilaisia sekä vastata asiakasperheiden kasvaviin vaatimuksiin. (Hujala & Alila, 2022). Lisäksi johtajien vastuut muun muassa talousasioissa ja tiedotus- ja suhdetoiminnasta vastaavina ovat lisääntyneet viime vuosien muutoksien yhteydessä (Heikka ym., 2014). Etenkin yksityisen sektorin varhaiskasvatusyksiköiden johtajiin kohdistuu suuri paine johtaa päiväkotia yrityksen tavoin (Vlasov & Hujala, 2016).

On vielä huomioitava, että vaikka johtajalla olisi vastuullaan vain yksi varhaiskasvatuksen yksikkö, on ymmärrettävää, että hänen aikansa auttaa opettajia käytännön työtehtävissään, on rajallinen jo alaisten usein suuren lukumäärän takia.

“Minullahan on ollut huono tuuri myös siinä, että kollegat ovat kadonneet ympärillä toisiin työtehtäviin, vauvalomille tms. Että aika yksin on puurtaa saanut. Johtajalta en ole saanut mitään tukea.” (Vastaus 8 vapaaseen kuvailuun kysymyksessä 9.)

Vastaaja kuvaa ensimmäisen työvuotensa aikana tapahtuneiden henkilöstömuutosten olleen kuormittavia, ja hän on kokenut jäävänsä yksin haasteidensa kanssa. Myöskään johtajasta ei ole ollut syystä tai toisesta tuen tarjoajaksi.

Fonsénin (2014) mukaan sekä varhaiskasvatusyksiköiden johtajat että varhaiskasvatuksen opettajat ovat huolissaan siitä, että johtajilla ei ole riittävästi aikaa pedagogiseen johtamiseen, sillä he kokevat vahvaa painetta ylempää keskittyä hallinnollisiin tehtäviin. Fonsén selittää tätä ajanpuutetta suomalaisessa kontekstissa sillä, että Suomessa johtajilla ei ole sihteerejä, kuten monissa muissa maissa. Tämän vuoksi tyypillisesti kaikki hallinnollinen paperityö on johtajien varassa. (Fonsén, 2014).

Kaiken hallinnollisen työn keskellä johtajien tulisi myös tukea alaistensa työhyvinvointia. Katter ym. huomauttavat, että opettajien työhyvinvoinnin toteutumiseen vaikuttaa olennaisesti yksikön johtajien rooli kollegiaalisen tuen toteutumisen mahdollistajana esimerkiksi ajan- ja

tilojen käytön suhteen. Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että kun esihenkilöt helpottavat opettajien yhteistyötä, opetusmetodit ja oppimistulokset paranevat. Vastaavasti kun johtajatasolla luodaan yhteistyöhön ja emotionaaliseen jakamiseen rohkaisevan ympäristön, ovat opettajat valmiimpia tarttumaan avunantoon, sen vastaanottamiseen ja yhteistyöhön. (Katter ym., 2024.) Työhyvinvointi sekä edistää sitoutumista työhön että ammatin pitovoimaa. Tämä on olennaista monesta syystä, sillä varhaiskasvatustyössä sekä inhimillinen että ammatillinen kokemus ja identiteetti kietoutuvat tiiviisti yhteen vaikuttaen työhyvinvoinnin kokemukseen. (Venninen & Leinonen 2012.)

Johtajuudesta on Hujalan ja Alilan mukaan tullut entistä haastavampaa varhaiskasvatuksen viime vuosien myllerryksessä. Varhaiskasvatuksen hallinnolliset muutokset sekä varhaiskasvatussuunnitelmien muutokset nimenomaan lisäävät tarvetta vahvalle ja tehokkaalle johtajuudelle (Hujala & Alila, 2022). Tästä huolimatta Fonsénin haastattelemat johtajat kertovat, että joutuvat nipistämään pedagogisen johtajuuden tehtävistä ehtiäkseen hoitaa kaiken pakollisen hallinnollisen työn (Fonsén, 2014). Johtajuuden haasteet johtavat kuormitukseen, joka saattaa saada johtajat vaihtamaan työpaikkaa tai alaa. Mavrides Calderonin (2024) tutkimuksessa yli puolet haastatelluista mainitsivat, että heidän yksikkönsä esihenkilö oli irtisanoutunut viimeisen vuoden aikana, ja kaikki mainitsivat johtajan erosta viimeisen viiden vuoden aikana. Näissä yksiköissä oli tosin enemmän kuin yksi esihenkilöasemassa oleva, mutta prosentit ovat silti suuria (Mavrides Calderon, 2024).

Johtajan vaihtuminen aiheuttaa eittämättä katkoksia, sekä jatkuvuuden ja saatavuuden puutetta johtajuudessa. Tällöin opettajat jäävät helposti ilman tarvitsemaansa ohjausta ja valvontaa, mikä vaikeuttaa työn toimivuutta ja ammatillista kehitystä. Mavrides Calderonin tutkimus (2024) osoitti, että juuri epäpätevät opettajat kärsivät eniten johtajien vaihtuvuudesta. (Mavrides Calderon, 2024). Löydös on olennainen tämänkin tutkimuksen kannalta, joskin kukaan kyselyyn vastannut ei maininnut johtajan vaihdoksesta ensimmäisellä kaudellaan. Tätä ei kuitenkaan kysytty suoraan. Kyselyyn vastanneiden johtajat ovat voineet olla sosionomeja, varhaiskasvatuksen kandidaatteja kuin varhaiskasvatuksen maistereitakin. Johtajan koulutustausta ja työkokemuksen määrä ovat myös voineet vaikuttaa heidän kykyynsä ja pedagogiseen osaamiseensa tuen antamisessa.

Puutteet johtajuudessa eivät ole myöskään Heikan ym., (2022) mukaan vähäpätöinen asia. Heidän tutkimuksessaan *Pedagogical Leadership in Early Childhood Education Teacher's Work* todetaan, että johtajuus on avainasemassa varhaiskasvatuksen laadun takaamisessa.

Lisäksi johtajan ja opettajien kesken jaettu johtajuus voi auttaa varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteiden toteuttamisessa. Jaettu johtajuus siis edistää opettajien ammatillista kehittymistä, tukee lapsiryhmien pedagogista kehittämistä, ja siten parantaa moniammatillisten tiimien pedagogista toimintaa (Heikka ym., 2022). Jaetun johtajuuden merkitystä korostaa se, että tutkimukset ovat osoittaneet, että varhaiskasvatuksen opettajat eivät tyypillisesti ole hyvin valmistautuneita johtamaan pedagogista muutostyötä ryhmissään (Heikka ym., 2016.)

Vaikka olisi kohtuutonta vaatia varhaiskasvatuksen johtajia antamaan vahvaa konkreettista tukea epäpäteville opettajille, on kuitenkin selvää, että heillä on suuri rooli opettajan työssään onnistumisessa ja työssä jaksamisessa. Johtajat ovat vastuussa riittävästä resursseista, kuten siitä, että opettajilla on realistinen mahdollisuus irtautua lapsiryhmästä hoitamaan opettajalle kuuluvia suunnittelu-, arviointi-, ja kehittämistehtäviä.

Johtajuuteen liitetäänkin nykyisin usein ajatus mahdollistajana toimimisesta: johtajan tehtävä on mahdollistaa varhaiskasvatuksen henkilöstölle sekä riittävä autonomia että tuki ongelmien ratkaisemiseen ja kehittämistyöhön. Johtajalle kuuluu siis niin yksikön pedagoginen johtajuus, henkilöstöhallinto kuin moniammatillisten tiimien johtaminen (Hujala ym., 2016).

4.3 SAK-aika epäpätevien opettajien näkökulmasta

Mavrides Calderonin (2024) tutkimuksessa erityisesti ne epäpätevät opettajat, jotka työskentelivät matalapalkkaisissa naapurustoissa, tekivät ylitöitä, kokivat kykenemättömyyttä hoitaa työtehtävänsä työajan puitteissa sekä työuupumuksen merkkejä (Mavrides Calderon, 2024). Ylitöiden tekeminen on siis yleistä New Yorkin osavaltion epäpäteville varhaiskasvatuksen opettajille. Myös Suomessa opettajan suunnittelu-, valmistelu-, dokumentointi- ja arviointityö sekä muut lapsiryhmän ulkopuolella tehtävät työtehtävät valuvat työajan ulkopuolelle, sillä esimerkiksi Onnismaan ym. (2017) tutkimuksessa sekä uransa induktiovaiheessa olevat varhaiskasvatuksen kandidaatit kuin sosionomitkin kertoivat tekevänsä suunnittelu-, valmistelu- ja arviointityötä eli SAK-ajalle kuuluvia työtehtäviä iltaisin ja viikonloppuisin kotona.

Tutkimuksessa vertailtiin uransa induktiovaiheessa olevien varhaiskasvatuksenopettajien ja sosiaalialan AMK-koulutuksen suorittaneiden arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan sekä

työn kuormittavuudesta varhaiskasvatuksenopettajan tehtävissä. Vastaajien mukaan täysipainoinen SAK-ajan hyödyntäminen toteutuu huonosti (Onnismaa ym., 2017.). Tästä voidaan päätellä, että kelpoinen koulutus ei yksinomaan saa viiden tunnin suunnitteluaikaa riittämään työtehtävien hoitamiseen. Huomionarvoista on toki myös, että pelkästään puutteet SAK-ajan toteutumisessa viikoittain eivät selittäneet vapaa-ajalla tehtävää työskentelyä. Tämän kyselytutkimuksen tulokset ovat yhteneväisiä Onnismaan ym. (2017) tutkimuksen kanssa, sillä vastauksissa ilmeni samoja kokemuksia SAK-ajan toteutumattomuudesta sekä paineista tehdä opettajan työtehtäviä työajan ulkopuolella.

”Ei toteutunut tuo koko 5h viikossa. Etenkin alkuun tein paljon materiaalien kanssa hommia myös työajan ulkopuolella. Nyt on kerääntynyt hyvät varastot erilaisia opetusmateriaaleja, joita voi hyödyntää vuosittain niin se helpottaa.” (Vastaaja 5)

Vastaaja 5 kertoo tehneensä paljon töitä omalla ajalla, mutta kertoo toisaalta kerryttäneensä hyvät varastot opetusmateriaaleja, joista on ollut hyötyä myöhemmin. Vastaava tilanne on varmasti myös hiljattain valmistuneilla varhaiskasvatuksen kandidaateilla. Eli ensimmäisinä työvuosina työtä on enemmän, koska oma niin kutsuttu materiaalipankki on vasta aluillaan. Hyvien materiaalien kerryttäminen kuitenkin helpottaa tulevien vuosien suunnittelutyötä. Sama koskee toki myös hiljattain valmistuneita varhaiskasvatuksen opettajia.

”Kyllä, jos tuo 5h viikko joskus onnistuisi. Meillä SAK ajat toteutuu hyvin vaihtelevasti, sillä niitä ei ole merkitty työvuoroihin pakollisiksi vaan jokaisen opettajan omalla vastuulla on katsoa päivittäin missä kohdassa pääsisi irrottautumaan ryhmästä. Lisäksi kun viikkopalaveri, tiimipalaveri ym lasketaan sak aikaan niin eipä siitä paljoa jäljelle viikottain jää.” (Vastaaja 5 kysymykseen SAK-ajan riittävydestä)

SAK-ajan töitä työajan ulkopuolella tekevien osuus oli Onnismaan ym. tutkimuksessa sosionomitaustaisilla vastaajilla huomattavasti, yli puolet suurempi, kuin SAK-ajan jäämisestä vajaaksi kertoneiden vastaajien osuus. Kandidaattitaustaisilla vastaajilla ero oli varsin pieni. Eli etenkin moni sosionomitaustainen varhaiskasvatuksen opettaja koki tarpeelliseksi ylittää viiden tunnin SAK-aika viikossa (Onnismaa ym., 2017).

4.4 Kollegiaalinen tuki epäpäteville opettajille ja heidän työhyvinvointinsa

Hjelt (2013) on todennut, että varhaiskasvatuksen opettajan työn ehtoja määrittää merkittävästi hänen tiiminsä ja työyhteisönsä. Samoin työhyvinvointiin vaikuttavat olennaisesti muun muassa subjektiiviset kokemukset kollegoiden välisistä vuorovaikutussuhteista (McMullen ym. 2020), sosiaalisesta arvonnasta, ryhmään kuulumisen tunteesta sekä ryhmän jäseneksi tunnistamisesta (Järvensivu ym., 2011). Kyselyn vapaamuotoisessa yhdeksännessä vastauksessa oli kuusi mainintaa tiimin ja muun henkilöstön merkityksestä ensimmäiselle työvuodelle opettajana. Kyselyyn vastasi yhdeksän, eli kaksi kolmasosaa otti itse esille näiden merkityksen.

Seuraava lainaus kuvastaa vastaajan turhautumista oman tiimin hoitajien työmotivaation puutteeseen.

“Sekavaa oli, mutta siihen tottui. Ryhmäkin vaikutti paljon, koska hoitajia ei kiinnostanut työt oikeastaan yhtään.” (Vastaus 3)

Calderonin tutkimuksessa ongelmat näyttävät vieläkin suurempina kuin kyselyn vastauksissa. Tutkimuksessa käy ilmi muun muassa epäpätevien opettajien harvoin julki tuotu uupumus, kokemus työyhteisössä ulkopuoliseksi jäämisestä, turvallisuusrikkeet ja kokemus väheksytyksi tulemisesta epäpätevyiden vuoksi (Mavrides Calderon, 2024).

Tutkimuskirjallisuudessa tunnetaan kaksi kollegiaalisen tuen kategoriaa, instrumentaalinen (välineellinen) ja ekspressiivinen. Instrumentaalinen kollegiaalinen tuki viittaa opettajien suoraan käytännön opetuksen tukeen, kuten opetussuunnitelman laatimisessa ohjeistaminen, tekninen tuki, ”coachaaminen” ja yhteisopettajuus. Tutkimusnäytön mukaan instrumentaalinen tuki vaikuttaa positiivisesti niin tukea saavaan opettajaan kuin hänen opetettaviensa oppimiseen. Ekspressiivinen, toisin sanoen emotionaalinen kollegiaalinen tuki on puolestaan kollegan hyvinvoinnin edistämistä esimerkiksi kysymällä tämän jaksamisesta ja jakamalla työssä askarruttavia asioita. (Katter ym., 2024, 423; 426.)

Katter ym. ovat tutkineet kollegiaalisen tuen merkitystä tutkimuksessaan *“Let’s Just Be Human:” kindergarten teachers leveraging collegial supports during the first covid-19 school year.* (2024), ja siinä korostetaan sitä, miten kriittisen tärkeää kollegiaalinen tuki voi

olla kenelle vain opettajalle. Jo jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa tapahtuva yhteistyö ja neuvonanto on opettajille suureksi eduksi (Katter ym., 2024).

Myös moni kyselyyn vastanneista korosti hyvän tiimin ja kannustavan työyhteisön merkitystä.

“Ryhmästä saatu tuki oli ensiarvoisen tärkeää omalle opettajan uralleni, ilman sitä olisin varmasti lopettanut opettajana toimimisen.” (Vastaus 1)

Yllä olevan vastaajan kokemus on hyvinkin päinvastainen kuin vastauksessa kolme. Hänen tapauksessaan tiimin tarjoama kollegiaalinen tuki on ollut kriittisen tärkeää oman jaksamisen ja minäpystyvyyden kannalta. Kuten vastaajan tapauksessa on oletettavasti käynyt, emotionaalinen tuki vähentää työstressiä ja työuupumusta. Katter ym. kuitenkin toteavat, että emotionaalisen tuen esiintyvyydestä ja laadusta tiedetään vielä hyvin vähän kasvatuksen ja opetuksen kontekstissa. (Katter ym., 2024.) Kupilan ja Karilan (2018) mukaan kollegiaalinen tuki on ensiarvoisen tärkeää työuransa alussa oleville varhaiskasvatuksen opettajille. Työhyvinvointia edistävät myös työtä tukevat fyysiset ja emotionaaliset rakenteet yhteisön ja yhteiskunnan tasoilla (McMullen ym. 2020).

Heikan ym. tutkimuksessa *Distributed pedagogical leadership in the early childhood education*. (2022) tutkimuksen kohteena olevien opettajien työyhteisöissä oli vahva kollegiaalinen tuki opettajien välillä. Opettajat itse korostivat kollegoilta saatua vertaistukea yli johtajalta saadun tuen. Opettajien väliset pedagogiset palaverit olivat yksi kollegiaalisen tuen antamisen muoto, ja näissä palavereissa usein pohdittiin yhdessä opettajan ryhmässä ilmenneisiin haasteisiin ratkaisuja. (Heikka, 2022). Tällaiset palaverit ovat varmasti toteutuessaan ensiarvoisen tärkeitä myös epäpäteville opettajille. Jos siis epäpätevä opettaja tulee jätetyksi jollain tavalla työyhteisön ulkopuolelle, hän ei välttämättä saa samanlaista informaalia kollegiaalista tukea vuorovaikutuksessa muiden opettajien kanssa kuin työpaikkansa pätevät jäsenet. (Katter ym., 2024, 422–423.)

Mavrides Calderonin (2024) tutkimuksessa Yhdysvalloissa haastatellut opettajat kokivat, ettei heidän vuosien työkokemukselleen aseteta mitään arvoa. He kokivat olevansa valmistautuneempia työhön kuin juuri valmistunut maisteri. Tämä aiheutti vahvaa epäoikeudenmukaisuuden kokemusta. (Mavrides Calderon, 2024). Mavrides Calderonin tutkimuslöydökset viittaavat siihen, että epäpätevät opettajat kokevat työpaikkojen suosivan päteviä opettajia niin, että pätevät ovat etusijalla valitsemassa itselleen materiaaleja ja

resursseja. Haastatellut opettajat kokivat olevansa pätevyyden puuttumisen vuoksi haavoittuvimpia, alipalkatuimpia ja ylityöllistetyimpiä varhaiskasvatuksen kentällä. Vaikka epäpätevät opettajat muodostivat yksityisellä sektorilla yli puolet opettajista, he jäivät usein työyhteisössä ulkopuolisiksi, ja jäivät vaille ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksia sekä muita etuja. (Mavrides Calderon, 2024.) Vastaavia havaintoja ei voi tehdä tämän tutkimuksen kyselyn tuloksista, ja onkin huomionarvoista, että suomalainen varhaiskasvatuksen kenttä on rakentunut eri tavalla kuin Yhdysvalloissa.

Ei olekaan yllättävää, että Mavrides Calderonin mukaan on yleisessä tiedossa, että New Yorkissa epäpätevät opettajat vaihtavat työpaikkaa usein, tai vaihtavat kokonaan alaa edellä mainittujen ongelmien takia (Mavrides Calderon, 2024, 273.) Viime vuosina onkin alettu tehdä tutkimuksia siitä, kuinka varhaiskasvatuksen opettajien ammatillista kehitystä tapahtuu formaalin koulutuksen ulkopuolella informaalisti kollegoiden yhteistyöllä. Kollegiaalisella tuella, tai rakentavalla palautteella ja avulla toiselta opettajalta, on Katterin ym. mukaan potentiaalia tarjota täydennystä formaaliin opettajankoulutukseen ja formaaliin ammatilliseen kehittymiseen. Tätä voivat olla niin henkilökunnan väliset etukäteen sopimattomat vuorovaikutustilanteet, joissa keskustellaan, tarjotaan emotionaalista tukea ja annetaan käytännön opetus- tai kasvatusvinkkejä (Katter ym., 2024, 422–423).

Aikaisemmat tutkimukset kollegiaalisesta tuesta viittaavat siihen, että opettajat voivat hyötyä työpaikan sisäisestä kollegoiden verkostosta kehittääkseen opetustaan, kasvattaakseen henkistä hyvinvointiaan ja parantaakseen oppijoiden oppimistuloksia. Kollegiaalisen tuen on jopa todettu vähentävän työssä koettavaa stressiä, lisäävän samassa työpaikassa pysymistä sekä ammatillista kehittymistä (Katter ym., 2024, 423).

Yksi kyselyyn vastanneista kertoi saaneensa riittävästi apua ryhmän toiselta opettajalta ja varhaiskasvatuksen erityisopettajalta (veo). Erityisopettaja konsultoi varhaiskasvatuksen henkilöstöä lapsen tukeen liittyvissä asioissa, ja hänen tarjoamansa neuvonta ja ohjaus tukee henkilöstön kykyä toteuttaa laadukasta toimintaa lapsiryhmissä (Neitola, 2022). Tämä tuki olisi erityisesti epäpäteville opettajille ensiarvoisen tärkeää. Veon palveluiden saatavuus kuitenkin vaihtelee suuresti, sillä he voivat työskennellä niin päiväkodin johtajina, konsulttivina eli laaja-alaisina erityisopettajina, yhden tai kahden yksikön erityisopettajina, alueellisina erityisopettajina tai lapsiryhmässä, jossa on tuentarpeisia lapsia. (Pihlaja 2009.)

Kyselytutkimuksen viimeisessä kysymyksessä (9.) yksi vastaajista kertoo epäpätevien opettajien kohtaavan hyvin samakaltaisia haasteita kuin sosionomitaustaiset opettajat sekä

vastavalmistuneet kandidaatit. Täten heidän voisi ajatella hyötyvän myös samanlaisesta tuesta, mitä jo tarjotaan uransa alkutaipaleella olevat sosionomit ja kandidaatit.

“Arvauksen ja erehdyksen kautta monia asioita tehty. Jos tiimin toinen opettaja on pätevä, saa häneltä tukea. Mutta esimerkiksi sosionomitaustaisilla opettajilla on monella ollut samat ongelmat ja ylipäättään vastavalmistuneillakin. Ei ole sellaista hyvää ja varmaa perusotetta ja varmuutta.” (Vastaus 8)

4.5 Epäpätevien opettajien osaaminen, minäpystyvyys ja sitoutuneisuus

Varhaiskasvatuksen opettajan eriytyneen osaamisen voidaan kuvailla koostuvan kahdesta osasta; varhaiskasvatuksen osaamisesta sekä verkosto-osaamisesta. Varhaiskasvatuksen osaamiseen kuuluu lasten kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin liittyvien keskeisten tekijöiden tunteminen, niiden prosessit ja näiden hyödyntäminen toiminnassa. Lisäksi kokonaisvastuun kantaminen lapsiryhmän toiminnan suunnittelemisesta, suunnitelmallisuudesta sekä sen tavoitteellisuudesta kuuluvat kyseiseen osaamisen kuvaukseen. Toimintaa tulee osata arvioida ja kehittää sekä tietää lasten kasvuun ja oppimiseen liittyvän tuen keskeiset asiat. (OKM, 2021.)

Näiden asioiden hyödyntäminen opettajana toimiessa on siis olennaista. Voidaan kuitenkin huomauttaa, että myös varhaiskasvatuksen lastenhoitajilla on työkokemusta ja osaamista ainakin näistä osista. Asiantuntijuuteen liittyy käsitys työssä tarvittavasta osaamisesta (Ukkonen-Mikkola, 2020). Tutkimuksessaan Karila, Kosonen ja Järvenkallas (2017) määrittelevät varhaiskasvatuksessa tarvittavan osaamisen koostuvan toimintaympäristön ja perustehtävän tulkintaan liittyvästä osaamisesta, varhaiskasvatukseen liittyvästä osaamisesta, yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamisesta sekä kehittämisosaamisesta. Nämä osaamisen alueet ovat tärkeitä kaikille varhaiskasvatuksessa työskenteleville ammattiryhmille ja kuvaavat monelta kannalta työtä varhaiskasvatuksessa (Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018).

Varhaiskasvatuksen opettajan koetun osaamisen, työnkuvan ja kuormittavuuden on kuvattu olevan vahvasti yhteydessä toisiinsa. Toisin sanoen, yhtenä ydintekijänä varhaiskasvatuksen opettajan kokeman stressin ja kuormittavuuden näkökulmasta on omaan osaamiseen ja omiin

taitoihin luottaminen. On tärkeää, että opettajana tuntee pystyvänsä ja tietävänsä tarpeeksi, jotta voi saavuttaa työlle annetut vaatimukset. (Onnismaa, ym., 2017, 193.)

“Koin epävarmuutta omasta osaamisestani ja hain jatkuvasti varmistelua omalle toiminnalleni. Koulutuksen myötä epävarmuus on poistunut, sillä olen saanut tilalle kaivatun tiedon, joka lisää varmuutta toimia varhaiskasvatuksen opettajana.” (Vastaus 4)

Varhaiskasvatuksen opettaja on työssään velvoitettu vastaamaan ryhmän pedagogisen toiminnan suunnittelusta, suunnitelman mukaisten tavoitteiden toteuttamisesta sekä toiminnan arvioinnista (Harju-Luukkainen, 2022, 5). Opettajan pedagogiseen vastuuseen kuuluu johtajuustehtävien jakaminen yksikön johtajan kanssa, johtaa lapsiryhmänsä tiimiä sekä pedagoginen vastuu, eli vastuu ryhmän pedagogisesta toiminnasta (Heikka ym., 2022). Nämä ovat vaativia tehtäviä, niin epäpätevälle opettajalle, kuin uransa alussa olevallekin pätevälle opettajalle. Lauermann ja König (2016) ovat havainneet opettajien minäpystyvyyden ja ammatillisen kompetenssin edistävän opettajan ammatin haasteista selviämistä ja ehkäisevän työuupumusta. Työhön sitoutumiseen voivat vaikuttaa useat asiat jo opiskelijoiden elämässä. Sillä on havaittu olevan yhteyttä opiskelijoiden aiempaan työkokemukseen, heidän omiin uskomuksiinsa osaamiseensa liittyen sekä käsityksiin varhaiskasvatus alan yhteiskunnallisesta arvostuksesta. (Kanttonen ym., 2020.)

Suomalaisella varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksella on moniteoreettinen perusta, ja jokaisella opettajalla on vapaus muodostaa omat teoreettiset lähtökohtansa. Opettajat suunnittelevat päivän toiminnat, vuorovaikutustavat, opetuksen ja hoidon perustuen laajaan ymmärrykseen lapsen kehityksestä, oppimisesta, toimijuudesta ja hyvinvoinnista. (Harju-Luukkainen, 2022). Kokonaisuus ei ole helppo haltuun otettava, kun epäpätevä ottaa opettajan tehtävän hoitaakseen, etenkin jos hänellä ei ole pitkää kokemusta varhaiskasvatuksesta esimerkiksi hoitajan ominaisuudessa.

Onkin ymmärrettävää, että etenkin epäpätevällä opettajalla voi olla vaikeuksia arvioida suunnittelemansa toiminnan onnistumista, kun hänelle ole välttämättä selvää, mitä hänen olisi alun perinkään pitänyt suunnitella tavoitteisiin pääsemiseksi. Tutkimusten mukaan koulutus antaa pohjan ammatissa toimimiselle, mutta paraskaan koulutus ei pysty tarjoamaan kaikkea sitä tietoa ja taitoa, mitä opettaja tarvitsee ammatissaan työuransa eri vaiheissa (Darling-Hammond ym., 2008, 13.) Työtä varhaiskasvatuksessa ja siihen liitettyjä moninaisia odotuksia ja vaatimuksia onkin Karilan mukaan kuvattu vertauskuvilla varhaiskasvatuksen työntekijästä ”moniosaaajana” tai jopa ”joka paikan höylänä” (Karila, 2010, 133).

Yksi vastaajista kertoi saaneensa juuri lapset huomioivaan suunnitteluun apua toisen ryhmän opettajalta.

“Sain apua toiselta epäpätevältä opettajalta, joka työskenteli toisessa ryhmässä. Kävimme läpi mitä sekä miten vasut kirjoitetaan. Mitä kirjoitetaan neuvolakaavakkeeseen. Hän myös auttoi tekemään viikkosuunnitelmaa lasten toiveiden mukaan.” (Vastaus 1 kysymykseen 5)

Myös Karilan mukaan on yleisesti hyväksytty näkemys, että opettajan ammattitaito ei kehity vain koulutuksen tai työharjoittelun aikana, vaan jatkuu työelämässä (Karila, 2010, 129–130). Ammatillisuus tai ammatillinen erityisosaaminen eivät rakennu eivätkä myöskään kehity vain makrotasolla kulttuurisessa ja yhteiskunnallisessa ympäristössä. Suuri rooli on myös jokapäiväisellä työympäristöllä, ja siellä vallitsevalla työpaikkakulttuurilla. (Karila, 1997.) Päiväkodeissa työpaikkakulttuuri koostuu työtavoista ja kasvatustavoista, jotka muodostavat oman asiantuntijayhteisönsä (Karila, 2010).

Varhaiskasvatuksen opettajilla samoin kuin muillakin opettajaryhmillä on vastavalmistuneena heti työuransa alussa suuri pedagoginen ja juridinen vastuu. Työuran alussa ammatin haasteet ovat heti suuria, eikä vastuu tämän jälkeen yleensä juurikaan kasva, ellei opettaja siirry esimiestehtäviin (Heikkinen, Tynjälä, & Jokinen, 2010, 14–15). Varhaiskasvatuksen opettajan työn kuormittavuutta saattaa lisätä osaltaan myös se, että riittävän hyvää varhaiskasvatuksen tulosta on vaikea määritellä ja työn tulokset voivat näkyä vasta vuosien kuluttua (Onnismaa ym., 2017, 193).

Kyselyyn vastanneiden epäpätevien opettajien kokemuksiin on vahvasti vaikuttanut heidän aiempi työkokemuksensa alalta. Varhaiskasvatus oli kaikille vastaajille ennestään tuttu ala, jolloin opettajan työt aloittaessa työn päivärytmi ja perusasiat ovat oletettavasti olleet jo hallussa. Näin uutta päivittäiseen toimintaan liittyvää omaksuttavaa on ollut oletettavasti vähemmän kuin kokemattomalla vastavalmistuneella opettajalla. Tästä syystä ensimmäinen vuosi opettajana ei ole ollut niin shokki, kuin se olisi voinut olla. Päinvastoin kokemus on voinut olla jopa voimaannuttava, kun haasteista huolimatta kokemus on yllättänyt positiivisesti. Vastaajan 7 kokemus vuodesta vaikuttaa olleen haasteisiin nähden positiivinen.

“Mielestäni kaikki sujui hienosti vaikka hyppäsin syvään päätyyn saappaat jalassa, kun minua tähän toimeen ryhmässä pyydettiin, open irtisanouduttua” (Vastaus 7)

4.6 Tutkimuksen rajoitteet

Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta on tarpeen huomioida muutamia toteuttamiseen liittyviä seikkoja. Tämän tutkimuksen aineiston puutteet liittyivät aineiston kokoon ja sisällönanalyysin rajoituksiin tutkimusmenetelmänä. Ensinnäkin kyselyaineiston otoskoko voidaan pitää jokseenkin pienenä. Ensisijaisesti kyselyn tulokset kertovat juuri kyselyyn vastanneiden kymmenen henkilön kokemuksista, eikä niistä voi tehdä laajoja yleistyksiä. Toiseksi sisällönanalyysia tutkimusmenetelmänä rajoittaa se, että sillä ei voida selittää esimerkiksi käsitteiden välisiä yhteyksiä, ennustaa tai luoda tuloksista yleistyksiä. Tulosten siirrettävyyttä voidaan kuitenkin pohtia. Tulosten siirrettävyys on laadullisen tutkimuksen keskeinen luotettavuuden mittari, joka tarkoittaa sitä, kuinka hyvin tuloksia ja johtopäätöksiä voidaan soveltaa samankaltaisiin mutta tutkimuksessa käyttämättömiin kohteisiin, tilanteisiin tai konteksteihin. (Elo ym., 2014.) Vielä yksi tämän kyselyn tulosten luotettavuuteen liittyvä seikka on se, että kysely ei kerro, kuinka paljon aikaa kyselyyn vastanneiden kokemuksista on kulunut. Mahdollinen pitkäkin aikaväli vaikeuttaa muistamista. Vastaukset kuitenkin pohjaavat heidän päällimmäisiin muistikuviansa ja kokemuksiin.

On silti huomioitava, että tehty kysely pyrki tarkastelemaan varhaiskasvatuksen opettajan työtä tekevien ensikokemuksia ja ajatuksia monesta eri näkökulmasta, ja siten kyselyissä oli aineiston uskottavuutta edistävää syvyyttä. Kyselyn kysymykset laadittiin käytännönläheisiksi ja helposti ymmärrettäviksi. Vastauksia oli siten helppo tulkita, joskin esimerkiksi kysymyksestä *4. Keneltä sait apua?*, jossa sai valita useamman vaihtoehdon, ei voi tietää, montako vaihtoehtoa yksittäinen vastaaja on valinnut ja millaisilla yhdistelmillä. Vastauksia oli yhteensä viisitoista yhdeksältä vastaajalta. Kysely antoi mahdollisuuksia myös vapaaseen kuvailuun, jotta vastaajien omat näkemykset tulisivat mahdollisimman hyvin ilmi.

Tämä kyselytutkimus ei kysynyt eikä tehnyt eroa kunnallisten ja yksityisten toimijoiden välille. Myöskään yksikön sijaintia ei kysytty. Nämä tekijät ovat kuitenkin varmasti osaltaan vaikuttaneet työyksiköiden resursseihin, ja siten vastaajien työkokemuksiin. Oli kuitenkin tietoinen valinta jättää yksikön rahoitusmuoto ja alueellinen sijainti huomioimatta, osittain kyselyyn vastanneiden ja heidän työpaikkojensa anonymiteetin takaamiseksi, ja toisaalta

myös koska kyselyn otannan pienuus olisi tehnyt yleistyksistä epäluotettavia. Suomessa yksityisen varhaiskasvatuksen osuus on verrattain pieni, sillä kaikista varhaiskasvatukseen osallistuvista lapsista 17 % on hoidossa yksityisessä päiväkodissa. (Tilastokeskus, 2024)

Tämän tutkimuksen tekemistä haastoi se, että epäpätevien varhaiskasvatuksen opettajista ei ole Suomessa tutkimusta. Aihetta oli siis tarkasteltava laajemmin, ja etsiä yhdistäviä tekijöitä, esimerkiksi vastavalmistuneiden kohtaamiin haasteisiin. Tukena olivat myös Suomen ulkopuolella tehdyt tutkimukset, mutta niiden vertaileminen suomalaiseen varhaiskasvatukseen oli haastavaa. Suomessa on esimerkiksi pitkään ollut vallalla “kaikki tekee kaikkea”-mentaliteetti päiväkotien työnjaossa, monessa hierarkkisemmissä yhteiskunnissa tämä tuskin olisi mahdollista. Lisäksi monessa maassa on tavallista, että yksi opettaja on vastuussa isosta lapsiryhmästä yksin. (Karila, 2010, 131-132) Tämä ei olisi Suomessa laillista, koska henkilöstömitoituksessa on tarkat suhdeluvut. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Yksin työskenteleminen tiimin sijaan voi olla huomattavasti kuormittavampaa etenkin epäpäteville opettajalle, ja avun hakeminen oman lapsiryhmän ulkopuolelta on arjen toiminna käytännön syistäkin jo vaikeampaa.

4.7 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin varhaiskasvatuksen kokeneiden opettajaopiskelijoiden kokemuksia siitä, kun he toimivat ensimmäistä kertaa epäpäteväenä varhaiskasvatuksen opettajina. Tutkimuksen menetelmänä oli laadullinen sisällönanalyysi ja aineisto kerättiin Webropol-kyselynä. Kyselyyn vastasi kymmenen Turun yliopiston toisen vuoden monimuoto-opiskelijaa. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että kaikki olivat työvuotensa aikana saaneet tukea opettajan työtehtävien hoitamiseen, mutta kokemukset siitä, oliko saatu apu riittävää ja keneltä apua oli saatu, vaihteli suuresti. Mainintoja varhaiskasvatuksen erityisopettajalta saatuun apuun oli verrattain vähän. Vain kaksi kymmenestä vastaajasta koki saaneensa tarpeeksi apua, mikä on merkittävä huomio, ja viittaa siihen, että varhaiskasvatuksen yksiköissä tulisi panostaa paremmin epäpätevien opettajien tukemiseen, silloin kun kelpoisia hakijoita ei ole ollut saatavilla.

Ne joilla oli jo entuudestaan kokemusta esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmien ja neuvolalomakkeiden täyttämistä, tarvitsivat muita vähemmän apua. Vastauksista käy ilmi

työpaikoilla koettu paine pärjätä yhtä hyvin kuin pätevätkin opettajat, vaikkei vaatimus ole reilu. Suurin osa oli tehnyt paljon itsenäistä tiedonhakua työnsä tueksi, ja opettajan SAK-ajalle kuuluvia töitä tehtiin hyvin paljon vapaa-ajalla ilman korvausta, sillä näin kertoi jopa kahdeksan vastaajaa. Kysymys SAK-ajan riittävydestä jakoi vastaajia. Neljä vastaajaa koki, että viisi tuntia riittää epäpätevällekin opettajan työtehtävien hoitamiseen hyvin. Heistä osa tosin lisäsi, ettei SAK-aika toteudu käytännössä. Vain kaksi vastaajaa kertoi viiden tunnin SAK-ajan viikossa pääsääntöisesti toteutuneen.

Vapaissa yleiskuvauksissa ensimmäisen vuoden työkokemuksista korostuu vuoden raskaus sekä jatkuva epävarmuus omasta osaamisesta, mutta myös vuoden antoisuus. Vastauksissa käy ilmi niin saadun tuen puute, kuin myös vastaavasti tuen toteutuessa sen merkitys oman jaksamisen kannalta. Lisää työkuormitusta aiheuttivat myös henkilöstön muutokset kauden aikana.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu vastavalmistuneilla varhaiskasvatuksen opettajilla sekä varhaiskasvatuksen sosionomeilla hyvin vastaavanlaisia haasteita saada työpaikalla tukea työyhteisöltä. Samoin heille on tyypillistä tehdä paljon töitä työajan ulkopuolella, ja työssä suoriutumisesta koetaan paineita. (kts. Onnismaa ym., 2017). Tämä on sääli, sillä aikaisemmat tutkimukset kollegiaalisesta tuesta viittaavat siihen, että opettajat hyötyvät työpaikan sisäisestä kollegoiden verkostosta. Kollegoiden välinen niin formaali kuin informaalikin vuorovaikutus kehittää kaikkien osapuolten opetusta, lisää heidän henkistä hyvinvointiaan ja parantaa oppijoiden oppimistuloksia. Kollegiaalisen tuen on jopa todettu vähentävän työssä koettavaa stressiä, lisäävän samassa työpaikassa pysymistä sekä ammatillista kehittymistä (kts. Katter, 2024).

Onkin jatkossa tarpeen tutkia tarkemmin, millä keinoilla voidaan parhaiten tukea niin uransa alkuvaiheessa olevia varhaiskasvatuksen opettajia, kuin myös työpaikoilta löytyviä epäpätevänä opettajan työtä tekeviä. Heidän kokemuksensa ovat niin samansuuntaisia, että olisi tehokasta panostaa keinoihin, jotka hyödyttävät molempia ryhmiä.

Tulevaisuudessa olisi myös hyvä pohtia keinoja saada rohkaistua parhaillaan epäpätevänä opettajana työskentelevät hakeutumaan varhaiskasvatuksen kandidaatin opintoihin, esimerkiksi työn ohelle tehtäviin monimuoto-opintoihin, sekä tarjota heille asianmukaista tukea opintojen suorittamiseen, oli tuki sitten työpaikan joustavuutta esimerkiksi työvuorojen suhteen, taloudellista tukea tai työilmapiiriä, joissa itsensä kehittämiseen suhtaudutaan myönteisesti.

Aikaisempi tutkimus on myös osoittanut, että koulutettu henkilökunta on avain laadukkaaseen varhaiskasvatukseen. (Hujala & Alila, 2022). Tästä huolimatta vuoden 2030 tavoitteet kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien ja muun henkilöstön pätevyyksistä ovat vielä kaukainen haave. Siksi olisikin syytä kiinnittää huomiota myös niihin henkilöihin, jotka parhaillaan tekevät varhaiskasvatuksen opettajan työtä, joskin epäpätevänä. Hyvässä lykyssä hyvin paljon potentiaalia omaavat, mutta vielä epäpätevät varhaiskasvatuksen opettajat saattavat rohkaistua hakemaan alan opintoihin.

Lähteet

- Alila, K. (2022). Lainsäädännöllinen kehys tuen uudistukselle varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Heiskanen, N. & Syrjämäki, M. (toim.) *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt* (s.14-37) PS-Kustannus.
- Borg, S. (2025, Lokakuu 25). Posti- ja verkkokyselyaineiston laatiminen. *Teoksessa Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkösikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu: 25.10.2025.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/postikysely/postikysely/>
- Darling-Hammond, L. & Youngs, P. (2002). Defining ‘highly qualified teachers’: What does ‘scientifically-based research’ actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), 13–25.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. (2014). *Qualitative Content Analysis. A Focus on Trustworthiness*.
<https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Fonsén, E. (2014). Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. [Pedagogical leadership in early childhood education and care] *Acta Universitatis Tamperensis 1914*. Tampere University Press.
- Harju-Luukkainen, H., Kangas, J., Garvis, S. (2022). Introduction to Early Childhood Education System’s Policies and Practices in Finland. Teoksessa Harju-Luukkainen, H., Kangas & J., Garvis, S. (toim.) *Finnish early childhood education and care: a multi-theoretical perspective on research and practice*. Springer.
- Heikka, J. (2014) Distributed pedagogical leadership in the early childhood education. *Acta Universitatis Tamperensis* (Vol. 1392). University of Tampere.
- Heikka, J., Hattunen, L., & Watniganayake, M. (2016). Perceptions of early childhood education professionals on teacher leadership in Finland. *Early Child Development and Care*, 188(2), 143–156. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1207066>
- Heikka, J., Suhonen, K. & Kahila, S. (2022). Pedagogical Leadership in Early Childhood Education Teacher’s Work. Teoksessa Harju-Luukkainen, H., Kangas & J., Garvis, S. (toim.)

Finnish early childhood education and care: a multi-theoretical perspective on research and practice. Springer.

Heikkinen, H.L.T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. (2010). Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) VERME. Vertaisryhmä työssä oppimisen tukena (s. 7–60). Helsinki: Tammi.

Hjelt, H. (2013) Sovitellaan ja sopeudutaan: Diskurssianalyysi lastentarhanopettajan työstä. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.

Hujala, E. & Alila, K. (2022). Leadership in the Changing Context of Finnish Childhood Education. Teoksessa Harju-Luukkainen, H., Kangas & J., Garvis, S. (toim.) Finnish early childhood education and care: a multi-theoretical perspective on research and practice. Springer.

Hujala, E., Eskelinen, M., Chen, C., Inoue, C., Matsumoto, M., Kawase, M., & Keskinen, S. (2016). Leadership tasks in early childhood education in Finland, Japan, and Singapore. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(3), 406-421.

Hyvärinen, M., Suoninen, E. & Vuori, J. (2021). Haastattelu. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus>. [Viitattu 22.09.2025.]

Itäkare, S., Mykkänen, A., Paasovaara-Pösö, S. & Rantavuori, L. (2023). Konkari kaapissa : ideaaliopiskelija työkokemusta omaavien varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden diskursseissa. *Journal of Early Childhood Education Research*. Volume 12, Issue 2, 2023, 98–123. <https://doi.org/10.58955/jecer.v12i2.121376>

Järvensivu, A., Piirainen, T., Nikkanen, R. & Viitala, E. (2011). Työntekijöiden kokema työelämän laatu suomalaisen teollisuuskonsernin Suomen ja Puolan yksiköissä. *Työelämän tutkimus* 9 (1), 19–36 [www-lähde]. <
<https://journal.fi/tyoelamantutkimus/article/view/87357/46279>> (Luettu 10.11.2025).

Kalmbach, Aino (1.12.2025). ”Varhaiskasvatuksen opettajapula: Kelpoisten opettajien osuus vaihtelee alueellisesti”. Etna Raportti nro 169. <https://pub.etla.fi/ETLA-Raportit-Reports-169.pdf>

Kantonen, E., Onnismaa, E-L., Reunamo, J. & Tahkokallio, L. (2020). Sitoutuneet, epävarmat ja poistujat – varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien sitoutuneisuus työelämään opintojen loppuvaiheessa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti, Journal of Early Childhood Education Research*. 9:2, 264–289. TARKISTA ONKO OIKEIN!

Karila, K. (2010). Finnish viewpoints on professionalism in early childhood education. Teoksessa Dalli, C. & Urban, M. (toim.) *Professionalism in Early Childhood Education and Care: International Perspectives*. Routledge.

Karila, K., Kosonen, T., & Järvenkallas, S. (2017). Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen sekä koulutuksen kehittämiseen (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30). Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>

Katter, J., Rojas N.M., Albert, S.A., Springer, B., Huang-Greco, N., Kerker, B. (2024) "Let's Just Be Human:" kindergarten teachers leveraging collegial supports during the first covid- 19 school year. *Journal Of Early Childhood Teacher Education, Vol. 45, NO. 4, 421–436*.
<https://doi.org/10.1080/10901027.2024.2362648>

Koivusalo, E., Alasuutari, M. ja Ruutiainen, V. Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista asiantuntijuutta rakentamassa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 26 (4), 34–53.

Kupila, Päivi & Karila, Kirsti 2018. Peer mentoring as a support for beginning preschool teachers. *Professional Development in Education* 45 (2), 205–216.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1427130>

Kuula-Luumi, A. (2021) Laadullisen aineiston anonymisointi. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus>. [Viitattu 22.09.2025.]

Lauermann, F., & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and instruction*, 45, 9–19. <https://doi.org/10.1016/j.learnin-struct.2016.06.006>

Mavrides Calderon, M. (2024) Teaching Without a License: Uncertified Universal PreK Teachers' Policy Perspectives. *School Community Journal, Vol. 34, No. 1, 269–290*.

McMullen, Mary, Lee, Melissa, McCormick, Kate & Choi, Jieun 2020. Early Childhood Professional Well-Being as a Predictor of the Risk of Turnover in Child Care: A Matter of Quality. *Journal of Research in Childhood Education* 34 (3), 331–345.

<https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1705446>

Neitola, M. (2022) Varhaiskasvatuksen erityisopettajan palvelut. Teoksessa Heiskanen, N. & Syrjämäki, M. (toim.) *Pienet tuetut askeleet* (s.114-132). PS-kustannus.

Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. (2017). Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti, Journal of Early Childhood Education Research*. 6:2, 188–206.

Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kasvatus-ja-ohjausalan-tutkintojen-perusteet> (2025 Joulukuu, 5)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3. Helsinki.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2025, Lokakuu, 25). Uusi varhaiskasvatuslaki. <https://okm.fi/uusivarhaiskasvatuslaki> Haettu 25.10.2025.

Pajuriutta, Satu 2020. Päiväkodeissa huutava pula opettajista – Helsinki tyrmistyi yliopiston lisäaloituspaikkojen määrästä: ”Valtava pettymys meille”. Helsingin Sanomat 10.6.2020 [www-lähde]. < <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000006536033.html> > (Luettu 12.11.2025).

Pihlaja, P. (2009) Erityisopettajan koulutus, kelpoisuus ja osaaminen. Teoksessa *Varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuus* (s. 31- 34). Lastentarhanopettajaliitto.

Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-Kustannus.

- Vastamäki, J. & Valli, R. (2018). Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta kyselylomaketutkimuksessa. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS-Kustannus.
- Venninen, Tuulikki & Leinonen, Jonna 2012. Päiväkotihenkilöstön kokemuksia omasta osallisuudestaan työyhteisössä. Teoksessa Atjonen, Päivi (toim.), Oppiminen ajassa -kasvatus tulevaisuuteen: Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteenpäivien parhaat esitelmät artikkeleina Kasvatusalan tutkimuksia 61. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinenseura, 187–201.
- Vlasov, J., & Hujala, e. (2016) Cross-cultural interpretations of changes in early childhood education in the USA, Russia, and Finland. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 309-324.
- Vuori, J. (2012a). Yleiset analyysitavat. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus>. [Viitattu 22.09.2025.]
- Vuori, J. (2021b). Tutkimusetiikka ihmistieteissä. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus>. [Viitattu 22.09.2025.]
- Seppänen, J. (2005) *Visuaalinen kulttuuri. Teoriaa ja metodeja mediakuuvan tulkitsijalle*. Tampere: Vastapaino.
- Tilastokeskus. (2024) 13v6 -- Varhaiskasvatukseen osallistuneet lapset järjestämisryhmän mukaan, 1985-2024.
- Tuhkanen, Ari 2019. Varhaiskasvatuksen opettajapula on pahentunut pääkaupunkiseudulla muutamassa vuodessa rajusti. Yle uutiset 12.8.2019 [www-lähde]. <https://yle.fi/uutiset/3-10918248> (Luettu 12.11.2025).
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uud. laitos). Helsinki: Tammi.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg M. (2020). Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja C, Oppimateriaalit 22. Painosalama Oy. Turku.

Ukkonen-Mikkola, T. & Fonsén, E. (2018) Researching Finnish early childhood teachers' pedagogical work using layder's research map. *Australasian Journal of Early Childhood* 43 (4), 48–56. <https://doi.org/10.23965/AJEC.43.4.06>

Urban, M. (2010) Dealing with uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession. Teoksessa Dalli, C. & Urban, M. (toim.) *Professionalism in Early Childhood Education and Care: International Perspectives*. Routledge.

Liitteet

Liite 1. Webropol-kysely

Epäpätevien vakaopettajien työkokemukset

Tämä kysely kartoittaa monimuoto-opiskelijoiden kokemuksia siitä, kun he toimivat ensimmäistä kautta/vuotta epäpätevinä varhaiskasvatuksen opettajina ennen monimuoto-opintoihin hakeutumista. Vastuksia käytetään kandidotkimuksen tekoon. Kyselyn vastauksia säilyttää kandidotkimuksen tekijä,, Tiia Henriksson, ja kysely poistuu automaattisesti Webropol-alustalta 1.1.2030. Vastaaminen tapahtuu linkin kautta, ja ne kerätään anonymisti ilman henkilötietoja.

1. Mikä oli aiempi koulutustaustasi ennen epäpätevänä opettajana toimimista?
2. Kuinka pitkä työkokemus sinulla oli varhaiskasvatuksessa ennen epäpätevänä opettajana toimimista?
3. Saitko apua opettajalle kuuluvien tehtävien kuten vasujen tai neuvolalomakkeiden täyttämiseen?
4. Keneltä sait apua?
 - _ Johtajalta
 - _ Varajohtajalta
 - _ Ryhmän mahdolliselta toiselta opettajalta
 - _ Ryhmän hoitajalta/hoitajilta
 - _ veolta
 - _ Jokin muu taho tai henkilö
5. Vapaamuotoinen vastaus: Kuvaile vapaasti saamaasi apua, esimerkiksi keneltä apua sai parhaiten, keneltä vähiten? Miten avunpyytämiseen suhtauduttiin? Saitko tarpeeksi apua? Jos vastasit edeltävään kysymykseen jokin muu taho/henkilö, voit kirjata sen tarkemmin tähän.
6. Haitko itsenäisesti tietoa työsi tueksi esimerkiksi alan kirjallisuudesta tai jostain muualta? Mistä?
7. Koitko SAK-ajan (5h/vko) riittäväksi epäpätevälle opettajalle?
8. Toteutuiko SAK-aika käytännössä? Teitkö työtehtäviä työajan ulkopuolella?
9. Kuvaile vielä vapaasti ensimmäistä kauttasi/vuottasi epäpätevänä opettajana.

Liite 2. Tietosuojailmoitus

1. Rekisterin nimi	Monimuoto-opiskelijoiden kokemuksia epäpätevänä varhaiskasvatuksen opettajana toimimisesta
2. Rekisterinpitäjä	Tiia Henriksson, tikaki@utu.fi Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos, Assistentinkatu 5, 20500 Turku
3. Vastuuhenkilön yhteystiedot	<i>Rekisteristä vastaavan nimi ja yhteystiedot.</i> Tiia Henriksson, tikaki@utu.fi
4. Tietosuojavastaavan yhteystiedot	Tiia Henriksson, tikaki@utu.fi
5. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	<p>Tutkimuksessa kerätään anonyymeja kirjallisia vastauksia monimuoto-opiskelijoiden kokemuksista toimiessaan ensimmäistä kertaa epäpätevänä varhaiskasvatuksen opettajana. Tutkimus keskittyy keräämään tietoa siitä, saivatko haastatellut apua ja tukea työssään, ja kuka apua antoi. Lisäksi selvitetään työn kuormittavuutta, ja SAK-ajan riittävyttä työtehtävien hoitamiseen.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)</p>

	<input type="checkbox"/> muu mikä _____
6. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja: Aiempi koulutus, kokemuksia epäpäteväna opettajana toimimisesta.
7. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät.	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.
8. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
9. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Kyselyn aineisto kerätään Webropolilla. Webropol-kyselyn aineisto on määritelty tuhoutuvaksi automaattisesti 1.1.2030, mikäli sitä ei poisteta aiemmin.
10. Rekisteröidyn oikeudet	Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa

	<p>tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti.</p> <p>Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti.</p> <p>Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.</p>
11. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	<p>Haastattelukutsut lähetettiin monimuoto-opiskelijoiden ryhmien Voima24a ja Voima24b Whatsapp-ryhmäkeskusteluun linkkinä, jolloin vastaajat pääsevät vastaamaan anonyymisti, joskin otanta on rajattu kyseiseen ryhmään. Vastaaminen on vapaaehtoista.</p>
12. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	<p>Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.</p>