

Miten mennyt meissä kajahtelee:

Varhaiskasvatuksen opettajien
kokemuksia hakeutumisestaan
alalle ja siirtymisestään
opettajiksi toiselle ja korkea-
asteelle

Minna Körkkö

KT, tutkijatohtori
Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden ja
psykologian tiedekunta
minna.korkko@oulu.fi

Eeva-Maria Korhonen

KM, väitöskirjatutkija
Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden ja
psykologian tiedekunta
eeva-maria.korhonen@oulu.fi

Saara Isoniemi

Sosionomi (YAMK), lehtori
Suomen Diakoniaopisto
saara.isoniemi@sdo.fi

Taina Kyrönlampi

KT, dosentti, yliopistonlehtori
Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden ja
psykologian tiedekunta
taina.kyronlampi@oulu.fi

Hannele Ollinen

Sosionomi (AMK), KM, YTM, lehtori
Oulun ammattikorkeakoulu
hannele.ollinen@oamk.fi



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Tiivistelmä

Tässä tutkimuksessa selvitämme, minkälaiset kokemukset ovat vaikuttaneet varhaiskasvatuksen opettajien alalle hakeutumiseen ja heidän myöhempään siirtymään päiväkodin varhaiskasvatuksen opettajista toisen ja korkeasteen opettajiksi. Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat liittyvät opettajan ammatilliseen kehittymiseen, jonka ajatellaan alkavan jo ennen hakeutumista opettajan työhön pätevöittävään koulutukseen. Tutkimuksen kohdejoukkona on kahdeksan hanketyöntekijää, jotka ovat aiemmin työskennelleet varhaiskasvatuksen opettajina päiväkodissa mutta myöhemmin siirtyneet työskentelemään muissa opetus- ja kasvatustalouden tehtävissä. Tutkimuksen aineistona on Teams-keskustelu, jossa osallistujat kertoivat pääosin valokuvien, videoiden, runojen ja laulujen välityksellä kokemuksistaan varhaiskasvatuksesta. Tutkimuksen metodologiseksi lähestymistavaksi valikoitui photo-telling, joka tutkimusmenetelmänä yhdistää kuvan ja kerronnan. Aineiston analyysi pohjautui Gadamerin hermeneuttisen kehän analyysiprosessiin. Opettajien kokemuksissa varhaiskasvatustaloudelle hakeutumiseen vaikuttivat omat lapsuuden aikaiset kokemukset päiväkodista. Varhaiskasvatuksen opettajina he kokivat merkityksellisenä lapsilähtöisen pedagogiikan toteuttamisen lapsiryhmässä. Keskeisenä syynä hakeutumiseen pois varhaiskasvatuksen opettajan työtehtävistä olivat päiväkodin riittämättömät resurssit, joiden seurauksena varhaiskasvatuksen opettajille syntyi eettistä kuormaa. Tutkimuksen tulosten pohjalta esitämme näkökulmia varhaiskasvatuksessa työskentelevien ammattilaisten osaamisen kehittämiseksi.

Asiasanat: *varhaiskasvatus, opettajuus, kokemuksen tutkimus*

Abstract

In this study, we explore those experiences that have influenced early childhood education (ECE) teachers' entry into the field and their subsequent transition from working as ECE teachers in kindergartens to working as secondary and higher education teachers. The theoretical underpinnings of the study relate to teachers' professional development, which is considered to begin before entering education programs aimed at teacher qualification. The target group of this study includes eight project workers who have earlier worked as ECE teachers in kindergarten but later shifted to work in other positions in the field of education and training. The research material is a discussion among participants in which they shared their experiences of ECE through photographs, videos, poems and songs. Photo-telling, which combines image and narrative as a research method, was chosen as the methodological approach. The analysis of the data was based on Gadamer's hermeneutic circle analysis process. In teachers' experiences, applying to the field of early childhood education was influenced by their own childhood experiences of kindergarten. As ECE teachers, they found it important to implement child-centred pedagogy. Insufficient resources at work were seen as a key reason for leaving ECE teacher duties as they created an ethical burden for teachers. Based on the results of this study, we present some perspectives on how to develop professionalism of those working in ECE contexts.

Keywords: *early childhood education, teaching profession, study of experience*

Johdanto

Tämän tutkimuksen lähtökohtana ovat viime vuosina tapahtuneet Suomen varhaiskasvatuslain (540/2018) muutokset, jotka kohdentuvat muun muassa kasvattajien kelpoisuusehtoihin ja toimintaan sekä varhaiskasvatuksen toiminnan laatuun (Kangas & Harju-Luukkainen, 2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus [OPH], 2022) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH, 2016) ovat vahvistaneet varhaiskasvatuksen asemaa suomalaisessa yhteiskunnassa ja varhaiskasvatus nähdään yhä tärkeämpänä lapsen oppimisen polun alkuna (Ranta ja muut, 2021).

Varhaiskasvatuslain muutos yhdessä yhteiskunnallisten ja kulttuuristen muutosten kanssa edellyttää varhaiskasvatuksen tutkintokoulutusten kehittämistä erityisesti opetussuunnitelmien ja pedagogisten prosessien osalta. Tämä puolestaan edellyttää koulutusorganisaatioiden välisen yhteistyön merkityksen ymmärtämistä ja vahvistamista, jotta muuttuneeseen tilanteeseen varhaiskasvatuksessa pystytään vastaamaan (Karila ja muut, 2017; Karila ja muut, 2021; Repo ja muut, 2019). Varhaiskasvatuksen hallinnollisilla ja lainsäädännöllisillä muutoksilla on vaikutusta varhaiskasvatuksen arkeen ja sen myötä myös siihen tapaan, miten varhaiskasvatuksen ammattilaiset ymmärtävät oman ammattiroolinsa (Ukkonen-Mikkola ja muut, 2020).

Tämä artikkeli liittyy Euroopan sosiaalirahaston rahoittamaan OsaaVa – Osaa-misella eteenpäin varhaiskasvatuksessa -hankkeeseen (No: EURA 2014/8776/09

02 01 01/2019/ POPELY, 2.), jonka tavoitteena oli kehittää Pohjois-Pohjanmaan Oulun alueella varhaiskasvatuksen koulutuksia ja koulutusorganisaatioiden välistä yhteistyötä. Artikkelin kirjoittajien organisaatioille on yhteistä varhaiskasvatuksen koulutusten tuottaminen ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten kouluttaminen varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaisesti yliopistossa (Oulun yliopisto), ammatikorkeakoulussa (Oulun Ammattikorkeakoulu & Suomen Diakonia-ammattikorkeakoulu) ja toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa (Oulun seudun ammattiopisto & Suomen Diakoniaopisto).

Artikkelin kirjoittajat eivät olleet entuudestaan tuttuja toisilleen eikä oppilaitosten välillä tehty koulutuksellista yhteistyötä ennen hanketta. Hanke kokosi eri toimijat yhteen. Artikkelin kirjoittaminen aloitettiin hankkeen päättymisen jälkeen. Eri oppilaitoksista tulevilla opettajilla oli omakohtaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajana työskentelemisestä. Oppilaitosten yhteistyön kehittämiseksi tutkijat kokivat tärkeänä keskustella yhdessä siitä, mistä lähtökohdista ja minkälaisesta arvomaailmasta käsin varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa tarkastellaan. Tämä on merkityksellistä, koska varhaiskasvatuksen koulutuksen tavoitteet ovat aina sidoksissa kulttuuriseen kontekstiin ja aikakauden tulkintaan varhaiskasvatuksen tehtävästä, kuten esimerkiksi Repo ja muut (2019) ovat todenneet.

Varhaiskasvatuksen opettajat työskentelevät kiireisessä ja hektisessä arjessa erilaisten vaatimusten ristipaineessa. Viimeaikainen suomalainen tutkimus on tarkastellut muun muassa opettajien tiimi-johtajuutta (Ranta ja muut, 2023) ja ammatillisen identiteetin kehittymistä työssä (Hanhikoski & Sevón, 2024). Tutkimusta on vielä niukasti niistä eri tekijöistä, joil-

la on merkitystä varhaiskasvatuksen opettajan ammattiin hakeutumisessa ja myöhemmissä ammatillisissa siirtymissä. Tiedetään, että esimerkiksi kokemukset lasten kanssa työskentelystä, nuorena saatu rohkaiseva palaute sekä lämpimät välit sisaruksiin voivat tukea nuoren päätöstä hakeutua työskentelemään lasten kanssa aikuisena (Hanhikoski & Sevón, 2024). Vähemmän tiedetään esimerkiksi lapsuuden varhaiskasvatuksen ympäristön merkityksestä varhaiskasvatuksen alalle hakeutumisessa. Lisäksi suomalaisten opettajien alanvaihtoa tai siirtymistä muihin kasvatusta ja opetusalan tehtäviin ei ole vielä tutkittu laajasti varhaiskasvatuksen puolella, vaikka alanvaihdon harkinnan tiedetään olevan yleistä erityisesti varhaiskasvatuksen opettajien keskuudessa (Opetusalan ammattijärjestö [OAJ], 2021). Uudempi tutkimus on tarkastellut muun muassa varhaiskasvatuksen opettajien sitoutuneisuutta työelämään opintojen lopussa (Kanttonen ja muut, 2020).

Tässä tutkimuksessa selvitämme näitä vähän tutkittuja aiheita tarkastelemalla varhaiskasvatuksen opettajien siirtymistä pois päiväkodista opettajiksi toiselle ja korkeasteelle. Opettajien urasiirtymään liittyy työympäristön muutos mutta työ liittyy siirtymän jälkeenkin läheisesti varhaiskasvatukseen. Näin ollen kyse on pikemminkin ammatillisesta liikkuvuudesta kuin alanvaihdosta (Feldman & Ng, 2007). Tutkimuksemme pohjautuu ajatukseen, jonka mukaan varhaiskasvatuksen opettajuuden kehittyminen alkaa jo ennen hakeutumista varhaiskasvatuksen opettajan työhön pätevöittävään koulutukseen. Tutkimuksemme edustaa autoetnografista tutkimusta, jonka tavoitteena on tutkijoiden henkilökohtaisten kokemusten kautta ymmärtää laajemmin yhteisöllisiä, kulttuurisia ja yhteiskunnallisia tekijöitä (Chang, 2008; Strom ja muut, 2018).

Tutkimuksen aineistona ovat kahdeksan hanketyöntekijän omakohtaiset kokemukset varhaiskasvatuksen opettajan työstä. Osallistujat keskustelivat Teamsissä valokuvien, videoiden, runojen ja laulujen kautta. Keskustelun aiheena oli kokemukset varhaiskasvatuksen opettajana toimimisesta. Hanketyöntekijöiden koulutukselliset taustat vaihtelivat siten, että osalla heistä oli ylimpänä tutkintona sationomin tutkinto (YAMK), osalla kasvatustieteen maisterin tutkinto (KM) ja osalla kasvatustieteen tohtorin tutkinto (KT). Osallistujien joukossa oli opettajia, jotka olivat ensin suorittaneet opistotasoisesta lastentarhanopettajatutkinnon tai sationomin tutkinnon (AMK) ja tämän jälkeen jatkaneet opintojaan yliopistossa.

Tutkimuskysymys muotoutui aineiston analyysin edetessä aineistolähtöisesti: Minkälaiset kokemukset ovat vaikuttaneet varhaiskasvatuksen opettajaksi hakeutumiseen ja myöhempään siirtymään päiväkodin varhaiskasvatuksen opettajasta opettajaksi toiselle ja korkeasteelle? Aihe on suomalaisen yhteiskunnan kannalta merkittävä, koska Suomessa erityisesti korkeakoulutetuista varhaiskasvatuksen opettajista on pulaa. Lisäksi alan veto- ja pitovoimassa on haasteita (Kangas ja muut, 2022). Tarkastelemalla urasiirtymiä varhaiskasvatusalan sisällä tämä artikkeli osallistuu keskusteluun varhaiskasvatuksen koulutuksen tarjoamista työelämävaihtoehtoista.

Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat

Tutkimuksemme teoreettiset lähtökohdat liittyvät opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Liitämme opettajana kasvamisen opettajan identiteettiin tai itseymmärrykseen, käsitykseen omasta itsestä opettajana. Ammatil-

linen identiteetti sisältää ne arvostukset ja päämäärät sekä eettiset sitoumukset, joiden mukaan opettaja haluaa tehdä työtään (Vähäsantanen ja muut, 2017). Työhön liittyvä identiteetti määrittää opettajana toimimista ja kehittyä jatkuvasti vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Beijaard ja muut, 2004; Kelchtermans, 2017).

Opettajan työssä on tärkeää myös suhde työkontekstiin (Körkkö & Lutovac, 2024) sekä laajempaan organisaatorakenteeseen ja valtasuhteisiin (Kelchtermans, 2017), jotka sekä mahdollistavat että rajoittavat opettajan toimintaa. Opettajan oma ymmärrys itsestään opettajana muokkautuu näissä suhteissa usein erilaisten kriittisten tapahtumien tai käännekohtien kautta, kun opettaja pohtii arvojensa ja tavoitteidensa sopivuutta työympäristöön (Hanhikoski & Sevón, 2024; Meijers & Lenggelle, 2012). Tapa, jolla opettaja ratkaisee ristiriidat, suuntaa hänen ammatillisen ja persoonallisen identiteettinsä kehittymistä tulevaisuudessa (Körkkö & Ketonen, 2023).

Oman opettajuuden pohdinnassa on samanaikaisesti mukana mennyt, nykyisyys ja tuleva (Lutovac, 2020). Nykyisyyttä pohditaan menneiden tapahtumien valossa. Menneisyys ja nykyisyys määrittävät yhdessä sitä, millaiseksi opettajaksi henkilö haluaa kehittyä. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajien menneet kokemukset ovat keskeisiä rakennettaessa kuvaa omasta opettajuudesta. Koulussa työskentelevien opettajien koulumais-toihin kohdistuvien tutkimusten pohjalta tiedetään, että käsitykset koulusta ja opettajan työstä syntyvät havainnoimalla omia opettajia (ks. esim. Walls ja muut, 2002). Nämä varhaiset kokemukset ovat yhteydessä opettajaksi opiskelevien ammatillisen identiteetin kehittymiseen: Esimerkiksi kokemukset opettaja-oppilas-suh-

*Tapa, jolla opettaja
ratkaisee ristiriidat,
suuntaa hänen ammatilli-
sen ja persoonallisen
identiteettinsä kehittymistä
tulevaisuudessa.*

teista tai kokemukset tietyn oppiaineen opiskelusta voivat osaltaan määrittää sitä, millaiseksi opettajaksi opiskelija haluaa tai ei halua tulla (Heikkilä ja muut, 2012; Lutovac & Kaasila, 2014; Miller & Shiflet, 2016).

Edellä mainittujen tutkimusten pohjalta voimme olettaa, että samantapainen kasvatusinstituution ja työn yhteys löytyy myös varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien kohdalla. Tämä tutkimus tarkastelee yhteyttä varhaiskasvatuksen opettajien ryhmäkeskustelun kautta.

Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Visuaaliset tutkimusmenetelmät ovat kiinnostaneet tutkijoita yhä enemmän 2000-luvun edetessä. Visuaalisuus voi olla tutkimusaineiston pääasiallinen tuottamisen tapa, lähtökohta kielellisen aineiston tuottamiselle tai keino tutkimustulosten esittämiseksi (esim. Banks, 2018; Hakoköngäs & Martikainen, 2021; Leavy, 2017). Visuaalisuuden hyödyntämisen tutkimuksessa on todettu vahvistavan tutkittavien kokemuksia ja muistoja tutkittavasta ilmiöstä (Kirova & Emme, 2006; Leonard & McKnight, 2015). Visuaalisten menetelmien on todettu myös motivoivan tutki-

mukseen osallistujia ja vahvistavan heidän osallisuuden kokemuksiinsa (Hakoköngäs & Martikainen, 2021; ks. myös Kettunen ja muut, 2023). Visuaalisten menetelmien kautta voidaankin tavoittaa ”piilossa olevaa”, tiedostamatonta tai vaiettua tietoa (Banks, 2018; Hakoköngäs & Martikainen, 2021; Leavy, 2017). Tässä tutkimuksessa metodologiseksi lähestymistavaksi valikoitui photo-telling, joka tutkimusmenetelmänä yhdistää kuvan ja kerroksen (Kyrönlampi ja muut, 2021).

Tutkimuksen osallistajat ja aineisto

Artikkelissa hyödynnettävä aineisto on kerätty helmikuussa 2021 OsaaVa – Osaamisella eteenpäin varhaiskasvatuksessa -hankkeessa. Entiset hanketyöntekijät halusivat keskustella siitä, miten kukin työntekijä ymmärtää suomalaista varhaiskasvatusta. Tutkimusaineiston muodostaa yhden aamupäivän aikana käyty Teams-ryhmäkeskustelu, johon osallistui kahdeksan hankkeessa mukana ollutta henkilöä. Keskustelun pohjaksi muotoiltiin seuraava tehtävä: ”Tieni varhaiskasvatuksen maailmaan. Pohdi vapaamuotoisesti esimerkiksi sanoin, kuvin, musiikin ja tarinoiden kautta suhdetasi varhaiskasvatukseen.” Tehtävän tavoitteena oli herättää keskustelijoissa ”eloon” kokemuksia menneisyyden tapahtumista, tilanteista ja muistoista, jotka ovat vaikuttaneet tämänhetkiseen ajatteluun varhaiskasvatuksesta (Kirova & Emme, 2006). Teams- keskustelun valokuvat, äänitteet ja videot tallennettiin. Keskustelu kesti kolme tuntia ja litteroitua aineistoa muodostui 91 A4-sivua sisältäen 24 valokuvaa, yhden laulun, yhden runon ja yhden videon (Times New Roman, fontti 12, riviväli 1,5).

Kaikilla keskusteluun osallistuvilla oli mahdollisuus osallistua artikkelin kirjoitusprosessiin. Artikkelin kirjoittamiseen osallistui lopulta kolme keskustelussa mukana ollutta opettajaa. Lisäksi kirjoittamiseen osallistui kaksi muuta henkilöä (artikkelin ensimmäinen ja kolmas kirjoittaja), jotka eivät osallistuneet varsinaiseen ryhmäkeskusteluun. Tutkijat keskustelivat artikkelista säännöllisesti yhteisissä tapaamisissa. Tutkimuksessa on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan tutkimuseettisiä periaatteita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2022). Osallistuminen tutkimusprosessiin on ollut kaikille vapaaehtoista ja osallistujat ovat voineet milloin tahansa keskeyttää osallistumisensa. Aineistosta on poistettu kaikki identifikaatiotekijät, jolloin tutkittavien yksityisyys ja anonymiteetti on säilynyt.

Ryhmäkeskustelussa menneisyyden kokemukset merkityksellistyvät tämänhetkisen elämäntilanteen valossa (Miettunen, 2014). Photo-telling-metodissa kertominen valokuvista – ja tässä tutkimuksessa myös videot, runot ja äänitteet – auttoivat keskustelijoita ymmärtämään omia ja toistensa kokemuksia (Kyrönlampi ja muut, 2021; Käyhkö, 2021; Ylitapio-Mäntylä, 2009). Menneisyyden ja nykyisyyden välillä matkaaminen puheen ja kuvien kieltoutuessa toisiinsa piirsivät yhä syvenevää, kollektiivisen ymmärryksen ja merkityssuhteiden kehää (Banks, 2018; Käyhkö, 2021).

Tutkimusaineiston analyysi

Autoetnografisessa tutkimuksessa tutkijaa voidaan kuvailla tieteen tekijän ja taiteilijan yhdistelmäksi (Ellis & Bochner, 2000). Keskusteluun osallistuneet hanketyöntekijät jakoivat Teams-keskustelussa henkilökohtaisia

kokemuksiaan varhaiskasvatuksesta. Osa keskustelijoista oli tutkijan roolissa mukana analysoimassa itse tuottamaansa aineistoa. Tässä tutkimuksessa ensisijainen tutkimusaineisto on Teamsissa syntynyt keskusteluaineisto. Tutkijat ja tutkimuksen kohde ovat samat, jolloin kirjoittajien täytyi pohtia kysymystä: ”miten voimme etäännyttää itsemme” (Rissanen, 2015, s. 62). Rissanen (2015) kuvaa autoetnografisen tutkijan työtä etäännyttämisen ja eläytymisen vuoropuheluna. Tutkimuksessa etäännyttäminen tarkoitti aineiston analysointia Gadamerin (2004) hermeneuttisen metodin pohjalta, jolloin pyrittiin hahmottamaan osallistujien kokemusten välisiä yhteyksiä ja niiden suhdetta tutkijakirjallisuuteen.

Aineiston analysoiminen aloitettiin lähestymällä tutkimusaineistoa ilman ennakkoon suunniteltua tarkkaa teoria-, luokittelu- tai käsitte pohjaa. Tutkimuskysymystä ei asetettu ennen aineiston analyysia, vaan se syntyi aineiston analyysiprosessin aikana hermeneuttisen kehän tavoin. Kirjoittajille etäännyttäminen itsestä tarkoitti sitä, että itse tuotettua aineistoa pyrittiin tulkitsemaan ja ymmärtämään reflektoinnin ja tutkijakirjallisuuden kautta. Aineiston tulkinta, reflektointi ja tutkijakirjallisuuteen perehtyminen muodostivat vuoropuhelun, jossa aineistoa tulkittiin kokonaisvaltaisesti (Gadamer, 2004; Kakkori & Huttunen, 2014). Analyysin edetessä huomattiin, että keskusteluissa puhuttiin sylistä, ulkopuolisuuden tunteesta, päiväkodin kasvattajista, leikeistä, lauluista, perheistä, suvusta, ystävistä, leikkiympäristöstä, lapsiryhmäkoosta, alan palkkauksesta ja päiväkodin työoloista. Edellä mainitut asiat teemoiteltiin keskusteluista löytyvien käännekohtien perusteella aikajärjestykseen seuraavasti: 1) Lapsuuden kokemukset päiväkodista (syli, kasvattajien toiminta,

perhe, ulkopuolisuuden tunne), 2) Kokemukset varhaiskasvatuksen opettajana työskentelemisestä (leikki, laulu, leikkiympäristö) ja 3) Kokemukset siirtymisestä kasvatukseen ja ohjausalan työtehtäviin (lapsiryhmä, alan palkkaus, työolot). Kutsomme näistä teemoista muotoutuneita tuloksia säikeiksi, koska ne toisiinsa liittyneinä ja jännitteisinä ilmiöinä kuvaavat varhaiskasvatuksen opettajien urakehitystä aikaan ja paikkaan kytkeytyneinä. Loppulliseksi tutkimuskysymykseksi muotoutui: Minkälaiset kokemukset ovat vaikuttaneet varhaiskasvatuksen opettajaksi hakeutumiseen ja myöhempään siirtymään päiväkodin varhaiskasvatuksen opettajasta opettajaksi toiselle ja korkeasteelle? Tulosluvussa kutakin säiettä kuvataan Teams-keskusteluun perustuvien aineistoesimerkkien avulla.

Tulokset

Ensimmäinen säie: Lapsen ja kasvattajan välinen kohtaaminen päiväkotimuistoissa

Aineistossa osallistujien henkilökohtaiset kokemukset lapsuuden päiväkodista olivat vaikuttaneet päätökseen hakeutua opiskelemaan varhaiskasvatuksen opettajaksi. Seuraavassa esimerkissä eräs opettaja kuvasi, miten hyvät ja onnelliset muistot päiväkodista ja kohtaamiset kasvattajan kanssa kannustivat häntä hakeutumaan aikuisena varhaiskasvatusalalle:

”...Ehkä tota tieni varhaiskasvatukseen lähti just siitä semmosesta omasta onnellisesta päivähoitokokemuksesta, ... Ja tykkäsin kyllä ihan hirveesti olla siellä ... mulla on sellanen kokemus, että musta tykättiin siellä ja ... semmosen, niinku onnelline olotila ... aina kun mua tultiin hakemaan ni mä en olis

koskaan halunnu lähtee pois... että siitä ehkä lähti semmonen niinku kipinä ja ... ku mä lähinki tuolta ni mä sanoin, että mä tuun teille apuopettajaksi tänne... päiväkotiin takasi... ”



Kuvio 1
"Musta tykättiin"

Lapsuuden muisto "musta tykättiin" ja kasvattajan sylissä istuminen (kuvio 1) olivat jättäneet vahvan jäljen kokijan mieleen päiväkodista. Kasvattajan lämmin syli ja hänen välittävä suhtautuminen lapseen päiväkodissa loi osallistujalle kokemuksen arvokkaana lapsena olemisesta päiväkodin ryhmässä. Tämä tutkimustulos vahvistaa aiempien tutkimusten tuloksia siitä, kuinka varhaiskasvatuksen arjessa jokapäiväiset kohtaamiset kasvattajan kanssa ovat lapselle merkityksellisiä (Salminen, 2014). Päiväkodissa kohdatuksi tulemisen kokemus on ollut niin syvä, että se on jättänyt pysyvän jäljen kokijan mieleen ja vaikuttanut myös aikuisuuden ammatinvalintaan (vrt. Levinas, 1996).

Tutkijat tulkitsivat aineistosta myös päinvastaisia kokemuksia kohtaamisista, joita yksi osallistuja kuvasi seuraavasti:

"Mää menin silloin 6 vuotiaana sitten sinne lastentarhaan ja se kokemus oli

mulle ... aika semmonen voisko sitä jopa sanoa ... traumaattinenki että mää niinkö ensimmäistä kertaa astuin sen turvallisen kotikasvatuksen ja kotiympäristön ulkopuolelle... menin sinne itkien ... muistan kun se oli kamalaa mennä sinne ja mulla oli äitiä ikävä koko ajan ja mä koin semmoista ulkopuolisuuden tunnetta... mä en löytäny paikkaani sieltä ja mä olin hiljanen ja ujo ja mä tunsin jääväni sinne jotenki jalkoihin... kokenu huonona tän päivähoidon ja mä haluaisin jotenki niin ku vaikuttaa siihen nytten tän oman opiskeluni kautta"

Edellä olevasta esimerkistä voidaan tulkitä, kuinka lapsen kokema kasvattajien välinpitämättömyys loi lapselle kokemuksen omasta merkityksettömyydestä ja ulkopuolisuuden kokemuksesta lapsiryhmässä. Aiemmissa tutkimuksissa on huomattu kasvattajien sensitiivisyyden merkitys lapsen siirtyessä kotikasvatuksesta päiväkotiin (Estola ja muut, 2020; Mentha ja muut, 2015). Aikuisena kokija kuvasi, että hän oli lapsena: "hiljanen ja ujo". Lapsen persoonallisuus kuten ujous ei voi kuitenkaan olla esteenä lapsen mukaan pääsemisessä lapsiryhmään (Ahonen ja muut, 2018). Estola ja muut (2020) painottavat, kuinka aikuisten tulisi aina tukea lasta päiväkodin siirtymissä. Edellä olevassa esimerkissä kasvattajat eivät tukeneet lasta siirtymäprosessissa kodista päiväkotiin vaan ohittivat hänen yksilölliset tarpeensa. Lapsi ei tullut kohdatuksi (vrt. Värri, 2002). Kyseinen opettaja hakeutui opiskelemaan varhaiskasvatuksen opettajaksi, jotta hän voisi vaikuttaa varhaiskasvatuksen arjen käytänteisiin.

Myös koulumuistoja koskeva tutkimus on korostanut opettajan sensitiivisyyttä, empaattisuutta ja kohtaamisen taitoa sekä näiden merkitystä myönteisen opettaja-oppilas-suhteen muodostamisessa (ks. esim. Uitto ja muut, 2018). Luokan- ja

aineenopettajaksi opiskelevat muistavat omien lapsuuden opettajiensa persoonan. He voivat haluta jäljitellä opettajien sensitiivisyyttä ja empaattista asennetta ja samanaikaisesti pyrkiä välttämään negatiivisiksi koettuja asioita, kuten oppilaille huutamista tai oppilaiden nöyryyttämistä (Lutovac & Kaasila, 2014; Miller & Shifflet, 2016).

Toinen säie: Lapsilähtöisen pedagogiikan merkitys varhaiskasvattajan opettajan työssä

Osallistujat opiskelivat varhaiskasvatuksen opettajiksi ja siirtyivät työskentelemään päiväkotiin opettajina. Omat päiväkotikokemukset ja kasvattajien tapa kohdata osallistujat lapsina vaikuttivat osallistujien työtapaan varhaiskasvatuksen opettajina. Osallistujille oli merkityksellistä lasta ja lapsuutta arvostava työote, josta voidaan käyttää myös nimitystä lapsilähtöinen pedagogiikka. Seuraavassa esimerkissä eräs hanketyöntekijä kuvasi, kuinka hän joustavasti muutti kevätretkellä pedagogisen toiminnan suunnitelman sisältöä lapsilähtöisesti (kuvio 2):

“Me käytiin yhtenä keväänä eskarilaisten kans kevään merkkejä kattomassa ... oli aivan mahtava keväthanget ja ... Sit me leikittiin ja tietenki puhuttiin, mä olin valmistellu sen retken mitkä mulla on tavoitteet siellä ja sit ku me oltiin lähössä siinä niin... mä vielä ajattelin, että kerrataan vielä nämä merkit. Pojat hyppäs ja alko tekkeen semmosta läskiläijää siihen hangelle ja tuota minä siinä hetken



Kuvio 2

Kevään merkit (Leskenlehtiä. Kuvaaja Roine Piirainen CCO)

koittiin että ... mitä ne oli ne kevään merkit... Ja eihän siitä mittään tullu että kevään merkki on läskiläjä keväthangel... Ja sit me

juostiin tyttöjenki kans sinne poikien läskiläijään ja ... me maattiin siinä sit ja kuunneltiin... linnunlaulua ja naurettiin... ”

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2016) painotetaan leikin, osallisuuden ja lapsilähtöisen pedagogiikan kunnioittamista ja huomioimista. Varhaiskasvatuksen opettajan kuvauksessa “me maattiin siinä sit ja kuunneltiin... linnunlaulua ja naurettiin...” lasten subjektiutta ja osallisuutta korostava pedagogiikka tuotti iloa opettajalle itselleenkin ja näin vahvisti opettajan työn mielekkyyttä. Lasten ja opettajan yhteinen ja jaettu ilo yhdessä tekemisestä vahvistivat lasten osallisuuden kokemusta. Karjalaisen (2021) sekä Rosqvistin ja muiden (2019) mukaan lasten osallisuus onkin keskeinen elementti lapsilähtöisessä pedagogiikassa, mikä näkyi vahvana tämän tutkimuksen osallistujien kokemuksissa. Seuraava lainaus kertoo, miten lapsilähtöinen pedagogiikka kehkeytyi kyseisen opettajan kuvaamassa tapauksessa:

“Se on jääny mulle semmosena niin ko merkityksellisenä... Se hetkeen tarttuminen... Se oli varmaan merkityksellinen myös niille lapsille... ku seuraavana keväänä mä näkkiin niitä samoja oppilaita... ruokalassa ... nii he sit muisti taas ko kevään merkeistä oli puhe, ne sano siellä ruokalassa että hei muistatko ... että oletko nähnyt tänä keväänä sitä

keväänmerkkiä sitä läskiläjää...”... siinä että eskarissa monet... ajattelee että ne tavoitteet on hirveen niinko tärkeitä. ja että opetetaan ja nyt on tällöinen niinkö uus ajatus että se niinkö jotenki kääntyy sillain että sehän olikin se meidän yhteinen retki ja se yhteinen aika ja... se että mä heittäydyin siihen läskiläjään niin se oli paljon merkityksellisempää niille lapsille ja jopa itselle kans ... se sosiaalinen oleminen se aito läsnäolo on kuitenkin...merkityksellisempää...ku ... ne pedagogiset ... sisällöt ... mitkä on tietenkin myös tärkeitä, mutta se että osaa jotenki sitten irrottautua niistä...nauttia siitä läsnäolosta niitten lasten kanssa.”

Esimerkissä varhaiskasvatuksen opettaja kuvasi tempautumistaan mukaan lasten toimintaan ja heidän aloitteisiinsa, jolloin opettajan ja lasten välille syntyi yhteinen kokemus. Nämä kaikki ovatkin keskeisiä elementtejä lapsilähtöisessä pedagogiikassa (Karlsson ja muut, 2018; Woodhead, 2010). Aineistoesimerkistä voidaan tulkita, kuinka lapsille oli merkityksellistä se, että heidän aloitteensa huomioitiin kevätretken toiminnan sisällössä (ks. Lund, 2007). Lapset muistivat luontoretken sisällön vielä seuraavana keväänä heidän ollessaan jo peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Tilanteessa mukana ollut varhaiskasvatuksen opettaja koki työnsä saavan uutta sisältöä ja mielekkyyttä, kun hän tarttui lasten ehdotuksiin ja pidättyi ohjaamasta lasten toimintaa ainoastaan omien suunnitelmiensa mukaisesti (esim. Karlsson ja muut, 2018).

Lapsilähtöisyyden näkökulma on löydetty myös luokanopettajaksi opis-

kelevien koulumuistojen koskevista tutkimuksista. Tulevat opettajat muistelevat usein myönteisenä sellaisia opetustapoja, jotka jollakin tavalla hyödynsivät oppilaiden omaa aktiivisuutta ja ruokkivat luovuutta. Näihin kuului muun muassa erilaisia projekteja ja luokan ulkopuolella opiskelua (esim. Heikkilä ja muut, 2012; Miller & Shifflet, 2016).

Kolmas säie: Siirtyminen pois päiväkotityöstä

Osallistujat jakoivat kokemuksen päiväkodin kiireisestä arjesta, joka myötävaikuttanut osallistujien siirtymiseen jatko-opintojen kautta opettajiksi toiselle ja korkeasteelle. Seuraavassa esimerkissä eräs hanke-työntekijä kuvasi ristiriitaa, jota hän koki työskennellessään päiväkodissa varhaiskasvatuksen opettajana (kuvio 3):

”Mut sitte tota...tein muutamia vuosia tosiaan niitä töitä ja sitte ehkä ... rakennetekijät alko niinku sotimaan vähä vastata ...meilläki oli pulaa sijaisista ja tehti monesti...vähällä henkilökunnalla ja jotenki niistä päivistä tuli semmosta suorittamista ja selviytymistä... että nyt...niinku joku suunnanvaihos...et en pitemmän päälle niinku jaksa sitä semmosta selviytymistaistelua ja sitte tota lähin jatkamaan opintoja.”



Kuvio 3

” päivistä tuli semmosta suorittamista...”

Esimerkissä opettaja kuvasi kokemuksiaan päiväkodin kiireisestä arjesta, jossa jatkuva pulaa sairaslomasijaisista aiheutti hänelle riittämättömyyden tunnetta ja kuormitusta. Työstä tuli vähitellen suorittamista ja työn kes-

keiseksi sisällöksi muodostui selviäminen arjen eri tilanteista lapsiryhmässä. Muun muassa Kantonen ja muut (2020) ovat todenneet, että kun kiireisessä arjessa lapsiryhmässä ei ole riittävästi henkilökuntaa, lasten yksilölliselle kohtaamiselle ei välttämättä jää aikaa.

Yksi osallistuja jatkoi kuvaustaan, kuinka varhaiskasvatuksen opettajana lapsiryhmän vaatimukset ja siihen saatavat resurssit eivät välttämättä kohdanneet päiväkodin arjessa. Hän koki erityispedagogisen osaamisensa puutteelliseksi ja olisi siksi tarvinnut enemmän varhaiserityisopettajan tukea päiväkotiarjessa:

“Niinkö raskas se ryhmä et niinkö se ryhmä tavallaan... ei oo sitä erkan osaamista sitte vielä niin paljon jos sieltä ei saa...veolta sitä riittävää tukea niin se on kyllä sitte tosi sitte tosi raskasta”.

Yksittäisen lapsen pedagogiset tukikeinot tulisi aina rakentaa osaksi lapsiryhmän toimintaa (OPH, 2016, 2022; ks. myös Pesonen, 2020). Edellisessä esimerkissä varhaiskasvatuksen opettaja koki, että riittämätön erityispedagoginen tuki heikensi hänen motivaatiotaan päiväkotityöhön ja osaltaan vahvisti tunnetta päiväkotiarjen kuormittavuudesta. Kyseinen varhaiskasvatuksen opettaja koki työnsä lopulta niin kuormittavaksi, että hän hakeutui lopulta koulutuksen kautta muihin opetus- ja kasvatustalouden työtehtäviin.

Aineiston perusteella osallistujien voidaan sanoa kokeneen työssään eettistä kuormaa. Ristiriidan tunne syntyi siitä, että osallistujat eivät pystyneet toimimaan ammattieettisesti oikein eli toteuttamaan heille tärkeää lasta ja lapsuutta arvostavaa työtettä. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella yhdymme Kankaan ja Harju-Luukkaisen (2022) esittämään huoleen

siitä, että varhaiskasvatuksen julkilausutut tavoitteet sekä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tavoitteet ovat vaarassa jäädä toteutumatta.

Saamamme tutkimustulokset kuvaavat osaltaan varhaiskasvatusalan arkea. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa varhaiskasvatuksen opettajien on todettu kokevan riittämättömyyden tunnetta erityisesti lapsiryhmän haastavuuden ja riittämättömyyden tuen sekä vähäisten resurssien vuoksi (ks. esim., Hanhikoski & Sevón, 2024; Kangas ja muut, 2022; Wiltshire, 2023). Myös alan opiskelijat pohtivat työn henkistä raskautta (Kantonen ja muut, 2020). Toisinaan koettu eettinen kuormitus voi johtaa tilanteeseen, jossa varhaiskasvatuksen opettaja joko vaihtaa päiväkotia (Hanhikoski & Sevón, 2024) tai työympäristöä tai jättää kokonaan työn varhaiskasvatuksessa. Ammatillisuus voi saada kokonaan uuden suunnan toisesta työkontekstista, kuten tapahtui tämän tutkimuksen osallistujille (Meijers & Lengelle, 2012).

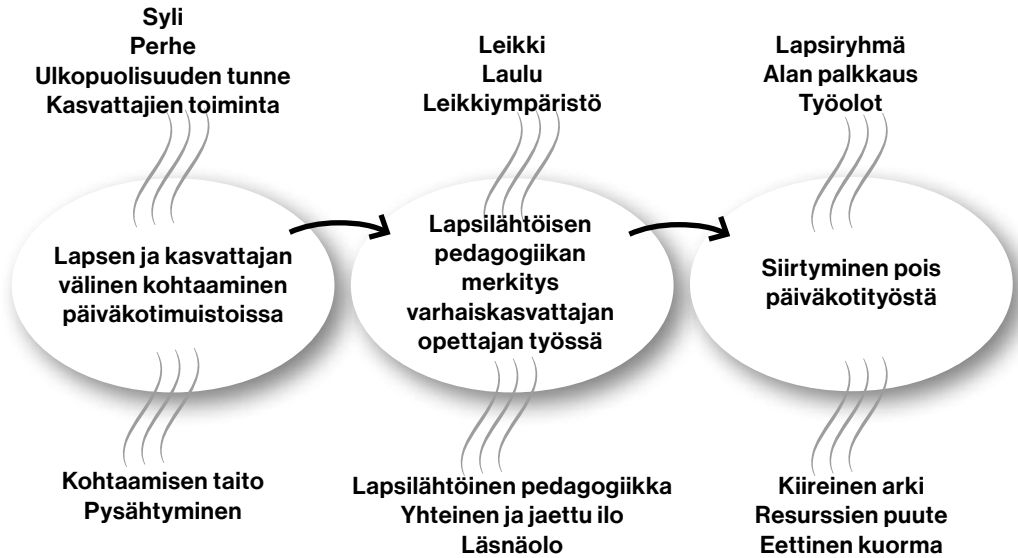
Seuraavan sivun kuviossa (kuvio 4) esittelemme tiivistetysti tutkimuksemme tulokset ja niiden muotoutumisen.

Pohdinta: Säikeet punoutuvat yhteen

Tämä tutkimus syventää ymmärrystä siitä, minkälaiset kokemukset ovat vaikuttaneet osallistujien hakeutumiseen päiväkotityöhön varhaiskasvatuksen opettajiksi, minkälaiset tekijät koettiin merkityksellisinä varhaiskasvatuksen opettajan työssä ja minkä vuoksi osallistujat lähtivät pois päiväkotityöstä. Tutkimuksen kautta rakentuu kuva varhaiskasvatuksen opettajuudesta, jonka kehittyminen alkaa jo ennen hakeutumista varhaiskasvatuksen opettajaksi pätevöittävään koulutukseen. Varhaiskasvatuksen

Miten mennyt meissä kajahteleekaan:

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia hakeutumisestaan alalle ja siirtymisestään opettajiksi toiselle ja korkea-asteelle



Kuvio 4. Tutkimustulokset ja niiden muotoutuminen

opettajan työhön hakeutumisen taustalla ovat lapsuudessa koetut kokemukset, erityisesti se, miten kasvattaja on kohdannut lapsen päiväkodin arjessa. Omassa opettajan työssään osallistujat kokivat keskeisenä tekijänä lapsilähtöisen pedagogiikan toteuttamisen lapsiryhmässä (Rosqvist ja muut, 2019). Yhteinen tekeminen ja pedagogisen toiminnan leikillisuus lasten kanssa synnyttivät opettajissa iloa, joka vahvisti pysymistä päiväkotityössä. Osallistujien kokemukset vaikeuksista toteuttaa lapsilähtöistä pedagogiikkaa puutteellisten henkilöstöresurssien ja erityispedagogisten resurssien vuoksi synnyttivät puolestaan eettistä kuormaa, joka myötävaikutti osallistujien siirtymiseen muihin opetus- ja kasvatustieteen työtehtäviin (Hanhikoski & Sevón, 2024; Kantonen ja muut, 2020; Pesonen, 2020).

Työelämää koskevan tutkimuksen pohjalta tiedetään, että työntekijöiden mahdollisuus toteuttaa oman alansa eettisiä periaatteita edistää työn imua ja suojaa haitalliselta stressiltä (Huhtala, 2013). Tutkimuksemme vahvistaa käsitystä siitä, että lasta ja lapsuutta kunnioittavan pedagogiikan toteuttaminen on merkittävä tekijä työn mielekkyydelle. Yhteiskunnallisella tasolla varhaiskasvatuksen opettajien mahdollisuus toteuttaa lapsen oikeutena olevaa, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaista varhaiskasvatusta on siten olennainen tekijä mietittäessä varhaiskasvatuksen opettajien pysymistä alalla.

Tutkimustulostemme mukaan varhaiskasvatuksen opettaja tarvitsee vahvempaa tukea lapsiryhmänsä kanssa. Tutkimuksemme ei ilmennyt, että varhaiskasva-

tuksen opettajan siirtymään olisivat vaikuttaneet kokemukset lapsista, vaan syiden taustalla oli selkeästi resurssien puute. Lapset ovatkin varhaiskasvatuksen opettajille usein suurin yksittäinen työn motivaatiotekijä (Kangas ja muut, 2022). Halu työskennellä lapsen parhaaksi on olennainen osa lasten kanssa työskentelevien opettajien ammatillista identiteettiä (esim. Hanhikoski & Sevón, 2024; Kettunen ja muut, 2023).

Edellä mainittujen tutkimustulosten valossa on ymmärrettävää, miksi alan palkkaus ei noussut merkittävänä tekijänä esille tutkimuksessa. Kyseiset varhaiskasvatuksen opettajat motivoituivat työstään sisäisesti, jolloin materiaaliset tekijät olivat vähemmän tärkeitä. Tämä selittää osaltaan myös sitä, miksi opettajat eivät siirtyneet kokonaan pois varhaiskasvatuksen alalta vaan ammatillinen siirtyminen tehtiin opetus- ja kasvatustieteen sisällä (Kangas & Harju-Luukkainen, 2022).

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tutkimus toteutettiin Teamsissa ryhmäkeskusteluna. Opettajien kerronnan tukena oli opettajien itsensä valitsemia valokuvia, kuvia tai muuta merkitykselliseksi koettua materiaalia, kuten lauluja ja runoja. Osallistujien jakaessa muistojaan sosiaalisissa tilanteissa yksilölliset, henkilökohtaiset muistot täydentyivät toisten muistoja kuunnellessa ja niihin omia muistoja peilattaessa (Portelli, 2006). Muistot ikään kuin ”kajahtelivat” vasten toistensa kokemuksia.

Tämän tutkimuksen rajoitteina voidaan pitää sitä, että osallistujat ovat tulkinneet menneisyyttään tämänhetkisen elämäntilanteensa valossa. Rajoitteena voidaan pitää myös sitä, että tutkijat ovat tutkineet

omia kokemuksiaan. Tutkimuksen luotettavuus ei ole siis absoluuttista, koska ihminen on aina yksilöllisesti kietoutunut maailmaansa, joka on vain hänen maailmansa (Perttula, 2011). Toisaalta nämä rajoitteet kulkevat linjassa tutkimuksen metodologisten valintojen kanssa: merkityssuhteet merkityksellistyvät elämäntilanteiden kautta alati muuntuvassa kokemustodellisuudessa (Bäckman, 2015).

Tässä autoetnografisessa tutkimuksessa osallistujien kokemukset ja muistot ovat olleet tutkimuksen kohteena ja keskeisenä tiedon lähteenä (Chang, 2008). Laadullisen tutkimustyön tekijöinä olemme valinneet kysyvän maailmasuhteen. Tutkimustyön päämääränä on syventää ymmärrystämme maailmastamme ja rikastuttaa ihmillistä olemassaoloa (Perttula, 2011). Ellisin ja Bochnerin (2000) mukaan tutkimus on luotettava, jos se herättää lukijassa tunteen siitä, että kuvatut kokemukset tuntuvat totuudenmukaisilta ja lukija voi itse samaistua niihin. Näin ollen jokaisella tämän artikkelin lukijalla on vapaus arvioida tutkimuksemme luotettavuutta omasta näkökulmastaan.

Tutkimusprosessin aikana olemme tarkastelleet analyysia ja prosessina etenevää kirjoittamistamme kriittisesti. Tutkimusessamme keskityimme keskusteluaineistoon, jota valokuvat, runot, laulut ja videot vahvistivat. Visuaalisten menetelmien käyttö toi esille asioita ja kokemuksia, jotka muuten olisivat ehkä jo unohtuneet. Visuaalisen aineiston tarkempi analyysi olisikin voinut tuoda näkyvämmiin esiin vaiennettuja tietoja. Tämän takia tutkimusprosessi jatkuu tulevaisuudessa visuaalisen aineiston syvällisemmällä analyysilla.

Johtopäätökset

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten tulisi olla tietoisia omista muistoistaan, kokemuksistaan ja kulttuuristaan. Kun ammattilaiset ymmärtävät paremmin elämänhistoriaansa, he voivat ymmärtää herkemmin lapsen tarpeita. Näin ammattilaisten on myös helpompi luoda yhteistä kasvatustodellisuutta, jonka päämääränä on lapsen edun toteutuminen varhaiskasvatuksen arjessa.

Omien koulukokemusten reflektointi on ollut pitkään osa suomalaista luokanopettajakoulutusta (ks. esim. Lutovac & Kaasila, 2014). Tutkimuksemme tulosten pohjalta ehdotamme, että oman lapsuuden aktiivista reflektointia tuotaisiin systemaattisemmin kaikkiin varhaiskasvatusalan toisen - ja korkea-asteen peruskoulutuksiin (esim. varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen sosionomi, lastenhoitaja). Tällä hetkellä eri koulutuksissa lapsuutta sekä lapsen kasvua ja kehitystä käsitellään mutta oman lapsuuden reflektointi ei sisälly koulutusten opetussuunnitelmiin eksplisiittisenä sisältönä (ks. esim. OPH, 2017; Oulun yliopisto, n.d.). Teema tulisi luonnollisesti huomioida myös varhaiskasvatusalan täydennyskoulutusten sisällöissä. Ohjattu lapsuuden muistelu edistäisi alan opiskelijoiden ja kentän työntekijöiden ymmärrystä erilaisten lasten kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen liittyvistä lähtökohdista. Lisäksi se voisi syventää tietoisuutta kasvattajan omasta ammatillisesta identiteetistä ja itsetietoisuuden kasvun myötä vahvistaa työssä tarvittavia voimavaroja (ks. esim. Vähäsantanen ja muut, 2017). Kun tunnemme ja tunnistamme oman lapsuutemme merkityksellisyyden elämänkulumme muotoutumiselle, voimme vaikuttaa lapsen ja lapsuuden arvostukseen laajemmin yhteiskunnan tasolla. Sitä kautta myös

varhaiskasvatusinstituution merkitys ja merkityksellisyys voisivat nousta sen ansaitsemalle tasolle poliittisessa päätöksenteossa.

Tämän tutkimuksen tulokset valottavat osaltaan varhaiskasvatusalan työelämävaihtoja. Mielestämme varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa opiskelijoille tulisi tarjota enemmän tietoa niistä kaikista ammatillisista tehtävistä, joihin opiskelijat voivat päätyä työurallaan. Maisterintutkinnon suorittavilla varhaiskasvatuksen opettajilla on pätevyys toimia erilaisissa asiantuntijatehtävissä esimerkiksi kunnissa, kaupungeissa, järjestöissä sekä opettajina toisella ja korkea-asteella. Ammatillisissa oppilaitoksissa ja korkeakouluissa tarvitaan sitä monipuolista pedagogista osaamista, jota päiväkodeissa työskennelleillä opettajilla on. Alan opiskelijoille olisi hyvä kertoa erilaisista mahdollisuuksista, sillä tiedon puute voi osaltaan vaikuttaa heidän siirtymiseensä kokonaan pois varhaiskasvatuksen alalta.

Artikkelissa kuvattu tutkimus perustuu kehittämistoimintaan, jota toteutettiin vuosina 2020–2022 Euroopan sosiaalirahaston rahoittamassa OsaaVa – Osaamisella eteenpäin varhaiskasvatuksessa – hankkeessa (No: EURA 2014/8776/09 02 01 01/2019/ POPELY, 2.). Minna Körköön työtä on rahoittanut Eudaimonia Instituutti (Oulun yliopisto).

- Ahonen, K., Honkanen, K., Olli, J., Ronimus, H., & Seppänen, M. (2018). *Kuuluva lapsi. Koh-ti vammaisen lapsen osallisuutta palveluissa*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-039-6>
- Banks, M. (2018). *Using visual data in qualitative research*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526445933>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher's professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bäckman, J. (2015). Situationaalinen sääntöpiiri: Rauhan filosofinen kädenjälki. Teoksessa V. Tö-käri (toim.), *Kokemuksen tutkimus V: Lauri Rauhala 100 vuotta* (ss. 73–102). Hansa Print. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-969-8>
- Ellis, C., & Bochner, A. (2000). Autoethnogra-phy, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. Teoksessa N. Denzin, & Y. Lincoln (toim.), *Handbook of qualitative research* (ss. 733–768). Sage Publications.
- Estola, E., Karikoski, H., & Uitto, M. (2020). Suhteet lapsiin työn ytimessä – opettajana esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo, & M. Uitto (toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (ss. 17–34). PS-kustannus Oy.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Walnut Creek. <https://doi.org/10.4324/9781315433370>
- Feldman, D. C., & Ng, T. W. H. (2007). Car-ears: Mobility, embeddedness, and success. *Journal of Management*, 33(3), 350–377. <https://doi.org/10.1177/0149206307300815>
- Gadamer, H.-G. (2004). *Hermeneutiikka: ymmär-täminen tieteissä ja filosofiassa*. Vastapaino.
- Hakoköngäs, E., & Martikainen, J. (2021). Vi-suaaliset menetelmät arkiarjittelun tutkimuksessa. Teoksessa S. Rynänen, & A. Rannikko (toim.), *Tutkiva mielikuvitus – Luovat, osallistuvat ja toimin-nalliset tutkimusmenetelmät yhteiskuntatieteissä* (ss. 82–99). Gaudeamus.
- Hanhikoski, E., & Sevón, E. (2024). Early child-hood education and care teachers' narratives of their professional identity. *Journal of Early Child-hood Education Research*, 13(2), 55–77. <https://doi.org/10.58955/jecer.129076>
- Heikilä, V., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2012). Teacher students' school memories as a part of the development of their professional identity. *Journal of Studies in Education*, 2(2), 215–229. <https://doi.org/10.5296/jse.v2i2.1580>
- Huhtala, M. (2013). Toimivat hyveet: Eettinen organisaatiokulttuuri työhyvinvoinnin ja henkilö-kohtaisten työtavoitteiden kontekstina. *Työelämän tutkimus*, 11(3), 223–227. <https://journal.fi/tyoelamantutkimus/article/view/87204>
- Kakkori, L., & Huttunen, R. (2014). Fenome-nologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tut-kimus. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari, & V.-M. Väri (toim.), *Ajan kasvatus: Kasvatustilafilosofia aika-laiskriittikkinä* (ss. 367–400). Trepo. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9613-4>
- Kangas, J., & Harju-Luukkainen, H. (2022). Varhaiskasvatuksen opettajuuden tulevaisuutta rakentamassa: Sisällönanalyysi ohjausasiakirjojen tu-levaisuusnäkökulmasta. Teoksessa S. Havu-Nuuti-nen, R. Korhonen, & R. Rouvinen (toim.), *Tutki-muksesta ja kokemuksesta vahvuutta varhaiskasvatuk-seen* (ss. 106–119). Publications of the University of Eastern Finland: Reports and Studies in Educa-tion, Humanities, and Theology, 23. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-4446-7>
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Sirviö, K., Helth, K., & Fonsén, E. (2022). ”Kun aika ja resurs-sit eivät riitä tekemään työtä niin hyvin kuin osai-si ja haluaisi sitä tehdä” –Varhaiskasvatuksen opet-tajien käsityksiä työhaasteista ja mahdollisuuksista. *Kasvatus & Aika*, 16(2), 72–89. <https://doi.org/10.33350/ka.109089>
- Kantonen, E., Onnismäe, E.-L., Reunamo, J., & Tahkokallio, L. (2020). Sitoutuneet, epävarmat ja poistujat – Varhaiskasvatuksen opettajaksi opiske-levien sitoutuneisuus työelämään opintojen loppu-vaiheessa. *Varhaiskasvatuksen Tiede-lehti — JECER*, 9(2), 264–289. <https://doi.org/10.33350/ka.109089>
- Karila, K., Kosonen, T., & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallis-tumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittä-miseen*. Opetus- ja Kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-487-0>
- Karila, K., Alila, K., Penttinen, S., Forss-Penna-nen, P., Hjelt, H., Märtensson, A., Nevanen, S., Niiranen, J.-P., Rusi, M., Rutanen, N., & Töytä-ri, A. (2021). *Varhaiskasvatuksen koulutusten ke-hittämissuosituksen toimeenpanosuunnitelma*. Ope-tus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:IS-BN:978-952-263-830-4>
- Karjalainen, S. (2021). *Doing joy: Performances of joy in children's relations in early childhood and edu-cation settings* [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. Oulun

- ylöpisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789526229744>
- Karlsson, L., Weckström, E., & Lastikka, A.-L. (2018). Osallisuuden toimintakulttuuria rakentamassa sadutusmenetelmällä. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén, & J. Heikka (toim.), *Osallisuuden pedagogikka varhaiskasvatuksessa 2 – Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen* (ss. 94–119). Kopio Niini Oy.
- Kelchtermans, G. (2017). Studying teachers' lives as an educational issue: Autobiographical reflections from a scholarly journey. *Teacher Education Quarterly* 44(4) 7–26. <https://www.jstor.org/stable/90014087>
- Kettunen, A., Lassila, E. T., Lutovac, S., & Uitto, M. (2023). Becoming a safe adult for pupils: Emotions as part of first-year student teachers' narrative identities told with photographs. *European Journal of Teacher Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2211730>
- Kirova, A., & Emme, M. (2006). Using photography as a means of phenomenological seeing: "Doing phenomenology" with immigrant children. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 6(sup1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/20797222.2006.11433934>
- Kyrönlampi, T., Uitto, M., & Puroila, A.-M. (2021). Place, peers, and play: Children's belonging in a preprimary school setting. *International Journal of Early Childhood*, 53, 65–82. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00285-9>
- Käyhkö, M. (2021). Muistelutyömenetelmä. Teoksessa S. Rynänen. & A. Rannikko (toim.), *Tutkiva mielikuviutus – Luovat, osallistuvat ja toiminnalliset tutkimusmenetelmät yhteiskuntatieteissä* (ss. 215–241). Gaudeamus.
- Körkkö, M., & Ketonen, L. (2023). Itsenäinen osaamisalue vai kaikkien taitojen äiti: Reflektiivisyyden merkitys opettajan osaamiselle. *Kasvatus & Aika*, 17(1), 184–202. <https://doi.org/10.33350/ka.116947>
- Körkkö, M., & Lutovac, S. (2024). Relational complexities of today's teachers: Social-emotional competence perspective. *Teaching Education*. <https://doi.org/10.1080/10476210.2023.2298194>
- Leavy, P. (2017). *Handbook of arts-based research*. The Guilford Press.
- Levinas, E. (1996). *Etiikka ja äärettömyys. Keskusteluja Philippe Nemon kanssa*. Gaudeamus.
- Leonard, M., & McKnight, M. (2015). Look and tell: Using photo-elicitation methods with teenagers. *Children's Geographies*, 13(6), 629–642. <https://doi.org/10.1080/14733285.2014.887812>
- Lund, R. (2007). At the interface of development studies and child research: Rethinking the participating child. *Children's Geographies*, 5(1–2), 131–148. <https://doi.org/10.1080/14733280601108247>
- Lutovac, S., & Kaasila, R. (2014). Pre-service teachers' future-oriented mathematical identity work. *Educational Studies in Mathematics*, 85(1), 129–142. <https://doi.org/10.1007/s10649-013-9500-8>
- Lutovac, S. (2020). How failure shapes teacher identities: Pre-service elementary school and mathematics teachers' narrated possible selves. *Teaching and Teacher Education*, 94, 103120. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103120>
- Meijers, F., & Lengelle, R. (2012). Narratives at work: the development of career identity. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(2), 157–176. <https://doi.org/10.1080/03069885.2012.665159>
- Mentha, S., Church, A., & Page, J. (2015). Teachers as brokers. Perceptions of 'participation' and agency in early childhood. *International Journal of Children's Rights*, 23(3), 622–637. <https://doi.org/10.1163/15718182-02303011>
- Miettunen, K.-M. (2014). Muistelemisen historian tutkimuksen haasteena ja mahdollisuutena. Teoksessa J. Hakkarainen, M. Hartimo, & J. Virta (toim.), *Muisti* (ss. 167–178). Suomen Yliopistopaino Oy.
- Miller, M., & Shifflet, R. (2016). How memories of school inform preservice teachers' feared and desired selves as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 53, 20–29. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.10.002>
- Opetusalan ammattijärjestö [OAJ]. (2021). *Opetusalan ammattijärjestön (OAJ) alanvaihtokysely 2021*. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/>
- Opetushallitus [OPH]. (2016). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/8512725>
- Opetushallitus [OPH]. (2017). *ePerusteet. Kasvatus- ja ohjauksen perustutkinto*. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/ammattillinen/4038054/rakenne>
- Opetushallitus [OPH]. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_1.pdf
- OsaVa - hanke. <https://oamk.fi/osaava-etusivu/>
- Oulun yliopisto. (n.d.). *Opinto-opas 2024–2025*. <https://opas.peppi.oulu.fi/fi/ohjelma/41709?perioid=2024-2025>
- Perttula, J. (2011). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula, & T. Lomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta ja ymmärtäminen* (ss. 115–164). Juvenes Print.
- Pesonen, J. (2020). *Varhaiskasvatuksen opettajan ammattieettiset ohjeet*. Varhaiskasvatuksen opettajien liitto VOL. Helsinki. https://www.vol.fi/uploads/2020/09/6a555d2b-ammattieettiset-ohjeet_1.painos_low.pdf

- Portelli, A. (2006). Mikä tekee muistitietotutkimuksesta erityisen? Teoksessa O. Fingerroos, & U.-M. Peltonen (toim.), *Muistitietotutkimus: Metodologisia kysymyksiä* (ss. 49–65). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ranta, S., Sajaniemi, N., Eskelinen, M., & Lämäsä, T. (2021). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen: Pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 60–72. <https://doi.org/10.33350/ka.103194>
- Ranta, S., Kahila, S., Heiskanen, H., & Kumpulainen, K.-R. (2023). Varhaiskasvatuksen opettajat tiimi johtajuutta toteuttamassa – taustatekijöiden vaikutus opettajien kokemuksiin tiimi johtajuudesta. *Journal of Early Childhood Education Research*, 12(2), 201–228 <https://doi.org/10.58955/jecer.126745>
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-L., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Kivistö, A., & Hjelt H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa - Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Julkaisut 15: 2019. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf
- Rissanen, P. (2015). *Toivoton tapaus? Autoetnografia sairastumisesta ja kuntoutumisesta*. Unigrafia Oy.
- Rosqvist, L., Kokko, M., Kinos, J., Robertson, L., Pukk, M., & Barbour, N. (2019). Lapsilähtöinen pedagogiikka varhaiskasvattajien kanssa konstruoituna. *Journal of Early Childhood Education Research*, 8(1), 192–214. <https://journal.fi/jecer/article/view/114111/67310>
- Salminen, J. (2014). *The teacher as a source of educational support: Exploring teacher–child interactions and teachers’ pedagogical practices in Finnish preschool classrooms*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 512. University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5982-1>
- Strom, K., Mills, T., Abrams, L., & Dacey, C. (2018). Thinking with posthuman perspectives in self-study research. *Studying Teacher Education*, 14(2), 141–155. <https://doi.org/10.1080/17425964.2018.1462155>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2022). *Ihmi- seen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R., & Wallin, O. (2020). Varhaiskasvatuksen työ muuttuu – muuttuuko asiantuntijuus? *Työelämän tutkimus*, 18(4), 323–339. <https://doi.org/10.37455/tt.89217>
- Uitto, M., Lutovac, S., Jokikokko, K., & Kaasila, R. (2018). Recalling life-changing teachers: positive memories of teacher-student relationships and the emotions involved. *International Journal of Educational Research*, 87, 47–56. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2017.11.004>
- Varhaiskasvatustalaki (540/2018). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Räikkönen, E., Hökkä, P., & Eteläpelto, A. (2017). Ammatillisen toimijuuden moniulotteinen rakenne ja mitarikehittely. Teoksessa K. Vähäsantanen, S. Paloniemi, P. Hökkä, & A. Eteläpelto (toim.), *Ammatillinen toimijuus: Rakenne, mittari ja tuki* (ss. 14–33). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6980-6>
- Värri, V.-M. (2002). *Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään*. Tampere University Press.
- Walls, R. T., Nardi, A. H., von Minden, A. M., & Hoffman, N. (2002). The characteristics of effective and ineffective teachers. *Teacher Education Quarterly*, 29(1), 39–48. <http://www.jstor.org/stable/23478326>
- Wiltshire, C. A. (2023). Early childhood education teacher well-being: Performativity as a means of coping. *Early childhood education journal*, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01387-2>
- Woodhead, M. (2010). Foreword. Teoksessa B. Percy-Smith, & N. Thomas (toim.), *A handbook of children and young people’s participation. Perspectives from theory and practice* (xix–xxii). Routledge.
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2009). *Lastentarhanopettajien jaettuja muisteluja sukupolvesta ja vallasta arjen käytännöissä* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lauda. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-2011281051>