

”Pedagogiikan kehittäminen ei onnistu ilman reflektiota.”

Varhaiskasvatuksen opettajan oman osaamisen ja pedagogisen toiminnan reflektio

Kasvatustiede (varhaiskasvatus)

Pro gradu -tutkielma

Laatija:

Mari Salmela

Ohjaaja:

Yliopistonlehtori Anitta Melasalmi

11.11.2021

Rauma

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede (varhaiskasvatus) maisteriohjelma

Tekijä: Mari Salmela

Otsikko: ”Pedagogiikan kehittäminen ei onnistu ilman reflektiota.” Varhaiskasvatuksen opettajan oman osaamisen ja pedagogisen toiminnan reflektio

Ohjaaja: Yliopistonlehtori Anitta Melasalmi

Sivumäärä: 90 sivua, 10 sivua liitteinä

Päivämäärä: 11.11.2021

Pro gradu tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä oman osaamisen ja pedagogisen toiminnan reflektoinnista työn toteuttamisen osana. Tutkimuksen tavoitteena oli lisäksi selvittää ja kuvata, millaista tukea reflektointiosaamiseen kaivataan sekä mitkä asiat tukevat tai haastavat reflektoinnin toteutumista.

Tutkimus toteutettiin laadullista ja määrällistä tutkimustapaa yhdistävän mixed methods -menetelmän avulla, jossa aineisto kerättiin kahdessa vaiheessa, kyselyllä ja haastattelulla. Tutkimus aloitettiin loppuvuodesta 2020 ja jatkui kevään 2021 ajan. Reflektion käsitettä tarkastellaan tasomallien kautta, ja perehdytään tarkemmin Korthagenin sipulimalliin (2004), jota käytetään osana aineiston analyysia. Kyselyyn vastasi 31 ja haastatteluun osallistui neljä varhaiskasvatuksen opettajaa. Kyselyaineiston analyysiin käytettiin tilastollisia testejä ja teemahaastattelu analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Tutkittaessa varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä reflektoinnista ja sen toteuttamisesta, ilmeni, että reflektoinnin käsite ja sen käyttö on edelleen häilyvää. Tutkimukset tulokset osoittavat, että osalla varhaiskasvatuksen opettajista reflektointi ulottuu Korthagenin sipulimalliin (2004) uloimmilta tasoilta aina sisäisimmälle tasolle asti. Kaikki haastatellut varhaiskasvatuksen opettajat korostavat kokemuksen kautta hankittua osaamista. Ammatillisen kehittymisen yhtenä tärkeänä osana nousee esille juuri reflektio-osaamisen kehittyminen. Myös oma kehittymisenhalu, motivaatio oppia uutta sekä palautteen kuunteleminen ja siihen vastaaminen tukevat reflektio-osaamisen kehittymistä. Tutkimusaineistossa nousi esille reflektointia haastavina tekijöinä erityisesti kiire ja ajanpuute, jolloin sekä arkitilanteiden että yksittäisten lasten asioiden reflektoinnille ei jää aikaa. Kiire saa myös toimimaan mukavuusalueella, ja välttämään riskejä. Hieman yli puolet kyselyyn vastaajista toteaa tarvitsevansa tukea reflektio-osaamisen kehittymiseen. Eniten toivottiin esimieheltä tukea ja aikaa reflektoinnille sekä tiimin yhteiselle työn arvioinnille. Tutkimuksen tulokset tuovat huolestuttavasti esille, että nuoremmat varhaiskasvatuksen opettajat kokevat esimieheltä saatavan tuen olevan vähäisempää kuin pidempään töissä olleet. Tiimin ja työyhteisön toimivuus nähdään tärkeänä reflektointia tukevana tekijänä. Toisaalta, jos työyhteisön kulttuuri ei näe reflektointia hyveenä tai kannusta siihen, saattaa myös yksilön itsereflektio muodostua haastavaksi. Haastatteluaineistosta selviää, että varhaiskasvatuksen opettajat uskovat, että reflektoinnin kautta voidaan vaikuttaa sekä toiminnan, mutta myös koko varhaiskasvatuksen laatuun. Pohtimalla ja kehittämällä pedagogiikkaa on suora heijastus lapsiin.

Avainsanat: varhaiskasvatuksen opettaja, reflektointi, reflektointiosaamisen tuki, ammatillinen kehittyminen

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Varhaiskasvatuksen laadunarviointi	8
2.1	Varhaiskasvatuksen laadun määrittelyä	9
2.2	Varhaiskasvatuksen laadunarvioinnin nykytila Suomessa	11
3	Reflektion merkitys varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisessa kehittämisessä	14
3.1	Kokemuksesta oppiminen osana ammatillista kehitystä ja kompetenssia	15
3.2	Reflektio osana pedagogista ajattelua	19
4	Tutkimuksen toteutus	26
4.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	26
4.2	Mixed methods – tutkimusmenetelmänä	26
4.2.1	Kysely	29
4.2.2	Haastattelu	32
4.3	Aineiston analyysi	34
4.3.1	Määrällinen analyysi	35
4.3.2	Laadullinen analyysi	39
5	Tutkimustulokset	44
5.1	Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä reflektoinnista työssään	44
5.1.1	Määrällinen aineisto	44
5.1.2	Laadullinen aineisto	50
5.2	Reflektointiosaamisen tuki	58
5.2.1	Määrällinen aineisto	58
5.2.2	Laadullinen aineisto	61
5.3	Tulosten yhteenveto	66
5.3.1	Mitä varhaiskasvatuksen opettajat työssään refleктоivat?	66
5.3.2	Kuinka usein varhaiskasvatuksen opettajat työssään refleктоivat?	68
5.3.3	Millaista tukea reflektointiosaamiseen kaivataan?	68
5.3.4	Mitkä tekijät ammatillisessa toiminnassa tukevat varhaiskasvatuksen opettajan reflektoinnin toteutumista?	69
5.3.5	Mitkä tekijät ammatillisessa toiminnassa haastavat varhaiskasvatuksen opettajan reflektoinnin toteutumista?	69
6	Johtopäätökset ja pohdinta	71

7 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu	77
7.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	77
7.2 Tutkimuksen eettisyys	78
Lähteet	81
Liitteet	92
Liite 1. Kyselylomakkeen runko	92
Liite 2. Teemahaastattelun runko	98
Liite 3. Keskiarvo- ja mediaanijakaumat iän taustamuuttujasta	99
Liite 4. Keskiarvo- ja mediaanijakaumat työkokemuksen taustamuuttujasta	100
Liite 5. Keskiarvo- ja mediaanijakaumat koulutustaustan taustamuuttujasta	101

1 Johdanto

Yhteiskunnan muutos on muuttanut myös työn vaatimuksia. Elinikäisen oppimisen sijaan on siirrytty puhumaan jatkuvan oppimisen käsitteestä. Jatkuvan oppimisen käsitteellä viitataan ihmisen koko elämän ajan jatkuvaan oppimiseen, joka ulottuu laajasti monelle elämäntilanteelle. Oppimisen ajatellaan tapahtuvan sekä koulutuksen kautta että täysin toisenlaisissa ympäristöissä, kuten työssä. (OKM 2019, 12.) Jatkuvan oppimisen uudistus on yksi keskeinen linjaus vuoden 2019 hallitusohjelmassa, joissa tarkastellaan jatkuvaa oppimista kokonaisuutena (OKM 2020, 11-13). Jatkuvan oppimisen pohjatyö luodaan jo laadukkaassa varhaiskasvatuksessa sekä perusopetuksessa, jatkuen tästä edelleen koulutuksen seuraaville asteille (OKM 2019, 14).

Reflektio on paljon käytetty käsite, mutta sen määrittely ei ole täysin yksinkertainen (esim. Hatton & Smith, 1995, Mezirow 1991, Korthagen, 2001). Dewey (1933) on viitannut reflektion käsitteeseen jo 1900-luvun alussa. Reflektio voidaan nähdä aiemman tiedon tai hankitun kokemuksen havainnointina ja syvänä pohdintana, jota yksilö voi tehdä yksin ja yhdessä muiden kanssa (Kolb 1984). Reflektiota on kuvattu myös tarkoitukselliseksi pohdinnaksi, jonka tavoitteena on pyrkimys toiminnan parantamiseen (Hatton & Smith 1995, 40). Reflektion käsite sekoitetaan helposti arkikielessä arviointiin. Arviointi liittyy kuitenkin aina tavoitteiden asettamiseen ja näiden saavuttamiseen (OPH 2021). Reflektion avulla yksilö sen sijaan voi selvittää omakohtaisia kokemuksiaan, jotka vaikuttavat sekä käsityksien muuttamiseen ja asioiden uudelleentarkasteluun. (Ojanen 2006, 71–72.) Reflektio nähdään hyvin moniulotteisena käsitteenä, sillä se voidaan nähdä sekä tavoitteena, toimintana että molempina. Tärkeintä tutkijan kannalta on määrittellä, missä merkityksessä reflektio nähdään. (Maaranen 2009, 38.)

Reflektointiin opettajan työssä sekä opettajakoulutuksessa on kiinnitetty huomiota jo vuosia (Beauchamp, 2015; Collin, Karsenti & Komis, 2013), mutta nyt voidaan todeta reflektion laajentuneen koskemaan opetusala laajemminkin. OECD eli Taloudellisen kehityksen ja yhteistyön järjestö on ”*Opetuksen ja taitojen 2030 tulevaisuutta*” koskevassa raportissaan (2019) nostanut reflektion yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi. Raportti esittelee oppimisen syklin, jossa ennakointi, toiminta ja reflektio muodostavat mallin, jonka tavoitteena on laajentaa ymmärrystä ja edistää kollektiivista hyvinvointia. Raportissa reflektio määritellään systemaattiseksi tutkimusperustaiseksi ajattelutavaksi, jossa ajattelua ja ymmärrystä pyritään syventämään, samalla huomioiden yhteiset arvot ja aikomukset muuttuvissa tilanteissa.

(OECD, 2019.) Reflektio voidaan siis nähdä yhtenä kansainvälisestäkin määriteltynä tavoitteena kehittää ja parantaa opetuksen laatua.

Opettajien ajatteluun ja reflektioon keskittyvä tutkimus on painottunut ennen muuta koulun ja opettajankoulutuksen puolelle. Varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisen toiminnan pohdintaan ja reflektioon liittyvä tutkimus on ollut suhteellisen vähäistä (Cherrington 2018, 317). Pihlaja ja Holst (2013) ovat tutkineet reflektointia varhaiskasvatuksessa, erityisesti varhaiserityiskasvatuksen kontekstissa. Ojala ja Venninen (2011) ovat tutkineet varhaiskasvatuksessa käytettävien reflektion käytänteiden kehittymistä varhaiskasvatuksen henkilöstön keskuudessa.

Reflektion käyttöä tukevia työkaluja on vaadittu varhaiskasvatukseen jo pitkään (Hujala, Fonsen & Elo, 2012). Jotta varhaiskasvatuksessa toteutettavan reflektoinnin tavat, kohteet ja menetelmät saataisiin yhtenäistettyä, ja tätä kautta myös varhaiskasvatuksen laadun vaihtelua vähennettyä, tulee olla lisää tietoa siitä, miten asioita tällä hetkellä toteutetaan ja miten niitä olisi hyvä kehittää. Koulutuksen kansallisen arviointikeskuksen (Vlasov ym. 2018) määritelmässä reflektiivinen työtapo merkitsee kykyä tiedostaa omaa toimintaansa ja sen kehittymistä. Yksilön tulee kyetä perustelemaan pedagogisesti ja muuttaman toimintaansa tarvittaessa. Itse ymmärrän reflektion yhdistävän sekä oppimista että arviointia. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus KARVI:n tekemässä tutkimuksessa (Mikkola, Repo, Vlasov, Paananen & Mattila 2017) ilmeni, että varhaiskasvatukseen oleellisena liitetty reflektio on suhteellisen haastava termi edelleen.

Aiheen ajankohtaisuuden lisäksi, kiinnostus tutkia juuri tätä teemaa heräsi oman varhaiskasvatuksen opettajan työni kautta, jossa olen kokenut reflektoinnin toteuttamisen olevan haastava ja laajasti ymmärrettävä käsite. Myös Åhlberg (1996) toteaa, että tutkimus kannattaa aloittaa todellisesta maailmasta nousevista ongelmista. Lisäksi hän korostaa, että todelliset ongelmat, joita ympäröivä maailmamme tarjoaa, sisältävät aina sekä laadullista että määrällistä ainesta. Mielestäni tässä kasvatusta- ja opetusalan käytännön työn toteutukseen liittyvässä tutkimuksessa mixed methods-tutkimusmenetelmän valintaa voidaan helposti perustella, sillä mixed methods -menetelmän avulla ihmisille luonteenomainen tapa ymmärtää erilaisia ilmiöitä, sekä sanallisesti että numeerisesti, toteutuu.

Työn teoreettisessa osiossa tarkastellaan aluksi varhaiskasvatuksen laatua ja sen kehittymistä, ja tämän jälkeen varhaiskasvatuksen laadunarvioinnin nykytilaa Suomessa ja maailmalla. Lisäksi tarkastellaan ammatillisen kehittymisen käsitettä, joka liitetään kirjallisuudessa usein

myös asiantuntijuuden kehittymisen käsitteeseen rinnastaen. Teoreettisessa osiossa tuodaan esille reflektion merkitystä ammatillisessa kehittämisessä sekä osana pedagogista ajattelua. Reflektion käsitettä tarkastellaan tasomallien kautta, ja perehdytään tarkemmin Korthagenin sipulimalliin (2004), jota käytetään osana aineiston analyysia. Tässä tutkimuksessa reflektio nähdään yksilön oman toiminnan ja ammatillisen kehittymisen osana. Reflektio nähdään ominaisuutena, jota on mahdollista kehittää, ja jolle voidaan määrittää erilaisia tasoja. Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä oman osaamisen ja pedagogisen toiminnan reflektoinnista työn toteuttamisen osana. Tutkimuksen tavoitteena on lisäksi selvittää ja kuvata, millaista tukea reflektointiosaamiseen kaivataan sekä mitkä asiat tukevat tai haastavat reflektoinnin toteutumista.

2 Varhaiskasvatuksen laadunarviointi

Varhaiskasvatusta kehitetään tällä hetkellä systemaattisesti osana kasvatus- ja koulutusjärjestelmää koko Pohjoismaiden alueella, ja samalla myös laatu ja sen arvioinnin kehittäminen ovat olleet sekä kansallisesti että kansainvälisesti kiinnostavia teemoja (Mikkola ym. 2017, 3, 8). Laadun tarkempi määrittely jää kuitenkin usein puuttumaan. Laadun määrittelyssä tuleekin miettiä, mitä on laatu, kuinka sitä voidaan mitata ja ennen muuta, kuinka voimme varmistaa laadun? (Dahlberg, Moss, & Pence 2007, 3–4.)

Laatuajattelun periaatteet esitettiin jo vuonna 1930-luvulla, kun yhdysvaltalainen Walter Shewhartin teos ”*Economic Control of Manufactured Product*” julkaistiin. Laatu nähtiin ennen muuta asetettujen vaatimuksen mukaisuutena. (Lillrank 1998, 11.) Laadun käsite ja sen kehittyminen ovat liittyneet alussa erittäin vahvasti teollisuuteen ja tuotantotoimintaan, mutta ajan kuluessa laadun käsite on laajentunut ja laadunhallinta-järjestelmiä alettiin kehittää (Tervonen 2001, 1). Myöhemmin kehittyi muun muassa kokonaisvaltaisen laadunjohtamisen malli (engl. *Total Quality Management*), jonka keskeisiä teemoja olivat toiminnan prosessimaisuus, asiakaslähtöisyys, strategisen johtamisen kytkeminen osaksi laatua sekä jatkuva kehittyminen (Lillrank 1998, 12). 1980-luvulta lähtien laatu -käsite on levinnyt laajasti osaksi sekä yksityistä että julkista toimintaa, ja siihen kiinnitetään nykypäivänä paljon huomiota jokaisella alalla, osana niin ajattelua, tuotteita kuin palveluakin (Dahlberg, Moss & Pence 2013, 4, 93). Euroopan unionin myötä laatuajattelu rantautui Suomeen, ja nyt laatu nähdään yhdeksi tärkeäksi kehittämiskohteeksi niin julkisessa hallinnossa kuin varhaiskasvatuksessakin (Palola 2004, 51).

Varhaiskasvatuksen laadun käsite on haastava määriteltävä. Laadun määrittelylle ei ole löydetty mitään kaikenkattavaa mallia, vaan laatu tulee ymmärtää moniulotteisena, tietyn ilmiön kautta määrittävänä kokonaisuutena (Parrila 2002, 34). Laadun käsitteen tarkempi määrittely on jäänyt pitkään puuttumaan myös ohjausasiakirjoista, joilla varhaiskasvatusta määritetään (Alila 2013, 305). Usein varhaiskasvatuksessa laatu nähdään asiana, jossa varhaiskasvatusympäristö tarjoaa lapsen kehitystä ja hyvinvointia tukevan kokonaisuuden (Moser, Leseman, Melhuish, Broekhuizen & Slot 2017, 19). Tässä tutkimuksessa laatua tarkastellaan varhaiskasvatuksen näkökulmasta, ja tämä tuo määritelmään omat sisältönsä ja merkityksensä.

2.1 Varhaiskasvatuksen laadun määrittelyä

Varhaiskasvatuslaki uudistui vuonna 2018, ja myös ohjausjärjestelmään on kohdistunut suuria muutoksia. Eduskunta edellytti valtioneuvostoa seuraamaan ja arvioimaan lain muutoksista johtuvia vaikutuksia, ja yhdeksi keskeiseksi tarkastelukohdaksi nousi arvioinnin ja kehittämisen rakenteiden arvioiminen. (KARVI 2020, 20.) Varhaiskasvatuksen laadun tutkimus on viime vuosina suuresti lisääntynyt, ja se nähdäänkin yhtenä varhaiskasvatuksen tutkimuksen pääpainopisteistä (OKM, 2015). Varhaiskasvatuslaki (540/2018, 24 §) velvoittaa kaikkia varhaiskasvatuksen järjestäjiä ja tuottajia arvioimaan antamaansa varhaiskasvatusta sekä osallistumaan ulkopuolisen tahon toteuttamaan arviointiin. Myös varhaiskasvatuksen toteuttamista ja keskeisiä sisältöjä tarkemmin ohjaava Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018), mainitsee arvioinnin omana lukunaan kehittämisen rinnalla. Arvioinnin tulee olla systemaattista, jotta varhaiskasvatuksen laatu, toiminnan vahvuudet sekä kehittämiskohteet tulevat huomioiduksi. (OPH 2018, 61.) Varhaiskasvatuksessa laadun vaatimusten voidaan nähdä pohjautuvan varhaiskasvatuslakiin, varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin sekä aiempaan kansalliseen ja kansainväliseen tutkimustietoon (Vlasov ym. 2018, 14.)

Suuri osa varhaiskasvatuksen vaikuttavuutta koskevasta tutkimuksesta käsittelee varhaiskasvatuksen merkitystä lapsen eri kehityksen osa-alueisiin sekä oppimiseen. Varhaiskasvatus nähdäänkin usein investointina tulevaisuuteen. Varhaiskasvatuksen merkitystä pohtiessa tulisi kuitenkin huomioida myös merkitys lapsen kannalta eli miten laatu vaikuttaa lapsen arkeen ja elämänlaatuun. (Karila 2016, 13, 18.) Varhaiskasvatuksella on nähty useissa tutkimuksissa pitkäaikaisia, positiivisia vaikutuksia, joiden vaikutus näkyy ennen muuta heikommista oloista tuleville lapsille (Bakken, Brown, & Downing 2017, 268–269). Laadukkaan varhaiskasvatuksen kautta lapselle muodostuu ”*inhimillistä pääomaa*”, joka tukee lapsen selviytymistä myöhemmin sekä koulutiellä että työelämässä (Karila, Kosonen, & Järvenkallas, 2016, 14). Samalla kun varhaiskasvatuksen laatua määritellään, tulisi kenties määritellä tarkemmin myös lapsuutta sekä omaksuttua lapsikäsitystä (Palola 2004, 49). Moss, Dillon ja Statham (2000, 250–251) nostavat esiin italialaisen Reggio Emilian käsityksen ”*rikkaasta, kyvykkästä, osallistuvasta lapsesta*”, ja toisaalta Isossa-Britanniassa vallalla olevan näkemyksen ”*köyhästä, apua tarvitsevasta lapsesta*”. Näemmekö lapsikuvan ”*rikkaana vai köyhänä*”, luo merkityksiä myös sille, mistä kulmasta varhaiskasvatuksen laatua lähestytään.

Varhaiskasvatusta on lähestytty usein vaikuttavuustutkimuksen kautta eli on pyritty selvittämään, millä saadaan aikaan positiivisia vaikutuksia lapsen kasvuun ja kehitykseen. Varhaiskasvatuksen laadun kehitys liittyy vahvasti myös päivähoidon tutkimuksen yleiseen kehitykseen, joka on vaihdellut eri aikoina. (Hujala & Fonsen, 2020, 329–330; Parrila 2004, 69–70.)

1970-luku	1980-luku	1990-luku	2000-luku
<ul style="list-style-type: none"> •Vertailua koti- ja päiväkotihoidon välillä •Tavoitteena selvittää päivähoidon negatiivisia vaikutuksia lapsen kehitykseen •Toiminnan sisältöön ei kiinnitetä huomiota 	<ul style="list-style-type: none"> •Päivähoitomuotojen ja niiden laadun vertailu •Laadun tekijöitä tunnistetaan: ryhmäko, ihmissuhteiden pysyvyys •Laadunarvoinnin mittaristoja kehitellään 	<ul style="list-style-type: none"> •Lapsen kasvuympäristön ajattelu kokonaisuutena •Tutkimuksen kohteina perheiden ja lasten yksilölliset sekä kasvatusympäristön laatuun liittyvät erot 	<ul style="list-style-type: none"> •Arvosidonnaisuus, yksilön näkökulma •Laatu liittyy aikaan ja kulttuuriin

Kuvio 1 Varhaiskasvatuksen laadun kehitys Hujalaa ja Fonsenia (2020) sekä Parrilaa (2004) mukailten

Vaikka varhaiskasvatuksen laadun määrittäminen on todettu vaikeaksi, on varhaiskasvatuksen laadun tekijät 2000-luvulla kuitenkin useassa yhteydessä jaettu rakennetekijöihin ja prosessitekijöihin. (Vlasov ym. 2018, 39; Moser ym. 2017, 20; European Quality Framework for Early Childhood and Care 2014, 6). Rakennetekijöillä viitataan varhaiskasvatuksen organisointiin liittyviin tekijöihin, joihin kuuluvat muun muassa pienet ryhmäkoot, lapsi–aikuinen suhde, toimintaympäristö sekä koulutettu henkilökunta. Rakennetekijät määrittävät prosessitekijöiden reunaehdot. Varhaiskasvatukseen vaikuttavat prosessitekijät ovat pedagogiikkaan painottuvia ydintoimintoja sekä osa pedagogista toimintakulttuuria. Näitä ovat muun muassa ryhmän myönteinen ilmapiiri, perheen ja henkilöstön yhteistyö, osallisuus sekä lasten että huoltajien osalta sekä arjen toimivat käytännöt. (Vlasov ym. 2018, 51, 64; Moser ym., 2017, 20.) Moser työryhmineen mainitsee rakenteellisten - ja prosessitekijöiden lisäksi myös opetussuunnitelmalaadun (*curriculum quality*), joka tarkastelee erityisesti opetussuunnitelman luovien tavoitteiden laatua ja niiden toteutumista. (Moser ym. 2017, 20).

Tutkimusten mukaan erityisesti juuri lapsen ja kasvattajan välinen vuorovaikutus on varhaiskasvatuksen laadussa merkittävä tekijä (Lerikkanen 2014, 367; Sheridan 2001, 9).

Samansuuntainen vaikutus on todettu henkilöstön korkealla ja monipuolisella osaamisella (Karila 2016, 25–26). Laadun määrittelyssä ja arvioinnissa myös muun muassa asiakastyytyväisyys, tulostavoite ja tehokkuus ovat nousseet keskeisiksi osa-alueiksi (Dahlberg ym. 2013, 101; Tanner, Welsh & Lewis 2006, 6). Laadulla määritetään erinomaisuuden astetta tiettyjen kriteerien avulla. Laadun voidaan sanoa olevan korkea, jos tietyt kriteerein tehdyt havainnot ylittävät odotukset. Jos havainnot alittavat ennalta asetetut odotukset, voidaan laadun sanoa olevan matala. (Ojala 2020, 136.) Tulee kuitenkin huomioda, että laatuun vaikuttavien tekijöiden tulee toteutua laadukkaasti kaikilla tasoilla, jotta laatu saataisiin näkyväksi myös yksittäisen lapsen tasolla (Moser ym. 2017, 15, 17.)

2.2 Varhaiskasvatuksen laadunarvioinnin nykytila Suomessa

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI) huolehtii kansallisen tason arvioinnista sekä varhaiskasvatuksen että muun koulutuksen osalta. Tarkoituksena on tuottaa tietoa varhaiskasvatuksen ja koulutuksen tilasta kehittämiskohteiden tunnistamiseksi ja koulutuspoliittisten päätösten tueksi. Nelivuotinen suunnitelma laaditaan valtionneuvoston nimittämän erillisen arviointineuvoston taholta, ja tällä hetkellä yksi keskeisiä teemoja on varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin systemaattinen kehittäminen sekä kansallisella että paikallisella tasolla. Tarkoituksena on rakentaa kansallisen tason laadun arviointijärjestelmä, ja tätä tukemaan tulee kehittää myös työkaluja paikallisen arvioinnin tueksi. (Karvi 2020, 25.) Varhaiskasvatuksen laadunarvioinnin kautta on mahdollista tuoda esille toiminnalle asetetut tavoitteet ja sisällöt, ylläpitää työntekijöiden ammattitaitoa sekä tarkastella ja hallita laatua. Samalla on mahdollista tunnistaa tekijöitä ja ilmiöitä, joita varhaiskasvatuksessa tulee kehittää ja näin tehdään myös laadukasta toimintaa näkyväksi ulospäin. (Hujala, Fonsen & Vlasov 2020, 326–327.)

Kansallisissa varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteissa ja suosituksissa määritellään arviointi toiminnan tai asian vertaamisena suhteessa ennalta laadittuihin tavoitteisiin. Laadun määrittely on aina yhteydessä arvoihin, sillä arviointi voidaan nähdä myös arvottamisena eli onko jokin asia hyvää tai huonoa. (Vlasov ym., 2018, 11) Tavoitteita asetettaessa ja niitä arvioitaessa, samalla niille annetaan jokin merkitys eli niitä arvotetaan. (Korkeakoski, 2017, 20.) Arvot kertovat siitä, mitä tavoitellaan ja miksi jotakin pidetään tärkeänä (Vlasov ym. 2018, 39). Arvioinnista saatu tieto vaikuttaa sekä muutoksina oppimiseen ja osaamiseen että ulottuu myös yhdenvertaisuuteen ja koko koulutusjärjestelmän toimivuuteen. Arviointitoiminnan vaikuttavuuden on todettu ulottuvan kaikille koulutusjärjestelmän tasoille.

Vaikuttavuus syntyy pitkällä aikavälillä, mutta vaikutukset voidaan nähdä jo nopeammin, jopa suoraan arviointiprosessin aikana. (Karvi 2020, 6.)

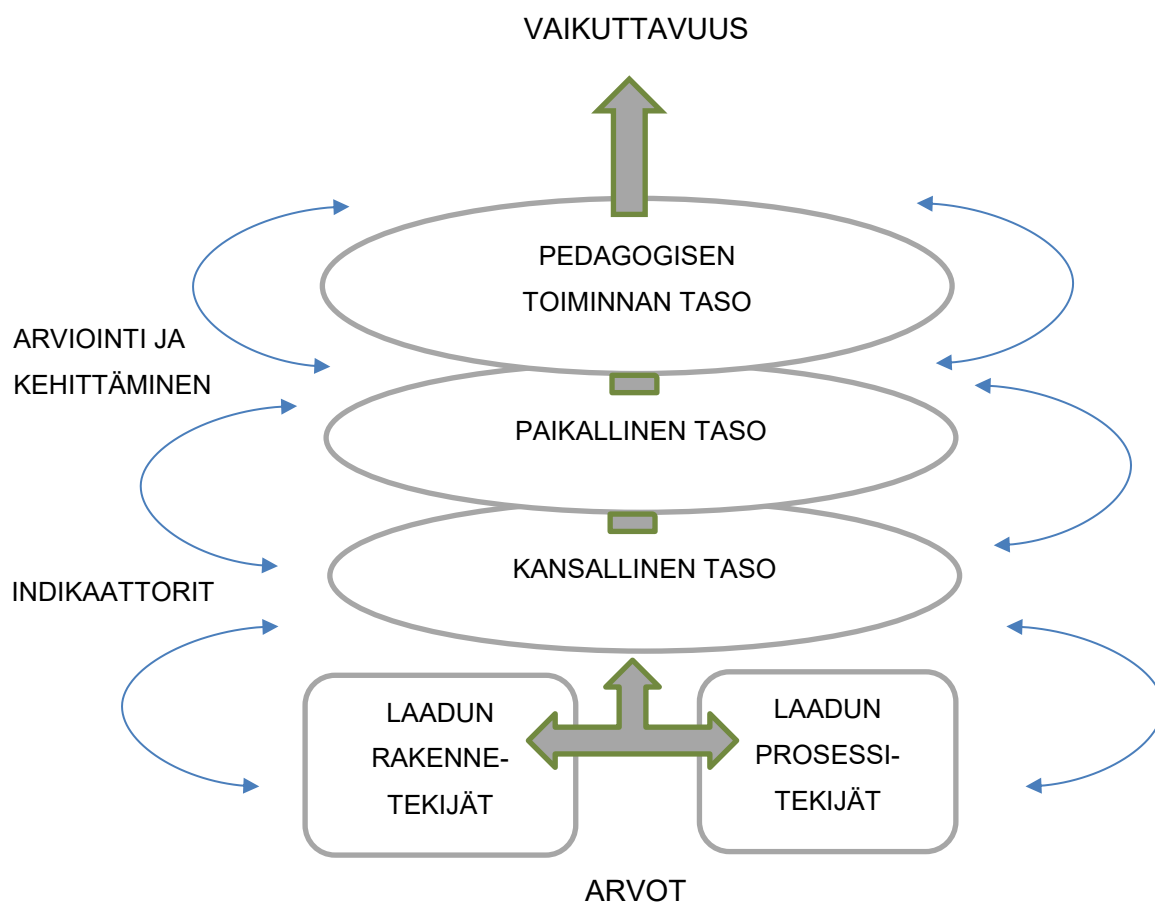
Kasvatuksen kentällä laatua määritellään useammalla eri tavalla (Alila 2013, 24, 45, 49). Perinteinen näkökulma näkee laadun objektiivisena, jolloin se on mitattavissa ulkoisesti määritetyillä mittareilla. (Hujala, Fonsén & Vlasov 2020, 328.) Laatu nähdään vahvasti tutkimustietoon ja asiantuntijuuteen perustuvana, jolloin yksilön subjektiivinen kokemus jää pois. (Parrila 2004, 71–72.) Ojala (2020, 137) kuvaa tällaista laadun objektiivista, yleisten kriteerien ja indikaattoreiden kautta tehtyä tarkastelua analyttisenä lähestymistapana.

Laatua on määritelty myös subjektiivisen näkökulman kautta, jota on samalla pidetty kritiikkinä perinteiselle mallille. Tässä mallissa laatu saa merkityksiä vallitsevan ajan ja paikan mukaan, ja tiedon katsotaan rakentuvan yksilön oman ajattelun ja ymmärryksen kautta. (Parrila 2004, 72; Dahlberg ym. 2013.) Laatuun liittyy aina vahvasti yksilön arvot ja odotukset, jolloin laatua voidaan tutkia myös kvalitatiivisin menetelmin (Alila 2013, 70–71). Laatu nähdään sosiaalisesti rakentuneena käsitteenä, ja perustuu arvoihin ja uskomuksiin sekä subjektiiviseen näkemykseen siitä, mitä kulloinkin pidetään tärkeänä (Dahlgren ym. 2007; Parrila 2002, 166). Ojala (2020, 137) kutsuu subjektiiviseen näkemykseen perustuvaa mallia dynaamisena mallina, jolloin kokonaisuus muodostuu monien eri tekijöiden, vallitsevan kasvatuskulttuurin, arvojen ja eri intressien kautta.

Objektiivisen ja subjektiivisen laadun paradigman rinnalle on noussut myös inklusiivinen paradigma, joka näkee laadun kaikkien määrittelyyn osallistuneiden käsitysten pohjalta. Tässä yhdistyvät tutkimustiedon ja varhaiskasvatuksen toimijoiden subjektiivisen näkemykset. Laadun käsitettä määritellään tasavertaisesti kaikkien toimijoiden näkökulmista. (Hujala & Fonsén 2017, 310.) Laatu nähdään ilmiönä, jossa kulttuuri muovaa laatukäsitystä. Eri yhteiskunnissa on hyvin erilaiset varhaiskasvatuksen palvelumallit, ja näiden erilaiset arvot ja tavoitteet tulisi luoda pohjan laadun arvioinnille (Palola 2004, 51.)

Päivähoidon laadun tutkimuksessa on paljon hyödynnetty 1980-luvulla kehitettyä yhdysvaltalaisista ECERS-mallia (The Early Childhood Environment Rating Scale), joka mittaa varhaiskasvatuksen kokonaislaatua tai siihen vaikuttavien osatekijöiden yhteyttä. (Hujala ym. 2020, 330). Sitä on kuitenkin kritisoitu muun muassa sen epäselvästä teoriapohjasta (Sheridan 2007, 197). Yhtenä kansallisen arvioinnin ja kehittämisen mallin pohjana voidaan nähdä yhteiseurooppalaisen CARE-hankkeen pohjalta kehitetty varhaiskasvatuksen laadun viitekehys, jossa laatua lähestytään laatutekijöiden ja niitä tarkemmin kuvaavien

ominaisuuksien eli indikaattorien avulla. (Vlasov ym. 2018, 15). KARVI (2018) on laatinut laadun arvioinnin ja kehittämisen mallin, jota toteutetaan kansallisella, paikallisella ja pedagogisen toiminnan tasoilla. Taustalla vaikuttavat aina arvot, jotka kertovat siitä, mihin pyritään ja mitä pidetään tärkeänä. Laadun rakennetekijät ovat varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyviä tekijöitä, jotka luovat rakenteet pedagogisen toiminnan mahdollistamiselle. Laadun prosessitekijät vaikuttavat suoraan lapsen kokemuksiin, sillä niiden avulla kuvataan tavoitteiden ja sisältöjen toteutumista. Prosessitekijät ovat toimintatapoja ja periaatteita, jotka arjen vuorovaikutuksessa käyvät todeksi. Arviointi ja kehittäminen liittyvät jatkuvasti laadunhallinnan kokonaisuuteen, jossa laadukkaalla varhaiskasvatuksella pyritään positiiviseen vaikuttavuuteen sekä lasten, perheiden, että koko yhteiskunnan tasolla. (Vlasov ym 2018, 39–40.)



Kuvio 2 Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin ja kehittämisen malli Vlasov ym. (2018, 40) mukailten

3 Reflektion merkitys varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisessa kehittämisessä

Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisessa kehityksessä on kyse asiantuntijuuden kehittämisestä. Tietäminen ja taitaminen osana asiantuntijuutta rakentuu kompetenssille. Ammatillinen osaaminen on jatkuvasti kehittyvä prosessi, jossa yksilö hankkii vaadittavia ammatillisia tietoja ja taitoja koko elinkaarensa ajan (Karila & Nummenmaa 2001, 24; Ruohotie 2000, 3). Asiantuntijuuden kehittyminen vaatii aikaa ja harjoittelua. Korkeaa koulutustasoa ja monia työvuosia on aiemmin pidetty asiantuntijuuden merkkeinä, mutta asiantuntijuustutkimuksissa on todettu, että nämä eivät välttämättä merkitse asiantuntijuuden saavuttamista. Tutkimuksissa on huomattu, että toisen yksilön työssä kehittyminen jatkuu, mutta toiset näyttävät tekevän työtänsä opittujen rutiinien kautta. (Tynjälä 2005, 160.) Asiantuntijuuden kasvuun liittyy aina vahvasti myös vuorovaikutus toisten kanssa ja koko toimintaympäristön toimintamallit, pedagogiset käytänteet ja taustaideologiat. (Väisänen & Silkelä 2000, 19–21.) Tässä tutkimuksessa rajataan vuorovaikutuksen ja toimintaympäristön vaikutukset asiantuntijuuden kehittämiseen ulkopuolelle

Varhaiskasvatuksessa opettajan käsitys hyvästä kasvatuksesta ja opetuksesta rakentuu sekä teoreettisen tiedon että käytännöstä toiminnasta nousseen arkitiedon kautta. Yksilön toiminnan teoria voidaan jakaa julkiteoriaan (*espoused theory*) ja käyttöteoriaan (*theory-in-use*). (Argyris & Schön 1987). Julkiteorialla tarkoitetaan sitä, miten oikeutamme tai selitämme käyttäytymisemme (Argyris & Schön 1987). Käyttöteorialla tarkoitetaan opettajan uskomuksiin, kokemuksiin ja arvoihin perustuvaa ajatusta hyvästä opetuksesta. Käyttöteoria ohjaa opettajan käytännön pedagogista toimintaa. (Maaranen & Stenberg 2017.) Käyttöteoriaan voi sisältyä tavoitteita tai ihanteita, joita opettaja pedagogiikassaan toteuttaa. Siihen liittyy paljon myös ”hiljaista”, tiedostamatonta tietoa. (Aaltonen & Pitkäniemi 2002).

Opettajan tulisikin kyetä tiedostamaan omat käyttöteoriansa ja julkiteoriansa. Schön (1988, 22–31) toteaa opettajien olevan usein vain osittain tietoisia omasta käyttöteoriastaan, huolimatta sen merkittävästä vaikutuksesta opetukseen ja muihin toimiin. Schönin mukaan käyttöteoria on jotain konkreettisempaa kuin pelkät uskomukset tai hiljainen tieto koskien opetustyötä. Julkiteoria ja käyttöteoria ovat joskus ristiriitaisia, sillä yksilö saattaa olla kykenemätön huomaamaan oman toimintansa eroa julkituotuihin käytösmalleihin. Usein yksilö tuo ensin esille juuri julkiteoriansa. (Argyris & Schön 1978, 10–11.) Omaa käyttöteoriaa pohtiessaan yksilö voi alkaa lisääntyvän tietoisuuden ja ymmärryksen kautta

saamaan uusia näkökulmia. Reflektoinnin kautta aiempia ajatuksia voi alkaa kyseenalaistamaan ja samalla mahdollistuu toiminnan muutos. (Aaltonen & Pitkäniemi 2002.)

Nykypäivänä nähdään myös opettajana kehittymisen olevan elinikäinen oppimisjatkumo tai erilaisin syklein rakentunut dynaaminen prosessi. Ammatillisen kehittymisen tärkeimpänä tavoitteena on ”*reflektiivinen ammattikäytäntö*”. Yksilön oman ajattelun ja toiminnan jatkuva reflektointi sekä koko työyhteisön toiminnan kehittäminen reflektion avulla muuttaa tai kehittää käytänteitä myös laajemmin tarkasteluna. (Järvinen 1999, 258–259.) Ammatilliseen kasvuun vaikuttavina tekijöinä voidaan nähdä organisatorisiin, työrooliin liittyviin sekä yksilön henkilökohtaisiin tekijöihin. (Ruohotie 2000, 50 –54). Useimmat teoriat tarkastelevat ammatillista kasvua ja kehittymistä yksilön kasvuprosessin kautta.

3.1 Kokemuksesta oppiminen osana ammatillista kehitystä ja kompetenssia

Ammatillista kehittymistä voidaan lähestyä kokemuksen kautta. Kokemuksellinen oppiminen on kehitetty tarpeesta ymmärtää oppimista syvällisemmin (Ojanen 2006, 84). Puhuttaessa kokemuksellisesta oppimisesta, tarkoitetaan itseasiassa kokemuksen reflektointia. Kolbin (1984) kokemuksellisen kehän malli on tarkoitettu yksilön oppimisen kuvaamiseen, mutta siitä on tehty muunnoksia myös yhteisöllisen oppimisen tarkasteluun (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 114). Kolbin mallissa kokemus muokkaa ja kehittää käsitteitä oppimisprosessin aikana. Oppiminen tapahtuu jatkuvana kehänä, jonka osana toimivat omakohtainen kokemus, refleктоiva havainnointi, teoriapohjainen käsitteellistäminen sekä tämän aiemman pohjalta tapahtuva aktiivinen toiminta tai kokeilu (Kolb 1984, 38–44.) Yksilön tehokas oppiminen edellyttää kaikkia kehän osatekijöitä. Kolbin kehässä omakohtainen kokemus ja teoriapohjainen käsitteellistäminen sekä aktiivinen toiminta ja refleктоiva havainnointi muodostavat oppimisen keskeiset ulottuvuudet.

Kolbin kokemuksellisen kehän malli on saanut osakseen myös paljon kritiikkiä (Coffield, Moseley, Hall & Ecclestone 2004; Miettinen 2000). Kolbin mallia on kritisoitu siitä, että reflektion huomioidaan vaan osittain ja yhtenä kehän vaiheena sekä siitä, että kokemus nähdään oppimisen ainoana lähtökohtana. Järvinen ja Poikela (2001) kuitenkin tulkitsevat niin, että Kolbin sykli kuvaa ennemmin kokemuksen tuottamista osana oppimisprosessia, ei niinkään kokemusta oppimisprosessin lähtökohtana, jolloin Kolbia voisi pikemmin kritisoida reflektion käsittelystä liian pinnallisella tasolla.

Opettajan kompetenssi

Osaaminen erityisesti ammatillisessa mielessä määritellään yleensä kompetenssina. Englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään osaamisesta käsitteitä ”*competence*” ja ”*competency*”. Näiden käsitteiden ero ei ole aivan selvä. Delamare Le Deist ja Winterton (2005) määrittävät ”*competence*” liitettäväksi usein toiminnan alueeseen, eli mitä yksilö osaa tehdä, ja ”*competency*” liittyy enemmän käyttäytymiseen eli siihen, miten yksilö toimii. (Delamare Le Deist & Winterton 2005.) Suomessa kompetensseihin liittyvä tutkimus on ollut hyvin vähäistä, mutta Euroopassa varhaiskasvatuksen kompetensseja on tutkittu monipuolisesti. Koulutuksen tuottamaa osaamista on tutkittu laajemmin, opiskelijoiden näkökulman ollessa usein keskiössä. (OKM 2021, 64–65.) EU-komission asettama varhaiskasvatuksen työryhmä on yhtenä koulutuksen kehittämisen kohteenaan keskittynyt henkilöstön ammatillisuuden tukemiseen, sillä se on nähty keskeisenä varhaiskasvatusalan vetovoimaisuuden kasvattamisessa sekä osaavan henkilökunnan saavuttamisessa. Yhtenä osana on pohdittu varhaiskasvatuksessa vaadittavia kompetensseja, mutta on pohdittu myös, miten ammatillista kehittymistä voitaisiin parhaiten seurata (OKM 2021, 32–33.)

Delamere Le Deist ja Winterton (2005, 39–40) ovat laatineet kompetenssin nelikentän (kuvio 3). Mallissa kompetenssi on jaettu ammatilliseen ja persoonalliseen kompetenssiin sekä käsitteelliseen ja operationaaliseen kompetenssiin. Näiden sisällä kompetenssi erotellaan vielä tarkemmin kognitiiviseen, funktionaaliseen, sosiaaliseen ja metakompetenssiin. Nämä kaikki yhdessä luovat kehyksen kompetenssille. Osaaminen nähdään tässä mallissa kokonaisvaltaisena, ei niinkään yksittäisinä osaamisalueina. Ammatilliseen kompetenssiin kuuluu sekä käsitteellistä että toiminnallista osaamista. Ammatillinen ja käsitteellinen kompetenssi toteutuu kognitiivisena kompetenssina eli tietona ja ymmärryksenä. Käytäntöön liittyvä kompetenssi eli työn käytännössä tarvittavat taidot yhdistyvät ammatillisen ja toiminnallisen kompetenssin. Metakompetenssi eli oppimaan oppiminen yhdistää persoonallista ja käsitteellistä kompetenssia. Persoonallinen ja toiminnallinen kompetenssi yhdistyvät sosiaalisessa kompetenssissa, eli siinä miten osaaminen näyttäytyy käyttäytymisen, asenteiden ja vuorovaikutustaitojen osalta.

	Ammatillinen	Persoonallinen
Käsitteellinen	Kognitiivinen kompetenssi	Metakompetenssi
Toiminnallinen	Käyttöön liittyvä kompetenssi	Sosiaalinen kompetenssi

Kuvio 3 Kompetenssin nelikenttä Delamare La Deistia ja Wintertonian (2005, 39) mukailleen

Kompetenssi saatetaan liittää kapeakatseisesti vain ominaisuuksiin, joita yksilö hankkii koulutuksen tai ammatillisen kehityksen kautta. Pätevyys tulisi kuitenkin varhaiskasvatuksessa ymmärtää koko järjestelmän ominaisuudeksi, jossa järjestelmä tarjoaa tukea yksittäisille yksilöille. Yksilön tasolla kompetenssi on jatkuva prosessi, johon liittyvät kyky kehittää ja harjoittaa ammatillista tietämystä ja ammatillisia arvoja (Urban, Vandenbroeck, Lazzari, Van Laere & Peeters 2012.) Opettajan osaamisen voidaan katsoa muodostuvan kahdesta tekijästä, muodollisesta koulutuksesta sekä työkokemuksesta. Kompetenssi, jota kuvataan myös termillä pätevyys, on ammatillista osaamista, jolla vastataan työn asettamiin osaamistarpeisiin. Kaikilla varhaiskasvatuksen alan ammattiryhmillä on substanssiosaamista, mutta myös omaa erityistä alaan liittyvää osaamistaan. Erilaiset koulutustaustat saattavat myös johtaa eroihin saman ammatin työntekijöiden osaamisen välillä. (Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007, 31–32.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisemassa Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumien raportissa (2021) kuvataan eriytyneitä ammatillisia osaamisprofileja eri ammattiryhmittäin. Varhaiskasvatuksen opettajan osaaminen jakautuu erityisesti varhaiskasvatuksen osaamiseen ja verkosto-osaamiseen. Verkosto-osaamiseen liittyy lasten kehitykseen, hyvinvointiin sekä oppimiseen liittyviä prosesseja, kokonaisvastuu ryhmän tavoitteellisesta toiminnasta, arvioinnista ja kehittämisestä. Myös lapsen tukemiseen liittyvät kysymykset, osallisuuteen sekä yhteisöllisyyteen liittyvät taidot kuuluvat varhaiskasvatuksen opettajan erityisosaamiseen. Tutkimustiedon hyödyntäminen, varhaiskasvatussuunnitelmien laatiminen sekä moniammatillisesta tiimistä vastaaminen kuuluvat erityisosaamiseen, jota varhaiskasvatusopettajalta löytyy. Verkosto-osaamiseen liittyy laajaa yhteistyötä koulun,

oppilashuollon sekä niihin liittyvien verkostojen kanssa. Myös tiimin jäsenten ohjaaminen näissä asioissa kuuluu varhaiskasvatuksen opettajan erityisosaamiseen. (OKM 2021, 82–83.)

Palaute osana ammatillista kehittymistä

Palautteen (*feedback*) määrittely on melko vähäistä alan tutkimuskirjallisuudessa. Tämä selittyy varmasti osittain sillä, että käsitteen yksiselitteinen määrittely on haastavaa sen merkityksen muuttuessa eri konteksteissa. Palautekäytännöt liitetään usein esimerkiksi oppimisprosessia tukeväksi tai osaksi arviointiprosessia (Evans 2013; Boud & Molloy 2013). Työyhteisössä palautteen kautta rakennetaan työntekijän omaa tietoa kyvystä hoitaa työtehtäväänsä sekä sen vaikutuksesta koko työyhteisöön (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2011, 63). Palautetta ei nykypäivänä anneta vain ylhäältä alaspäin eli esimieheltä työntekijän suuntaan, vaan myös työntekijältä esimiehelleen antama palaute on noussut yhä tärkeämmäksi työyhteisötaidoksi (Puusa & Ala-Kortesmaa 2019, 196).

Palautteen avulla yksilö voi osoittaa työn merkityksellisyyttä, lisätä onnistumisia, vuorovaikutusta sekä ylläpitää vastuullisuutta. Lisäksi sen avulla voidaan tukea johtamista, mahdollistetaan varhainen puuttuminen ja voidaan käynnistää sekä nykytilan analysointia että muutosta organisaatiossa (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2012, 17–39.) Palautteesta puhutaan usein kahtena eri muotona: korjaavana ja kannustavana palautteena (Puro 2010, 89). Korjaavalla palautteella viitataan henkilön jossain määrin virheelliseen toimintatapaan puuttumiseen, ja siihen liittyvien haasteiden ratkaisemiseen (Hattie & Timperley 2007, 91). Kannustavaa palautetta annetaan yleensä hyvästä työstä, onnistuneesta suorituksesta tai oikeasta asenteesta (Ahonen & Lohtaja-Ahonen, 2014, 18).

Asiantuntijatyöhön kohdistuvassa tutkimuksessa selvisi, että palautteen sekä vastaanottamisen että antamisen taito korostuu ammatillisen vuorovaikutusosaamisen osana. Tutkimus nostaa esille palautteen merkityksen kehittymisen mahdollistajana, mutta samalla kuitenkin kyseenalaistaa, kuinka hyvin työntekijät rakentavan palautteenannon taidon hallitsevat. (Puusa & Ala-Kortesmaa 2019, 192.) Palaute voidaan myös määritellä hyvin tai huonosti annettuun palautteeseen. Palautteen tavoitteena on tuottaa muutosta toimintaan, ja hyvin annettu palaute tekee juuri näin. Huono eli huonosti annettu palaute sen sijaan ei tuota muutosta. (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2014, 63.) Palautetta tulisi muokata tilanteeseen sopivaksi, ja sekä sen antamisessa että vastaanottamisessa voi kehittyä. (Kupias, Peltola & Saloranta 2016.) Palautteen kautta työntekijä voi suhteuttaa omaa työskentelyään suhteessa perustehtäväänsä ja sen tavoitteisiin. Palaute auttaa työntekijää tunnistamaan omia

vahvuuksiaan, mutta myös kehittämisen kohteitaan, ja tätä kautta yksilön itsetuntemus kehittyy (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2012, 14).

Palaute toimii myös motivoivana tekijänä, sillä toisen osoittama kiinnostus vahvistaa myös työn merkityksellisyyden kokemusta (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2014, 18). Motivaatio vaikuttaa myös työhön sitoutumiseen ja työtehtäviin kohdistettavaan innokkuuteen. Motivaation lisäksi myös työntekijän asenteet, itsetunto ja minäkäsitys vaikuttavat kaikki toimintaan ja työn tuloksiin. (Kupias, Peltola & Saloranta 2016.) Deci ja Ryan (1985) ovat itsemääräämisteoriassaan (*Self-Determination Theory*) erotelleet motivaation osiksi ulkoisen ja sisäisen motivaation. Sisäinen motivaatio on aina yksilöstä itsestään nousevaa toimintaa, ja sitä ruokkii yksilön oma innostus ja mielenkiinto sekä työn itsenä tuottama ilo tai haasteet. (Ryan & Deci 2000.) Sisäiseen motivaatioon kuuluu myös vahva tarve toteuttaa ja kehittää itseään. Vahva sisäinen motivaatio tuottaa yksilölle myös vahvaa itsetyytyväisyyden tunnetta. (Viitala 2004, 153.) Ulkoista motivaatiota sen sijaan ruokkivat ulkoa tulevat tekijät, kuten erilaiset palkkiot tai negatiiviset seuraukset. Sisäinen motivaatio voi heikentyä tai kadota kokonaan esimerkiksi olosuhteiden muuttuessa liian kontrolloiviksi tai haastaviksi. Sisäiselle motivaatiolle välttämättömiksi tekijöiksi on todettu muun muassa pystyvyyden ja yhteenkuuluvuuden kokemukset. Sisäisellä motivaatiolla voidaan nähdä vaikutusta sekä parempiin oppimistuloksiin että yksilön hyvinvointiin. (Deci & Ryan, 2000).

3.2 Reflektio osana pedagogista ajattelua

Reflektion käsite on paljon käytetty ja tutkittu, mutta sen määrittelyssä on kirjavuutta ja eri tasoja (esim. Hatton & Smith, 1995, Mezirow 1991; Boud, Keogh & Walker 1989, 18–19). Reflektion käsitteeseen on Dewey viitannut jo 1900-luvun alussa. Dewey (1933, 9) kuvaa reflektiota ajattelumalliksi, jossa yhdistyy aktiivinen ja huolellinen harkinta sekä ponnistuksia vaativa prosessi, joka liittyy vahvasti älylliseen ja emotionaaliseen toimintaan. Tämä vaatii systemaattisuutta ja vuorovaikutusta toisten kanssa. Boud, Keogh ja Walker (1989, 18–19) määrittelevät reflektion oppijan vastauksena kokemuksiin. Reflektio rakentuu heidän mukaansa kokemuksesta sekä siihen perustuvasta reflektiivisestä toiminnasta. Schön (1987, 25–26) liittää reflektion vahvasti osaksi ammatillista kehitystä.

Schön (1987) jakaa reflektion käsitteen kolmeen osaan. Hänen mukaansa reflektiota tapahtuu ennen toimintaa (*reflection-for-action*), toiminnan aikana (*reflection-in-action*) ja toiminnan jälkeen (*reflection-on-action*). Erityisesti toiminnan aikana tapahtuva reflektio kehittää yksilön toimintaa ja tätä kautta oppimista. Myös useat muut tutkijat ovat päätyneet

samanlaiseen jaotteluun (esim. McAlpine ym. 1999; Van Manen 1991, 102–118). Reflektio voidaan nähdä myös toimintaa edeltäväksi toiminnaksi (*reflection-for-action*), jolloin suunnittelunomainen toiminta perustuu kuitenkin aiempiin kokemuksiin (McAlpine ym. 1999; van Manen 1991, 102–105, Boud ym. 1989). Kaikista syvin reflektion malleista on reflektion reflektioon pyrkivä malli (*reflection-on-reflection*), jossa omaa reflektointia reflektoidaan sekä itse että yhdessä (Brockbank & McGill 2007, 276). Tässä tutkimuksessa reflektio nähdään Schönin esittämällä tavalla.

Schön on saanut kritiikkiä reflektion määritelmästä. Käsitteiden käyttöä on kritisoitu epämääräiseksi, mutta toisaalta käsitteiden määritelmät ovat kapeita. Erityisesti Schönin ajatusta toiminnan aikaisesta reflektiosta on kritisoitu (Erlandson & Beach 2008; Van Manen 1991). Van Manenin (1991, 98) mukaan toiminnan aikana ei voi reflektoida, sillä reflektointi vaatii aikaa, jota toiminnan aikana ei reflektoinnille riittävästi ole.

Metakognitio

Metakognitio liittyy vahvasti reflektion käsitteeseen. Ruohotien (2003) mukaan metakognitio ohjaa yksilön oman oppimisen reflektoinnin, ymmärtämisen ja kontrolloinnin taitoja.

Metakognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan yksilön itsesäätelyn ja korkeamman asteen ajattelun taitoja, joiden avulla on mahdollista reflektoida, ymmärtää ja kontrolloida omaa oppimista (Ruohotie 2006, 106–107). Metakognitiiviset prosessit voivat olla tietoisia tai tiedostamattomia. Metakognitiivisiin prosesseihin kuuluu oman toiminnan havainnointia, sisäistä prosessointia ja arviointia sekä toiminnan säätelyä ja suunnittelua. Yksilön kyky hyödyntää jo olemassa olevia taitojaan ja suunnata huomio uuden oppimiseen, edellyttää metakognitiivisten prosessien käyttöä (Tiuraniemi 2002, 3). Metakognitiivisten taitojen lisäksi yksilön motivaatioon liittyvät tekijät vaikuttavat oman ajattelun kehittymiseen ja ymmärtämiseen.

Reflektiivisyyden käsitettä käytetään erityisesti sosiaalitieteessä. Reflektiivisyys tarkoittaa sisäistä keskustelua, jossa yksilö huomioi tietoisesti ympäristöään ja ottaa huomioon olosuhteiden vaikutuksen omaan toimintaansa. (Archer 2007, 2–3.) Reflektiivisen ammatillisuuden tunnusmerkiksi voidaan todeta tutkiva ja kokeileva asenne oman työn kohteisiin sekä työskentelytapoihin. Joustavat ja eriytyneet tavat toimia, monimutkaisten prosessien arviointi, jaettu vastuu sekä erilaisten arvojen ja päämäärien huomioiminen rakentavat oppivaa organisaatiota. Organisaationaalinen oppiminen tukee myös yksilön reflektiivistä työtettä. (Tiuraniemi 2002.)

Yhteisöllinen reflektio

Perinteisesti reflektio liitetään yksilön omaksi toiminnaksi, mutta viime aikoina myös kollektiiviseen reflektiökäytäntöön on alettu kiinnittämään huomiota. Reflektointi on tärkeä taito nykytyön arjessa ja yhä useammin se nähdään vuorovaikutuksellisen prosessina ja yhteisöllisenä toimintana, jossa yksilöt jakavat kokemuksiaan ja oppivat toisiltaan (Prilla, Pammer & Krogstie 2013; Høystrup 2004; Cressey, Boud & Docherty 2006, 20–21). Tutkimukset osoittavat, että opettajien oppiminen tapahtuu usein yhteistyössä toisten kanssa. Laadukkaat tiimikokoukset voivat tukea tehokkaasti opettajien oppimista. Yhteistyön olosuhteiden rakentuminen kannustaa myös vuoropuheluun, jossa omia ja jaettuja käytäntöjä analysoidaan ja kehitetään. (Doppenberg, Bakx ja den Brok 2012, 547, 564.)

Yhteisöllisellä reflektoinnilla (*collaborative reflection*) tarkoitetaan yhdessä tiimin tai työyhteisön kanssa toteutettavaa reflektointia, jossa jaetaan kokemuksia jakamalla ja niistä keskustelemalla löydetään uusia näkemyksiä asiasta (Prilla ym. 2013, 250). Jakamalla ajatuksia ja käsityksiä ammatillisesta toiminnasta toisten kanssa, yksilön ajattelu syvenee. Lisäksi yhteinen toiminnan tarkastelu voi muuttaa näkökulmia ja tarkentaa havaintoja. (McArdle & Coutts 2010, 212.) Myös Greyn (2011) tutkimuksessa opettajat havaitsivat ammatillisessa vuoropuhelussa useita etuja. Näitä oli heidän mukaansa muun muassa mahdollisuus reflektoida omaa toimintaansa, ymmärtää paremmin taustalla vaikuttavien uskomusten ja arvojen sekä lasten kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen yhteyksiä, tiimin kehittyminen sekä yleisesti vuorovaikutussuhteiden vahvistuminen ja toisten parempi ymmärrys. (Grey 2001, 27.) Collin ja Karsanti (2011) ovat tarjonneet vuorovaikutteisen reflektiökäytännön mallin, jossa suullisen vuorovaikutuksen kautta opettajaopiskelijat ja heidän ohjaajansa keskittyvät ammatilliseen käytäntöön. Reflektiota tapahtuu kahdella toisiinsa kietoutuneella tasolla: ihmissuhde- ja sisäisellä henkilökohtaisella tasolla. Nämä kaksi tasoa ruokkivat reflektiota, joka puolestaan voidaan uudelleen käyttää ammatillisen toiminnan hyötynä. (Collin & Karsanti 2011, 576-577.)

Yhteistyöhön perustuvan reflektoinnin aikana haastavien kokemusten ja mielipiteiden jakaminen tukevat opettajien oman työn laajempaa ymmärrystä (Yoon ja Kim 2010, 298). Yhteisöllinen reflektointi rakentuu sekoituksesta ennalta sovittujen sekä ennakoimattomien tapaamisten kautta. Reflektointia tapahtuu siis myös spontaaneissa keskusteluissa esimerkiksi työpaikan käytävillä. Terveystieteiden puolella toteutetun tutkimuksen yleiset havainnot

pätevät hyvin myös varhaiskasvatuksen opettajien käytäntöön. (Prilla, Degeling & Herrmann 2012, 63.)

Reflektiolla on osoitettu olevan vaikutusta opettajan osaamisen kehittymiseen erityisesti yhteisöllisesti toteutettuna (Cherrington & Loveridge 2014, 42–43). Mirzagitova ja Ahmetov (2014) toteavat reflektion taidon olevan yksi opettajan tehokkuutta lisäävä universaali mekanismi. Reflektion tärkein tehtävä on varmistaa laajempi ymmärrys yksilön toiminnan erillisissä osatekijöissä sekä kokonaisuudessa. Reflektion avulla oman toiminnan ja käytöksen arviointi on tarkempaa, ja mahdollistaa samalla tarkempien päätösten tekemisen. Mirzagitova ja Ahmetov (2014) toteavat reflektion tarvetta ainakin seuraavissa opettajan työn ammatillisissa toimissa: pedagogisen toiminnan arviointi, käyttötarkoitusten valinnassa, pedagogisten haasteiden analyysissa, päätöksen teossa, vuorovaikutussuhteita määriteltäessä, pedagogisten strategioiden ja toimenpiteiden valinnassa.

Ammatillisen vuoropuhelun ja tätä kautta mahdollistuvan yhteisöllisen reflektoinnin toteutuminen vaatii turvallista ilmapiiriä, sillä opettajat saattavat tuntea ahdistusta suhteessa kokeneempiin työkavereihinsa. Lisäksi opettajat saattavat pelätä heidän sanomisiaan tulkittavan väärin tai tekojaan kommentoidaan henkilöön kohdistuvina kritiikkeinä. Näissä ammatillisissa keskusteluissa annettava palaute tulisi nähdä ennen muuta vaihtoehtoisina käsityksinä, joiden kautta keskustelu ja oppiminen mahdollistuu. (Grey 2011, 24–25.) Useassa tutkimuksessa (Yoon & Kim 2010; Woolway, Msimanga & Lelliot 2019) nouseekin esille auktoriteetti- tai asiantuntija-asemassa olevien merkitys yhteisöllisissä reflektointitapahtumissa. Vaikutus voi olla positiivinen, kuten reflektointiprosessin alkuun saamisessa ja aloittelijoiden taitojen kehittämisessä (Woolway, Msimanga & Lelliot 2019, 11). Toisaalta auktoriteettikysymykset voivat myös haastaa yhteisöllistä reflektointia. Ryhmän erilaiset koulutus- tai työkokemustaustat voivat olla vaikuttamassa siihen, miten valta keskusteluissa näyttäytyy ja kuinka avointa keskustelu voi tätä myöten olla. (Yoon & Kim 2010, 298.)

Reflektion tasot

Osa teoreetikoista on käyttänyt reflektion laadun tarkasteluun tasoja, sillä kehittymistä ja oppimista voidaan tarkastella sen mukaan, millä tasolla ollaan. Usein käytetty on Habermasin (1974) tiedonintresseihin perustuva malli, jossa reflektoinnin tasoina mainitaan tekninen, praktinen ja kriittinen. Teknisen (*technical*) reflektion tasolla asioita tarkastellaan käynnissä olevan toiminnan kannalta, mutta asioiden kyseenalaistaminen ja muutoshalukkuus puuttuu.

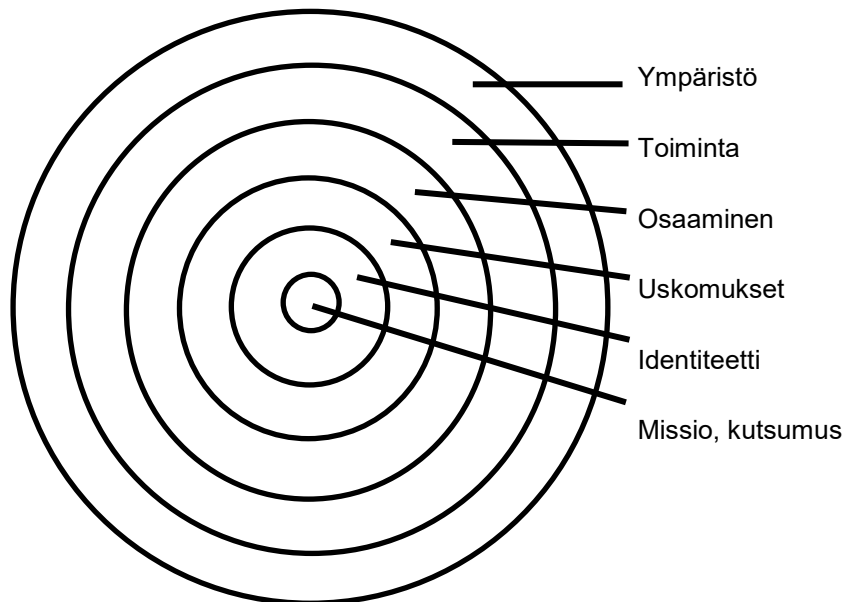
Praktisen (*practical*) reflektoinnin tasolla asiat nähdään osana suurempaa kokonaisuutta. Kokemusten laadun arvioinnin lisäksi valintojen, tavoitteiden ja oletusten taustalla vaikuttavia perusteluja pohdiskellaan. Erityisesti käsitys ihmisestä, työstä ja toiminnan taustavaikuttimista ovat tärkeitä tarkastelun kohteita. Kriittisellä (*critical*) reflektoinnin tasolla ajattelu on kehittynyt laajemmaksi, sillä muun muassa kasvatukseen ja työn arvopäämääriä pohditaan laajemmasta yhteiskunnan ja maailmanlaajuisesta katsantokannasta. (Hatton & Smith 1995; Kemmis 1985, 142–145.)

Van Manen (1991, 100) erottaa systemaattisen reflektion neljälle tasolle. Ensimmäinen taso on arki ajattelun taso, jossa yksilön toimintatavat ja rutiinit sekoittuvat esirefleksioon samalla ohjaten yksilön ajattelua ja toimintaa. Myös toisella tasolla arkiset käytännön toimet ovat reflektoinnin kohteena. Kokemukset arvioidaan kuvailevalla ja lähinnä käytännön tasoa pohtien, ja ne usein myös sanoitetaan: selitetään toimintaa tai laaditaan käytännöllisiä periaatteita. Seuraavalla tasolla reflektiokyky jäsentyy, jolloin omiin ja toisten kokemuksiin peilaten pyritään teoreettista ymmärrystä kehittämään ja löytämään kriittisiä oivalluksia arjen kokemuksista. Teoriat toimivat ilmiöiden ymmärtämisen taustalla. Neljännellä eli teoreettisen reflektoinnin tasolla tavoitteena on muodostaa tiedosta itsereflektiivinen käsitys, jolloin tietoja pohditaan käytännössä ja niiden avulla pyritään yhä paremmin ymmärtämään toimintaa.

Korthagen (2004, 2014) on tutkiessaan opettajan ammatillisuuden kehittymistä luonut mallin, jonka kautta opettajuuden monikerroksellisuutta pystytään kuvaamaan. Korthagenin (2004, 79–81; ks. myös Korthagen & Vasalos 2005, 52–62) model of levels of change -sipulimalli (kuvio 4) pyrkii kuvaamaan opettajuuden tasoja, ja sitä miten yksilön toiminta, käytös, arvot ja uskomukset näkyvät. Sipulimalli rakentuu kuudesta tasosta: ympäristö, käyttäytyminen, osaaminen, uskomukset, identiteetti ja kutsumuksen tai mission taso. Reflektiosipulin ulkopuolella vaikuttaa ympäristö, sillä kaikkien tasojen kehitys vaatii vuorovaikutusta ympäristön kanssa. Uloin sipulin taso käsittää käyttäytymisen eli toiminnan tason. Toiminnan kautta saatu kokemus ja vahvistus omalle osaamiselle, vaikuttaa positiivisesti uskomuksiin itsestä opettajana, millä on positiivinen vahvistus käyttäytymiseen. Uloimmilla tasoilla kuvataan opettajan ammatti-identiteettiä sekä opettajuuteen liittyviä eri osa-alueita.

Kompetenssin taso kuvaa yksilön taitoja eli osaamista. Uskomuksen tasolla tarkoitetaan sitä, millainen kuva opettajalla on itsestään ja omasta osaamisestaan. Uskomukset määrittävät kompetenssin tasoa, sillä uskomukset perustuvat siihen, mitä yksilö kokee merkityksellisenä oppia. Sipulimallin sisimmät tasot kuvaavat opettajan omaa identiteettiä sekä käsitystä itsestään opetuksen ammattilaisena. Identiteetin taso käsittelee sitä, miten koemme sekä

itsemme että oman minäkuvamme. Sipulimallin sisin osa on kutsumuksen taso, joka sisältää kaiken minkä yksilö näkee kutsumuksenaan sekä syyt, miksi haluaa toimia opettajana. Nämä asiat ovat niitä, jotka inspiroivat, tuovat tarkoitusta elämään ja luovat merkityksellisyyttä työllemme. Tällä tasolla yksilö myös ymmärtää oman roolinsa osana häntä ympäröivien ihmisten joukkoa.



Kuvio 4 Korthagenin (2004) sipulimallin tasot

Reflektioprosessia Korthagen ja Vasolos (2005, 49) havainnollistavat viisivaiheisen ALACT-mallin kautta (*Action, Looking back on the action, Awareness of essential aspects, Creating alternative methods of action and Trial*). Ensimmäinen vaihe on toiminta, jota toisessa vaiheessa reflektoidaan. Kolmannessa vaiheessa pyritään löytämään ja tiedostamaan olennaisia yhteyksiä ja näkökulmia. Neljännessä vaiheessa luodaan vaihtoehtoisia toimintamalleja ja viidennessä vaiheessa toimitaan uudella tavalla.

Reflektion tasomalleja on kritisoitu arvottaviksi, sillä reflektion luokittelun tasoihin nähdään tarkoittavan sitä, että on olemassa hyvää ja huonoa reflektointia tai jopa hyviä tai huonoja reflektioijia. Samalla on esitetty, että tasomallit nostavat tietyt reflektoinnin tasot toisten yläpuolelle. (Collin, Karsenti & Komis 2013, 110.) Vaikka reflektio tasomallien kautta voidaan nähdä kapeana, voidaan niiden avulla kuitenkin tukea reflektio-osaamisen kehittymistä (Kember ym. 2000, 382). Tasomallit voidaan nähdä hyödyllisinä apuvälineinä reflektion määrittelyssä, ja tunnistamalla reflektion lähtötaso, reflektio-osaamisen kehittymisen tukeminen on helpompaa. (Tiainen, Korkeamäki & Dreher 2018, 598)

Tässä tutkimuksessa reflektio nähdään ominaisuutena, jota on mahdollista kehittää, ja jolle voidaan määrittää erilaisia tasoja. Korthagenin sipulimallia (2004, kuvio 4) käytetään osana aineiston analyysia. Sipulimallin avulla pyritään selvittämään varhaiskasvatuksen opettajan reflektio-osaamisen jakautumista reflektion tasojen välillä, ja samalla pyritään kuvaamaan opettajien reflektio-osaamisen osia, kuten ymmärrystä ja kokemusta. Sipulimallin mukaisen analyysikehikon kautta pyritään kuvaamaan varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä ja kokemuksia omasta reflektoinnistaan. Korthagen ja Vasolos (2005, 49) ovat myös kehittäneet reflektion ALACT-mallin, jossa kuvataan reflektion prosessia. Koska tässä ei käytetty tutkimuksen osana esimerkiksi päiväkirjaa, joka olisi mahdollistanut reflektioprosessin tutkimisen, jätettiin myös Korthagenin ALACT-malli pois analyysistä.

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni kohteena ovat varhaiskasvatuksen opettajien näkemykset oman osaamisen ja pedagogisen toiminnan reflektoinnista. Tutkimuksessa on kaksi tutkimuskysymystä.

Tutkimuksen päätavoitteena on selvittää ja kuvata mitä varhaiskasvatuksen opettajat työssään refleктоivat, ja kuinka usein varhaiskasvatuksen opettajat työssään refleктоivat. Tämän lisäksi tavoitteena on selvittää ja kuvata millaista tukea varhaiskasvatuksen opettajat reflektointiosaamiseensa kaipaavat sekä mitkä tekijät ammatillisessa toiminnassa tukevat tai haastavat reflektionin toteutumista.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Mitä varhaiskasvatuksen opettajat työssään refleктоivat?

1.1. Kuinka usein varhaiskasvatuksen opettajat työssään refleктоivat?

2. Millaista tukea reflektointiosaamiseen kaivataan?

2.1 Mitkä tekijät ammatillisessa toiminnassa tukevat varhaiskasvatuksen opettajan reflektionin toteutumista?

2.2 Mitkä tekijät ammatillisessa toiminnassa haastavat varhaiskasvatuksen opettajan reflektionin toteutumista?

4.2 Mixed methods – tutkimusmenetelmänä

Tässä tutkimuksessa on käytetty laadullista ja määrällistä tutkimustapaa yhdistävää mixed methods -menetelmää, jonka tavoitteena on Creswell ja Plano Clarkia (2011, 12) mukaillen löytää laajempi ymmärrys tutkimusongelmasta. Mixed methods -tutkimuksella ei ole vakiintunutta suomenkielistä vastinetta, vaikka siitä usein puhutaankin monimenetelmällisyydestä. Tässä tutkimuksessa käytetään englanninkielistä käsitettä ”mixed methods -tutkimusmenetelmä”. Mixed methods -tutkimusotteen tausta löytyy 1980-luvun arviointitutkimuksesta (Greene, Caracelli ja Graham 1989), sillä aiemmin erilaisten metodien tai menetelmien käytöstä on puhuttu triangulaation käsitteellä. Triangulaatiolla tarkoitetaan useamman teorian, tutkimuksen, menetelmän tai aineiston yhdistämistä samassa tutkimuskokonaisuudessa (Johnson, Onwuegbuzie & Turner 2007). Tähän on myöhemmin

lisätty vielä analyysitriangulaatio, jossa tutkimusaineistoa analysoidaan usealla analysointitavalla (Tuomi & Sarajärvi 2009, 145). Tässä tutkimuksessa yhdistetään kahta eri metodia, kyselyä ja haastattelua, joten voidaan puhua metoditriangulaatiosta.

Mixed methods -tutkimusmenetelmä on lisääntynyt erityisesti 2000-luvulla suuresti (Bryman 2008, 17). Mixed methods -tutkimuksesta puhutaan nykypäivänä jopa ”kolmantena tutkimusparadigmana” tai ”kolmantena metodologisena liikkeenä” (Johnson & Onwuegbuzie 2004; Tashakkori & Teddlie 2010, 3). Mixed methods -menetelmä lähestyy tietoa laajasti eri näkökulmista, huomioiden kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen näkökulmat (Johnson, Onwuegbuzie & Turner 2007). Kvantitatiivisen eli määrällisen tutkimuksen ajatellaan yleensä edellyttävän suurta ja edustavaa otosta, sillä sen avulla selvitetään lukumääriin ja tilastoihin liittyviä kysymyksiä. Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus keskittyy enemmän ymmärtämään ja selittämään tutkimuskohdetta tai sen käyttäytymistä, sillä tutkittava määrä on usein pienempi, mutta analysoimaan pyritään tarkasti. (Heikkilä 2014, 15.) Tutkittavat valitaan usein harkinnanvaraisesti, jolloin on usein mahdollista kuvata tarkasti juuri tutkittua kohdetta (Vilkkä 2006). Tässä tutkimuksessa valittiin osallistujia, joiden oletetaan omaavan tutkimuksen kannalta oleellista tietoa.

Valittujen menetelmien taustalla vaikuttaa aina jokin tieteenfilosofinen katsantokanta (Creswell & Plano Clark 2011, 5). Tämän tutkimuksen tieteenfilosofisen pohjan voidaan katsoa rakentuvan pragmatismiin. Pragmatismi korostaa tutkimuksesta kerätyn tiedon käytäntöön liittyvää yhteyttä. (Johnson ym. 2007; Creswell & Plano Clark 2011, 43.) Kasvatustieteessä pragmatismi nähdään tiedon ja toiminnan välistä yhteyttä korostavana. Tieteellistä tiedonhankintaa ei tule nähdä objektiivisen tiedon hankintana, vaan tieto on aina subjektin tietämistä (knowing). Tiedon pätevyyttä tulee arvioida suhteessa toimintaan. (Siljander 2014, 137–138.) Mixed methods -tutkimuksen pohja voi liittyä myös postpositivimiin, konstruktivismiin, osallistavaan näkemykseen, tai näiden kaikkien yhdistelmiin (Creswell & Plano Clark 2011, 40). Mixed methods -lähestymistapa vapauttaa tutkijan käyttämään kaikkia metodeja tutkimusongelmansa käsittelemiseen (Creswell & Plano Clark 2011, 12). Mixed methods -menetelmän valinnan tutkijan on tärkeää pystyä perustelemaan, miksi erilaisia menetelmiä tai aineistoja käytetään samassa tutkimuksessa, sekä avata käytännön tasolla, miten ja miksi nämä aineistot tai menetelmät yhdistetään tutkimuksessa (Moran-Ellis ym. 2006).

Mixed methods -tutkimuksessa on monia tapoja yhdistää määrällisen ja laadullisen tutkimuksen muotoja keskenään, ja näistä muodoista toinen voidaan asettaa etusijalle tai tarkastella niitä tasavertaisina suhteessa tutkimukseen (Creswell & Plano Clark 2011, 5). Mixed methods -tutkimus voi painottua enemmän kvalitatiiviseen tai kvantitatiiviseen suuntaan. Kvalitatiivisesti hallitseva mixed methods -tutkimus nojaa vahvasti kvalitatiivisiin menetelmiin, mutta samalla tunnustaa kvantitatiivisen tiedon ja menetelmien tuoman lisäarvon tutkimukselle. Kvantitatiivisesti hallitsevan mixed methods -tutkimus ajattelee juuri toisin: kvantitatiiviset menetelmät toimivat tutkimuksen pohjana, mutta kvalitatiivinen tieto ja lähestymismenetelmät hyödyttävät tutkimusta. ”Puhtaimmillaan” mixed methods -tutkimuksessa sekä kvalitatiivinen että kvantitatiivinen tieto ja lähestymistapa ovat tasapainoisesti painottuneita. (Johnson ym. 2007)

Hesse-Biber (2010, 64) määrittelee kvalitatiivisia menetelmiä painottavaa mallia kvalitatiiviseksi viitekehikseksi, jolloin kvantitatiivinen tutkimus tukee tutkijaa uusien hypoteesien tai tutkimuskysymysten asettamisessa. Kysymällä samanlaisia kysymyksiä sekä kvantitatiivisessa että kvalitatiivisessa tutkimuksessa, voi tutkija lisätä luotettavuutta sekä havaita ristiriitaisuuksia. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 32) puhuvat toisen tutkimuksen toimivan ”laukaisevana tai innoittavana” toiselle tutkimukselle. Hesse-Biberin (2010, 64) mukaan mixed method -tutkimuksen kvalitatiivisesti painottunut lähestymistapa edistää syvemmän ja aidomman kuvan hahmottamista sekä auttaa muodostamaan yhä tarkemman ja yksityiskohtaisemman kuvan tutkittavasta kohteesta. Kvalitatiivinen lähestymistapa sopii erityisesti uusien ilmiöiden tutkimiseen, ja ymmärryksen kartuttamiseen sen tutkivan ja teorioita muodostavan luonteen vuoksi. Tässä tutkimuksessa molemmat tutkimustavat täydentävät toisiaan.

Tässä tutkimuksessa valittiin tietoisesti toisiaan täydentämään sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä. Tarkoituksena on saada mahdollisimman laaja käsitys varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksistä reflektiosta. Laadullinen tutkimus on tärkeässä osassa selittämässä määrällistä aineistoa, mutta laadullisella tutkimuksella on mahdollista löytää syvempiä tai tarkempia vastauksia. Tutkimusten osat ja niistä kerätyt aineistot ovat peräkkäisiä, sillä määrällinen aineisto ja sen analyysi ovat johtaneet laadullisen tutkimuksen toteuttamiseen. Lopullinen kerätty aineisto sisältää sekä määrällistä että laadullista dataa.

4.2.1 Kysely

Kyselytutkimuksen etuna voidaan nähdä se, että sen avulla voidaan kerätä nopeasti ja tehokkaasti laaja tutkimusaineisto, jonka käsittely myös tilastollisesti on oikein kerättynä nopeaa (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2012, 195). Tilastollisen tutkimuksen toteuttamiseen on kehitetty valmiita ohjelmistoja, joista tässä tutkimuksessa käytetään Webropol -ohjelmaa kyselyaineiston keräämiseen. Kyselytutkimuksen heikkouksia saattavat olla vastausprosentin pienuus sekä aineiston pinnallisuus, ja sellaisenaan teoreettinen köyhyys tutkimuskäytössä (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2012, 195).

Vastaajien suhtautuminen tutkimukseen saattaa olla huoletonta, ja tämä voi vaikuttaa vastausten rehellisyyteen ja huolellisuuteen. Väärinymmärrysten määrä saattaa myös olla suuri. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2012, 195.) Yksi tärkeä vaihe tutkimuksen toteuttamisessa on tutkittavaan aiheeseen liittyvien teoreettisten käsitteiden purkaminen pienempiin osiin. Erityisesti määrällisen tutkimuksen kohdalla on tutkijan muutettava käsitteet mitattavaan muotoon. Jokaisen vastaajan tulisi luotettavuuden ja yleistettävyyden vuoksi ymmärtää kysymykset samalla tavalla, joten tämä on erittäin tärkeä vaihe tutkimusta suunniteltaessa. Tätä käsitteiden muuttamista kutsutaan operationalisoinniksi. (Vilka 2007, 36–37.) Operationalisoinnilla voidaan nähdä selvä yhteys kyselyn käytettävyyteen ja luotettavuuteen sekä sen myöhempään analysointiin (Vehkalahti 2008, 18). Hyvin toteutettu operationalisointi varmistaa sen, että mittari mittaa juuri sitä mitä pitääkin (Vilka 2007, 42).

Kysymykset voivat olla monivalintaisia, sekamuotoisia tai avoimia.

Monivalintakysymyksissä vastausvaihtoehdot on asetettu ennalta. Sen sijaan avoimissa kysymyksissä vastaaja voi vastata täysin vapaasti. Sekamuotoiset kysymykset yhdistelevät ennalta annettuja vastausvaihtoehtoja sekä avoimia kysymyksiä. Sekamuotoiset kysymykset ovat erityisen hyviä silloin, kun epäillään, ettei kaikkia vastausvaihtoehtoja tunneta. (Vilka 2007, 67–69.) Monivalintakysymysten eduksi voidaan todeta kerättyjen vastausten helpomman vertailun sekä käsittelyn analysointivaiheessa. Lisäksi niiden avulla vastaajan on helpompaa vastata, sillä muistaminen vähenee, ja asian tunnistaminen on pääosassa. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2012, 201.)

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä. Mielipiteitä selvitetään usein asteikkoon perustuvien ennalta määrättyjen vastausvaihtoehtojen avulla. Erittäin käytetty asteikko mielipideväittämissä, on Likertin asteikko. (Brill 2008, 428–429.) Asteikko on usein 5 – tai 7 – portainen. Asteikko jakautuu yleensä välille täysin samaa mieltä

ja täysin eri mieltä. Näistä vastaajan tulee valita omaa mielipidettään vastaavan vaihtoehto. Haasteena voidaan nähdä se, ettei vastaajan mielipiteen vahvuus tai tärkeys vastauksessa välity (Heikkilä 2014, 51; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 200.) Likert-asteikko, jota tässäkin tutkimuksessa käytettiin, sijoittuu järjestys- ja välimatka-asteikon välille. Likert-asteikolle voidaan tehdä tilastollisia analyysyjä, vaikka ominaisuuksiltaan Likert-asteikko ajatellaan järjestysasteikoksi (Vehkalahti 2019, 35.). Likert-asteikkoa voidaan pitää välimatka-asteikkona, jossa yhtä suurien välien poikkeamat johtuvat mittausvirheistä (Vehkalahti 2019, 37). Tässä kyselyssä oli mukana myös muutamia avoimia kysymyksiä. Näiden avointen kysymysten avulla vastaajan on mahdollista kuvailla omin sanoin, osoittaa keskeinen tai tärkein vastaajan ajattelussa sekä osoittaa tunteiden voimakkuutta aiheeseen liittyen. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2012, 201.)

Tutkimus aloitettiin loppuvuodesta 2020 ja jatkui kevään 2021 ajan. Aineisto kerättiin kahdessa vaiheessa, kyselyllä ja haastattelulla. Tutkimus oli tarkoitus toteuttaa vain yhdessä suomalaisessa keskisuudessa kunnassa, mutta kunnasta saadun vastaajamäärän vähyyden vuoksi kysely avattiin julkiseksi. Tästä syystä tutkimusta ei voida kontekstoida tiettyyn kuntaan. Tutkimuslupa on hyväksytty yksittäisen kunnan toimesta lokakuussa 2020 ja lisäksi jokainen osallistuja varmisti halukkuutensa osallistumiseen kyselylomakkeessa. Jokainen haastateltava allekirjoitti myös kirjallisen suostumuksensa osallistumisestaan haastatteluun.

Operationalisointi on yksi haastavimmista vaiheista kyselytutkimuksen laadinnassa. Kyselyn testaaminen toimii kuitenkin hyvänä pohjana, ja näistä saatujen palautteiden kautta myös tässä tutkimuksessa pyrittiin vielä aivan ennen kyselyn lähettämistä tiivistämään kyselyä.

Kyselylomaketta testattiin kahteen otteeseen eri ryhmillä, joihin kuului opettajia tai muita varhaiskasvatuksen työntekijöitä. Lomaketta muokattiin vastaajilta tulleen palautteen perusteella toimivammaksi.

Kyselyyn liittyvää linkkiä jaettiin aluksi kunnan varhaiskasvatuksen yhteyshenkilön kautta kunnan varhaiskasvatuksen opettajille ja lisäksi vastaajille lähetettiin muistutusviestejä vastausmäärän kasvattamiseksi. Tässä tutkimuksessa vastaamista pyrittiin alussa helpottamaan lähettämällä vastauslinkki suoraan vastaajan omaan sähköpostiin. Kyselyyn liitettiin mukaan saateteksti, jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta ja toteutuksesta tarkemmin sekä linkki tietosuojalomakkeeseen. Myöhemmin linkkiä jaettiin muutamassa sosiaalisen median varhaiskasvatukseen keskittyvässä ryhmässä. Kysely oli auki yhteensä neljä viikkoa, ja siihen vastasi 31 varhaiskasvatuksen opettajajana toimivaa kasvattajaa.

Tutkimuksen toiseen vaiheeseen, eli haastatteluun pyydettiin vapaaehtoisia osallistujia kyselyn lopussa.

Vilka (2007, 71) suosittelee kyselylomakkeen rakentuvan etenevän juonen mukaan, jossa asiat liitetään yhtenäisiksi asiakokonaisuuksiksi. Tärkeää on ensin muodostaa teemoja, joista rakennetaan yksittäiset kysymykset. Tässä tutkimuksessa kysymykset laadittiin teemoittain. Kyselyssä oli yhteensä 30 kysymystä, joista monivalintakysymyksiä oli 16, sekakysymyksiä kaksi ja avoimia kysymyksiä 12. Tutkimuskysymykset on teemoittain tarkemmin esitelty taulukossa 1.

Taulukko 1

Tutkimuskysymykset teemoittain

Kysymysten numerot	Teema	Kysymykset
1 – 6	Taustakysymykset	Koulutus Työvuodet varhaiskasvatuksen opettajana Ikä Työtiimin rakenne
7 – 14	Reflektointi	Miten reflektointia käsitteenä kuvaillaan Missä tilanteissa reflektoinnista puhutaan. Millaisia asioita varhaiskasvatuksen opettajat työssään refleктоivat Kuinka usein erilaisia asioita refleктоidaan Mitkä nähdään refleктоinnin tavoitteina
15 – 18	Oman osaamisen reflektointi	Millaisia menetelmiä tai työtapoja on käytössä Näkemykset oman osaamisen refleктоinnista Oman osaamisen refleктоintiin kannustaa Oman osaamisen refleктоintia haastaa
19 – 22	Pedagogisen toiminnan refleктоintia	Menetelmät ja työtavat pedagogisen toiminnan refleктоintiin Näkemykset pedagogisen toiminnan refleктоinnista Pedagogisen toiminnan refleктоintiin kannustaa Pedagogisen toiminnan refleктоintia haastaa
23 – 28	Palautteen merkitys refleктоinnille sekä refleктоintitaitojen kehittyminen	Käsitykset palautteesta osana refleктоintia Refleктоinnin hyöty Tuen tarve refleктоintitaitojen kehittämisessä

4.2.2 Haastattelu

Tutkimuksen kvalitatiivinen osuus toteutettiin haastattelun muodossa. Haastattelua voidaankin pitää kvalitatiivisen tutkimuksen päämenetelmänä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 206). Hirsjärvi ja Hurme (2008, 34–35) kuvaavat haastattelua vuorovaikutukselliseksi menetelmäksi, jossa haastattelijä voi vaikuttaa tiedonhankintaan itse tilanteessa esimerkiksi haastatteluaiheiden järjestystä muuttamalla. Haastattelun eduiksi voidaan nähdä joustavuus sekä haastateltavan mahdollisuus toimia aktiivisena monitahoisen tiedon tuottajana (Hirsjärvi ym. 2012, 204-205). Haastattelun suunnittelu ja toteutus vaativat aikaa (Hirsjärvi ym. 2012, 206). Hirsjärvi ja Hurme (2008, 35) korostavat haastattelijan suurta vastuuta tilanteessa, ja jotta tilannetta pystyy säätelemään ja tulkitsemaan, tulisi haastattelijan roolia harjoitella.

Tutkimushaastattelu on usein eroteltu eri ryhmiin riippuen siitä, miten strukturoitu eli tarkasti määritelty haastattelutilanne on (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2012, 208). Hirsjärvi ja Hurme (2008, 48) kuvaavat teemahaastattelua puolistrukturoiduksi haastattelumenetelmäksi, jossa lähtöoletuksena ajatellaan, että yksilön kokemuksia, ajatuksia ja tunteita voidaan tarkastella teemahaastattelun avulla. Teemahaastattelu etenee ennalta valittujen teemojen varassa, joita haastattelijä rytmittää lisäkysymyksiin. Teemahaastattelu pyrkii löytämään merkityksiä, joiden avulla tutkimuskysymyksiin voidaan vastata. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Hirsjärvi ja Hurme (2001, 66) toteavat, että teemojen määrittely on parasta tehdä suoraan teoriasta nostaen. Hyvärinen (2017, 18) haastaa tutkijan miettimään, miten haastateltava pääsee itse vaikuttamaan teemahaastattelun aikana esimerkiksi omien tärkeiden aiheidensa esille tulemista.

Kyselyn yhteydessä vastaajia pyydettiin jättämään yhteystietonsa, joista lopulliseen yhteydenottoon vastasi neljä varhaiskasvatuksen opettajaa. Tässä tutkimuksessa haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina etänä Teams-ohjelman välityksellä tammi-helmikuussa 2021. Haastattelun tekemistä harjoiteltiin varhaiskasvatuksen eri yhteistyötahojen kanssa. Haastattelukysymyksiä testattiin yhden varhaiskasvatuksen opettajan kanssa, jotta kysymykset saatettiin muokata lopulliseen muotoonsa haastattelun palautteen perusteella.

Haastattelut nauhoitettiin, ja näistä oli sovittu etukäteen haastateltavan kanssa. Ennen haastattelua pyydettiin haastateltavia tarkkailemaan, mihin asioihin tai tapahtumiin haastateltava kiinnittää arjen työssä huomiota sekä mitä ja miten haastateltava reflektoi. Tämä ennakkotehtävä toimi haastatteluun virittävänä tehtävänä. Haastattelutilanteet olivat

rauhallisia ja luottamuksellisia, ja kaikki haastateltavat rohkeasti ja avoimesta pohtivat omaa reflektio-osaamistaan ja toisaalta haasteita reflektoinnin suhteen. Haastattelut kestivät 65, 59, 49 sekä 43 minuuttia.

Haastatteluun osallistui lopulta neljä varhaiskasvatuksen opettajaa. Tämä määrä haastatteluja oli tutkimuksen kannalta sopiva, sillä haastatteluja toteutettiin niin monta, että uudet haastateltavat eivät enää tuoneet olennaisesti uutta tietoa aiheesta. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 60) toteavat, että tässä tavassa on haasteensa, koska tutkijan itse tehdessä valinnan siitä, milloin tietoa on jo niin paljon, että aineistosta voidaan saada merkittäviä tuloksia, asettaa tämä haasteen aineiston edustavuudesta. Tässä tutkimuksessa aiemmin toteutettu kyselytutkimus lisää aineiston määrää ja edustavuutta, joten tämä ongelma ei näyttäydä kovin suurena. Haastatteluun osallistuvat olivat vastanneet myös kyselylomakkeeseen, ja ilmoittautuivat vapaaehtoisiksi haastateltaviksi tätä kautta. Jokainen haastateltava allekirjoitti lisäksi kirjallisen suostumuksensa osallistumisestaan haastatteluun.

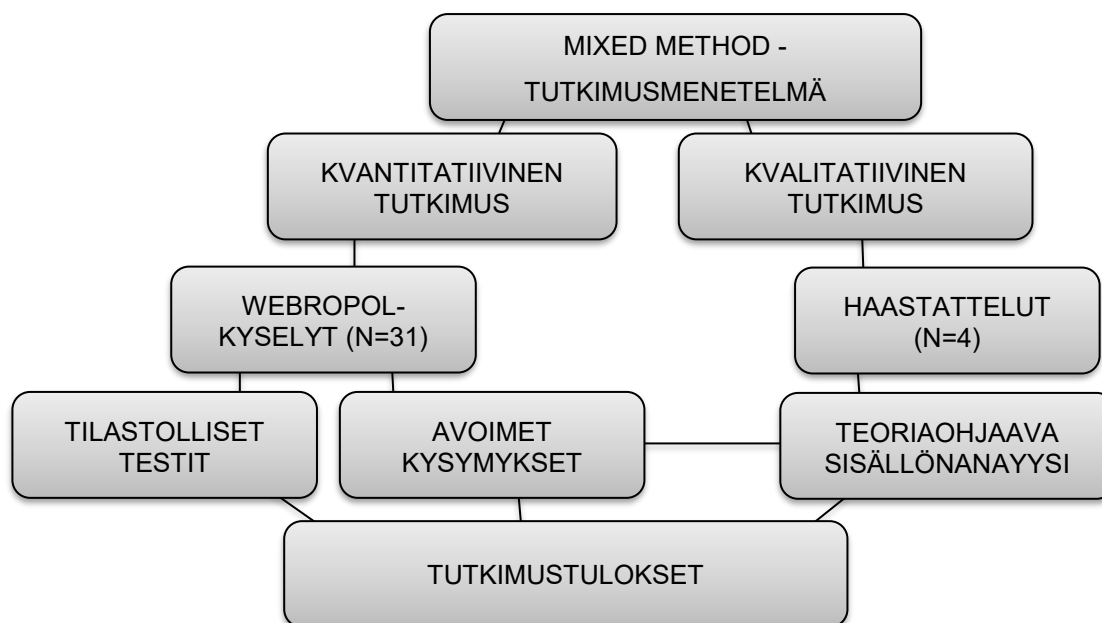
Haastattelussa kysyttiin kaikilta haastateltavilta samat kysymykset, mutta osa tarkentavista kysymyksistä vaihteli. Haastattelu rakentui teoriapohjan sekä kyselytutkimuksessa nousseiden teemojen mukaan. Haastattelun teemat olivat: *Reflektio yleisesti (esim. reflektion tavoitteet, merkitys)*, *Reflektointi käytännössä (esim. välineet tai menetelmät, reflektoinnin seuraus)*, *Palaute (ja sen merkitys reflektiolle)* sekä *Reflektio-osaamisen tuki ja kehittyminen (tukevat tai haastavat tekijät, yhteisöllinen reflektointi)*. Teemahaastattelun runko on Liitteessä 1.

Haastateltava VO1 on työskennellyt varhaiskasvatuksessa reilut viisi vuotta pääsääntöisesti 3-5 -vuotiaiden lasten ryhmässä. VO1 on alanvaihtaja, joka on opiskellut tiiviissä tahdissa itselleen varhaiskasvatuksen opettajan pätevyyden. Haastateltava VO2 on työskennellyt varhaiskasvatuksessa jo pitkään eli yli kolmekymmentä vuotta. Tällä hetkellä hän työskentelee esiopetusryhmässä, työparinaan toinen varhaiskasvatuksen opettaja. VO2 on ollut viime vuosina myös opintovapaalla varhaiskasvatuksen opettajan työstään opiskelemassa toista humanistista alaa. Haastateltava VO3 on koulutukseltaan sosionomi ja on työskennellyt varhaiskasvatuksessa noin viisi vuotta. Tällä hetkellä hän työskentelee esiopetusryhmässä lastenhoitajan ja avustajan kanssa. Haastateltava VO4 on työskennellyt varhaiskasvatuksessa kymmenen vuotta. VO4 on koulutukseltaan varhaiskasvatuksen maisteri. Kaikki haastateltavat työskentelivät eteläsuomalaisen kunnan varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa.

4.3 Aineiston analyysi

Tutkimusaineisto rakentuu kahden eri aineiston pohjalta; kyselylomakkeen avulla kerätystä määrällisestä aineistosta sekä haastatteluista kerätystä laadullisesta aineistosta. Aineistot tukevat ja täydentävät toisiaan, eivätkä voi yksinään tuottaa yhtä tarkkaa tietoa. Mixed methods -tutkimusmenetelmän avulla tutkimuksen näkökulma laajeni, ja myös tutkimuksen luotettavuus lisääntyi. Haastatteluaineisto sekä kyselyaineiston avoimet kysymykset analysoitiin laadullisesti teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä ja määrällinen aineisto analysoitiin tilastollisin menetelmin. Tutkimuksen osallistujat valittiin harkinnanvaraisesti, joten tilastollisten yleistysten tekeminen tutkimuksen pohjalta olisi hankalaa. Kvantitatiivinen tutkimus toi laajemman vastaajamääränsä myötä yleistettävämmän kuvan varhaiskasvatusten opettajien käsityksistä. Kvalitatiivinen tutkimus lisäsi syiden ymmärtämistä sekä auttoi ymmärtämään tutkimuskysymyksiä laajemmin. Laadullinen tutkimus pyrkii aina löytämään aineistosta uutta, ja luomaa uusia merkityksiä ja tapoja ymmärtää (Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen 2010, 16). Taulukko 2 kokoaa yhteen tutkimusaineiston analyysin vaiheet.

Taulukko 2 Aineiston analyysi



4.3.1 Määrällinen analyysi

Määrällisen tutkimuksen analysointimenetelmää pohtiessa, on tärkeä palata tutkimusongelmaan ja miettiä mitä todella ollaan tutkimassa. Heikkilä (2014, 174) toteaa, että määrällisen aineiston kohdalla saattaa tutkija joutua kokeilemaan useampaa menetelmää etsiessään vastauksia tutkimuskysymyksiin. Vilka (2007, 106) toteaa aineiston käsittelyn alkavan, kun lomakkeista saatu tieto tarkistetaan, syötetään ja tallennetaan analysointia varten tietokoneelle. Tietojen tarkistamiseen kuuluu huonosti täytettyjen lomakkeiden poistaminen sekä muiden virheiden tai puutteiden arvioiminen. Puuttuvien tietojen määrä eli kato tulee myös huomioida. Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeiden kautta kerätty aineisto analysoidaan tilastollisen analysointiohjelman (SPSS) avulla. Kyselyn avoimet kysymykset analysoidaan sisällönanalyysin avulla. Aineisto tarkistettiin puuttuvien havaintoyksikköjen ja virheiden osalta. Puuttuvia havaintoyksikköjä oli vain vähän. Puuttuvia tietoja voidaan korvata keskiarvolla tai verrokin arvolla (Metsämuuronen 2011, 636). Puuttuvat havaintoyksiköt voisi myös jättää huomiotta, mikäli niitä on alle 10 % yksittäisen muuttujan kohdalla (Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham 2006, 55). Tässä tutkimuksessa puuttuvat arvot on kuitenkin korvattu keskiarvolla. Vastausvaihtoehto ”*En osaa sanoa tai ei mielipidettä*”, näkyy aineistossa puuttuvana tietona (*missing*).

Tässä tutkimuksessa taustamuuttujista muodostettiin kaksiluokkaisia pääkomponentteja. Tällä tavoin SPSS-ohjelman käyttö oli sujuvampaa ja myös tilastollisten testien tekeminen helpottui. Pääkomponentit eivät korreloi keskenään, ja ne selittävät aineistoa mahdollisimman hyvin. Heikkilä (2014) toteaa, että tavoitteena on selittää pääkomponenttien avulla aineistosta noin 70–90 %. Tässä tutkimuksessa pääkomponentit selittävät aineistoa 81,6 %. Mittauksessa käytetyt taustamuuttujat ovat vastaajien työkokemus, koululutustausta ja ikä. Mittauksessa selvitettiin taustamuuttujien korrelaatiota summamuuttujista muodostettuihin faktoreihin sekä muutamiin yksittäisiin kysymyksiin. Tulosten luotettavuutta mitattiin tilastollisilla testeillä. Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä reflektoinnista sekä niihin vaikuttavista tekijöistä verrattiin kyselylomakkeen perusteella laadittuihin taustamuuttujiin. Alla oleva taulukko 3 koostaa kyselyn taustamuuttujat eli vastaajien iän, työkokemuksen sekä koulutustaustan.

Taulukko 3

Taustamuuttujat

Vastaajat		f(n)	f(%)
Ikä N(30)	29 vuotta ja alle	11	36 %
	30 vuotta ja enemmän	19	61 %
Työkokemus N(31)	10 vuotta ja alle	14	45 %
	11 vuotta ja yli	17	55 %
Koulutustausta N(30)	AMK-koulutus	10	32 %
	Yliopisto- tai opistokoulutus	20	65 %

Muuttujien välistä riippuvuutta tarkastellaan usein kahden muuttujan välillä.

Korrelaatiokerroin on yksi yleinen tutkimuksissa riippuvuuksien tutkimukseen käytettävä keino. (Heikkilä 2014.) Tässä tutkimuksessa korrelaatiokertoimia käytettiin, kun tutkittiin summamuuttujien sekä yksittäisten muuttujien yhteyttä taustamuuttujiin. Korrelaatiokerroin vaihtelee -1 ja 1 välillä. Mitä lähempänä korrelaation arvo on yhtä, sitä voimakkaampi muuttujien välinen yhteys on. Kun kerroin on 0, muuttujien välillä ei ole riippuvuutta (Valli 2015.) Korrelaation ollessa yksi, puhutaan positiivisesta korrelaatiosta. Muuttujat ovat riippuvaisia toisistaan ja myös lineaarisesti yhteydessä toisiinsa. Tällöin molempien muuttujien kasvaminen tapahtuu samassa suhteessa. Jos korrelaatiokerroin on negatiivinen (-1), vallitsee muuttujien välillä käänteinen vaikutus. Korrelaatioon vaikuttavat siis riippuvuuden voimakkuus ja suunta. (Valli 2015.) Tutkimuksen tilastollisissa analyyseissa on laskettu myös efektikokoja. Efektikoko mahdollistaa eri tutkimusten yhteisarvioinnin (Goodwin 2008, 152.) Efektikoko kuvaa kuinka suuri on yhteys tai ero ryhmien välillä (Metsämuuronen 2011). Efektikoko r joka määritellään .10 heikko tai pieni, .30 keskisuuri ja .50 voimakas tai suuri (Tähtinen ym. 2011, 49).

Analyysin summamuuttujat muodostettiin viiden kysymyspatteriston väittämistä. Jokainen kysymyspatteristo koostui Likert-asteikollisista väitteistä ja kyselyssä nämä kysymykset olivat 11, 13, 15, 20 ja 23. Likert-asteikollisten kysymysten muuttujia tiivistettiin summamuuttujiksi faktorianalyysin avulla, ja niiden välistä korrelaatiota tarkasteltiin Cronbachin alpha-kertoimella. Faktorianalyysissä saman aihepiirin muuttujia yhdistetään yhdeksi muuttujaksi, jotka toimivat tilastollisissa testeissä yksittäisten muuttujien tavoin (Valli 2015). Tässä tutkimuksessa muuttujat laskettiin yhteen ja summa jaettiin muuttujien lukumäärällä. Tällä keinoin uudet muodostetut summamuuttujat saadaan vastaamaan alkuperäisten muuttujien keskiarvoja (Vehkalahti 2014, 112). Summamuuttujan osien tulee mitata samaa kokonaisuutta, jolloin osat korreloivat keskenään. (Holopainen, Tenhunen &

Vuorinen 2004, 128). Heikkilä (2008, 187) ei aseta kertoimelle selkeää rajaa, mutta suosittelee alarajaksi 0,7. Sen sijaan Valli (2015) toteaa mittauksen olevan luotettava, jos Cronbachin $\alpha > .60$. Tässä tutkimuksessa kaikki faktorit ylsivät kyseiseen arvoon. Taulukko 4 kokoaa yhteen väittämistä muodostetut summamuuttujat sekä korrelaatiota kuvaavat Cronbachin alpha-kertoimet.

Taulukko 4

Summamuuttujat ja väittämät

Faktori	Määritelmä	Cronbachin α
F1	Reflektoinnin helppous ja luontevuus <ul style="list-style-type: none"> "Reflektointia on helppo toteuttaa arjessa" "Reflektointi on luonteva tapa tarkastella omaa osaamista" "Reflektointi on haastavaa (käännetty)" "Järjestän reflektoinnille aikaa" "Reflektointi vaatii liikaa aikaa (käännetty)" 	.734
F2	Kriittinen reflektio <ul style="list-style-type: none"> "Reflektointi tukee laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista" "Reflektiolla on keskeinen sija omassa ammatillisessa toiminnassani" "Reflektointi on välttämätön osa oman osaamisen kehittämisessä" "Tarkastelen omaa osaamistani kriittisesti" "Tarkastelen toteuttamaani pedagogista toimintaa kriittisesti" 	.810
F3	Tavoitteena oma näkökulma tai toiminta <ul style="list-style-type: none"> "Tavoitteena tukea oman osaamisen kehittämistä" "Tavoitteena ymmärtää omaa toimintaa suhteessa lapsiin" "Tavoitteena ymmärtää omaa toimintaa suhteessa tiimiin" "Tavoitteena oppia tuntemaan omia ajatuksia suhteessa työhön" "Tavoitteena saavuttaa omalle työlle asetettuja tavoitteita" 	.767
F4	Tavoitteena toisten näkökulma tai toiminta <ul style="list-style-type: none"> "Pohdin pedagogista toimintaani perheiden näkökulmasta" "Pohdin pedagogista toimintaani lasten näkökulmasta" "Tavoitteena tukea toiminnan arviointia ja sen kehittämistä" "Tavoitteena ymmärtää lasten ja varhaiskasvattajien välistä vuorovaikutusta" "Tavoitteena saavuttaa varhaiskasvatukselle asetettuja tavoitteita" 	.727
F5	Saatu palaute <ul style="list-style-type: none"> "Saan palautetta toisilta omasta osaamisestani" "Saan palautetta toisilta pedagogisesta toiminnastani" 	.692

	<ul style="list-style-type: none"> • "Lapsilta saatu palaute kannustaa oman osaamisen ja pedagogisen toiminnan reflektointiin" • "Perheiltä saatu palaute kannustaa refleктоimaan omaa toimintaa" • "Tiimin kanssa käydyt palautekeskustelut tukevat reflektion toteuttamista" 	
F6	Tuki esimieheltä	.757
	<ul style="list-style-type: none"> • "Saan päiväkodin johtajalta tukea ja ohjausta oman osaamiseni reflektointiin" • "Päiväkodin johtaja ohjaa ja tukee minua reflektointitaitojeni kehittämisessä" 	
F7	Tuen tarve	.727
	<ul style="list-style-type: none"> • "Tarvitsen ohjausta ja tukea oman reflektio-osaamiseni kehittämiseen tulevaisuudessa" • "Reflektointiin vaaditaan lisäkoulutusta" 	
F8	Pedagogisen toiminnan reflektointi	.703
	<ul style="list-style-type: none"> • "Pedagogisen toiminnan reflektointi toteutuu yhdessä toisen varhaiskasvatuksen opettajan kanssa" • "Pedagogisen toiminnan reflektointi toteutuu yhdessä tiimin kanssa (moniammatillisuus)" "Pedagogisen toiminnan reflektointia varten on käytössäni toimivat menetelmät ja välineet" • "Reflektoinnin avulla oman pedagogisen toiminnan arvioinnin kehittäminen on helpompaa" 	
F9	Oman osaamisen reflektointi	.628
	<ul style="list-style-type: none"> • "Tiimissä toteutuvat keskustelut tukevat oman osaamisen reflektointia" • "Reflektoin omaa osaamistani yhdessä toisen varhaiskasvatuksen opettajan kanssa" • "Koen reflektoinnin tärkeäksi osaksi työtäni" • "Reflektointi tukee opettajana kehittymistä" • "Tunnistan omat heikkouteni työssä ja pyrin kehittämään niitä" • "Minulla on usein aikaa reflektoida omaa osaamistani" • "Reflektointia tehdään yhdessä toisten kanssa" 	

Tämän tutkimuksen määrällinen analyysi perustuu pääasiassa ei-parametrisiin testeihin, sillä suuri osa aineistosta ei ole normaalisti jakautunutta. Summamuuttujien normaalijakaumaa tarkasteltiin Kolmogorov-Smirnovin testin avulla (Heikkilä 2014, 277). Analyysissa todettiin summamuuttujista vain kriittisen reflektoinnin, tavoitteena toisen näkökulman kehityksen sekä tavoitteena oman näkökulman kehityksen olevan normaalijakautuneita. Tässä tutkimuksessa ($p \leq .05$) määritellään tilastollisesti merkitseväksi tulokseksi. P:n arvo kertoo tulosten riskistä yleistettäessä eli tässä tapauksessa 5 % riskiprosentista. (Valli 2015).

Tilastollisten testien toteutus riippuu aineiston keräämiseen käytetystä mitta-asteikosta (Tähtinen & Isoaho, 2001, 14). Ei-parametriset testit tutkivat näillä asteikoilla tuotettua tietoa, jolloin oletuksia muuttujien jakautumista ei ole. (Nummenmaa, 2004, 143; Tähtinen & Isoaho, 2001, 14).

Ei-parametriset testit sopivat hyvin Likert-asteikollisten aineistojen tulkintaan (Metsämuuronen 2010, 255) Mann-Whitney U-testi on yksi tunnetuimmista ei-parametrisistä testeistä, ja se soveltuu hyvin kahden riippumattoman keskiarvon vertailuun. Mann Whitney U -testillä voidaan tutkia myös muuttujia, jotka eivät ole normaalisti jakautuneet. (Metsämuuronen 2010, 255). Testillä voidaan verrata kerralla vain kahta ryhmää samanaikaisesti eli kyseessä on kahden riippumattoman otoksen testi (Heikkilä 2014, Metsämuuronen 2004, 181-182). Mann-Whitney U-testin ajatellaan sopivan hyvin juuri pienten aineistojen analyysiin (Metsämuuronen 2010, 254).

Spearmanin korrelaatiokerroin perustuu havaintoaineiston järjestyksen vertailuun. Spearmanin testi on kahden riippumattoman otoksen testi, eli sillä voidaan verrata samanaikaisesti vain kahta ryhmää. (Heikkilä 2014; Valli 2015.) Tässä tutkimuksessa käytettiin kaksiluokkaisia pääkomponentteja, joten sekä Mann -Whitney U-testi että Spearmanin testi sopivat tutkimukseen hyvin.

Joskus Likert-asteikon keskiarvoja käytetään niiden paremman ymmärrettävyyden vuoksi (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2011, 70). Keskiarvoja tulee kuitenkin täydentää keskihajontaluvulla, sillä sen perusteella voidaan päätellä suurimman osan (95%) otoksen arvojen sijoittuminen (Tähtinen ym. 2011, 72). Myös tässä tutkimuksessa on aineistoa avattu keskiarvojen avulla paremman ymmärryksen tuottamiseksi.

4.3.2 Laadullinen analyysi

Tutkimusta varten haastateltiin neljää varhaiskasvatuksen opettajaa, jotka olivat sekä vastanneet kyselyyn että jättäneet sen loppuun yhteystietonsa. Tulososiossa haastatelluista varhaiskasvatuksen opettajista käytetään tunnuksia VO1–VO4. Kyselylomake ja haastattelut on rakennettu teemoittain, joka helpottaa myös analyysin aloittamista. Eskola ja Suoranta (1998, 110) toteavat teemojen kautta lukemisen tekevän aineiston lähestymisestä myös helpompaa. Haastattelun avulla kerätty aineisto saattaa olla hyvin laaja. Aineiston analysointivaihetta tulee miettiä jo ennen haastattelu toteuttamista, sillä jos analysointitapa on etukäteen harkittu, voidaan sitä hyödyntää jo haastattelun purkamisen vaiheessa. (Hirsjärvi &

Hurme 2008, 135.) Myös Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010, 11) toteavat, että aineistoa kannattaa jo keräyksen vaiheessa lähestyä alustavan analyysin näkökulmasta, sillä tämä saattaa madaltaa haastatteluaineiston määrästä johtuvaa ahdistusta.

Eskola ja Suoranta (1998, 110–111) toteavat haastatteluaineiston analyysiin olevan kolme tapaa: purkaa ja edetä analyysiin, purkamisen jälkeen koodata ja tästä edetä analyysiin tai yhdistää purkamis- ja koodaamisvaiheet ennen analysointivaihetta. Haastatteluanalyysin aluksi nauhoitetut haastattelut kuunnellaan tarkasti, ja teksti litteroidaan sanasta sanaan. Tässä vaiheessa on hyvä kuunnella haastattelua ja verrata sitä litteroituun tekstiin useaan eri kertaan. Litteroinnin aikana on tärkeä suorittaa anonymisointi eli poistaa kaikki tunnistetiedot aineistosta. (Ruusuvuori & Nikander 2017, 374–375.) Hirsjärvi ja Hurme (2008, 143) kannustavat lukemaan aineistoa useaan kertaan, sillä mitä paremmin aineistoa tuntee, sitä paremmin sitä voidaan analysoida.

Laadullista tutkimusta lähestytään usein sisällönanalyysin näkökulmasta. Sisällönanalyysin kautta on tarkoitus luoda sanallinen kuvaus tutkittavasta asiasta. Sisällönanalyysin keinoin aineisto järjestetään, tiivistetään ja selkeytetään, jotta merkityksiä ja luotettavia johtopäätöksiä voidaan löytää (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.) Sisällönanalyysissä analysoidaan puhuttuja sisältöjä. Tällöin on erityisen tärkeää, että haastattelua litteroidessa huomioidaan kaikki pienimmätkin sanat. (Ruusuvuori & Nikander 2017, 369.) Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010, 14) toteavat, että litterointi liittyy vahvasti myös aiheen rajaamiseen, sillä haastattelusta voidaan litteroida vain tutkimusongelman kannalta merkittävät osio. Tässä tutkimuksessa laadullista aineistoa lähestytään teoriaohjaavan sisällönanalyysin kautta, joka sopii hyvin teemahaastattelun analysointiin (Patton 2002, 453).

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 117–118) toteavat teoriaohjaavan sisällönanalyysin etenevän aineiston ehdoilla, mutta yläkäsitteiden nousevan tutkimusta ohjaavasta teoriasta ja käsitteistöstä. Teoriasidonnaisen sisällönanalyysin vaiheista ensimmäinen on aineiston redusointi, jossa alkuperäistä aineistoa pelkistetään. Tämän jälkeen aineistoa järjestellään samankaltaisten ilmaisujen ryhmiksi eli aineisto klusteroidaan. Tämän jälkeen ryhmät nimetään sisältöä kuvaaviksi alaluokiksi. Alaluokista yhdistellään yläluokkia, jotka nimetään sisältöä kuvaten. Viimeinen vaihe analyysissa on pääkategorioiden luominen eli abstrahointi. Tämän jälkeen aineistoa voidaan kvantifioida eli käsitellä määrällisesti. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 117–118 .).

Haastattelun jälkeen kaikki nauhoitteet litteroitiin sanasta sanaan ja aineistoa kertyi 46 sivua. Analysointi aloitettiin lukemalla haastatteluaineistot useampaan kertaan läpi. Jokainen haastateltava käsiteltiin omana aineistonaan, ja luotiin jokaiselle oma word -tiedoston, jonka avulla aineistoa luokiteltiin ja laskettiin. Käytännössä analyysi aloitettiin poimimalla aineistosta alkuperäiset ilmaisut, jotka olivat tutkimuksen kannalta merkityksellisiä. Analyysiyksikköinä toimivat lauseet, lauseen osat tai ajatuskokonaisuudet, jotka sisälsivät useampia lauseita. Tämän jälkeen alkuperäinen ilmaisu pelkistettiin helpommin käsiteltävään muotoon. Nämä ryhmät muodostivat sisältöä kuvaavia alaluokkia. Jokainen haastateltava pidettiin vielä omana tiedostonaan ja värikoodattiin säilytettiin, jotta niihin olisi helpompi palata myöhemmin tutkimuksen aikana. Tämän jälkeen aineistoa tarkasteltiin Korthagenin (2004) sipulimallin reflektion kuuden tason kautta, ja pohdittiin samalla aineistoa sekä eri tasoja kuvaavien selitteiden että niihin liitettyjen kysymysten kautta (taulukko 5).

Taulukko 5

Analyysirunko Korthagenin (2004; 2014) sipulimallin reflektoinnin tasoja mukaillen

Pääloukka	Selite	Vastaa kysymykseen
Ympäristön taso	Opettajan toimintaympäristö, jossa vaikuttamassa päiväkotit, lapset, muu henkilöstö.	"Mitä minä kohtaan?"
Toiminnan taso	Opettajan käytös ja toiminta arjen tilanteissa ja haasteissa.	"Mitä minä teen?"
Osaamisen taso	Kompetenssit eli käytöksen potentiaali.	"Mitkä ovat minun vahvuuksiani opettajana?"
Uskomusten taso	Opettajan uskomukset ja arvot, myös itsestä.	"Mitä tai mihin minä uskon tässä tilanteessa?"
Identiteetin taso	Opettajan käsitys itsestään ja moninaisista rooleistaan opettajana.	"Kuka minä olen työssäni?"
Mission taso	Opettajan käsitys omasta kutsumuksesta ja halusta toimia opettajana, näkemys olemassaolon merkityksestä.	"Mikä minua inspiroi?"

Aineiston pääluokkiin luokittelun jälkeen muodostettiin pääluokkien alle alaluokkia (taulukko 6). Luokittelun jälkeen tulokset kvantifioitiin eli laskettiin luokitteluyksikköjen ilmaantuvuus aineistossa. Tällä pyrittiin löytämään eroja haastateltavien välille. Aineiston myöhempää käsittelyä sekä tulosten esittämistä helpottaa juuri tulosten määrällistäminen (Schmidt 2004, 257). Koko aineistosta luokitteluyksikköjä löytyi yhteensä 186 kappaletta. Haastateltavien välillä vaihtelua luokitteluyksikköjen kohdalla näyttäytyi jonkin verran. Eniten

luokitteluyksikköjä sisältäneessä aineistossa yksikköjä oli 51 kappaletta, ja vähimmillään 41. Lopuksi haastateltavien aineistot yhdistettiin samaan tiedostoon, ja laskettiin luokitteluyksikköjen ilmaantuvuus eri alaluokissa. Kvantifioidut tulokset sekä frekvenssit esitellään tarkemmin kappaleessa 5 Tutkimustulokset.

Taulukko 6

Luokitteluperusteet ja esimerkit

Esimerkki aineistosta	Alaluokat	Pääloukka
"No kiire siinä mielessä että tuntuu että jos sä pysähdyt vaikka arkisia tilanteita miettimään niin ollaan jo sitten niinku seuraavassa." (VO4)	Ulkopuolelta tulevat tekijät Opettajan ulkopuolelta nousevat haasteet	Ympäristön taso
"Tunti viikossa on tiimipalaveriaikaa niin onhan se vähä naurettavaa et siinä pitäis sitten jotenkin saada tämä maailma reflektoitua." (VO3)		
" Et pystyy niinku joustamaan ja luopumaan niistä tiukoista suunnitelmista niitten lasten vihjeiden ja toiveiden mukaisesti." (VO1)	Opettajan oman ja muiden toiminnan ja käyttäytymisen tarkastelu	Toiminnan taso
"Se on vaikeampaa se reflektointi kun se tietyllä tavalla liittyy aikuisiin kuin siihen lapseen." (VO3)	Työyhteisön ja tiimin toiminnan ja käyttäytymisen tarkastelu	
"Työvuosien karttuessa sellanen ehkä rohkeuskin siihen, että osaa arvioida kriittisesti sitä omaa toimintaansa ja ohjata omia tekemisiään" (VO2)	Opettajan ammatillinen hallinta ja kokemuksen kautta hankittu osaaminen	Osaamisen taso
"Jos ei pystyis puhumaan avoimesti, niin pystyiskö sitä edes tekemään reflektointia sillä tavalla. Itsekseen sitä vois aina tehdä, mutta kun ei se paljon auta vaikka ite kehittyis miten, jos ei se tiimi ja työyhteisö kehity siinä sun kanssa." (VO1)	Osaamista tukevat tekijät Osaamista rajoittavat tekijät	
"Kyl musta se tärkein on, että miten mä olen onnistunut lasten mielestä. Toki se vaatii myös sitä, että mä kysyn heiltä mut mä voin myös reflektoida sitä, miten mä koen onnistuneeni siinä." (VO4)	Opettajan periaatteet ja arvot Uskomukset, niiden muutokset ja omien taitojen epäily	Uskomusten taso
"Ja just se et välillä on ihan että aaargh, että vaikka olenkin vasta ihan aloittelija tällä alalla, että välillä tuntuu loppuvan ihan keinot kesken." (VO2)		
"..se semmonen tiimijohtajuus se on varmaan.. että olenko minä nyt tiiminjohtajana se joka lyö nyrkin pöytään ja sanoo että nyt tästä jutellaan." (VO3)	Oma opettajuus ja kehittymisen halu Opettajan roolit ja vastuut	Identiteetin taso
"Haluais välillä sitä tämmöstä palautetta niiltä tiimikavereiltakin... Tai esimies kysyisi että onko sulla jotain perusteita et miksi sä teet näin." (VO1)		
"...minkälaisen ajatteluprosessin se laittaa liikkeelle, kun ensimmäistä kertaa kohtaa ihmisiä, joilla on ihan erilainen elämäntilanne kun itsellä on ollut." (VO2)	Opettamisen inspiraatio ja mitä haluan opettaa muille	Mission taso

Esimerkki aineistosta	Alaluokat	Pääluokka
"Ja mä haluisin myös opettaa lapsille sellasta omaa, oman toiminnan arviointia siinä mielessä että ollaan tyytyväisiä siihen omaan tuotokseen ja mietitään et jos ei oltukaan niin mitä ois kenties voinut tehdä toisin." (VO4)		

5 Tutkimustulokset

Tämän tutkimuksen päätavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä oman osaamisen ja pedagogisen toiminnan reflektoinnista. Tutkimuksen päätavoitteena oli selvittää ja kuvata mitä varhaiskasvatuksen opettajat työssään refleктоivat, ja kuinka usein varhaiskasvatuksen opettajat työssään refleктоivat. Tämän lisäksi tavoitteena oli selvittää ja kuvata millaista tukea varhaiskasvatuksen opettajat refleктоintiosaamiseensa kaipaavat sekä mitkä tekijät ammatillisessa toiminnassa tukevat tai haastavat refleктоinnin toteutumista.

Tässä luvussa esitetään edellä kuvatun analyysiprosessin tuottamia vastauksia tutkimuskysymyksiin. Ensin tarkastellaan tutkimustuloksia laajemmin määrällisen ja laadullisen aineiston kautta. Lopuksi tulokset koostetaan tiivistäen tulosten yhteenveto - osiossa tutkimuskysymysten valossa.

5.1 Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä refleктоinnista työssään

Tässä kappaleessa vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli avataan varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä refleктоinnista, ja kuinka usein varhaiskasvatuksen opettajat työssään refleктоivat. Tulokset koostuvat kyselylomakkeella kerätystä määrällisestä aineistosta, joka on SPSS-ohjelman avulla analysoitu sekä haastattelujen myötä kerätystä laadullisesta aineistosta, joka on analysoitu Korthagenin sipulimallin tasojen mukaisesti.

5.1.1 Määrällinen aineisto

Kyselyssä nousi esille hyvin monia erilaisia määritelmiä refleктоinnille. Aineistosta löytyi yhteensä 107 eri mainintaa refleктоinnin määritelmälle (taulukko 7). Useimmin eli 21 kertaa mainittiin refleктоinnin tarkoittavan omaan ajatteluun, työhön ja toimintaan liittyvänä arviontina ja pohdintana. Lähes yhtä usein (n=19) refleктоintia kuvailtiin toiminnan pohdintana, arviointina tai kehittämisenä. Kolmanneksi eniten (n=12) refleктоintia kuvailtiin yleisesti ajatteluksi tai pohtimiseksi. Nämä kolme määritelmää käsittävät lähes puolet kaikista aineistosta kerätyistä maininnoista. Taulukossa 6 on aineistosta kerätyt ja sisällönanalyysin avulla muodostetut refleктоinnin määritelmät.

Taulukko 7

Reflektoinnin määrittelyä

Vastaukset	f(n)	f(%)
Oman ajattelun, työn ja toiminnan arviointia ja pohdintaa	21	20 %
Toiminnan pohdintaa, arviointia, kehittämistä	19	18 %
Ajattelua, pohtimista	12	11 %
Lasten toiminnan ja suhteiden seuraamista	9	8 %
Muiden kanssa tekemistä	9	8 %
Muutosta	8	8 %
Oman osaamisen ja oppimisen pohdinta ja tarkastelu	7	7 %
Arvojen ja asenteiden käsittelyä	6	6 %
Peilaamista tavoitteisiin ja asiakirjoihin	5	5 %
Arviointia	4	4 %
Pyrkimyksenä vahvistaa, syventää pedagogiikkaa	3	3 %
Tunnetilat: onnistumiset ja kehittämiset	3	3 %
Muut	3	3 %
	107	100%

Kyselyyn vastanneista varhaiskasvatuksen opettajista yli puolet (55 %) reflektoi toteuttamaansa pedagogista toimintaa päivittäin (taulukko 8). Vähintään kerran viikossa toteuttamaansa pedagogista toimintaa reflektoi 39 % vastaajista. Vain 7 % kertoo refleктоivansa tätä harvemmin eli vähintään kerran kuukaudessa. Vastaajista ei yksikään todennut refleктоivansa pedagogista toimintaa harvemmin tai juuri koskaan. Omaa osaamistaan varhaiskasvatuksen opettajista kuvaa refleктоivansa päivittäin 58 %. Vähintään kerran viikossa reflektoi 32 % vastaajista. 10 % vastaajista kuvaa refleктоivansa omaa osaamistaan vähintään kerran tai kahdesti kuudessa. Kukaan vastaajista ei ole valinnut vaihtoehtoa harvemmin tai en juuri koskaan.

Taulukko 8

Reflektointi arjessa

		f(n)	f(%)
Reflektoin toteuttamaani pedagogista toimintaa	Päivittäin	17	55 %
	Vähintään kerran viikossa	12	39 %
	Vähintään kerran kuukaudessa	2	7 %
	Kerran kahdessa kuukaudessa	0	0 %
	Harvemmin tai en juuri koskaan	0	0 %
Reflektoin omaa osaamistani	Päivittäin	18	58 %
	Vähintään kerran viikossa	10	32 %
	Vähintään kerran kuukaudessa	1	3 %
	Kerran kahdessa kuukaudessa	2	7 %
	Harvemmin tai en juuri koskaan	0	0 %

Yhteydet taustamuuttujiin

Taustamuuttujia verrattiin summamuuttujiin, joissa väittämät saivat Likertin asteikolla arvot yhdestä neljään (1-4). Taulukossa 9 on kuvattu varhaiskasvatuksen opettajien reflektio-osaamista kuvaavien summamuuttujat, niiden keskiarvot ja keskihajonnat. Ne esitetään taulukossa suuruusjärjestyksessä.

Taulukko 9

Keskiarvot ja -hajonnat varhaiskasvatuksen opettajien käsityksistä reflektiota kuvaavista muuttujista. (min. 1, max. 4)

	n	ka	kh
Tavoitteena oman näkökulman kehitys	31	3.84	(.37)
Tavoitteena toisen näkökulman kehitys	30	3.83	(.38)
Kriittinen reflektointi	30	3.77	(.43)
Saatu palaute	31	3.39	(.56)
Oman osaamisen reflektointi	30	3.30	(.53)
Pedagogisen toiminnan reflektointi	29	3.17	(.78)
Reflektoinnin luontevuus	28	3.14	(.65)
Tuen tarve	29	2.86	(.92)
Esimieheltä saatu tuki	29	2.59	(.95)

SPSS-ohjelman jakaumien kvantitatiivisen tarkastelun kautta huomataan, että jokaisen kysymyksen kohdalla vastaukset painottuvat asteikolla korkealle. Suurin osa vastaajista on valinnut vastausvaihtoehdoista vaihtoehdon jokseenkin samaa (3) tai samaa mieltä (4), tämä näkyy siinä, että vastausten keskiarvot ovat lähes kaikki yli 3.1. Ainoastaan tuen tarpeen ja esimieheltä saatavan tuen keskiarvot jäivät alle 3.

Iän merkitys

Varhaiskasvatuksen opettajien iän merkitys reflektioon liittyvissä käsityksissä näkyy siinä, että 30-vuotiaat ja sitä vanhemmat työntekijät arvioivat reflektointiin liittyviä käsityksiään positiivisemmiksi kuin nuoremmat työntekijät. Keskiarvo- ja mediaanijakaumat iän taustamuuttujasta on eritelty tarkemmin liitteessä 3.

Vanhemmat työntekijät eli 30-vuotiaat ja siitä vanhemmat, kokevat erittäin vahvaksi oman näkökulman kehityksen tavoitteen (ka 3.95). Myös toisen näkökulman kehityksen tavoite nähdään kokeneempien työntekijöiden osalta hyvin vahvana (ka 3.89). Myös 29-vuotiaat ja sitä nuoremmat kokevat nämä kaksi näkökulmaa hyvin vahvoina (ka 3.73 ja ka 3.70), mutta niiden rinnalla yhtä vahvana nähdään myös kriittinen reflektio (ka 3.70). Vanhemmat työntekijät kokevat reflektoinnin luontevammaksi kuin nuoremmat työntekijät (ka 3.24 ja ka

2.90). Saatu palaute on myös korkeampi vanhemmilla työntekijöillä kuin nuoremmilla (ka 3.42 ja ka 3.36) Tuen tarve on hieman korkeampi nuoremmilla työntekijöillä (ka 3.10), kuin vanhemmilla työntekijöillä (ka 2.72). Suurin ero näyttäytyy esimieheltä saaneen tuen kohdalla. 29-vuotiaat ja sitä nuoremmat työntekijät kokevat esimieheltä saadun tuen erittäin matalaksi (ka 1.90). Sen sijaan 30-vuotiaat ja sitä vanhemmat varhaiskasvatuksen opettajat kokevat esimiehen tuen huomattavasti positiivisemmaksi (ka 3.00).

Ikä korreloi eniten esimieheltä saadun tuen kanssa (Spearman $r = .571$, $n = 28$, $p = .002$). Positiivinen korrelaatio iällä on myös oman näkökulman tavoitteen ($r = .312$, $n = 30$, $p = .093$), toisten näkökulman tavoitteen ($r = .245$, $n = 29$, $p = .200$) sekä reflektoinnin luontevuuden kanssa ($r = .263$, $n = 27$, $p = .184$). Myös oman osaamisen ($r = .230$, $n = 29$, $p = .231$) sekä pedagogisen toiminnan reflektoinnin ($r = .139$, $n = 28$, $p = .481$) kanssa iällä on positiivinen korrelaatio. Hyvin lievä positiivinen korrelaatio vallitsee iän ja kriittisen reflektoinnin ($r = .099$, $n = 29$, $p = .608$) sekä saadun palautteen välillä ($r = .073$, $n = 30$, $p = .702$). Ainoa negatiivinen korrelaatio vallitsee iän ja tuen tarpeen välillä ($r = -.167$, $n = 28$, $p = .395$).

Tilastollisesti merkittävä ero näkyy iän ja esimieheltä saadun tuen välillä. Vastaajien ikä näyttää korreloivan positiivisesti esimieheltä saadun tuen kanssa (Spearman $r = .571$, $n = 28$, $p = .002$). Näyttää siis siltä, että muuttujien välillä on vahva korrelaatio. Iän ollessa pienempi, myös tuki esimieheltä on pienempi. Korrelaatiokertoimen avulla ei kuitenkaan voi selittää riippuvuuden suuntaa eli vaikuttaako ikä esimieheltä saatuun tukeen vai toisin päin. Mann Whitney U-testin perusteella tilastollisesti merkitsevä ero näyttäytyy 29-vuotiaiden ja sitä nuorempien ($Md = 3$, $n = 10$) sekä 30-vuotiaiden ja sitä vanhempien ($Md = 3$, $n = 18$) esimiehiltä saadun tuen kohdalla, $U(26) = 149$, $Z = 2,968$, $p = .003$, $r = .561$). Efektikoon r mukaan iän vaikutus esimieheltä saatuun tukeen on suuri.

Työkokemuksen merkitys

Varhaiskasvatuksen opettajien työkokemuksen merkitys reflektioon liittyvissä käsityksissä ei osoita merkittäviä eroja. Pidempään eli 11 vuotta ja enemmän varhaiskasvatuksen opettajina toimineiden aiempien kokemusten merkitys näkyy positiivisena vaikutuksena suuressa osassa vastauksissa, verrattaessa 10 tai vähemmän työskennelleisiin varhaiskasvatuksen opettajiin. Kuitenkaan mitään eroista ei voida pitää tilastollisesti merkittävinä. Keskiarvo- ja mediaanijakaumat työkokemuksen taustamuuttujasta on eritelty tarkemmin liitteessä 4.

Kaikista suurimman arvon saavat sekä tavoitteena oman näkökulman (ka 3.86) että toisen näkökulman (ka 3.86) kehittyminen vähemmän alalla työskennelleiden kohdalla. Suurin ero erilaisten työkokemusten välillä näyttää vallitsevan pedagogisen toiminnan reflektoinnin suhteen. Kokeneemmat, jo 11 vuotta tai enemmän alalla työskennelleet (ka 3.44), näkevät pedagogisen toiminnan reflektoinnin selvästi vahvempana kuin 10 vuotta tai vähemmän työskennelleet (ka 2.85). Erityisesti esimieheltä saatu tuki (ka 2.42) jää 10 vuotta ja vähemmän työskennelleiden kohdalla matalaksi. Myös kokeneemmat työntekijät kokevat esimieheltä saadun tuen (ka 2.71) vähäiseksi.

Työkokemus korreloi eniten pedagogisen toiminnan reflektoinnin kanssa (Spearman $r = .383$, $n = 29$, $p = .040$). Tilastollisesti ainoa merkittävä tulos löytyy juuri työkokemuksen ja pedagogisen toiminnan reflektoinnin väliltä. Työkokemuksen ja pedagogisen toiminnan reflektoinnin välinen korrelaatio on merkitsevyystasolla 0,05. Mann Whitney U-testin kautta voimme kuitenkin todeta, ettei 10 vuotta tai vähemmän ($Md = 3.00$, $n = 13$) työskennelleiden ja 11 vuotta tai enemmän ($Md = 3.50$, $n = 16$) työskennelleiden välillä ole tilastollisesti merkittävää eroa $U(27) = 61$, $Z = -2.025$, $p = 0,42$, $r = 0,390$.

Myös saadun palautteen kanssa oli lievä korrelaatio ($r = .274$, $n = 31$, $p = .136$). Työkokemus korreloi negatiivisesti toisten näkökulman tavoitteen ($r = -.060$, $n = 30$, $p = .754$), oman näkökulman tavoitteen ($r = -.045$, $n = 31$, $p = .808$) ja kriittisen reflektoinnin kanssa ($r = -.005$, $n = 30$, $p = .978$). Esimieheltä saadun tuen ja työkokemuksen kanssa oli lievä positiivinen korrelaatio ($r = .149$, $n = 29$, $p = .440$) sekä reflektoinnin luontevuuden ja työkokemuksen välillä ($r = .139$, $n = 28$, $p = .479$). Tuen tarpeen sekä oman osaamisen reflektoinnin ja työkokemuksen välillä vallitsee myös lievä positiivinen korrelaatio ($r = .129$, $n = 29$, $p = .505$; $r = .179$, $n = 30$, $p = .345$).

Koulutustaustan merkitys

Varhaiskasvatuksen opettajien reflektioon liittyviin käsityksiin vaikuttavia tekijöitä tutkittiin vertaamalla kyselylomakkeen taustamuuttujia Likert-kysymyksistä tiivistettyihin summamuuttujiin. Keskiarvo- ja mediaanijakaumat koulutustaustan taustamuuttujasta on eritelty tarkemmin liitteessä 5.

Erot ammattikorkeakoulun sekä yliopisto- ja opistokoulutuksen välillä eivät näyttäyty suurina. Reflektoinnin luontevuuden kohdalla näyttäytyy ainoastaan eroa, sillä AMK-koulutuksen saaneet näkevät reflektoinnin luontevuuden selvästi vahvempana (ka 3.40) kuin

yliopisto- tai opistokoulutuksen saaneet (ka 3.00). Koulutustaustan kohdalla näkyy eroja myös pedagogisen toiminnan sekä oman osaamisen reflektoinnin kohdalla. Yliopisto- ja opistokoulutuksen saaneet kokevat pedagogisen toiminnan reflektoinnin vahvempana (ka 3.26) kuin AMK-koulutuksen (ka 3.00) saaneet. Sen sijaan oman osaamisen reflektoinnin kohdalla näkemys on päinvastainen, sillä AMK-koulutetut kokevat oman osaamisen reflektoinnin vahvempana (ka 3.50) kuin yliopisto- tai opistokoulutetut (ka 3.20). Oman näkökulman kehityksen tavoitteen sekä toisen näkökulman kehityksen tavoitteen kohdalla koulutustaustalla ei näytä olevan suurta eroa. AMK-koulutuksen saaneet (ka 3.90 ja ka 3.90) kokevat sekä oman näkökulman kehityksen että toisen näkökulman kehityksen vahvempana kuin yliopisto- tai opistokoulutuksen (ka 3.80 ja ka 3.9) saaneet.

Koulutustausta korreloi positiivisesti voimakkaimmin pedagogisen toiminnan reflektoinnin kanssa (Spearman $r=.163$, $n=29$, $p=.398$). Mann Whitney U-testin mukaan erot yliopisto- tai opistokoulutuksen ($Md=3.00$, $n=19$) ja AMK-koulutettujen ($Md=3.00$, $n=10$) välillä ei ole tilastollisesti merkittävä $U(27)=77.5$, $Z=-.862$, $p=.388$, $r=0.166$.

Myös esimieheltä saadun tuen ($r=.023$, $n=29$, $p=.904$), saadun palautteen ($r=.056$, $n=30$, $p=.767$) sekä tuen tarpeen ($r=.042$, $n=29$, $p=.829$) kanssa vallitsee positiivinen korrelaatio. Negatiivinen korrelaatio vallitsee sekä reflektoinnin luontevuuden ($r=-.308$, $n=28$, $p=.118$), kriittisen reflektoinnin ($r=-.030$, $n=9$, $p=.877$), oman näkökulman tavoitteen ($r=-.126$, $n=30$, $p=.505$), toisen näkökulman tavoitteen ($r=-.139$, $n=29$, $p=.472$) sekä oman osaamisen reflektoinnin ($r=-.255$, $n=29$, $p=.181$) kanssa.

5.1.2 Laadullinen aineisto

Tutkimusta varten haastattelin neljää varhaiskasvatuksen opettajaa, jotka olivat vastanneet kyselylomakkeeseen ja jättäneet sen loppuun yhteystietonsa. Käytän haastatelluista lyhenteitä VO1, VO2, VO3 ja VO4. Taulukossa 10 on esitelty Korthagenin sipulimallin mukaiset tasot ja niiden esiintyvyys sekä aineistossa esiintyneet alaluokat varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluista.

Taulukko 10

Korthagenin (2004; 2014) sipulimallin mukaiset tasot

Pääluokka	Alaluokat aineistosta	f(n)	Esiintyvyys f(%)
Ympäristön taso	Ulkopuolelta tulevat tekijät (9)	14	8 %
	Opettajan ulkopuolelta nousevat haasteet (5)		
Toiminnan taso	Opettajan oman ja muiden toiminnan ja käyttäytymisen tarkastelu (23)	39	21 %
	Työyhteisön ja tiimin toiminnan ja käyttäytymisen tarkastelu (16)		
Osaamisen taso	Opettajan ammatillinen hallinta ja kokemuksen kautta hankittu osaaminen (30)	61	33 %
	Osaamista tukevat tekijät (16)		
	Osaamista rajoittavat tekijät (15)		
Uskomusten taso	Opettajan periaatteet ja arvot (14)	25	14 %
	Uskomukset, niiden muutokset ja omien taitojen epäily (11)		
Identiteetin taso	Opettajan roolit ja vastuu (15)	40	22 %
	Oma opettajuus ja kehittymisen halu (25)		
Mission taso	Opettämisen inspiraatio ja mitä haluan opettaa muille (6)	6	3 %
		f(185)	f(100 %)

Ympäristön taso

Ympäristön tasolla reflektointiin vaikuttavat ulkopuolelta nousevat tekijät sekä opettajan ulkopuoliset haasteet. Kaikki haastateltavat mainitsevat kiireen ja ajanpuutteen reflektointia haastavana tekijänä. VO4 toteaa, että kiire vaikuttaa sekä arkisten tilanteiden reflektointiin

että yksittäisten lasten asioiden reflektoinnille jäävään aikaan. VO4 toteaa, että kiire saa myös toimimaan tietynlaisella ”autopilotilla”, jolloin toimii mukavuusalueella, välttämättä riskejä.

No kiire siinä mielessä että tuntuu että jos sä pysähdyt vaikka arkisia tilanteita miettimään niin ollaan jo sitten niinku seuraavassa. (VO4)

VO3 toteaa, että monesti työyhteisössä on yhteisiä pedagogisia palaveriteita tai SAK-aikoja, mutta niissä on usein niin paljon asiaa, ettei kukaan oikein tiedä, mikä asioista on tärkein. Usein yhteinen reflektointi saattaa tapahtua väärässä hetkessä, sillä tilanne saattaa olla tapahtunut jo edellisenä päivänä, eikä siihen enää pääse vaikuttamaan. Aikaa yhteiselle keskustelulle esimerkiksi tiimin kanssa on liian vähän.

Et ne asiat tapahtui eilen ja sitä mietitään tänään et miten sen piti mennä. (VO3)

VO1 toteaa stressaavien tilanteiden, kuten sairastelujen ja tiimissä päivittäin vaihtuvien sijaisten, estävän tehokkaasti reflektion toteutumista. Erittäin stressaavat tilanteet saavat pitämään kiinni arkeen luoduista rutiineista, ilman sen syvällisempää pohdintaa.

Sit pysty lähtee kehittään toimintaa, kun tietää et on joku jonka kanssa sen vastuun jakaa. Et sit pysty lähtee kehittään toimintaa, mutta tollasissa stressaavissa tilanteissa ei niinku pysty. (VO1)

Toiminnan taso

Toiminnan tasolla VO1 nostaa esille oman roolinsa toiminnan kokonaisnäkömyksen hallitsijana, arjen reflektion toteuttamisen yhdessä tiimin kanssa sekä erityisesti oman toiminnan arvioinnin ja kehittämisen näkökulman. VO1 pitää reflektiota tärkeänä, jotta pystyy peilaamaan omaa toimintaa sen hetkiseen lapsiryhmään ja sekä valtakunnalliseen että kunnalliseen vasuun.

Kun tuli se uusi vasu, niin onhan siinä oppinut. Siis mähän oon oppinut periaatteessa kaiken uudestaan. Et opetettiin silloin lähihoitajakoulussa hyvin tuokiokeskeisesti, et nyt sinä suunnittelet tällaisen tuokion orientaatioiden mukaisesti ja sit kun tuli uusi vasu niin se yht’äkkiä onkin et sä et enää suunnittelekaan. Niin onhan siinä joutunut käymään itsensä kanssa ihan hirveesti keskustelua. (VO1)

VO1 pohtii myös omaa toimintaansa, ja toteaa, että suunnitelmista joustamista ja niiden arviointia suhteessa lapsiryhmään on tärkeää tehdä jatkuvasti. Omat asenteet ja oletukset sekä niiden myöntäminen ja muuttaminen tarpeen mukaan. VO1 oli ainoa haastateltavista, joka kertoi tekevänsä säännöllisesti kirjallista reflektiota. Viimeisen kahden vuoden aikana hän on kirjoittanut kirjallisen reflektion omasta työvuodestaan, ja on tällä yllättänyt myös esimiehen.

Niin sehän on nimenomaan se arviointi mitä pitää tehdä siinä et sä voit kehittää sitä toimintaa. Ethän sä pysty kehittymään, jos et sä oo ensin arvioinu et mikä on mennyt hyvin ja mikä on mennyt huonosti. (VO1)

VO3 pohtii refleктоivansa toimintaa usein vasta tapahtuneen jälkeen, kun koittaa hiljainen hetki. Päivittäin näitä hetkiä on useamman kerran, ja usein pohtiminen jatkuu myös työmatkalla työpäivän jälkeen. VO3 toteaa, että reflektiosta seuraa pääsääntöisesti hyviä asioita, sillä ainakin se herättää keskustelua, joka on hyvä asia. VO3 pohtii, että reflektion merkitys muuttuu kohteen mukaan, ja myös sen aikaan saama vaikutusnopeus on erilainen lapseen, lapsiryhmään tai aikuiseen. Lapsiryhmään oman reflektion kautta on vaikeinta vaikuttaa, mutta yksittäiseen lapseen tai aikuiseen vaikutusta reflektion kautta on helpompaa saada aikaiseksi. VO3 pohtii reflektion olevan helpompaa, kun se vaikuttaa suoraan lapsiin. Sen sijaan aikuisiin ja heidän toimintaansa liittyvä reflektio herättää enemmän epäilyksiä VO3 ajatuksissa.

Se on vaikeampaa se reflektointi, kun se tietyllä tavalla liittyy aikuisiin kuin siihen lapseen. Niin hullulta kun se kuulostaakin sanoa ääneen, siihen löytyy paremmat perustelut, siihen lapsen käytökseen, kuin aikuisen. (VO3)

Osaamisen taso

Korthagenin sipulimallin osaamisen tasolla pohditaan omia haasteita työntekijänä ja reflektionissa. Kaikki haastatellut varhaiskasvatuksen opettajat korostavat ennen muuta kokemuksen kautta hankittua osaamista. VO1 ja VO3 toteavat kehittyneensä ammatillisesti paljon ennen muuta työkierron kautta. Jo lyhyet pätkät eri päiväkodeissa ja eri ryhmissä saavat VO3 mukaan pohtimaan asioita, jotka toimivat tai eivät toimi. VO3 työkuunnassa toteutetaan ”Vertaismentorointia”, jonka myötä VO3 on päässyt ryhmässä pohtimaan eri teemojen mukaan työntekemisen malleja ja tapoja. VO3 toteaaakin, että näkee oman työnsä eri tavalla näiden keskustelujen jälkeen.

Siinä porukassa yhdessä mietittiin, että miten te teette tämän. Väitän, että kyllä musta parempi tuli sen jälkeen, ja tietyllä tavalla sä näet sen työn eri tavalla, koska sä näet ne oman hyvät puolet, etkä vaan niitä nurkkia... Mä sain lähteä työajalla miettimään omaa työtäni, niin sehän on ihan huippua! (VO3)

Työuran alussa VO1 toteaa oppineensa paljon mallioppimisen kautta, mutta myöhemmin toteaa huomanneensa, ettei moni uran alussa opittu käyttäytymismalli vastannut enää omaa kasvattajuutta. Nyt uuden Varhaiskasvatussuunnitelman myötä VO1 kokee jälleen oppineensa periaatteessa kaiken uudestaan.

Siellä oli näin toimittu aina, ja vaikka se oli itselle ei niin luontaista, niin jotta pääsi siihen työyhteisöön niin se täyty ikään kuin ottaa se vääränlainen rooli päälle. Ja sitten kun sieltä lähti pois, vaihto työpaikkaa ja pääsi toteuttamaan sellasta kasvattajuutta kun oikeasti haluaa niin huomasi että itsestä löytyy paljon enemmän eli löytyi sitä luovuutta. (VO1)

Myös VO4 kuvaa oman ammatillisen kehittymisensä näkyvän suuresti ennen muuta reflektio-osaamisen kehittämisessä. Työuran alkuvaiheessa VO4 kuvasi tehneensä asioita muita seuraamalla tai vanhoja toimintamalleja toistamalla, mutta kokemuksen karttuessa on VO4 alkanut yhä enemmän pohtimaan asioita lapsen kehittymisen, tiimin toiminnan tukemisen tai ylipäätään laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisen näkökulmasta. VO4 toteaa, ettei tämä kehittyminen olisi tapahtunut ilman toisten ihmisten, kuten tiimin tai työyhteisön tukea.

Kun sitä on reflektoinut itse asioita, myös yhdessä tiimin kanssa ja yhdessä työyhteisön kanssa niin se on antanut sitä itsevarmuutta sille omalle ajattelulle ja omille perusteluille. (VO4)

Sen sijaan VO3 nostaa esille tiimityön haasteet, jotka välittyvät työssä jaksamiseen ja näkyvät arjessa osaamista rajoittavia tekijöitä. Tiimijohtajuus haastaa arjessa VO3 toimintaa, ja saa myös refleктоimaan omaa toimintaa ja omaa osaamista. Tiimijohtajana toimiminen nostaa esille kysymyksiä, joissa VO3 joutuu pohtimaan, miten asioita lähestytään.

Jos kahden ihmisen tai kolmen ihmisen vuorovaikutus ei oo hyvää, niin olenko minä tiiminjohtajana se joka lyö nyrkin pöytään ja sanoo että nyt tästä jutellaan vai pyydetäänkö siihen se pomo paikalle. (VO3)

VO2 toteaa, että vaikka hän on ollut pitkään varhaiskasvatuksessa töissä, uudet asiat laittavat edelleen jatkuvasti refleктоimaan omaa osaamista. Viime vuosina omaa osaamista on haastanut ja refleктоintiin herätellyt uudet kokemukset ja työssä esille nousseet asiat, joiksi hän mainitsee ryhmän lapsen erityisen tuen tarve, työtiimin muutokset sekä työssä lisääntyneet tekniset seikat. Toisaalta pitkä työkokemus on tuonut myös rohkeutta, kriittisyyttä ja välineitä puuttua työyhteisössä havaittuihin epäkohtiin tai epäasialliseen käytökseen. VO2 kertoo haastattelussa, että aiemmista kokemuksista on ennen muuta hyötyä koko työyhteisön kehittämisessä.

Kyllä työvuosien karttuessa sellainen rohkeuskin siihen että, osaa arvioida kriittisesti sitä omaa toimintaansa ja ohjata omia tekemisiään. Ja ehkä on jo saanut sellaisia välineitä millä sitten puuttuu asioihin, jos täytyy työyhteisössä puuttua johonkin. (VO2)

Alanvaihtajana VO1 kokee oppineensa reflektiotaidon opintojensa aikana. Myös työssä kohdattu opiskelija on haastanut VO1 ajattelua, ja samalla auttanut huomaamaan omaa

ammattillista kehittymistä. Lisäksi VO1 näkee tiimin merkityksen suurena sekä ammatillisessa kehittämisessä että reflektio-osaamisen kartuttamisessa. Myös VO2 toteaa, että on toisen alan opinnoissaan saanut paljon hyvää kokemusta benchmarkkauksesta. Hän on päässyt koulutuksen myötä havainnoimaan montaa eri ammattilaista samanlaisessa tilanteessa ja tätä kautta pohtimaan myös omaa tapaansa toimia kyseisessä tilanteessa. VO2 toteaa, että tämä tulisi oikeastaan olla pakollista myös varhaiskasvatuksen puolella.

Se et näkee jonkun jutun että vau, niin lähtee hyvä pyörä pyörimään siitä kyllä. Et se ois mahtavaa, melkein sen pitäis ensin olla pakollista et jokainen käy kerran kahdessa vuodessa ihan katselemassa. (VO1)

VO4 toteaa tekevänsä kirjallista reflektiota vahvasti erilaisiin asiakirjoihin pohjautuen. Muun muassa Karvin laatuindikaattorit sekä tiimityön tueksi laaditut vuorovaikutuksen ilmapiirin arvioniitiin keskittyvät asiakirjat toimivat selkeinä työkaluina reflektoinnin tukemiseen. Kaiken taustalla vaikuttaa valtakunnallinen, kunnallinen sekä lapsen yksilöllinen vasu, johon ryhmän toimintaa reflektoidaan. Lisäksi lapsihavainnointi ja niiden kirjaaminen ylös toimivat myös reflektoinnin pohjana. Asiakirjoihin pohjautuva reflektointi korostuu myös VO2 puheessa. Hän toteaa, että oman tiiminsä kanssa he ovat keskittyneet paljon vuorovaikutukseen ja sen kehittämiseen. Lisäksi esiopetussuunnitelman perusteet ja sieltä nousevat tavoitteet laittavat refleктоimaan omaa toimintaa ja osaamista. Myös esiopetussuunnitelmien laatiminen ja arvioiminen vaativat samalla oman osaamisen reflektointia.

Minä olen piirun verran parempi opettaja silloin, kun mä olen pysähtynyt miettimään näitä, että miten mun toiminta on edistänyt lasten kasvua ja kehitystä ja se on mun mielestä ihan niinkun ehtona millekään kehitykselle ja sille laadulle. (VO4)

Uskomusten taso

Uskomusten tasolla varhaiskasvatuksen opettajat pohtivat omia periaatteitaan ja arvojaan sekä uskomuksia, niiden muutoksia sekä epäilevät omia taitojaan. Haastateltavista VO4 pohtii, mitä varten reflektointia tehdään. Hän toteaa, että pitää pysähtyä miettimään mitä tällä toiminnalla halutaan, miten lasten kasvua tukee tai edistää ja mikä on oma roolini tässä kaikessa.

Kyl musta se tärkein on, että miten mä olen onnistunut lasten mielestä. Toki se vaatii myös sitä, että mä kysyn heiltä mut mä voin myös reflektoida sitä, miten mä koen onnistuneeni siinä. (VO4)

Myös VO2 pohtii omia reflektointiin liittyviä periaatteitaan. Hän kuvaakin reflektiovansa omaa osaamistaan lasten näkökulmasta, eli laajemmin sanottuna, miten aikuiset tekevät työtään jatkuvasti reflektoiden ja tehden muutoksia lasten tarpeiden mukaan. VO2 toteaa, että varsinkin kun jokin asia jää kalvamaan mieltä, niin silloin asiaa tulee tarkemmin pohtia ja reflektoida. Jokapäiväisissä tilanteissa lasten kanssa joutuu myös pohtimaan omia tapojaan toimia, ja välillä haastavissa tilanteissa myös epäilykset omista taidoista saattavat herätä.

Ja just se et välillä on ihan että aaargh, että vaikka olenkin vasta ihan aloittelija tällä alalla, että välillä tuntuu loppuvan ihan keinot kesken. Et niin, sehän se reflektointi on tavallaan sellasta oppimista, että se auttaa siihen oppimiseen.
(VO2)

VO1 nostaa esille oman innotuksensa koko varhaiskasvatustyötä kohtaan, ja kuvaa vahvaa haluaan oppia koko ajan lisää ja uutta. VO1 toteaa, että hänellä on vielä useampi kymmenen vuotta työuraa jäljellä, ja kokee työelämän muuttumisen kannustavan kehittymään ja kehittämään toimintaa jatkuvasti. Hän pohtii oman reflektiotaistensa kehittymisen vaativan sekä virheitä, mutta myös oikein tekemistä.

Pitää tehdä virheitä, että voi tehdä asioita oikein. Ei niitä virheitäkään pidä niinkun pelätä, mutta kun kaikesta oppii, niin eihän sitä voi ajatella et jos mä aina teen kaiken oikein niin en mä oppisi, vaan mä opin siinä et mä teen asioita oikein.
(VO1)

Identiteetin taso

Identiteetin tasolla pohditaan sekä opettajan rooleja ja vastuuta että omaa opettajuutta ja siinä kehittymisenhalua. VO4 näkee suurena rikkautena työssä yhteisöjen moniammatillisuuden ja tätä myötä syntyvän mahdollisuuden jakaa erilaisia näkökantoja. Koko työyhteisössä vallitseva kulttuuri, jossa reflektointi nähdään hyveenä ja siihen kannustetaan, tukee myös yksikön itsereflektiota. VO4 toteaa, että reflektointi on tiimin ja erityisesti opettajan vastuulla, sillä pedagogiikan kehittämistä ei ilman reflektiota tapahdu. VO4 toteaa, että reflektointi tarvitsee ehdottomasti tiimissä johtajan, jotta koko ajan muistetaan, miksi reflektoidaan, mitä reflektoidaan ja mitä sillä halutaan saavuttaa.

Et se ei oo pelkästään semmosta et jäädään miettimään et se nyt meni tolleen ja, vaan pitää olla sit se askel mietittynä eteenpäin. (VO4)

Palautteen merkitys nähdään vahvana tekijänä reflektiotaidon sekä laajemmin ammattilaisena kehittymisessä. VO1 toteaa reflektoineensa palautteen vastaanottamisen tärkeyttä työssään, ja toteaa kriittisen palautteen liittyvän usein lähinnä yksittäiseen tilanteeseen, mutta samalla

kriittinen palaute tarjoaa aina omien kehittymiskohteiden pohtimisen ja käytösmallien tiedostamisen mahdollisuuden. Ilman palautetta ei omaa toimintaa pysty muuttamaan. VO3 pohtii monessa kohdassa palautetta ja sen merkitystä reflektioon ja sen toteuttamiseen. Palautteen luonnetta VO3 pohtii peilaten omaan toimintaansa. VO3 toteaa, ettei palautteen laadulla ole merkitystä, sillä se saa joka tapauksessa pohtimaan omia tekemisiään. Toisaalta VO3 kuitenkin myöntää, että mitä negatiivisempi palaute, sitä enemmän asiaa jää pohtimaan. Esimieheltä VO1 toivoikin jatkossa enemmän vaadetta kirjalliseen reflektioon sekä perusteluja toiminnalle. Myös VO3 toteaa, ettei esimiehen palaute kohdistu oikeaan asiaan, sillä esimiehet jäävät arjen työstä liian kaukaiseksi, ja esimieheltä saatu palaute kohdistuu ennen muuta koko talon toimintaan. Palaute tiimiltä nousi myös yhdeksi tärkeäksi toiveeksi, ja VO2 koki sen myös tärkeäksi reflektion kehittymisen välineeksi.

Kun täähän on koko aika muutosta ja sen takii mun mielestä pitäis koko aika kehittyä ja kehittää toimintaa, jotta se meni vaan paremmaks ja paremmaks koko aika, eikä jämähdetäis siihen samaan. (VO1)

Toisaalta palautteen saaminen on haastavaa, ja VO3 tuo esille, että palautetta saatetaan myös antaa piilonaljailun kautta tai sen antaminen arjessa unohdetaan kokonaan. VO4 sen sijaan kokee erityisesti vanhemmilta saadun vähäisen palautteen syövän motivaatiota.

Jos sä et yhtään tiedä mitä muut siitä sun työpanoksestasi ajattelee, niin tulee ehkä sellanen tunne, et onko sillä mitään merkitystä, sillä työllä. (VO4)

VO2 toteaa saavansa palautetta ennen muuta muilta kollegoilta, ja jonkin verran myös esimieheltä ennalta järjestetyissä tilanteissa. Palautteen VO2 toteaa tärkeäksi osaksi oman työn reflektoinnin osana, mutta ennen muuta hän pohtii, miten palautteen antamisesta ja saamisesta tulisi vahvemmin osa arkea. Tärkeää olisi harjoitella palauttaan antamista ja saamista, ja tämän VO2 näkisi liittyvän esimerkiksi työnohjaukseen tai toisaalta opiskelijanohjaukseen liittyvään koulutukseen.

Siitä on aina puhuttu et se on tärkeätä antaa palautetta ja osata vastaanottaa palautetta, mutta se et miten sitten käytännössä oikeasti tarkoittaa, ja mitä sille tehdä muuta kun puhua et se on tärkeä, niin saati sitten et sitä jotenkin harjoiteltaisiin. (VO2)

VO4 toteaa, että kaikista tärkeitä on kuitenkin jokaisen itse ymmärtää reflektion merkitys työn kannalta. Ilman tätä sisäistämistä kaikki ulkoapäin tulevat työkalut ovat merkityksettömiä. VO4 näkee mahdollisuuden kehittyä ja kehittää varhaiskasvatusta yhtenä työn mielenkiintoisimpana puolena.

Et ehdottomasti voi niinkun kehittyä, ja sehän mun mielestä niinkun mielenkiintoisinta esimerkiksi tässä työssä on, kun asiat niinkun muun muassa sen reflektion kautta saadaan kehittymään eteenpäin. (VO4)

Mission taso

Syvimmällä sipulimallin eli mission tasolla, VO4 pohtii sitä, mikä saa hänet innostumaan opettamisesta ja mitä hän haluaa opettaa muille. VO4 kokee, että reflektoinnin kautta voidaan vaikuttaa toiminnan ja koko varhaiskasvatuksen laatuun VO4 toteaa, että juuri tiimityön ja varhaiskasvatuksen opettajan tulee yhdessä pysähtyä miettimään ja kehittämään pedagogiikkaa, ja tällä on suoraa heijastus lapsiin. VO4 toteaa lisäksi, että hän haluaa opettaa myös lapsille oman työn arviointia.

Ja mä haluisin myös opettaa lapsille sellasta omaa, oman toiminnan arviointia siinä mielessä että ollaan tyytyväisiä siihen omaan tuotokseen ja mietitään et jos ei oltukaan niin mitä ois kenties voinut tehdä toisin. (VO4)

Myös VO2 pohtii omaa työtään lasten kautta. Hän toteaa reflektoinnin merkityksen näyttäytyvän siinä, miten aikuiset tekevät työtään pohdiskelemalla niitä asioita, jotka johtavat toiminnan jatkuvaan kehittymiseen ja sen arvioimiseen. VO2 pohtii myös omaa sisäistä maailmaansa ja mitä hän haluaa opettaa lapsille ja muille työyhteisönsä jäsenille. VO2 toteaa joutuneensa käymään työuransa aikana useampia perustavaa laatua olevia pohdiskeluja itsensä kanssa kohdatessaan perheitä ja lapsia, jotka ovat täysin eri tilanteessa kuin itse on ollut. Samalla VO2 toteaa monessa kohtaa pohtineensa mitä tarkoittaa oma avarakatseisuus ja toisaalta, mitä oikeastaan tarkoittaa yhdenvertaisuus.

Varsinkin kun aina ennen on pitänyt itseään sellaisena, et mähän oon avarakatseinen, mutta sit kun tuleekin sellasta mitä ei ennen ole ollut, niin mitä se oikeasti tarkoittaa sellainen yhdenvertaisuus. (VO2)

5.2 Reflektointiosaamisen tuki

Tässä kappaleessa vastaan toiseen tutkimuskysymykseen eli millaista tukea varhaiskasvatuksen opettajat reflektointiosaamiseen kaipaavat. Lisäksi kappaleessa vastataan siihen, mitkä asiat tukevat sekä haastavat reflektoinnin toteutumista. Tulokset koostuvat kyselylomakkeella kerätystä määrällisestä aineistosta, joka on SPSS-ohjelman avulla analysoitu sekä haastattelujen myötä kerätystä laadullisesta aineistosta.

5.2.1 Määrällinen aineisto

Kyselyssä hieman yli puolet vastaajista (n=16; 52 %) koki tarvitsevansa tukea reflektio-osaamisen kehittämiseen. Alle puolet totesi, ettei tarvitse tukea (n=15; 48 %). Kyselyn vastauksissa eniten toivottiin esimiehen tukea ja aikaa reflektoinnille ja keskustelulle sekä tiimin työn yhteiselle arvioinnille. Lisäksi toivottiin lisää keskustelua kollegoiden ja työyhteisön kanssa. Myös reflektointiin käytettäviä työkaluja ja menetelmiä toivottiin reflektointityön tueksi. Lisäksi toivottiin koulutusta, palautetta tiimiltä sekä lisää arvostusta reflektoinnille osana työn kehittämistä. Taulukossa 11 on tarkemmin esitetty reflektio-osaamisen kehittämiseen toivottua tukea.

Taulukko 11

Reflektio-osaamisen kehittämisen tuen tarve

Vastaukset	f(n)	f(%)
Esimiehen tuki ja aika reflektoinnille, keskustelulle, tiimin työn arvioimiselle	7	27 %
Keskustelua kollegoiden, työyhteisön kanssa	6	23 %
Työkaluja ja menetelmiä	4	15 %
Koulutusta	4	15 %
Lisää arvostusta	3	12 %
Palautetta tiimiltä	2	8 %
	26	100%

Reflektointia tukevia ja kannustavia tekijöitä

Kyselyn avoimissa vastauksissa nousi esille oman osaamisen reflektointiin kannustavia tekijöitä. Suurimmaksi tekijäksi varhaiskasvatuksen opettajat nostivat toimivat työyhteisön ja sen tuen. Myös erilaisten muutosten tai haastavien tilanteiden todettiin kannustavan oman osaamisen reflektointiin. Toisilta saatu palaute sekä oma kehittämisenhalu työssä kannustivat reflektointiin. Oman osaamisen reflektointiin tuki ja kannusti myös työssäjaksamisen sekä työtyytyväisyyden näkökulmat. Erilaisten koulutusten ja ammattikirjallisuuden nähtiin myös

toimivan kannustavina tekijöinä. Kannustavina tekijöinä oman osaamisen reflektointiin mainittiin myös lasten hyvinvointi, asiakirjat ja niiden asettavat tavoitteet, muut dokumentit, reflektoinnille varattu aika sekä kokonaishyöty työlle. Taulukossa 12 näkyvissä oman osaamisen reflektointiin kannustavia tekijöitä tarkemmin.

Taulukko 12

Oman osaamisen reflektointiin kannustaa

Vastaukset	f(n)	f(%)
Toimiva työyhteisö	21	21 %
Haasteet ja muutokset	14	14 %
Palaute	13	13 %
Kehittymisenhalu	13	13 %
Työssäjaksaminen ja työtyytyväisyys	8	8 %
Koulutukset ja ammattikirjallisuus	8	8 %
Asiakirjat ja niiden tavoitteet	7	7 %
Lasten hyvinvointi	6	6 %
Aika	3	3 %
Kokonaishyöty työlle	2	2 %
Muut	3	3 %
	98	100%

Kyselyssä pedagogisen toiminnan reflektointiin kannustavana tekijänä mainitaan useimmin työyhteisö ja sen merkitys. Melkein yhtä usein mainitaan palautteen saamisen merkitys. Lasten hyvinvointi nähdään pedagogisen toiminnan reflektointiin kolmanneksi tärkeimpänä kannustimena. Sitoutuminen ja motivaatio sekä innokkuus työhön ja onnistumisen kokemukset kannustavat myös reflektointiin pedagogista toimintaa. Kehittymisen näkökulma sekä yksilön oman ammatillisuuden että toiminnan kehittymisen näkökulmista kannustavat myös reflektointiin pedagogista toimintaa. Myös asiakirjat ja koulutus mainitaan kannustavina tekijöinä. Varhaiskasvatuksen opettajat mainitsevat myös oman osaamisen ja kokemuksen tukevan pedagogisen toiminnan reflektointia. Lisäksi mainitaan aikatekijät, haasteiden tai muutosten merkitys sekä laajemmin varhaiskasvatuksen laadun merkitys reflektointia kannustavina tai tukevina tekijöinä. Taulukossa 13 näkyvissä pedagogisen toiminnan reflektointiin kannustavia tekijöitä tarkemmin.

Taulukko 13

Pedagogisen toiminnan reflektointiin kannustaa

Vastaukset	f(n)	f(%)
Työyhteisö	13	16 %
Palaute	12	15 %
Lasten hyvinvointi	10	12 %
Sitoutuminen ja motivaatio	7	9 %
Innokkuus ja onnistumiset	7	9 %
Toiminnan kehittyminen	6	7 %
Oma kehittymisenhalu	6	7 %
Asiakirjat ja koulutus	6	7 %
Oma osaaminen ja kokemus	5	6 %
Aika	4	5 %
Haasteet tai muutokset	3	4 %
Laadun merkityksen ymmärtäminen	2	2 %
	81	100%

Reflektointia haastavia ja estäviä tekijöitä

Kyselyn avoimissa vastauksissa nousi selvästi yksi tekijä, joka haastaa tai vaikeuttaa sekä oman osaamisen että pedagogisen toiminnan reflektointia. Tämä tekijä on ajanpuute ja kiire. Aikaan liittyvät tekijät nähtiin haastavan reflektointia kaksi kertaa useammin kuin muut esille nousseet haasteet. Palautteen puute sekä toimimaton tiimi tai opettajapari haastavat myös sekä pedagogisen toiminnan että oman osaamisen reflektointia. Myös yleisen ymmärtämättömyyden reflektion merkityksestä tai tarpeesta nähdään haastavan sekä oman osaamisen että pedagogisen toiminnan reflektointia. Taulukossa 14 tarkemmin eriteltynä pedagogisen toiminnan reflektointia haastavia tekijöitä.

Taulukko 14

Pedagogisen toiminnan reflektointia haastaa

Vastaukset	f(n)	f(%)
Ajan puute ja kiire	18	35 %
Palautteen puute	6	12 %
Työvälineiden ja tilojen puute	6	12 %
Toimimaton tiimi tai opettajapari	5	10 %
Yleinen ymmärtämättömyys reflektoinnin merkityksestä	5	10 %
Jaksamisen haasteet	4	8 %
Yhteisreflektointi tai sen puute	3	6 %
Esimiehen toiminta	2	4 %
Muut	2	4 %
	51	100%

Kyselyyn vastanneet varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat tarkemmin palautteen saamisen vähyyttä. Pedagogisen toiminnan toteuttamisesta ei saa kukaan palautetta päivittäin. Kerran viikossa palautetta saa 29 %, vähintään kerran kuukaudessa 36 %, kerran kahdessa kuukaudessa 10 % ja tätä harvemmin tai ei koskaan palautetta saa 26 %. Omasta osaamisesta palautetta saadaan hieman enemmän, sillä yksi vastaaja kertoo saavansa palautetta jopa päivittäin. Vähintään kerran viikossa palautetta saa 26 %, vähintään kerran kuukaudessa 29 % ja kerran kahdessa kuukaudessa 16 %. Kuitenkin myös omasta osaamisesta palautetta sai erittäin harvoin tai ei koskaan jopa 26 % vastaajista.

Oman osaamisen reflektointia haastaa kyselyn mukaan voimavarojen tai työnilon puute sekä varhaiskasvatuksen opettajien oma osaamattomuus reflektoida. Lisäksi mainittiin itsekriittisyys tai pelko epäonnistumisesta ja yksin jääminen. Pedagogisen toiminnan reflektointia haastaa työvälaineiden tai tilojen puute, jaksamisen haasteet, yhteisreflektion hankaluus tai toisaalta sen puute sekä esimiehen toiminta. Taulukossa 15 on tarkemmin eriteltyä oman osaamisen reflektointia haastavia tekijöitä.

Taulukko 15

Oman osaamisen reflektiota haastavat tekijät

Vastaukset	f(n)	f(%)
Ajan puute ja kiire	20	33 %
Voimavarojen tai työnilon puute	10	17 %
Oma osaamattomuus reflektoida	6	10 %
Palautteen puute	6	10 %
Toimimaton tiimi	5	8 %
Itsekriittisyys tai pelko epäonnistumisesta	5	8 %
Yleinen ymmärtämättömyys reflektion merkityksestä	4	7 %
Yksin jääminen	2	3 %
Muut	2	3 %
	60	100%

5.2.2 Laadullinen aineisto

Haastatteluissa nousi tekijöitä reflektio-osaamisen kehittymisen tuen tarpeiksi. VO1 totesi kaipaavansa rakentavaa palautetta omasta toiminnastaan sekä tiimikavereilta että esimieheltään. Esimiehen hän toivoisi kysyvän perusteita omille valinnoilleen, sillä näin joutuisi pysähtymään ja pohtimaan tarkemmin.

Haluais välillä sitä tämmöstä palautetta niiltä tiimikavereiltakin, se ois hirveen virkistävää. Tai esimies kysyisi, että onko sulla jotain perusteita et miksi sä teet näin. Sillon sitä joutuu pysähtymään ja pohtiin vielä tarkemmin. (VO1)

VO2 toivoisi, että työyhteisöissä toteutettaisiin käytännön harjoittelua enemmän. Hän ehdottaa, että jokainen pääsisi katsomaan, miten toiset saman alan ammattilaiset tekevät työtään. Myös VO2 toivoisi enemmän palautteen antamisen ja saamisen opettelua. Hän pohtii, mistä rohkeutta hyvän asiallisen palautteen antamiseen voisi löytää. Ehdotuksena hän toteaa yhdistettävän palautta-antamisen harjoittelun esimerkiksi opiskelijoiden ohjaamiseen liittyvään koulutukseen.

No tietysti jos jotenkin osaisi kysyä suoraan, kysyä itsestä palautetta. Et silloinhan se tulisi siihen tiettyyn asiaan mitä ehkä pohtii ja miettii. (VO2)

VO3 toivoisi oman reflektio-osaamisensa kehittymisen tueksi lisää tiimiaikaa, jotta olisi enemmän aikaa keskustella. Myös tietynlaista suoruutta VO3 toivoisi, niin asioista päästäisiin paremmin keskustelemaan. Lisäksi VO3 toteaa, että vertaismentorointi (VERME) olisi jokaiselle työntekijälle mahdollisuus päästä keskustelemaan ja miettimään omaa työtään, ja hän lähtisi uudelleen mukaan mielellään.

Tunti viikossa on tiimipalaveriaikaa niin onhan se vähä naurettavaa et siinä pitäisi sitten jotenkin saada tämä maailma reflektoitua. (VO2)

Haastateltavista VO4 kaipaisi eniten palautetta omasta työstään ja myös kehitysehdotuksia tiimikavereilta. Hän toteaa, että tämä tulisi ottaa tiimissä reilusti esille ja sopia, että alamme nyt kiinnittämään enemmän huomiota palautteen antamiseen ja saamiseen.

Kyllähän se pitää ihan puhua auki. Siis sanoa ihan suoraan näin, että hei ruvetaas antaa toisillemme palautetta ja ehdotuksia. (VO4)

Reflektointia tukevia ja kannustavia tekijöitä

Haastattelemani varhaiskasvatuksen opettajat löytävät useita reflektointia tukevia tekijöitä omasta työstään ja työympäristöstään. Kaikki haastattelemani opettajat mainitsevat tiimin toimivuuden yhdeksi keskeiseksi reflektointia tukevaksi tekijäksi. Tiimin toimivuuden kriteereiksi mainitaan joustaminen, luottamuksellisuus, arvoin kommunikointi sekä oikea ajankäyttö. Reflektointia tiimissä tulee kuitenkin johtaa, jotta tiedetään mitä reflektoinnilla halutaan saavuttaa.

Mikä mun mielestä reflektoinnissa on tosi tärkeitä, että se oikeasti mietitään että mitä siitä seuraa. Ainakin ite huomaan semmosen, että tiimissä se reflektointi, sekin tarvii jonkun johtajan, siis sen, että mitä me reflektoidaan, miksi me reflektoidaan ja mitä sillä märehimisellä eli reflektoinnilla halutaan saavuttaa. (VO4)

Tiimin lisäksi mainitaan laajemmin koko työyhteisö, ja sen merkitys reflektoinnin toteuttamiselle. Koko työyhteisön toimivat toimintatavat, sujuvat palaverikäytännöt sekä vertaistuki työvuosista riippumatta nähdään reflektointitoimintaa tukevin malleina. Koko työyhteisössä vallitseva reflektointikulttuuri, jota ylläpidetään ja nähdään hyveenä kannustavat kaikkia refleктоimaan.

Itsekseen sitä vois aina tehdä, mutta kun ei se paljon auta vaikka itse kehittyisi miten, jos ei se tiimi ja työyhteisö kehity siinä sun kanssa. (VO1)

Varhaiskasvatuksen opettajat näkevät vahvana myös oman roolinsa reflektointia kannustavana tekijänä. Yksi haastateltavista toteaa, että refleктоimaan kannustaa oma motivaatio oppia uutta sekä keskustelun avoimuuden lisääntyminen. Useampi haastateltavista toteaa, että omaan rooliin liittyy myös palautteen kuunteleminen herkällä korvalla, ja siihen vastaaminen. Tulee myös rohkeasti ja avoimesti nostaa asioita esille.

Oon havainnut että, mitä avoimemmin itse puhuu omista ajatuksista niin sitä helpommin muutkin lähtee puhumaan. (VO2)

Haastattelussa nousee myös esille, miten tärkeää reflektoinnin kannalta on onnistumisten huomioiminen ja niiden muistaminen arjessa. Kaikista tärkeimmäksi yksi haastateltavista toteaa, miten tärkeää on itse ymmärtää, miksi reflektointi on merkityksellistä työlle.

Pitäisi muistaa myös ne, missä on selkeä onnistuminen ollut, niin sitten tavallaan pystyy hyödyntämään sitä myöhemminkin. (VO4)

Haastatteluaineistosta nousi esille myös jatkuvan oppimisen teema, joka nousi varhaiskasvatuksen opettajien puheissa esille. Tiimin ja talon vaihtaminen nähdään yhtenä reflektointia ja siinä kehittymistä tukevana tekijänä. Uusilta tiimikavereilta saatava tieto ja hyöty pyritään hyödyntämään. Myös ulkopuolelta tulevien työkalujen, kuten Karvin laatuindikaattoreiden, nähdään kertovan jotain siitä, mitä tulisi varhaiskasvatuksen arjessa refleктоida.

En sano et henkilöstön vaihdokset ois huonoja. Itse nään ne hyvänä hieman myös sen kannalta, että kun tulee tämmöiseen ei niin avoimesti refleктоivaan taloon semmoinen henkilö jolle se on taas luontaista, hän voi tuoda sinne paljon enemmän. Ja sitten taas vastaavasti se, joka ehkä lähtee tämmöisestä ei niin puhuvasta talosta, voi myöskin oppia sitä siirtymällä toiseen. (VO1)

Reflektointia haastavia ja estäviä tekijöitä

Haastattelemani varhaiskasvatuksen opettajista kaikki nostivat esille tietoisuuden vähyden yhtenä reflektointia haastavana tai estävänä tekijänä. Todettiin, että reflektointiin tulee

kiinnittää tietoisesti huomiota tai muuten se jää ajatusten ulkopuolelle. Lisäksi haastateltavat totesivat, että varhaiskasvatuksen arki on niin kiireistä ja siihen kuuluu niin monia osasia, että välillä asioiden priorisointi on vaikeaa ja tämä saattaa vaikuttaa myös reflektoinnin toteuttamiseen. Laajemmin ajateltuna voidaan ajatella, että laaja ymmärrys reflektoinnin tärkeydestä puuttuu, erityisesti merkityksellisyys lasten kannalta. Joku haastateltavista myös esitti ajatuksen, onko hyvä työpäivä sellainen, ettei asioita juuri tarvitse jäädä refleктоimaan.

Voi varmaan olla ihan vaan niin, että ei vaan ole ajateltu asiaa. Että sellainen työskentelyn reflektointi on tärkeää. Tavallaan se ehkä niinkun jää ajatusten ulkopuolelle. (VO2)

Myös haastateltavat nostivat esille aikaan liittyvät tekijät. Ajan puute tai päivän hektisyys nähdään reflektointia haastavina tekijöinä. Myös asian merkityksellisyys vaikuttaa sille varattuun aikaan. Haastatteluaineistosta nousee esille myös erityisen haastavien tai stressaavien tilanteiden, kuten sairauden tai menetysten, haastavan reflektointia. Yhteiselle tiimin keskeiselle ajalle ei usein ole riittävästi aikaa, ja tämä vaikuttaa myös tiimin toimintaan. Kiireen voidaan nähdä myös vaikuttavan siihen, miten paljon varhaiskasvatuksen opettajalla on aikaa keskittyä ja syventyä jokaisen yksittäisen lapsen varhaiskasvatussuunnitelmiin, ja tämän voidaan nähdä haastavan reflektointia. Yksi haastateltavista kuvaa myös kiireen laittavan toimivan autopilotilla, jolloin ei muista pysähtyä tärkeiden asioiden äärelle refleктоimaan.

Kiire vaikuttaa myös siihen, että ei muista pysähtyä, tekee vaan ehkä semmoisella autopilotilla enemmän. Tekee vaan mukavuusalueella asioita ja tekee sillain minkä tietää varmaksi. Riskejä ei ehkä sitten samalla lailla tule otettua kun ei ole sille reflektoinnille aikaa. (VO4)

Haastatteluaineistosta nousee esille, että myös vuorovaikutuksen puutteen nähdään estävän tai haastavan reflektointia. Avoimuuden puute esimerkiksi tiimin tai koko työyhteisön välillä, haastaa reflektointia, sillä kehittyminen yksin ilman toisten tukea nähdään turhana. Reflektointi toisiin aikuisiin liittyen nähdään haastavana ja voimaa vievänä tehtävänä. Varhaiskasvatuksen opettajan rooli tiimin johtajana vaatii joskus toimimista haastavissa vuorovaikutustilanteissa. Myös vaihtuvat sijaiset tai itse sijaisena toimiminen saattavat haastaa reflektointia, sillä sijaisena pohtii enemmän omaa rooliaan työyhteisön jäsenenä. Myös esimiehen rooli nousee sille haastavana tekijänä, sillä esimiehen nähdään olevan liian vähän työpaikalla, ja tätä kautta hänen tukensa reflektoinnissa on liian vähäinen.

Tää esimiehen rooli siinä rektiossa on tietyllä tavalla vähän haasteellinen, koska se että voi olla viikko, että sä et näe sitä pomoa ollenkaan, että se ei ole täällä meidän talossa. (VO3)

Reflektointia haastaa haastatteluaineiston mukaan myös erilaiset osaamisen haasteet. Haastateltavat vaativatkin esimiehiltä toimia esimerkiksi kirjallisen reflektion suhteen. Tuudittautuminen siihen mitä aina on ollut ei tulisi sallia, vaan koulutus itse- ja ryhmäreflektioon olisi jatkossa tärkeää. Opettajien tulisi huomata, että reflektointi on arviointia, jotta toimintaa voidaan kehittää. Palautteen antamisen opettelu ja siihen rohkaisu tukisi reflektion toteutumista. Ennen muuta tiimissä tulisi sopia, että kiinnitetään yhdessä huomiota palautteen antamiseen ja saamiseen.

Pitäisi esimiesten vaatia ikään kuin alaisiltaan kirjallista reflektioo toiminnasta. Ja pitäisi jotenkin mun mielestä henkilöstö kouluttaa enemmän siihen, että siitä tulisi tapa ja ihmiset ei pelkäisi sitä. (VO1)

5.3 Tulosten yhteenveto

5.3.1 Mitä varhaiskasvatuksen opettajat työssään reflektivat?

Kyselyaineistosta löytyi yhteensä 107 erilaista määritelmää reflektoinnille. 20 % vastaajista kuvaa reflektoinnin tarkoittavan omaan ajatteluun, työhön tai toimintaan liittyvää arviointia ja pohdintaa. Lähes yhtä usein (18%) reflektointi kuvattiin toimintaan liittyvänä kehittämisenä, pohdintana tai arvioimisena. Kolmanneksi eniten (11%) reflektointia kuvailtiin yleisesti ajatteluksi tai pohtimiseksi

Yli 30-vuotiaat ja sitä vanhemmat työntekijät arvoivat reflektointiin liittyvät käsityksensä yleisesti ottaen positiivisemmiksi kuin nuoremmat työntekijät. Reflektoinnin kehittymisen näkökulmat, reflektoinnin kriittisyys, luontevuus ja saatu palaute koetaan vanhempien työntekijöiden näkökulmasta vahvemmiksi kuin nuorempien. Tuen tarve nousee kuitenkin nuoremmilla työntekijöillä korkeammaksi kuin vanhemmilla työntekijöillä. Suurin ero näkyy esimiehiltä saadun tuen kohdalla, sillä 29- vuotiaat ja sitä nuoremmat kokevat esimiehiltä saadun tuen erittäin vähäiseksi. Vastaajien iän ja esimieheltä saadun tuen välillä on ainoa tilastollisesti merkittävä korrelaatio. Iän ollessa pienempi, myös tuki esimieheltä on pienempi.

Varhaiskasvatuksen opettajien työkokemuksen merkitys reflektioon liittyvissä käsityksissä ei osoita merkittäviä eroja, mutta pidempään työskennelleet arvoivat käsityksensä yleisesti ottaen hieman positiivisemmiksi kuin vähemmän työskennelleet. Työkokemuksella ei voitu löytää tilastollisesti merkittäviä eroja. Ainoastaan kehittymisen näkökulma ja kriittinen reflektointi olivat 10 vuotta tai sitä vähemmän työskennelleillä suurempi kuin pidempään työskennelleillä. 11 vuotta ja sitä enemmän työskennelleet kokivat reflektoinnin luontevuuden, saadun palautteen, esimiehen tuen, tuen tarpeen, pedagogisen toiminnan sekä oman osaamisen reflektoinnin positiivisemmin kuin vähemmän työskennelleet.

Erot ammattikorkeakoulun sekä yliopisto- ja opistokoulutuksen välillä eivät näyttäyty suurina, paitsi reflektoinnin luontevuuden kohdalla. AMK-koulutuksen saaneet näkevät reflektoinnin luontevuuden selvästi positiivisempänä kuin yliopisto- tai opistokoulutuksen saaneet. Eroja on nähtävissä myös pedagogisen toiminnan sekä oman osaamisen reflektoinnin kohdalla. Erot koulutustaustan välillä ovat kuitenkin hyvin pieniä, eikä niillä ole tilastollisesti merkittäviä eroja.

Haastatteluista nousee esille eniten varhaiskasvatuksen opettajien reflektointi osaamisen tasolla, jolloin käsitellään opettajan ammatillista hallintaa ja kokemuksen kautta hankittua

osaamista sekä osaamista tukevia ja rajoittavia tekijöitä. Kaikki haastatellut varhaiskasvatuksen opettajat korostavat ennen muuta kokemuksen kautta hankittua osaamista. Työuran alussa mallioppiminen on tapa oppia työstä, mutta myöhemmin saatetaan huomata, ettei uran alussa opitut tavat oman ammatillisen kasvun myötä tunnu oikeilta. Ammatillisen kehittymisen yhtenä tärkeänä osana nousee esille juuri reflektio-osaamisen kehittyminen. Pidempään työtä tehneet varhaiskasvatuksen opettajat pohtivat asioita laajemmin lapsen kehityksen, tiimin toiminnan tukemisen tai laajemmin ajateltuna laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisen näkökulmasta.

Lisäksi tutkimusaineistosta selvisi, että haastateltavat refleктоivat identiteetin tasolla, jolloin reflektoinnin kohteina toimivat opettajan roolit ja vastuut sekä oma opettajuus ja kehittymisen halu. Varhaiskasvatuksen moniammatillinen työyhteisö voi luoda mahdollisuuden monipuoliselle näkökulmien vaihtamiselle, mutta jos työyhteisön kulttuuri ei näe reflektointia hyveenä tai kannusta siihen, saattaa myös yksilön itsereflektio vaarantua. Palautteen merkitys nähdään vahvana tekijänä reflektiotaidon kehittämisessä sekä haastattelu- että kyselyaineistoissa. Ilman palautetta toiminnan muuttaminen on haastavaa, toteaa useampi haastateltavista. Tiimiltä tai muilta kollegoilta saadaan palautetta, tosin joissain tapauksissa palaute saattaa olla myös työntekijää latistavaa. Vähäinen palaute syö motivaatiota, ja usein sen antaminen unohdetaan kokonaan.

Haastatteluissa kolmantena selkeästi suurempana reflektoinnin kohteena esille nousi toiminnan taso, eli opettajan oman ja muiden toiminnan sekä käyttäytymisen tarkkailu sekä työyhteisön ja tiimin toiminnan ja käyttäytymisen tarkkailu. Varhaiskasvatuksen opettajat pohtivat omaa rooliaan toiminnan kokonaisnäkökuvan hallitsijana, osana tiimiä ja oman toiminnan kehittämisen näkökulmasta. Toimintaa peilataan sekä lapsiryhmään että toimintaa määrittäviin asiakirjoihin, kuten valtakunnalliseen ja kunnalliseen vasuun. Haastatteluissa todetaan, että usein asioita reflektoidaan vasta toiminnan jälkeen. Näitä hetkiä on päivittäin useamman kerran.

Reflektointia toteutetaan myös uskomusten tasolla, jolloin reflektoinnin kohteina ovat opettajien periaatteet ja arvot sekä uskomukset ja niiden muutokset sekä omien taitojen epäily. Haastateltavat toteavat, että olisi tärkeä pysähtyä miettimään, mitä toiminnalla halutaan saavuttaa ja mikä on oma roolini tässä. Reflektointia tuleekin suorittaa lasten näkökulma mielessä pitäen. Haastatteluaineistossa vain melko pieni osa asettuu ympäristön tasolle, joihin kuuluvat ulkopuolelta tulevat tekijät ja haasteet. Tällä tasolla ennen muuta esille nousevat

kiire ja ajanpuute. Tätä käsitellään tarkemmin myöhemmin reflektointia haastavissa tekijöissä. Syvimmällä sipulimallin eli mission tasolla, pohditaan opettamisen inspiraatiota ja mitä halutaan opettaa muille. Haastatteluaineistosta selviää, että varhaiskasvatuksen opettajat uskovat, että reflektoinnin kautta voidaan vaikuttaa sekä toiminnan mutta myös koko varhaiskasvatuksen laatuun. Pohtimalla ja kehittämällä pedagogiikkaa on suora heijastus lapsiin.

5.3.2 Kuinka usein varhaiskasvatuksen opettajat työssään refleктоivat?

Yli puolet vastaajista toteaa, että reflektointia toteutetaan päivittäin. Pedagogista toimintaa refleктоitiin vähintään kerran kuukaudessa, kerran viikossa tai päivittäin. Sen sijaan omaa osaamista refleктоitiin jonkun verran vähemmän eli kerran kahdessa kuukaudessa, vähintään kerran kuukaudessa, kerran viikossa tai päivittäin. Omaa osaamista (58%) refleктоitiin hieman useammin kuin pedagogista toimintaa (55%).

5.3.3 Millaista tukea refleктоintiosaamiseen kaivataan?

Hieman yli puolet kyselyyn vastaajista toteaa tarvitsevänsä tukea refleктоio-osaamisen kehittymiseen. Eniten toivottiin esimieheltä tukea ja aikaa refleктоinnille sekä tiimin yhteiselle työn arvioinnille. Lisää keskustelu kollegoiden sekä koko työyhteisön välille toivottiin. Myös erilaiset työkalut ja menetelmät, koulutus, refleктоinnin yleinen arvostuksen nousu sekä tiimiltä saatu palaute nähdään refleктоintiosaamista tukevina tekijöinä.

Haastatteluissa refleктоio-osaamisen kehittymiseen vaaditaan tukea ennen muuta palautteen kautta. Palautteen merkitys nähdään suurena sekä refleктоintitaidon että ammatillisen kehittymisen tukena. Erityisesti esimieheltä vaaditaan enemmän palautetta jatkossa, ja toisaalta myös toivotaan esimiehen vaativan perusteluja toiminnalle. Tällä hetkellä esimiehet jäävät arjen työstä liian kauaksi. Myös tiimiltä sekä perheiltä saatu palaute nousevat tärkeiksi toiveiksi varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluissa. Varhaiskasvatuksen opettajat toivovat, että palautteen antamista ja saamista harjoiteltaisiin käytännössä enemmän työyhteisöissä. Refleктоio-osaamisen kehittymisen tueksi vaaditaan myös lisää tiimiaikaa, lisää aikaa keskustelulle. Toisaalta haastattelussa nousee esille, ettei mikään muutu, jos ei asioista uskalleta joskus sanoa myös suoraan. Tiimissä voisikin reilusti sopia, että nyt aletaan antamaan palautetta ja rohkaista myös antamaan kehitysehdotuksia tiimissä puolin ja toisin.

5.3.4 Mitkä tekijät ammatillisessa toiminnassa tukevat varhaiskasvatuksen opettajan reflektoinnin toteutumista?

Haastattelemiini varhaiskasvatuksen opettajat löytävät useita reflektointia tukevia tekijöitä omasta työstään ja työympäristöstään. Tiimin toimivuus nähdään yhtenä tärkeimpänä reflektointia tukevana tekijänä. Tiimissä toteutettavaa reflektointia tulee kuitenkin johtaa, jotta tiedetään mitä reflektoinnilla halutaan saavuttaa. Molemmissa tutkimusaineistoissa nousee esille koko työyhteisön merkitys reflektoinnin toteuttamiselle. Toimivassa työyhteisössä toimintatavat sekä palaverikäytännöt sujuvat ja myös vertaistuki toimii. Toimiva työyhteisö liittyy myös vahvasti työtyytyväisyyden näkökulmaan, joka nousee kyselyaineistosta reflektointia tukevana tekijänä. Molemmissa aineistoissa esille nousee myös reflektoinnin kokonaisuhyödyn ymmärtäminen työn kannalta.

Haastatellut varhaiskasvatuksen opettajat näkevät vahvana myös oman roolinsa reflektointia kannustavana tekijänä. Oma kehittymisenhalu, motivaatio oppia uutta sekä palautteen kuunteleminen ja siihen vastaaminen tukevat reflektointia. Haastatteluaineistosta nousi esille myös jatkuvan oppimisen tema, jolloin työnkierto ja uusien tiimikavereiden tuoma hyöty tulee hyödyntää. Kyselyssä nousee esille myös muutokset ja haastavat tilanteet reflektointia tukevana tekijöinä. Lisäksi koulutukset ja ammattikirjallisuus, reflektoinnille varattu aika, lasten hyvinvoinnin huomioiminen, asiakirjat ja niiden tavoitteet kannustavat refleктоimaan.

5.3.5 Mitkä tekijät ammatillisessa toiminnassa haastavat varhaiskasvatuksen opettajan reflektoinnin toteutumista?

Kyselyssä nousi esille palautteen, työvälineiden tai tilojen puute, jotka saattavat kaikki haastavat tai jopa estävät reflektoinnin toteutumista. Myös voimavarojen tai työn ilon puute haastavat reflektointia suuresti. Varhaiskasvatuksen opettajan oma osaamattomuus reflektointiin, itsekriittisyys tai pelko epäonnistumisesta voivat haastaa reflektoinnin tekemistä. Myös esimiehen rooli voidaan nähdä reflektointia haastavana tekijänä, sillä esimiehen koetaan olevan liian vähän paikalla tukemassa reflektoinnissa.

Tutkimusaineistossani nousi esille reflektointia haastavina tekijöinä erityisesti kiire ja ajanpuute. Kiireen todetaan vaikuttavan sekä arkitilanteiden reflektointiin että yksittäisten lasten asioiden reflektoinnille jäävään aikaan. Kiire saa toimimaan mukavuusalueella, välttämään riskejä eikä aikaa yhteiselle keskustelulle tiimin tai koko työyhteisön kanssa riitä. Haastatteluaineistosta nousee esille, miten haasteet vuorovaikutuksessa tiimissä tai

työyhteisössä voivat haastaa reflektointia. Varhaiskasvatuksen opettaja voi tuntea jäävänsä yksin. Kaikki haastatteleman varhaiskasvatuksen opettajat näkevät tietoisuuden vähyyden yhtenä reflektointia haastavana tekijänä. Laaja ymmärrys reflektoinnin merkityksestä saattaa puuttua, ja siihen tuleekin käyttää tietoisesti huomiota tai sen tekeminen unohtuu.

Haastatteluissa nousi esille, miten stressaavat tilanteet, kuten sairastelut ja tiimissä päivittäin vaihtuvat sijaiset, haastavat ja suorastaan estävät reflektoinnin toteuttamista. Osaamisen haasteisiin sen sijaan voitaisiin koulutuksella vastata.

6 Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkimukseni päätehtävänä oli tarkastella varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä oman osaamisen ja pedagogisen toiminnan reflektoinnista sekä selvittää kuinka usein varhaiskasvatuksen opettajat työssään refleктоivat. Lisäksi oli tarkoitus selvittää ja kuvata, millaista tukea reflektointiosaamiseen kaivataan sekä mitkä asiat tukevat tai haastavat reflektoinnin toteutumista. Toteutin tutkimukseni mixed methods-tutkimusmenetelmän kautta, mutta aineiston koon vuoksi, tulokset eivät ole yleistettävissä. Olen kuitenkin pyrkinyt kuvaamaan vastaajien näkemyksiä ja kokemuksia siten, että ne voivat toimia esimerkkeinä varhaiskasvatuksen opettajien reflektointia koskevista ajatuksista ja toteuttamisesta.

Tutkimuksessa lähestytään reflektointia yhden tasomallin kautta. Korthagenin sipulimallin (2004) tasot kuvaavat hyvin reflektoinnin laajuutta, ja tutkimukseni tulokset osoittavatkin, että reflektointi ulottuu monelle tasolle. Osalla varhaiskasvatuksen opettajista reflektointi ulottuu ympäristön uloimmilta tasoilta aina sisäisimmälle mission tasolle, jossa pohditaan reflektoinnin syvempää merkitystä myös muille ja mistä opettamisen inspiraatio kumpuaa. Tutkittaessa varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä reflektoinnista ja sen toteuttamisesta, ilmeni selkeästi se, että reflektoinnin käsite ajatellaan hyvin monin eri tavoin, eikä reflektoinnille ole muodostunut yhdenmukaista näkemystä varhaiskasvatuksessa. Reflektointia kuvataan yleisesti erilaiseen toimintaan, ajatteluun tai työhön liittyvänä arviontina tai pohdintana, jonka avulla toimintaa tai omaa ajattelua pyritään kehittämään. Vain hyvin harva varhaiskasvatuksen opettajista toteaa kirjaavansa reflektointiaan ylös, jolloin vanhoihin käsityksiin on vaikea palata myöhemmin.

Reflektiolle ei ole löydetty yhtä selkeää määritelmää, vaan tulkintoja ja näkemyksiä on useita. Ilman määrittelyä reflektio näyttäytyy epämääräisenä ja sen tarkempi tarkastelu on haastavaa. Jos reflektoinnin määrittely jää epämääräiseksi, sen vaikutusta ammatilliseen kehitykseen on vaikea tutkia, ja se menettää arvoaan (Rodgers 2002, 843). Koska reflektoinnin määrittely on selvästi epämääräistä, on vaikea tietää, puhuvatko vastaajat samasta ilmiöstä kuvatessaan omaa reflektointiaan ja siihen liittyviä käsityksiään. Moni varhaiskasvatuksen opettaja kuvaa refleктоivansa työtänsä jopa päivittäin, joten tästä herääkin kysymys siitä, mitä varhaiskasvatuksen opettajat oikeastaan refleктоidessaan tekevät. Näyttäytyykö reflektointi ohi kiitävinä lyhyinä pohdinnan hetkinä vai tulisiko sen olla tavoitteellisempaa, tiettyihin ennalta pohdittuihin teemoihin liittyvää syvällistä ja kriittistä ajattelua?

Korthagen (2017, 400) on todennut, että reflektoinnissa yhdistyvät teoreettinen tieto sekä yksilön omat, henkilökohtaiset uskomukset ja arvot. Yksilön toteuttama pedagoginen toiminta ilmentää tätä kaikkea. Korthagen ja Vasolos tuovat esille, että usein varsinkin työuran alkuvaiheessa opettajat keskittyvät yksittäisten tilanteiden tai ongelmien välttämisen reflektointiin (Korthagen & Vasalos 2005, 53 -55.) Myös tässä tutkimuksessa nousi esille, että pidempään työskennelleet varhaiskasvatuksen opettajat refleктоivat laajemmin kaikilla Korthagenin sipulimallin (2004) tasoilla. Varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat aineistossa paljon omaa pohdintaansa uran alkuvaiheista tai erilaisten muuttujien myötä. Muun muassa koulutukset tai opiskelijan ohjaus ovat saaneet varhaiskasvatuksen opettajia pohtimaan omia tapojaan toimia.

Arvioinnin ja kehittämisen mallin (Vlasov ym. 2018) rakennetekijät eli varhaiskasvatuksen organisointiin liittyvät tekijät nousevat esille myös tämän tutkimuksen aineistossa reflektoinnin mahdollistajana tai estäjänä. Rakennetekijät määrittävät reunaehdot prosessitekijöille, jotka vaikuttavat suoraan lasten kokemuksiin. Varhaiskasvatuksen opettajilla on tutkimusaineiston perusteella syvä halu tehdä työtään hyvin, reflektoiden omaa osaamistaan ja toimintaansa, täten tarjoten laadukasta varhaiskasvatusta lasten parhaaksi. Rakennetekijöihin liittyvät vahvasti aikatekijät, jotka nousevat tutkimuksessa vahvasti haastamaan tätä pyrkimystä, sillä ajanpuute ja kiire vähentävät reflektointia sekä arkisissa tilanteissa että lasten yksilöllisten suunnitelmien kohdalla. Rakennetekijät tulee saada kuntoon, jotta mahdollistuu sekä toiminnan että osaamisen kehittäminen, ja varhaiskasvatuksessa olisi aikaa reflektoinnille, joka tässäkin tutkimuksessa todetaan yhdeksi ammatillisen kehittymisen tärkeäksi osaksi.

Delamare La Deistin ja Wintertonin (2005) kompetenssin nelikenttään peilaten tutkimuksen tulokset nostavat esille erityisesti sosiaalisen kompetenssin ja käytäntöön liittyvän kompetenssin käsitteet. Sosiaalinen kompetenssi eli käyttäytymiseen, asenteisiin ja vuorovaikutusosaamiseen liittyvä osaaminen nousevat esille monessa kohtaa tutkimusaineistoa. Sosiaalinen kompetenssi näyttäytyy varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksissä erityisesti työyhteisön ja tiimin kanssa tehtävän yhteistyön kautta. Refleктоiva työyhteisö tai tiimi toimii vahvasti varhaiskasvatuksen opettajien omaa reflektointia tukevana tekijänä. Toiminnalliseen kompetenssiin liittyvät vahvasti myös ajankäyttö ja sen haasteet. Varhaiskasvatuksen opettajat saattavat hallita kompetenssin nelikentän käsitteellisen osaamisen, mutta tämä osaaminen ei mahdollistu ilman toiminnallista osaamista, joka vaatii tämän tutkimuksen mukaan lisää tukea ja aikaa.

Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat oppimisen ja reflektoinnin tapahtuvan usein yhteistyössä toisten kanssa. Toisten kanssa jaetut ajatukset ja kokemukset syventävät samalla myös omaa ajattelua. Tähän tarvitaan kuitenkin esimiehen tukea ja ajan järjestämistä. Tutkimustulokset herättävät pohtimaan, miten opettajankoulutuksessa huomioidaan yhteisöllinen reflektointi ja sen harjoittelu. Reflektointi on usein varsinkin opettajien opiskeluvaiheessa vielä kuvailevaa, harvoin kriittistä, mutta on todettu, että reflektoinnin on mahdollista tuen avulla kehittyä (Hatton & Smith, 1995; Körkkö, Kyrö-Ämmälä & Turunen 2016). Tutkimuotoina voivat toimia keskustelut, palaute tai esimerkiksi videointi (Vesterinen, Toom & Krokfors, 2014). Koulutuksen ja varhaiskasvatuksen kentän välistä yhteistyötä tulisi jatkossa tarkastella syvemmin, ja myös reflektointitaidon kehittyminen tulisi nähdä tärkeänä osana tätä tutkimusta. Opettajankoulutuksessa tulisi yhä enemmän harjoitella reflektiota, ja ennen muuta ryhmäreflektion kautta. Yhteisölliseen reflektointiin olisi paljon mahdollisuuksia koulutuksen aikana, mutta kenties jatkossa tulisikin miettiä, miten sitä mahdollistetaan enemmän esimerkiksi oppimistehtävissä tai harjoitteluissa. Voisiko harjoitteluissa mahdollistua yhteisöllinen reflektointi opettajaopiskelijan ja ohjaavan opettajan välillä. Tämä hyödyttäisi varmasti molempia tahoja, sillä tutkimusaineistosta nousi esille, että juuri opiskelijakohtaamiset olivat saaneet useamman varhaiskasvatuksen opettajan pohtimaan omia työtapojaan uudelta kantilta.

Varhaiskasvatuksen opettajan työ on suurelta osin tiimityötä, joten ryhmäreflektion harjoittelu olisi ehdottoman tärkeää jo varhaisessa vaiheessa. On kuitenkin todettu, että tiimeissä reflektointi jää usein pinnalliselle tasolle, sillä ristiriitoja vältellään, pyritään elämään sopuisasti ja lähinnä kommentoidaan toimintaa tukevalla tavalla (Cherrington & Loveridge 2014, 48). Ryhmäreflektio on hedelmällisintä, jos jokainen ryhmän jäsen tuo konkreettisen käytännön kokemuksen pohdittavaksi, sillä näkökulmien pohtiminen sekä omasta että muiden kokemuksista laajentaa reflektointia. Omien kokemusten reflektoinnista saatava oppi on erilaista kuin toisten reflektoinnin avustamisesta saatava oppimisen kokemus. Toisaalta nämä oppimisen kokemukset ovat toisiaan täydentäviä. Ryhmäreflektiossa mahdollistuu oppimisen vuoropuhelu, jossa monipuoliset näkökulmat lisäävät yhteyksien löytämistä yksilön omien kokemusten ja yhteisöllisten kokemusten väliltä. (Fook & Gardner 2007, 45.)

Yhtenä päätuloksena tässä tutkimuksessa nouseekin esille tiimin ja työyhteisön rooli reflektoinnin mahdollistajana tai haastajana. Työyhteisö ja tiimi vaikuttavat myös siihen, minkä laatuista reflektointi on. Reflektoinnin kannalta työilmapiirillä on merkitystä. Varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat työyhteisön avoimuuden ja luottamuksen tukevan

reflektointia. Ilmapiirin merkitys on noussut esille myös muissa tutkimuksissa (Grey 2011). Useampi varhaiskasvatuksen opettaja nostaa tässä tutkimuksessa esille, miten tärkeää olisi ymmärtää reflektoinnin merkityksen koko työn ja oman ammatillisen kehittymisen kannalta. Ilman näiden asioiden sisäistämistä myös kaikki ulkopuolelta tarjotut työkalut ovat merkityksettömiä.

Tutkimustulokset nostavat esille myös sen, että reflektio-osaamiseen toivotaan tukea. Vastaajat näkevät myös reflektio-osaamisen kehittymisen tuen yhtenä muotona palautteen lisääntymisen. Palautteen saamiseen ja antamiseen tulisikin tulosten perusteella keskittyä selvästi enemmän. Deci ja Ryan (2000) ovat pohtineen palautteen merkitystä, ja samalla nostavat motivaatiotekijöitä esille. Sisäisellä motivaatiolla on vaikutus sekä yksilön hyvinvointiin että oppimistulosten parantumiseen. Myös tässä tutkimuksessa motivaatiotekijät nousevat aineistosta esiin. Sisäisen motivaation tekijät, kuten oma innostus, työn tuottama ilo, haastavat tilanteet sekä onnistumisten huomioimiset nousevat esille aineistosta reflektointia tukevana tekijöinä. Ulkoisen motivaation merkitys nostetaan kuitenkin myös esille esimerkiksi juuri palautteen saamisen tärkeytenä. Palaute on yksi motivaatiotekijä, sillä työn merkityksellisyyden kokemus lisääntyy toisen kiinnostuksen kautta (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2014, 18).

Huolestuttava tulos nousi esille määrällisen aineiston myötä, jossa voitiin todeta, että nuoremmat varhaiskasvatuksen opettajat kokevat esimieheltä saatavan tuen olevan vähäisempää kuin pidempään töissä olleet. Aineisto ei kerro syitä sille, miksi nuorempien työntekijöiden näkemys esimieheltä saadusta tuesta on selvästi kokeneempia työntekijöitä heikompi. Liittyykö tähän epävarmuustekijöitä vai ovatko nuoremmat työntekijät kriittisempiä itseään ja työtään kohtaan. Tätä olisi mielenkiintoista tutkia lisää. Johtamisen merkitys työilmapiirille, ja tätä myötä työssä jaksamiselle, on ilmeinen. Suomalaisessa tutkimuksessa (Kantonen, Onnistaa, Reunamo & Tahkokallio 2020), jossa selvitettiin opintojensa loppuvaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden sitoutumista tulevaan ammattiinsa, todettiin, että alalta pois aikovat varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat pelkäsivät ennen muuta sitä, ettei päiväkodin johtajalta saatava tuki olisi riittävää. Tulevien noviisiopettajien sitouttamiseen toteavat tutkijat ratkaisuksi johtajien riittävän henkilöstön pedagogisen johtamisen (Kantonen ym. 2020.) Esimiesten rooli on muuttunut hyvin paljon viime vuosien aikana, ja nyt olisikin tärkeää pohtia, miten esimiehet voisivat tukea uusia varhaiskasvatuksen alalle tulijoita.

Erityisen huolestuttavana nuorten työntekijöiden kokema vähäinen esimiehen tuki voidaan nähdä siitä syystä, että varhaiskasvatuksen opettajien alanvaihto on nähty suurena haasteena kentällä jo pitkään. Viime aikojen poikkeusolot ovat vain lisänneet varhaiskasvatuksen opettajien alanvaihdon pohdintoja, sillä Opetusalan Ammattijärjestön eli OAJ:n syyskuussa 2021 tekemässä kyselyssä 63 % varhaiskasvatuksen opettajista kertoi harkitsevansa alanvaihtoa (OAJ 2021). Vastavalmistuneet varhaiskasvatuksen opettajat ovat heti työuran alusta saakka sekä pedagogisessa että juridisessa vastuussa, ja tärkeää olisikin löytää työyhteisössä aikaa ajatusten vaihdolle sekä oman toiminnan reflektoinnille (Blomberg, 2008). Nuorten työssä pysymiseen merkityksellisiksi tekijöiksi onkin todettu työyhteisö ja työn järjestämisen tavat (Jokisaari ym., 2021). Jotta pystyy refleктоimaan, tulee olla hallussa myös omat arvot ja asenteet. Tärkeää olisikin myös työyhteisöissä pysähtyä pohtimaan yhdessä työn tekemisen arvoja, ja mitä ne tarkoittavat käytännön tasolla jokaiselle työntekijälle.

Tutkimustehtävän kannalta oli hyvä valinta yhdistää laadullista ja määrällistä tutkimusta, mutta kokemattomuus tutkimuksen tekijänä näyttäytyi esimerkiksi määrällisen aineiston analyysivaiheessa. Taitavampi tutkija olisi kenties jo ennalta osannut asettaa kysymykset helpommin käsiteltävään muotoon. Haastateltavien vähäisen määrän vuoksi, ei ollut mahdollista löytää suuria eroja varhaiskasvatuksen opettajien väliltä, sillä esimerkiksi kukaan haastateltavista ei ollut täysin aloittelija varhaiskasvatuksen kentällä. Olisikin ollut mielenkiintoista tutkia, miten paljon eroja reflektoinnissa löytyy aivan työuran alussa olevien ja jo kymmeniä vuosia alalla olleiden väliltä.

Tutkimuksessa nousee esille varhaiskasvatuksen opettajien kertomana, miten tärkeää on tuntee ja tunnistaa omat toimintatavat työskennellessään varhaiskasvatuksessa. Olisikin mielenkiintoista tutkia myös varhaiskasvatuksen opettajien omaa reflektointia julkiteoriaan ja käyttöteoriaan peilaten. Luulen toimivani tällä tavalla, mutta toiminko todella? Tutkimuksissa on todettu, että opettajat eivät ole täysin tietoisia omasta käyttöteoriastaan (Schön 1988, 22-31), vaikka sen merkitys opettajan pedagogisen toiminnan ohjaajana on tunnistettu. Reflektoinnin kautta olisi mahdollista saavuttaa syvempää ymmärrystä omista ajatuksista, ja tällä olisi vaikutusta myös varhaiskasvatuksessa toteutettavaan toimintaan. Ei siis ole ihme, että reflektointi on monessa yhteydessä nostettu opetuksen tulevaisuuden yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi (OECD 2019).

Haastateltavat varhaiskasvatuksen opettajat toteavat, että kokemus tukee myös reflektointiosaamisen kehittymistä. Tähän peilaten olisikin mielenkiintoista tutkia, miten reflektointiin koulutusta saaneet pystyvät syventämään omaa reflektio-osaamistaan arjen työssä. Kyselyaineisto jäi suhteellisen pieneksi, ja olisikin mielenkiintoista tutkia laajemmin, miten yleistettäviä tuloksia olisi mahdollista saada suuremman vastaajajoukon avulla. Toisaalta, koska tutkimuksen tuloksista on luettavissa, että osalle varhaiskasvatuksen ammattilaisista reflektointi on haastava käsite, osaltaan myös tämä tekijä on saattanut vaikuttaa matalaan vastausprosenttiin. Toivottavasti tutkimus herättää kiinnostusta reflektointiosaamista, sen kehittämistä ja sille järjestettävää tukea kohtaan. Tietoisuuden ja ymmärryksen lisääminen reflektoinnin tärkeydestä ja sen merkityksestä ammatilliselle kehitymiselle, tukee osaltaan myös varhaiskasvatuksen kehittymistä ja laatua.

7 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu

7.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK (2012, 6) on määritellyt hyvän tieteellisen käytännön kriteerit. Tässä määritelmässä todetaan, että tieteellinen tutkimus voi tuottaa eettisesti hyväksyttävää ja uskottavaa tietoa vain, jos tutkimus suoritetaan hyvää tieteellistä tutkimusta määrittäviä ohjeita noudattaen. Tutkimusta tehdessä tulee huomioida rehellisyys ja yleinen huolellisuus sekä tutkimuksen tekemisen, tulosten tallentamisen ja esittämisen sekä raportoinnin vaiheessa. Tutkija on aina vastuussa hyvän tieteellisen käytännön noudattamisesta, ja tutkijan tulee tutkimuksen jokaisessa vaiheessa huolehtia siitä, että tutkimuksen tavoitteet, aineisto ja sen säilytys sekä tulokset ja niiden esittely huomioivat tutkimuksen kohderyhmän ja tieteellisen yhteisön (Vilka 2008, 90).

Tutkimuksen luotettavuutta tulee arvioida kokonaisuutena, johon kuuluvat sekä tehdyt valinnat että johdonmukaisuus. Tutkimuksen sisäistä johdonmukaisuutta voidaan pitää merkittävänä hyvän tutkimuksen kriteerinä (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 127). Tässä tutkimuksessa on pyritty vahvistamaan tutkimuksen luotettavuutta myös kuvailemalla tutkimuksen kaikki prosessit ja analyysin vaiheet selkeästi, jotta tutkimuksen toistettavuus olisi mahdollista. (Flick 2009, 387).

Määrällisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu jaetaan yleensä validiteetin ja reliabiliteetin tarkastelun välille (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom, Yläne & Paavilainen 2013, 13). Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta, ja mittauksen virheettömyyttä (Hirsjärvi ym. 2009, 231). Validiteetilla pyritään arvioimaan sitä, miten hyvin valittu tutkimusmenetelmä mittaa tutkittavaa kohdetta (Metsämuuronen 2005, 64). Tässä tutkimuksessa reflektion haastava käsite on saattanut jonkin verran vaikuttaa tutkittavien vastauksiin, sillä tutkimukseen vastanneet eivät välttämättä ole ymmärtäneet kaikkia kysymyksiä tutkijan tarkoittamalla tavalla. Toisaalta tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajat reflektoinnin käsitettä ymmärtävät. Mixed methods - tutkimusmenetelmän voidaan katsoa lisäävän validiutta (Creswell & Plano Clark 2011, 12). Laadullinen tutkimus täydentää määrällistä tutkimusta, eivätkä ne voisi erillään tuottaa yhtä kattavasti tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Mixed methods -menetelmän valitseva tutkija ei voi sitoutua tiettyyn näkökulmaan, vaan joutuu pohtimaan asioita laajemmalla kantilta.

Tutkijan tulee myös tehdä eettisiä ratkaisuja koko tutkimuksensa ajan. Tutkimusta suunniteltaessa on mietittävä, miten tutkimus voi parantaa tutkittavan tai tutkittavaa tilannetta. Tutkijalla on suuri vastuu tutkimukseen osallistuvien henkilöiden suostumuksen ja luottamuksellisuuden saamisessa ja säilyttämisessä. Haastattelutilanteessa tutkijan tulee olla selvillä haastattelun aiheuttamista tuntemuksista haastateltavalle sekä olla selvillä haastateltavan tietojen luottamuksellisuudesta. Aineiston läpikäynnin aikana tutkijan tulee sanasta sanaan tuottaa kirjallista litterointia, ja ottaa huomioon eettiset kysymyksen haastattelua analysoitaessa. Myös raportointivaiheessa tutkijan on otettava huomioon julkaisun mahdolliset vaikutukset haastateltavaan tai muihin tutkimukseen liittyviin ryhmiin. Kvale korostaa, että tutkijan tulee esittää mahdollisimman varmaan ja todennettua tietoa. (Kvale 1996, 111.)

Tutkijan tulee tutkimuksen teossa ottaa huomioon myös objektiivisuus, avoimuus sekä tutkimuksen käyttökelpoisuus. Objektiivisuuden käsite voidaan ymmärtää monella tavalla. Tutkija voi sanoa yrittävänsä toimia objektiivisesti, mutta täysin objektiivisen tiedon saaminen on käytännössä mahdotonta. Aiemmin luodut käsitykset muokkaavat meidän tapamme nähdä tai tulkita asioita. Näihin ennalta luotuihin näkökohtiin pohjautuen saatamme nähdä sen mitä luulemme tai toivomme, emmekä todellisuutta. (Hammersley 2011, 91.) Objektiivisuus tulee nähdä ennen muuta tutkimusprosessin suojelemisena subjektiivisten tekijöiden kielteisiltä vaikutuksilta, joita ovat muun muassa ennakkokäsitykset tai henkilökohtaiset mieltymykset. Myös tutkijan erilaiset roolit luovat ”motivoituneen vääristymän tai ennakkoasenteen”, joka saattaa vaikuttaa siihen, mitä pidämme sopivana tai miten asiat tulisi hoitaa. Tärkeää on ottaa huomioon vain tehtävään liittyvät näkökulmat, ja muut täytyy jättää huomiotta. (Hammersley 2011, 101-102.) Tätä tutkimusta tehdessä pyrittiin jättämään aiemmat käsitykset aiheesta sivuun, ja keskittymään tiukasti vain teoriaan ja aineistoon.

7.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen eettisyys on otettu huomioon heti aiheen valinnasta lähtien, sillä on tärkeä pohtia alusta saakka, mitä hyötyä tutkimuksesta voi olla ja mitä mahdollisia haittavaikutuksia se voi tuottaa (Brinkmann & Kvale 2008, 266.) Tutkimuseettinen neuvottelukunta on laatinut eettiset periaatteet ihmistieteisiin liittyvää tutkimusta koskien Periaatteiden kolme osa-aluetta ovat tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingoittamisen välttäminen sekä yksityisyys ja tietosuoja. Kaikkeen tutkimukseen osallistumisen tulee olla vapaaehtoista ja

tutkittavan tulee saada riittävästi tietoa. (TENK 2009, 24-31.) Tähän tutkimukseen osallistuneet ovat täysin vapaaehtoisesti vastanneet kyselyyn ja lisäksi jättäneet halutessaan yhteystiedot haastattelua varten. Tutkimuksesta, sen toteutuksesta ja tarkoituksesta, on kerrottu kyselyn alussa ja jo sähköpostiviestissä, jonka he ovat saaneet. Kyselyyn on liitetty tarkempi selvitys tutkimuksesta ja sen toteutuksesta. Vapaaehtoisuuden periaate säilyi myös haastattelun aikana.

Tutkimuksella on pyritty tuomaan lisätietoa reflektoinnin toteutuksesta varhaiskasvatuksessa. Myös reflektoinnin tukea on pyritty selvittämään tutkimuksen avulla. Tutkijan tulee koko tutkimusprosessin ajan pohtia mahdollisia seurauksia sekä tutkimukseen osallistujalle että laajemmalle joukolle (Brinkmann & Kvale 2008, 267). Tässä tutkimuksessa reflektointia on pyritty lähestymään näkökulmasta, jossa jokaisen tutkimukseen osallistujan omakohtaiset kokemukset otetaan huomioon arvostavasti, ja samalla huomioiden osallistujien anonymiteetti koko tutkimuksen ajan.

Eettisyyteen liittyy vahvasti myös kunnioittava kohtaaminen haastateltavaa kohtaan (Christians 2008, 194). Tässä tutkimuksessa on pyritty lähestymään jokaista haastateltavaa sekä kaikissa viesteissä että itse haastattelutilanteissa avoimin mielin ja sekä kiinnostusta että arvostusta osoittaen. Haastattelutilanteissa on pyritty huomioimaan haastateltavan asiantuntijuus kyseisessä asiassa, ja suhtautumaan haastateltaviin kohteliaasti ja heitä kunnioittaen. Tutkimuksen aihe ei sinällään ole arkaluontoinen, mutta koska ihmisten kokemukset voivat olla hyvin erilaisia, on pyritty ottamaan huomioon myös kysymysten herättämät erilaiset reaktiot.

Tutkittavien yksityisyys ja tietosuojat on huomioitu kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Erityisesti varhaiskasvatuksen opettajien anonymiteetista on huolehdittu kaikissa tutkimuksen vaiheissa, sillä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat ovat pohtineet omaa toimintaansa ja henkilökohtaisia kokemuksiaan. Tutkimuksessa ei esiinny oikeita nimiä tai mitään muita tunnistetietoja. Webropol -kyselyt on kerätty nimettöminä, ja haastatteluista poistettiin litterointivaiheessa kaikki tunnistetiedot. Alkuperäiset tunnistelliset aineistot säilytetään vain niin kauan kuin tutkimuksen kannalta on tarpeellista ja tämän jälkeen tuhotaan.

Luottamuksellisuuden periaatteeseen kuuluu, ettei tutkimustietoja voi kukaan muu saada käsiinsä ilman tutkittavien lupaa. Tässä tutkimuksessa on huolehdittu aineiston säilyttämisestä yliopiston ylläpitämässä, salasanalla suojatussa järjestelmässä.

Luottamuksellisuus tulee huomioida koko tutkimuksen ajan, se ei saa rajoittua vain tiedonkeruun vaiheeseen. Tutkimuksen varrella saattaa tulla yllättäviä kysymyksiä tutkimukseen liittyviltä, mutta ei suoranaisesti osallistuvilta ihmisiltä, ja luottamuksellisuus ja vastaajien yksityisyys tulee muistaa myös näissä tilanteissa. Tutkimuksen kaikki vaiheet suoritetaan tarkasti, ja tulokset julkaistaan asiallisesti perustellen ja eri näkökulmat huomioiden (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 28). Raportointivaiheessa on pyritty pysymään totuudessa, välttämällä turhaa yleistämistä. Lähdeviittauksissa on noudatettu hyvää lähdeviittauskäytäntöä, samalla osoittaen kunnioitusta muita tutkijoita kohtaan. (Hirsjärvi ym. 2012, 23– 27.) Tutkimuksessa tuodaan ilmi käsityksiä haastateltavien alkuperäisillä ilmauksilla, tällä tavoin kaikkien haastateltavien näkökulmat esille tuoden.

Lähteet

- Alila, K. (2013). *Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu: Laatupuhe varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972-2012*. Akateeminen väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1302.
- Alila, K. & Parrila, S. (toim.) (2004). Laadunhallinnan perusteita ja menetelmiä varhaiskasvatuksessa. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Julkaisuja 2004:17. Helsinki
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. (2002). Tutkimusmetodologia ja sen kehittäminen opettajan käyttöteorian ja opetuksen välisen suhteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus* 22(3), 180–190.
- Åhlberg, M. (1996). Eheyttävä opettajan työn ja sen edellytysten tutkimus. Teoksessa Åhlberg, L. Syrjälä, R. Silkelä, P. Sahlberg, R. Ruponen & P. Ruohotie (toim.), *Tutkiva opettaja 2* (s. 22-32). Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Bakken, L., Brown, N., & Downing, B. (2017). Early childhood education: The long-term benefits. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 255-269.
doi:10.1080/02568543.2016.1273285
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: Issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123-141.
doi:10.1080/14623943.2014.982525
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsingin yliopisto, Käyttätymistieteellinen tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291. Helsinki: Yliopistopaino.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1989). *Reflection: turning experience into learning* (Repr.). Kogan Page.
- Brill, J. (2008). Likert scale. Teoksessa P. Lavrakas (toim.) *Encyclopedia of survey research methods*. London: SAGE Publications, 428–429.

- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2008). Ethics in qualitative psychological research. Teoksessa: C. Willig & W. Stainton-Rogers (toim.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*. Los Angeles: SAGE, 263–279.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education* (2 painos.). Open University Press.
- Bryman, A. (2008). *The end of the paradigm wars?*
- Cherrington, S. (2018). Early childhood teachers' thinking and reflection: a model of current practice in New Zealand. *Early Years (London, England)*, 38(3), 316–332.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1259211>
- Cherrington, S., & Loveridge, J. (2014). Using video to promote early childhood teachers' thinking and reflection. *Teaching and Teacher Education*, 41, 42–51.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.004>
- Christians, C.G. (2008). Ethics and Politics in Qualitative Research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.), *The landscape of qualitative research* (3. painos). Los Angeles: SAGE.
- Collin, S., & Karsenti, T. (2011). The collective dimension of reflective practice: The how and why. *Reflective Practice*, 12(4), 569-581. doi:10.1080/14623943.2011.590346
- Collin, S., Karsenti, T., & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: Critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14(1), 104-117.
doi:10.1080/14623943.2012.732935
- Cressey, P. and Boud, D. (2006). The emergence of productive reflection. Teoksessa D. Boud, P. Cressey & P. Docherty. (toim.). *Productive Reflection at Work: Learning for Changing Organisations*. (s. 11 – 26). London: Routledge.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2. painos). Los Angeles (Calif.): SAGE Publications.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007), *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation*, (2. painos), Falmer Press, London.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. R. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care : Languages of evaluation* (3. painos). Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Delamare Le Deist, F., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27-46. doi:10.1080/1367886042000338227

- Dewey, J. (1933). *How we think*. D.C. Heath.
- Doppenberg, J. J., Bakx, A. W. E. A., & Brok, P. J. d. (2012). Collaborative teacher learning in different primary school settings. *Teachers and Teaching*, 18(5), 547-566.
doi:10.1080/13540602.2012.709731
- European Quality Framework for Early Childhood and Care 2014. *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood*. Haettu osoitteesta:
https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf
- Erlandson, P., & Beach, D. (2008). The ambivalence of reflection - rereading Schön. *Reflective Practice*, 9(4), 409–421. <https://doi.org/10.1080/14623940802475843>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70–120. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. (4. painos). SAGE Publications.
- Fook, J., & Gardner, F. (2007). *Practising critical reflection: A resource handbook*. Open University Press.
- Goodwin, C. J. (2008). *Research in psychology. Methods and design*. (5. painos). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274. doi:10.3102/01623737011003255
- Grey, A. (2011). Professional dialogue as professional learning. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 8(1), 21-32.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R., & Tatham, R. (2006). *Multivariate data analysis*. (6. painos). Upper Saddle River: Pearson Education.
- Hammersley, M. (2011). *Methodology who needs it?*. Los Angeles, Calif. : SAGE.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49. doi:10.1016/0742-051X(94)00012-U
- Heikkilä, T. (2014). *Tilastollinen tutkimus*. (9. painos). Helsinki: Edita.
- Hesse-Biber, S. (2010). *Mixed methods research: Merging theory with practice*. New York: Guilford Press.

- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2012). *Tutki ja kirjoita* (15.-17. painos). Helsinki: Tammi.
- Holopainen, M., Tenhunen, L., & Vuorinen, P. (2004). *Tutkimusaineiston analysointi ja SPSS*. Yrityssanoma.
- Hujala, E., Fonsen, E., & Elo, J. (2012). Evaluating the quality of the child care in Finland. *Early Child Development and Care*, 182(3-4), 299-314.
- Hujala, E., Fonsén, E. & Vlasov J. (2020). Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 326–338). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hujala-Huttunen, E., & Tauriainen, L. (1995). *Laadun arviointi varhaiskasvatuksessa*. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, varhaiskasvatuskeskus.
- Høyrup, S. (2004). Reflection as a core process in organisational learning. *The Journal of Workplace Learning*, 16(8), 442–454. <https://doi.org/10.1108/13665620410566414>
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvoori & A. L. Aho (Eds.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 9-38). Tampere: Vastapaino.
- Jatkuvan oppimisen kehittäminen* (2019). Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-641-6>
- Jokisaari, M., Toppinen-Tanner, S., Wallin, M., Varje, P., Hakanen, J., & Vuori, J. (2012). *Nuorten työntekijöiden sosiaalisuus työpaikoilla: Sosiaalisten suhteiden, hyvinvoinnin ja perehdytyksen merkitys*. Työterveyslaitos: Työympäristötutkimuksen raporttisarja 67. Haettu osoitteesta: [http://urn.fi/URN:\[ISBN%20978-952-261-149-9%20\(PDF\)\]](http://urn.fi/URN:[ISBN%20978-952-261-149-9%20(PDF)])
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
doi:10.3102/0013189X033007014
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
doi:10.1177/1558689806298224
- Järvinen, A. (1999). Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto, & P. Tynjälä (Toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus* (s. 258-274). Porvoo: WSOY.

- Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus: Tilannekatsaus Toukokuu 2016*. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2016:6
- Karila, K., & Nummenmaa, A. R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen: Kuvauskohteena päiväkotit*. Helsinki: WSOY.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030*. Haettu osoitteesta: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/80221>
- Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F., Wong, M. & Yeung, E. (2000). Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381–395.
- Kemmis, S. (1985). Action research and the politics of reflection. Teoksessa D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (toim.), *Reflection: Turning experience into learning* (s. 139-163). New York, NY: Nichols.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-H
- Koulutuksen arviointisuunnitelma 2020–2023*. (2020). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Haettu osoitteesta: https://karvi.fi/app/uploads/2020/04/Koulutuksen_arviointisuunnitelma_2020-2023.pdf
- Korthagen, F.A.J. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. New York: Routledge.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. doi:10.1016/j.tate.2003.10.002
- Korthagen, F. A. J. (2014). Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth. Teoksessa L. Orland-Barak & C. J. Craig (toim.). *International Teacher Education: Promising pedagogies (Part A)*, 73–89. Bingley, UK: Emerald.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71. doi:10.1080/1354060042000337093
- Kupias, P., Peltola, R. & Saloranta, P. (2016). *Onnistu palautteessa*. Verkkojulkaisu. Helsinki: WSOYpro. Haettu osoitteesta: <https://verkkokirjahylly-almatalent->

[fi.ezproxy.utu.fi/teos/GABBBXXTBBAED#kohta:ONNISTU\(\(20\)PALAUTTEESSA\(\(20\)\)](https://fi.ezproxy.utu.fi/teos/GABBBXXTBBAED#kohta:ONNISTU((20)PALAUTTEESSA((20)))

- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks (Calif.): Sage.
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198–206.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>
- Lerikkanen, M.-K. (2014). Mihin opettajaa tarvitaan? Opettajan merkitys oppimisprosesseissa. *Kasvatus*, 45(4), 367-372.
- Lillrank, P. (1998). *Laatuajattelu – Laadun filosofia, tekniikka ja johtaminen tietoyhteiskunnassa*. Keuruu: Otava.
- Maaranen, K., & Stenberg, K. (2017). Portraying reflection: The contents of student teachers' reflection on personal practical theories and practicum experience. *Reflective Practice*, 18(5), 699–712. doi:10.1080/14623943.2017.1323729
- McAlpine, L., Weston, C., Beauchamp, C., Wiseman, C., & Beauchamp, J. (1999). Building a Metacognitive Model of Reflection. *Higher Education*, 37(2), 105–131.
<https://doi.org/10.1023/A:1003548425626>
- McArdle, K., & Coutts, N. (2010). Taking teachers' continuous professional development (CPD) beyond reflection: adding shared sense-making and collaborative engagement for professional renewal. *Studies in Continuing Education*, 32(3), 201–215.
<https://doi.org/10.1080/0158037X.2010.517994>
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: tutkijalaitos*. International Methelp.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass
- Mikkola, A., Repo, L., Vlasov, J., Paananen, M. & Mattila, V. (2017). *Varhaiskasvatuksen arvioinnin nykytila*. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisuja 2017:22.
- Mirzagitova, A., & Akhmetov, L. (2015). Self-development of pedagogical competence of future teacher. *International Education Studies*, 8(3), 114-121.
doi:10.5539/ies.v8n3p114
- Moran-Ellis, J., Alexander, V. D., Cronin, A., Dickinson, M., Fielding, J., Slaney, J., & Thomas, H. (2006). Triangulation and integration: Processes, claims and implications: *Qualitative Research*, 6(1), 45-59. doi:10.1177/1468794106058870
- Moser, T., Leseman, P., Melhuish, E., Broekhuizen, M. & Slot, P. (2017). *CARE. Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European ECEC. D6.3: European framework*

- of quality and Wellbeing Indicators*. Kongsberg: University College of Southeast Norway.
- Moss, P., Dillon, J., & Statham, J. (2016). The ‘child in need’ and ‘the rich child’: Discourses, constructions and practice. *Critical Social Policy*, 20(2), 233-254.
doi:10.1177/026101830002000203
- Nummenmaa, L. (2004). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Turun yliopiston psykologian laitos.
- OAJ. (29.10.2021) Haettu osoitteesta: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/>
- OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030*. Conceptual learning framework. Haettu osoitteesta: [https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Ojala, M. & Venninen, T. (2011). Developing reflective practices for the day care centres in the Helsinki Metropolitan Area. *Reflective Practice Vol. 12* (3), 319–335.
- Opetushallitus. (25.10.2021). *Arviointisanasto opettajille*. Haettu osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/arviointisanasto-opettajille>
- Ojanen, S. (2006). *Ohjauksesta oivallukseen ohjausteorian käsittelyä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ojala, M. (2020). *Perusteita ja haasteita varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun alun kehittämiseksi erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta*. Helsingin yliopisto.
- Palola, E. (2004). Euroopan unioni, kansainvälistyminen ja varhaiskasvatuksen laatu. Teoksessa R. Ruokolainen & K. Alila (toim.), *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta* (s. 41–52). Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Edita Prima.
- Parrila, S. (2002). *Perhepäivähoito osana suomalaista päivähoitojärjestelmää: Näkökulmia perhepäivähoidon laatuun ja sen kehittämiseen*. Akateeminen väitöskirja. Oulun yliopisto. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514268741.pdf>
- Parrila, S. (2004). Laatu päivähoitoa koskevassa varhaiskasvatustutkimuksessa. Teoksessa R. Ruokolainen & K. Alila (toim.), *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta* (s. 69–79). Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Edita Prima.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. (3. painos). California: Sage.

- Pihlaja, P. M., & Holst, T. K. (2013). How reflective are teachers? A study of kindergarten teachers' and special teachers' levels of reflection in day care. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 182-198. doi:10.1080/00313831.2011.628691
- Prilla, M., Degeling, M., & Herrmann, T. (2012). *Collaborative reflection at work: supporting informal learning at a healthcare workplace*. GROUP '12.
- Prilla, M., Pammer, V., & Krogstie, B. (2013). Fostering Collaborative Redesign of Work Practice: Challenges for Tools Supporting Reflection at Work. Teoksessa *ECSCW 2013: Proceedings of the 13th European Conference on Computer Supported Cooperative Work*, (s. 249–268). Springer London. https://doi.org/10.1007/978-1-4471-5346-7_13
- Puusa, A. & Ala-Kortesmaa, S. (2019). Vuorovaikutukselliset työyhteisötaidot asiantuntijatyössä. *Työelämän tutkimus*, 17(3).
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking, *Teachers College Record*, 104 (4), 842–866.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2013). *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ruohotie, P. (2000). *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Porvoo ;: WSOY.
- Ruusuvuori Johanna, Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9-36). Tampere: Vastapaino.
- Schmidt, C. (2004). The Analysis of Semi-structured Interviews. Teoksessa U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (toim.) *A Companion to Qualitative Research*. (s. 253–258). SAGE Publications
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1988). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo (2017) Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 367–380). Tampere: Vastapaino.

- Sheridan, S. (2001). Quality evaluation and quality enhancement in preschool: A model of competence development. *Early Child Development and Care*, 166(1), 7-27.
doi:10.1080/0300443011660102
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197–217. <https://doi.org/10.1080/09669760701289151>
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset*. Tampere: Vastapaino.
- Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus. (2007). *Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen: Nykytila ja kehittämistarpeet*. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 7:2007. Helsinki: STM.
- Tiainen, O., Korkeamäki, R. & Dreher, M. J. (2018). Becoming Reflective Practitioners: A Case Study of Three Beginning Pre-service Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 586–600.
- Tiuraniemi, J. (2002). Reflektiivisyys asiantuntijan työssä. Teoksessa P. Niemi, & E. Keskinen (Eds.), *Taitavan toiminnan psykologia* (s. 165–195). Turku: Turun yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (10. painos). Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2009). *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi*. Helsinki.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen suomessa*. Helsinki:
- Tanner, E., Welsh, E., & Lewis, J. (2006). The Quality-Defining Process in Early Years Services: A Case Study. *Children & Society*, 20(1), 4–16.
<https://doi.org/10.1002/CHI.861>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2. painos). Thousand Oaks (Calif.): Sage.
- Tervonen, A. (2001). *Laadun kehittäminen suomalaisissa yrityksissä*. Lappeenrannan teknillinen korkeakoulu.
- Tynjälä, P. (2005). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus* (1.-3.painos). (s. 160–176). Helsinki: WSOY.

- Tähtinen, J. & Isoaho, H. (2001). *Tilastollisen analyysin lähtökohtia. Ensiaskeleet kvanttiaineiston käsittelyyn, analyysiin ja tulkintaan SPSS-ohjelmaympäristössä*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. (2011). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C:20*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos ja Opettajankoulutuslaitos.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Van Laere, K., & Peeters, J. (2012). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Final Report*.
- Valli, R. (2015). *Johdatus tilastolliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Varhaiskasvatuksen kehittämisen ja tutkimuksen painopistealueet*. (2015). Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu osoitteesta:
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75142>
- Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030. Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi*. (2021). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3. Haettu osoitteesta:
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162662/OKM_2021_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Väisänen, P., & Silkelä, R. (2000). *Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa: Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittäminen*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018* (2018). Opetushallitus. Helsinki: PunaMusta Oy. Haettu osoitteesta:
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Ontario: The Althouse Press.
- Vehkalahti, K. (2008). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Tammi.
- Vehkalahti, K. (2014). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsinki: Finn Lectura.
- Vesterinen, O., Toom, A., & Krokfors, L. (2014). From action to understanding - student teachers' learning and practical reasoning during teaching practice. *Reflective Practice*, 15(5), 618–633. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.900028>
- Vilkkä, H. (2007). *Tutki ja mittaa : Määrällisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: Tammi.

- Vilkka, H. (2008). *Tutki ja mittaa: määrällisen tutkimuksen perusteet*. Verkkojulkaisu. Tammi. Haettu osoitteesta: <http://hanna.vilka.fi/wp-content/uploads/2014/02/Tutki-ja-mittaa.pdf>
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S., & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi.
- Woolway, J., Msimanga, A., & Lelliott, A. (2019). Continuous collaborative reflection sessions in a professional learning community: The development of grade 8 natural sciences teachers' reflective practice. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 23(1), 1-13. doi:10.1080/18117295.2018.1555985
- Yoon, H., & Kim, M. (2010). Collaborative reflection through dilemma cases of science practical work during practicum. *International Journal of Science Education*, 32(3), 283-301. doi:10.1080/09500690802516538

Liitteet

Liite 1. Kyselylomakkeen runko

1. Koulutus
 - a. Sosionomi
 - b. Varhaiskasvatuksen opettaja
 - c. Muu, mikä _____
2. Olen työskennellyt varhaiskasvatuksen opettajana alle vuoden
 - 1–2 vuotta
 - 3–5 vuotta
 - 6–10 vuotta
 - 11–20 vuotta
 - yli 20 vuotta
3. Ikäni
 - alle 25 vuotta
 - 25–29 vuotta
 - 30–39 vuotta
 - 40–49 vuotta
 - 50–59 vuotta
 - yli 60 vuotta
4. Tiimissäni työskentelee vähintään kaksi opettajaa
 - a. Kyllä
 - b. Ei
5. Tiimini on moniammatillinen
 - a. Kyllä
 - b. Ei
6. Päiväkoti, jossa työskentelen, on...
 - a. Kunnallinen

b. Yksityinen

Seuraavaksi kyselyssä käsitellään reflektointia.

7. Onko reflektointi sinulle tuttu termi?
 - a. Kyllä
 - b. Ei
8. Miten itse kuvailisit käsitettä reflektointi? Avoin.
9. Puhutaanko oman osaamisen tai toiminnan reflektoinnista työssäsi tai työpaikallasi?
 - a. Kyllä
 - b. Ei
10. Missä tilanteissa reflektoinnin käsitteestä puhutaan? Avoin.
11. Millaisia asioita refleктоitit työssäsi? Voit valita useamman vaihtoehdon. (Monivalinta)
 - omaa toimintaa
 - ryhmän toimintaa
 - tiimin toimintaa
 - arjen sujuvuutta
 - omaa vuorovaikutusta lasten kanssa
 - omaa vuorovaikutusta tiimin kanssa
 - koko työyhteisön vuorovaikutusta
 - omaa osaamista
 - omia tunteita
 - omia asenteita
 - toimintakulttuuria
 - omia arvoja
 - muuta, mitä
12. Valitse parhaiten omaa mielipidettäsi vastaava vaihtoehto. (Likert -asteikko: samaa mieltä, jokseenkin samaa mieltä, jokseenkin eri mieltä, eri mieltä, en osaa sanoa/ ei mielipidettä)
 - Reflektointia on helppo toteuttaa arjessa
 - Reflektoinnista puhutaan riittävästi
 - Reflektointi on haastavaa

- Reflektointi vaatii liikaa aikaa
- Reflektointia tehdään yhdessä toisten kanssa
- Tunnistan omat heikkouteni työssä ja pyrin kehittämään niitä
- Reflektointi on luonteva tapa tarkastella omaa osaamista
- Reflektointiin vaaditaan lisäkoulutusta
- Koen reflektoinnin tärkeäksi osaksi työtäni
- Järjestän reflektoinnille aikaa
- Reflektointi tukee opettajana kehittymistä

13. Kuinka usein työssäsi? Valitse sopivin vaihtoehto. (Likert -asteikko: päivittäin, vähintään kerran viikossa, vähintään kerran kuukaudessa, kerran kahdessa kuukaudessa, harvemmin tai en juuri koskaan.)

- Pohdin tietoisesti omaa ammatillista kehitystäni
- Kirjaan omia oppimiskokemuksiani muistiin
- Arvioin omaa toimintaani kriittisesti
- Pyrin haastamaan itseäni toimintaa suunniteltaessa
- Reflektoin omia kokemuksiani työssä
- Reflektoin omia työssä kokemiani tunteita
- Reflektoin omia työtapojani ennen toiminnan alkua
- Reflektoin työtapojani toiminnan aikana
- Reflektoin työtapojani toiminnan jälkeen
- Reflektoin toteuttamaani pedagogista toimintaa
- Reflektoin omaa osaamistani
- Saan toisilta palautetta pedagogisen toiminnan toteuttamisestani
- Saan palautetta toisilta omasta osaamisestani
- Reflektoin omia toiminnan tavoitteitani ja niiden saavuttamista

14. Valitse parhaiten omaa mielipidettäsi vastaava vaihtoehto. Reflektoinnin tavoitteena on...

- Tukea ammatillisessa kehittämisessä
- Tukea oman osaamisen kehittymistä
- Tukea toiminnan arviointia ja sen kehittämistä
- Ymmärtää omaa toimintaa suhteessa lapsiin

- Ymmärtää omaa toimintaa suhteessa tiimiin
- Ymmärtää lasten ja varhaiskasvattajien välistä vuorovaikutusta
- Oppia tuntemaan omia ajatuksia suhteessa työhön
- Saavuttaa omalle työlle asetettuja tavoitteita
- Saavuttaa varhaiskasvatukselle asetettuja tavoitteita

Tässä osassa käsitellään OMAN OSAAMISEN reflektointia. Omalla osaamisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa ammatillista tietotaitoa, asenteita ja motiiveja.

15. Millaisia menetelmiä tai työtapoja käytät reflektoidessasi omaa osaamistasi? Avoin.

16. Valitse parhaiten omaa mielipidettäsi vastaava vaihtoehto. (Likert -asteikko: samaa mieltä, jokseenkin samaa mieltä, jokseenkin eri mieltä, eri mieltä, en osaa sanoa/ ei mielipidettä)

- Reflektointi on välttämätön osa oman osaamisen kehittymisessä
- Tarkastelen omaa osaamistani kriittisesti
- Reflektoin omaa osaamistani yhdessä toisen varhaiskasvatuksen opettajan kanssa
- Tiimissä toteutuvat keskustelut tukevat oman osaamisen reflektointia
- Saan päiväkodin johtajalta tukea ja ohjausta oman osaamiseni reflektointiin
- Olen saanut koulutusta oman reflektio-osaamiseni kehittämiseen
- Minulla on usein aikaa reflektoida omaa osaamistani
- Tarvitsen ohjausta ja tukea oman reflektio-osaamiseni kehittämiseen tulevaisuudessa

17. Mitkä tekijät mielestäsi kannustavat OMAN OSAAMISEN reflektointiin? Avoin.

18. Mitkä tekijät tekevät OMAN OSAAMISEN reflektoinnista haastavaa? Avoin.

Tässä osassa käsitellään oman PEDAGOGISEN TOIMINNAN reflektointia. Tässä tutkimuksessa pedagoginen toiminta tarkoittaa sitä, miten toimin ja toteutan pedagogiikkaa arjessa.

19. Millaisia menetelmiä tai työtapoja käytät oman PEDAGOGISEN TOIMINTASII reflektointiin? Avoin.

20. Valitse parhaiten omaa mielipidettäsi vastaava vaihtoehto. (Likert -asteikko: samaa mieltä, jokseenkin samaa mieltä, jokseenkin eri mieltä, eri mieltä, en osaa sanoa/ ei mielipidettä)

- Pedagogisen toiminnan reflektointi toteutuu yhdessä tiimin kanssa (moniammatillisuus)

- Pedagogisen toiminnan reflektointi toteutuu yhdessä toisen varhaiskasvatuksen opettajan kanssa
- Pedagogisen toiminnan reflektointia varten on käytössäni toimivat menetelmät ja välineet
- Pohdin pedagogista toimintaani perheiden näkökulmasta
- Pohdin pedagogista toimintaani lasten näkökulmasta
- Reflektiolla on keskeinen sija omassa ammatillisessa toiminnassani
- Tarkastelen toteuttamaani pedagogista toimintaa kriittisesti
- Reflektointi tukee laadukkaana varhaiskasvatuksen toteutumista
- Reflektoinnin avulla oman pedagogisen toiminnan arvioinnin kehittäminen on helpompaa

21. Mitkä tekijät mielestäsi kannustavat oman PEDAGOGISEN TOIMINNAN reflektointiin? Avoin.

22. Mitkä tekijät tekevät oman PEDAGOGISEN TOIMINNAN reflektoinnista haastavaa? Avoin.

Tässä osassa käsitellään toisilta saadun PALAUTTEEN merkitystä reflektoinnille.

23. Valitse parhaiten omaa mielipidettäsi vastaava vaihtoehto. (Likert -asteikko: samaa mieltä, jokseenkin samaa mieltä, jokseenkin eri mieltä, eri mieltä, en osaa sanoa/ ei mielipidettä)

- Reflektointitaitojen kehittyminen tarvitaan toisten ihmisten tukea
- Toisilta saatu palaute lisää oman osaamisen ja pedagogisen toiminnan reflektointia
- Saan palautetta toisilta omasta osaamisestani
- Saan palautetta toisilta pedagogisesta toiminnastani
- Tiimin kanssa käydyt palautekeskustelut tukevat reflektion toteuttamista
- Lapsilta saatu palaute kannustaa oman osaamisen ja pedagogisen toiminnan reflektointiin
- Perheiltä saatu palaute kannustaa reflektoimaan omaa toimintaa
- Päiväkodin johtaja ohjaa ja tukee minua reflektointitaitojeni kehittämisessä

24. Koetko reflektoinnin hyödylliseksi osaksi työtäsi?

- a. Kyllä
- b. En

25. Millaista hyötyä koet saavasti reflektoinnista? Avoin.

26. Koetko tarvitsevasi lisää tukea tai ohjausta reflektiotaitojen kehittämiseen?
- a. Kyllä
 - b. En
27. Millaista tukea ja keneltä? Avoin.
28. Tuleeko mieleesi muuta, mitä haluaisit kertoa reflektointiin liittyen? Avoin.
29. Hyväksyn tietojeni keräämisen tutkimuskäyttöön *
- a. Hyväksyn
 - b. En hyväksy
30. Jos haluat osallistua tutkimuksen toiseen osaan liittyvään haastatteluun, ole ystävällinen ja jätä yhteystietosi. Haastattelut toteutetaan alkuvuodesta 2021.

Liite 2. Teemahaastattelun runko

1. Taustakysymykset
 - a. Nimi
 - b. koulutus
 - c. työvuodet
 - d. tämän hetkisen ryhmän lasten ikä sekä aikuisten määrä ja koulutus

2. Yleisesti reflektiosta
 - a. Mitä reflektiolla tarkoitetaan mielestäsi?
 - b. Missä tilanteissa erityisesti huomaat reflektioivasi omaa toimintaasi tai osaamistasi?
 - c. Mitkä sinä näet reflektoinnin tavoitteiksi?
 - d. Onko reflektoinnilla merkitystä myös muille kuin sinulle? Lapsille, tiimille, työyhteisölle?

3. Reflektointi käytännössä
 - a. Miten toteutat reflektointia käytännössä arjessa?
 - b. Muistele ja kuvaile joku tilanne menneeltä viikolta? (ennakkotehtävä, ALACT-malli analyysissä)
 - c. Mitä reflektoinnista seuraa?

4. Palaute
 - a. Missä tilanteissa ja keneltä saat yleensä palautetta? Miten reagoit? Miten usein saat palautetta?
 - b. Mikä rooli esimiehellä on reflektiossa? Mikä rooli voisi olla?
 - c. Mikä rooli tiimillä on reflektoinnissa?

5. Reflektio-osaamisen tuki ja kehittyminen
 - a. Reflektointiin kannustaa? Mitkä asiat helpottavat / tukevat reflektoinnin toteuttamista?
 - b. Reflektointia estää? Mitkä asiat haittaavat / vaikeuttavat reflektoinnin toteuttamista?
 - c. Kenen vastuulla reflektoinnin pitäisi olla?
 - d. Voiko reflektoinnissa kehittyä? Koetko itse kehittyneesi työvuosien aikana? Miten?
 - e. Mitä tarvitsit, jotta reflektio-osaamisesi voisi kehittyä?
 - f. Oletko saanut teoriatietoa aiheesta tai koulutusta?

Oletko saanut sanottua kaiken, mitä haluat sanoa tästä aiheesta?

Kiitos!

Liite 3. Keskiarvo- ja mediaanijakaumat iän taustamuuttujasta

Taulukko

Keskiarvo- ja mediaanijakaumat iän taustamuuttujasta

Summamuuttujat	29 vuotta ja alle		30 vuotta ja yli	
	ka	(md)	ka	(md)
Reflektoinnin luontevuus	2.90	(3.00)	3.24	(3.00)
Kriittinen reflektointi	3.70	(4.00)	3.79	(4.00)
Tavoitteena oman näkökulman kehitys	3.73	(4.00)	3.95	(4.00)
Tavoitteena toisen näkökulman kehitys	3.70	(4.00)	3.89	(3.00)
Saatu palaute	3.36	(3.00)	3.42	(3.00)
Esimieheltä saatu tuki	1.90	(3.00)	3.00	(3.00)
Tuen tarve	3.10	(3.00)	2.72	(3.00)
Pedagogisen toiminnan reflektointi	3.00	(3.00)	3.22	(3.00)
Oman osaamisen reflektointi	3.10	(3.00)	3.37	(3.00)

Liite 4. Keskiarvo- ja mediaanijakaumat työkokemuksen taustamuuttujasta

Taulukko

Keskiarvo- ja mediaanijakaumat työkokemuksen muuttujasta

Summamuuttujat	10 vuotta ja alle		11 vuotta ja yli	
	ka	(md)	ka	(md)
Reflektoinnin luontevuus	3.07	(3.00)	3.21	(3.00)
Kriittinen reflektointi	3.77	(4.00)	3.76	(4.00)
Tavoitteena oman näkökulman kehitys	3.86	(4.00)	3.82	(4.00)
Tavoitteena toisen näkökulman kehitys	3.86	(4.00)	3.81	(4.00)
Saatu palaute	3.21	(3.00)	3.53	(4.00)
Esimieheltä saatu tuki	2.42	(2.50)	2.71	(3.00)
Tuen tarve	2.77	(3.00)	2.94	(3.00)
Pedagogisen toiminnan reflektointi	2.85	(3.00)	3.44	(3.50)
Oman osaamisen reflektointi	3.21	(3.00)	3.38	(3.00)

Liite 5. Keskiarvo- ja mediaanijakaumat koulutustaustan taustamuuttujasta

Taulukko

Keskiarvo- ja mediaanijakaumat koulutustaustan muuttujasta

Summamuuttujat	AMK-koulutus		Yliopisto- tai opistokoulutus	
	ka	(md)	ka	(md)
Reflektoinnin luontevuus	3.40	(3.50)	3.00	(3.00)
Kriittinen reflektointi	3.78	(4.00)	3.75	(4.00)
Tavoitteena oman näkökulman kehitys	3.90	(4.00)	3.80	(4.00)
Tavoitteena toisen näkökulman kehitys	3.90	(4.00)	3.79	(4.00)
Saatu palaute	3.30	(3.00)	3.40	(3.00)
Esimieheltä saatu tuki	2.56	(3.00)	2.60	(3.00)
Tuen tarve	2.90	(3.00)	2.84	(3.00)
Pedagogisen toiminnan reflektointi	3.00	(3.00)	3.26	(3.00)
Oman osaamisen reflektointi	3.50	(3.50)	3.21	(3.00)