



# Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta

**Eeva-Leena Onnismaa<sup>a</sup>, Leena Tahkokallio<sup>b</sup>, Jyrki Reunamo<sup>b</sup> & Lasse Lipponen<sup>b</sup>**

<sup>a</sup> Helsingin yliopisto, vastaava kirjoittaja, s-posti: [eva-leena.onnismaa@helsinki.fi](mailto:eva-leena.onnismaa@helsinki.fi)

<sup>b</sup> Helsingin yliopisto

**TIIVISTELMÄ:** Ammatin induktiovaihetta, 3–5 ensimmäistä työvuotta koulutuksesta valmistumisen jälkeen, pidetään työuran kriittisenä vaiheena, jolloin voi tapahtua sekä ammattiin kiinnittymistä että siitä pois ajautumista. Artikkelissa tarkastellaan induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajien tai sosiaalialan AMK-koulutuksen suorittaneiden arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan sekä työn kuormittavuudesta lastentarhanopettajan tehtävissä. Aineisto muodostuu mentorointihankkeeseen osallistuneille työuran alkuvaiheessa oleville lastentarhanopettajan tehtävissä toimiville tehdyn kyselyn (N=54) vastauksista, joita analysoitiin tilastollisin menetelmin. Epäselvyydet lastentarhanopettajan työnkuvassa ja päiväkodin työnjaossa tulivat esille molempien ryhmien vastauksissa. Tässä tutkimuksessa lapsiryhmän ulkopuolisen työajan käyttö erottelee vastaajaryhmät sekä työajan käyttöä että työn kuormittavuutta koskevissa arvioissa. Molemmat vastaajaryhmät kokevat vaikeuksia suunnitteluun, valmisteluun ja arviointiin tarkoitetun työajan järjestymisessä, mutta sosiaalialan koulutetuilla on siinä tilastollisesti merkitsevästi enemmän vaikeuksia. Kaiken kaikkiaan lastentarhanopettajan työ näyttäytyi kuormittavampana sosionomitaustaisille vastaajille kuin lastentarhanopettajan koulutuksen suorittaneille. Ryhmien pienyydestä johtuen tilastollisesti merkitsevien erojen määrä ryhmien välillä on melko vähäinen. Yksittäisiä eroja tärkeämpää on kuitenkin kokonaiskuva, joka kertoo erilaisen koulutuksen omaavien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien työolosuhteista, osaamisesta ja työn kuormittavuudesta työntekijöiden itsensä arvioimana.

**Asiasanat:** Lastentarhanopettajan ammatti, induktiovaihe, työnkuva, työn kuormittavuus

**ABSTRACT:** In this article, we study recently graduated employees who work as kindergarten teachers and who have completed either university degree (kindergarten teacher) or polytechnic degree (social pedagogue). We compare the respondents' conception of their work profiles, perceived competencies and stress. The data consist of a survey answers (N = 54), that were analyzed by applying quantitative methods. Both respondent groups recognized the ambiguities in job description and division of labour between kindergarten teachers and nursery nurses. Both respondent groups had difficulties in getting time for planning and preparation work, however, the social pedagogues found this issue more problematic. The difference was statistically significant. Overall, the social pedagogues evaluated their work stress being heavier than teachers with kindergarten teacher's training. The number of statistically significant differences was not many, but the evaluations give a wholesome picture of the differences between employees who work as kindergarten teachers with different educational backgrounds.

**Keywords:** *Early childhood teacher profession, induction, job description, work stress*

## Johdanto

Suomessa on mahdollista työskennellä lastentarhanopettajan tehtävissä joko yliopistossa suoritetun lastentarhanopettajan koulutuksen (lastentarhanopettaja, kasvatustieteen kandidaatti) tai ammattikorkeakoulussa suoritetun sosiaalialan koulutuksen (sosionomi AMK) pohjalta (Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005). Sosiaalialan tutkinto ei kuitenkaan anna kelpoisuutta esiopetukseen (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986). Kahden koulutusreititin malli on perua 1970-luvun tilanteesta, jossa pelättiin päivähoitolain säätämisen jälkeistä opettajapulaa. Tuolloin myönnettiin sosiaalikasvattajille oikeus hakeutua lastentarhanopettajan tehtäviin (Kinos & Palonen, 2013). Sosiaalialan koulutettujen osuus pysyi hyvin pienenä 1990-luvulle saakka, mutta alkoi silloin kasvaa voimakkaasti sosiaalialan oppilaitosverkoston laajentumisen myötä. Koulutuksen siirryttyä 1990-luvulla käynnistettyihin ammattikorkeakouluihin tutkintonimikkeeksi tuli sosionomi (AMK) ja sosiaalialan koulutusmäärät jatkoivat kasvuaan (ks. Alila ym., 2014; Karila ym., 2013). Samaan aikaan lastentarhanopettajakoulutuksen paikkamäärät yliopistoissa putosivat ja vasta 2010-luvulla koulutusmääriä on voitu kasvattaa valtion myöntämän lisärahoituksen turvin. Vuoden 2015 tilastojen mukaan 25–29 -vuotiaista lastentarhanopettajan tehtävissä toimivista on jo yli 2/3 sosiaalialan koulutettuja. Setälän (2017) mukaan lastentarhanopettajan koulutuksen suorittaneet ovat puolestaan selvänä enemmistönä vasta 45–49 -vuotiaiden ikäryhmässä.

Koulutusten tuottamaa osaamista on vertailtu varhaiskasvatuksen koulutusten arvioinnissa (Karila ym., 2013), jonka mukaan yliopistojen varhaiskasvatuksen koulutus suuntautuu selkeästi varhaiskasvatuksen alueelle ja tuottaa vahvaa osaamista lapsen kehityksen ja oppimisen, lasten kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen ja varhaiskasvatuksen pedagogiikan alueilla. Sosionomien vahvuudeksi nähdään yhteistyö perheiden kanssa. Arvioinnissa mainitaan myös lastentarhanopettajan ja sosionomin koulutusten tietoperustojen erilaisuus: lastentarhanopettajilla tietoperusta rakentuu kasvatustieteen (varhaiskasvatus) pohjalle yhteiskunnallis-humanististen opintojen täydentäessä tutkintoa, sosionomeilla tietoperusta puolestaan rakentuu yhteiskunta- ja sosiaalitieteiden perustalle. (Karila ym., 2013, 81, 109–112.)

Tarkastelemme tässä artikkelissa induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan koulutuksen ja sosiaalialan koulutuksen omaavien arvioita työnkuvastaan, omasta osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta lastentarhanopettajan työssä. Tutkimusten mukaan (ks. esim. Bejaard, Mejer, & Verloop, 2004) induktiovaihe on erityisen herkkä vaihe ammattiin kiinnittymisen kannalta. Myös Suomessa on kiinnitetty huomiota induktiovaiheen tärkeyteen. Opetusministeriö linjasi vuonna 2007, että opettajankoulutus tulee uudistaa jatkumoksi, jossa peruskoulutus, ns. induktiovaiheen koulutus ja täydennyskoulutus muodostavat yhtenäisen ja opettajan asiantuntijuuden jatkuvaa kehittymistä tukevan kokonaisuuden. Samassa yhteydessä todetaan, että mentorointia tulee kehittää induktiovaiheen keskeisenä toimintamuotona. Myös Euroopan Unionissa (European Commission, 2010) opettajan työn kehittyminen nähdään elinikäisenä prosessina, joka alkaa peruskoulutuksessa ja jatkuu koko työuran. (Heikkinen ym., 2010, 7).

Artikkeli pohjautuu tutkimushankkeen *Koulutuksesta valmistuminen ja työssä pysyminen lastentarhanopettajan työuralla* yhteydessä kerättyyn aineistoon. Hankkeen tavoitteena on tuottaa tietoa sekä siirtymävaiheesta koulutuksesta työelämään, että niistä tekijöistä, jotka liittyvät varhaiskasvatustyössä pysymiseen.

## Lastentarhanopettajan ammatti ja työympäristö

Varhaiskasvatuksen perustehtävän painotus on siirtynyt voimakkaasti pedagogiikan suuntaan sen jälkeen, kun toimialan hallinto vuonna 2013 siirtyi opetus- ja kulttuuriministeriöön. Varhaiskasvatuslaissa (2015) korostetaan pedagogiikkaa ja koulutuksellista tasa-arvoa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016 nostaa esiin lastentarhanopettajan pedagogisen vastuun. Konkreettisesti tämä näkyy esimerkiksi siinä, että lapsen henkilökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien laadinta on rajattu laissa lastentarhanopettajan kelpoisuuden omaavien tehtäväksi. Tätä tehtävää on edelleen tarkennettu varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. (Opetushallitus 2016, 10; Varhaiskasvatuslaki,

1973/36, 7§a; Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi, 2014/341, 7a §, 18).

Lastentarhanopettajan yleisimpiä työympäristöjä ovat päiväkodin lapsiryhmät tai esiopetusryhmät, joissa työskentelee opettajan lisäksi esimerkiksi lastenhoitajia. Päiväkoti on moniammatillinen työyhteisö, jossa työtä tehdään tiimeissä. Tiimit koostuvat lastentarhanopettajan ja lastenhoitajan tehtävissä toimivista, lisäksi mukana voi olla erilaisia avustajia. Karila ja Nummenmaa (2001, 34) toteavat, ettei moniammatillisuus merkitse oman ammatillisen peruskoulutuksen ja sen pohjalta rakentuneen osaamisen mukanaan tuoman perspektiivin häivyttämistä. Pikemminkin kysymys on oman erityisosaamisen kirkastamisesta siten, että on mahdollista tuoda se osaksi moniammatillisen ryhmän yhteisen osaamisen rakentamista. Päiväkotityön keskeisiä osaamisalueita ovat 1) toimintaympäristön ja perustehtävän tulkintaan liittyvä osaaminen, 2) varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen, 3) yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen sekä 4) jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen. Kuhunkin näistä alueista liittyy työntekijältä vaadittavaa ydinosaamista, joka tarkoittaa sitä tehtäväaluetta, jonka hoitamiseksi kyseinen ammatti on olemassa (Karila & Nummenmaa, 2001, 24–29).

Varhaiskasvatuksen osaamisalue rakentuu selkeimmin eri ammattiryhmien erityisosaamiselle ja sen pohjalta nousevalle ryhmän yhteiselle moniammatilliselle osaamiselle. Kasvatusosaaminen on kaikkia hoito- ja kasvatushenkilöitä yhdistävä alue. Pedagoginen osaaminen on lastentarhanopettajan erityisosaamista, lastenhoitajien erityisosaamista puolestaan on hoito-osaaminen. (Karila & Nummenmaa, 2001, 34.)

Suomalaiseen kontekstiin sovellettavaa kansainvälistä tutkimusta varhaiskasvatuksen moniammatillisesta tiimityöstä on niukasti. Pohjoismaista Ruotsin päiväkotien (förskola) henkilöstörakenne on melko lähellä suomalaista, samoin siellä käytävä keskustelu päiväkodin työtiimien vastuu- ja työnjakokysymyksistä; myös Ruotsissa lastentarhanopettajien (förskollärare) ja lastenhoitajien (barnskötare) välinen työnjako on koettu sensitiiviseksi aiheeksi (Eriksson, 2014).

## **Varhaiskasvatustyön kuormittavuus ja imu**

Työhön liittyviä haasteita, ja toisaalta sitä, mikä tekee työstä mielekkään ja kannattelee työntekijää haasteiden keskellä, voidaan tarkastella työn kuormittavuuden ja työn imun kautta. Työn kuormittavuustekijät liittyvät esimerkiksi työn sisältöön ja järjestelyihin sekä työyhteisön sosiaaliseen toimivuuteen (psykososiaaliset tekijät). Työhön liittyvää fyysistä kuormitusta aiheuttavat esimerkiksi hankalat ja staattiset työasennot sekä käsin tehtävät nostot ja siirrot (Hakanen, 2009; Hakanen, 2011). Työn imulla (Hakanen,

2009; Hakanen, 2011; Schaufeli & Bakker, 2003; 2004) puolestaan tarkoitetaan myönteistä motivaatio- ja tunnetilaa, jota tyypillisesti luonnehtii tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen työhön. Työn imu ei ole hetkellistä, vaan se on pysyvämpi tila, joka ei kohdistu yhteen tiettyyn asiaan, tapahtumaan, yksilöön tai käyttäytymiseen.

Päiväkotien työntekijöitä kuormittavat myös työhön liittyvät työnjakokäytännöt, mikä heikentää työn pedagogisten ratkaisujen toteutumista ja edellytyksiä (Karila & Kupila, 2010). Lisäksi tiimityön moninaiset tulkinnat aiheuttavat kuormitusta. Työnjaon jäsentymättömyys ilmenee epäselvyytenä omasta työnkuvasta ja oman ammattiryhmän vastuista ja velvoitteista. Ammatillisten ihanteiden toteuttamista vaikeuttavat lisäksi kiire ja ulkopuolelta tulevat muutokset.

Perho ja Korhonen (2012) tutkivat 30 vuoden ajan ammatissa toimineita suomalaisia lastentarhanopettajia. Heidän tutkimuksensa mukaan lastentarhanopettajien työtä kuormittavia ja työn imua heikentäviä tekijöitä ovat isot ja vaikeat lapsiryhmät, erityispalvelujen puute, omien ja lähimpien työtoverien kasvatusnäkemysten eroavuudet, perustehtävään liittymättömien tehtävien lisääntyminen (esim. siivous- ja puhtaanapitotehtävät), työtahdin kiihtyminen, henkilöstön puuttuminen tai vaihtuvuus, ja yhteistyö niin vanhempien kanssa kuin työyhteisön sisällä. Myös alan heikko arvostus, palkan alhaisuus, jatkuva tiivis, tunnepitoinen vuorovaikutus, oman persoonan käyttäminen työssä sekä palautteen puute koettiin erittäin kuormittavaksi.

Hjelt (2013) toteaaakin, että lastentarhanopettajan rooleista, vastuista ja velvollisuuksista syntyy sumea kokonaiskuva. Lastentarhanopettajien tulisi johtaa lapsiryhmän pedagogiikkaa, mutta tätä ei välttämättä ymmärretä kaikissa työyhteisöissä. Työtehtävät rakentuvat usein työvuorojen mukaisesti lasten ohjauksen sisällön ja mielekkyyden sijaan, argumentoivat Hermanfors ja Eskelinen (2016). Ylitapio-Mäntylän (2016) mukaan päiväkotien epäselvä työnjakokulttuuri nousee esiin myös lastentarhanopettajaksi opiskelevien teksteissä opiskelijoiden kuvatessa harjoitteluportfolioissaan päiväkotia työympäristönä.

Perhon ja Korhosen (2012; ks. myös Ylitapio-Mäntylä, Uusiautti & Määttä, 2012) tutkimuksessa tarkasteltiin myös työn motiivitekijöiden, vaatimusten ja voimavarojen yhteyttä väsymykseen, kyynistymiseen, itsetuntoon sekä työn imuun ja tyytyväisyyttä ammatinvalintaan. Lastentarhanopettajien kokemat vaikutusmahdollisuudet omassa työssään sekä työyhteisön sosiaalinen kiinteys parantavat työn imua. Lapset ja heidän kehityksensä seuraaminen ovat opettajan työn tärkeimpiä motivoivia tekijöitä: niillä on suojaa merkitys väsymystä ja kyynistymistä vastaan (ks. myös Clement & Vandenberghe, 2000).

Lastentarhanopettajan työn kuormittavuutta saattaa lisätä osaltaan myös se, että riittävän hyvää varhaiskasvatuksen tulosta on vaikea määritellä ja työn tulokset voivat näkyä vasta vuosien kuluttua. Yhteenvetona voi todeta, että päiväkotien työntekijöiden työn kuormittavat tekijät ovat lähes pelkästään psykososiaalisia liittyen työn sisältöön ja järjestelyihin sekä työyhteisön sosiaaliseen toimivuuteen.

Työnsä kokeminen merkitykselliseksi on tärkeää työhön kiinnittymisen ja työssä pysymisen kannalta. Työn merkityksellisyys ja mielekkyys syntyvät myös kokemuksista, että voi keskittyä perustehtäväänsä. Luottamus omiin kykyihin ja osaamiseen on todettu yhdeksi ydintekijäksi lastentarhanopettajan stressin ja kuormittavuuden kannalta: opettajan on voitava tuntea osaavansa riittävästi pystyäkseen saavuttamaan tehtävän asettamat vaatimukset (ks. Tahkokallio, 2014; Ylitapio-Mäntylä ym., 2012). Lastentarhanopettajan tehtävänkuva, koettu osaaminen ja kuormittavuus ovat toisiinsa kietoutuneita tekijöitä.

## **Ammatin induktiovaihe**

Induktiovaiheella tarkoitetaan yleisimmin 3–5 ensimmäistä työvuotta koulutuksesta valmistumisen jälkeen. Ensimmäisiä työvuosia pidetään työuran haavoittuvimpana vaiheena, jota on kutsuttu *”hengissä säilymisen ja itsensä löytämisen vuosiksi”* (Bejaard, Mejer, & Verloop, 2004). Induktiovaiheessa jatkuu opiskeluaikana käynnistynyt ammatti-identiteetin muodostuminen ja ammattiin kiinnittyminen.

Induktiovaiheen merkitys opettajien ammattiin sitoutumisen kannalta on ilmennyt useissa tutkimuksissa (Geeraerts, Tynjälä, Heikkinen, Markkanen, Pennanen, & Gijbels, 2015). Koulutus antaa pohjan ammatissa toimimiselle, mutta paraskaan koulutus ei pysty tarjoamaan kaikkea sitä tietoa ja taitoa, mitä opettaja tarvitsee ammatissaan työuransa eri vaiheissa (Darling-Hammond & Youngs, 2002; Fransson & Gustafsson, 2008; Heikkinen, Jokinen, & Tynjälä, 2008). Induktiovaiheessa kiinnittyminen ammattiin voi horjua, mikäli vastavalmistunut joutuu yksinään pohtimaan työssään kohtaamiaan ongelmia. Eri-laiset induktiovaiheen tukimuodot ovat välttämättömiä, mikäli halutaan edistää uralla pysymistä ja työidentiteetin muotoutumista. (Karila & Kupila, 2010, 73.) Lastentarhanopettajilla samoin kuin muillakin opettajaryhmillä vastavalmistuneella on heti työuransa alussa suuri pedagoginen ja juridinen vastuu. Ammatin haasteet ovat työuran alussa suuret, eikä vastuu tämän jälkeen yleensä juurikaan kasva, ellei opettaja siirry esimiestehtäviin (Heikkinen, Tynjälä, & Jokinen, 2010, 14–15). Työuran alun vaatavuutta lisää se, että vastavalmistuneen odotetaan koulutuksessa opitun lisäksi hallitsevan työssään myös sellaista osaamista, jonka oppii vain työtä tekemällä ja joka näin ollen edellyttää työkokemusta (Blomberg, 2008; Fransson & Gustafsson, 2008). Seuraavissa luvuissa tarkaste-

lemme induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan koulutuksen ja sosiaali-alan koulutuksen omaavien arvioita työnkuvastaan, omasta osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta lastentarhanopettajan työssä.

## Tutkimuksen toteuttaminen

Artikkelissa etsitään vastausta kolmeen tutkimuskysymykseen:

1. Miten eri koulutustaustaiset lastentarhanopettajan tehtävissä toimivat arvioivat omaa työkuvaansa?
2. Miten eri koulutustaustaiset lastentarhanopettajan tehtävissä toimivat arvioivat osaamistaan?
3. Miten eri koulutustaustaiset lastentarhanopettajan tehtävissä toimivat arvioivat työnsä kuormittavuutta?

Tutkimuskysymyksiin haetaan vastauksia kyselyaineistosta, joka kerättiin mentorointiryhmiin osallistuneilta työuransa alussa olevilta vastaajilta. Ryhmiin osallistuneista (N=98) 55 % oli koulutukseltaan sosionomeja ja 45 %:lla oli lastentarhanopettajan tutkinto. Tästä joukosta kyselyyn vastasi 54 henkilöä (55,1 %), joista kolmellakymmenellä oli lastentarhanopettajan yliopistotutkinto (59 %) ja kahdellakymmenellä kahdella (41 %) sosiaali-alan ammattikorkeakoulututkinto (sosionomi). Kahdella vastaajalla oli sekä ammattikorkeakoulututkinto (sosionomi) että yliopistotutkinto (lastentarhanopettaja). Vastaajien ikä vaihteli 21–52 vuoden välillä ja onkin muistettava, että induktiovaihe koskee myös iäkkäämpänä ammattiin tulleita. Vastaajista 51 oli naisia, 2 miehiä ja yksi ei halunnut määritellä sukupuoltaan. Suurin osa mentorointiin osallistuneista oli suorittanut tutkintonsa vuonna 2014, muut joitakin vuosia aikaisemmin. Suurimmalla osalla vastaajista (40) oli kokemusta myös muista varhaiskasvatuksen tehtävistä.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat osallistuneet lastentarhanopettajan tehtävissä toimiville tarjottuun ryhmämuotoiseen vertaismentorointiin yhden toimintakauden ajan. Tutkimusjoukko muodostui siis työelämän induktiovaiheessa olevista työntekijöistä, joilla oli ennen kyselyyn vastaamista ollut tilaisuus pohtia ammatillisia kysymyksiä vertaismentorointiryhmissä. Mahdollisuus osallistua mentorointiin oli avoin kaikille kyseisellä paikkakunnalla työuran alkuvaiheessa oleville lastentarhanopettajan tehtävissä toimiville ja kaikki halukkaat mahtuivat ensimmäisen kauden mentorointiryhmiin.

Mentorointikauden päätyttyä ryhmiin osallistuneita pyydettiin vastaamaan verkkokyselyyn, jossa kartoitettiin vastaajien arvioita työnkuvastaan, omasta osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. Vastaaminen ajoittui välille 10.6.–18.9.2015. Tarkastelemme

tutkimuksessa lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien kokemaa ulkoisia alalla pysymiseen vaikuttavia tekijöitä ja näistä erityisesti työnkuvaa ja -jakoa, jotka on tutkimuksessa (Karila, 2008; Onnismaa & Kalliala, 2010) todettu ongelmakohdiksi suomalaisissa päiväkodeissa. Lisäksi tarkastelemme vastaajien arvioita omasta osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta.

Kyselyssä oli 21 *työnkuvaa* koskevaa väittämää, jotka liittyvät tiimin työnjakoon ja tehtäväkuviin, työpaikan odotuksiin lastentarhanopettajan roolista ja osaamisesta sekä sen hyödyntämisestä työyhteisössä. Mukana oli myös väittämiä opettajan työtä yleisesti luonnehtivasta autonomialuottuvuudesta ja työn luovuuden toteutumisesta. Kyseisiä väittämiä arvioitiin asteikolla yhdestä (täysin eri mieltä) viiteen (täysin samaa mieltä).

Vastaajien arvioita *omasta osaamisestaan* kartoitettiin puolestaan 11 kysymyksellä, joista seitsemän liittyi pedagogiseen osaamiseen. Pedagoginen osaaminen on lastentarhanopettajan ydinosaa, josta Karila ja Nummenmaa (2001) puhuvat tehtäväalueena, jonka hoitamiseksi kyseinen ammatti on olemassa. Kolme muuta osaamis-kysymystä liittyvät yhteistyöosaamiseen: yhteistyöhön vanhempien kanssa ja yhteistyöhön työntekijöiden kesken sekä yhteistyöhön päiväkodin ulkopuolisten tahojen kanssa. Omaa osaamista pyydettiin arvioimaan viisiluokkaisella Likert-asteikolla yhdestä (osaamiseni ei ole riittävää) viiteen (osaamiseni on erittäin hyvin riittävää). Lisäksi mukana oli erillinen kysymys, jossa piti arvioida lastentarhanopettajan tehtäviin johtaneessa koulutuksessa saadun osaamisen riittävyttä.

*Kuormittavia tekijöitä* kartoitettiin 12 väittämällä, joita arvioitiin asteikolla yhdestä (ei kuormita lainkaan) viiteen (kuormittaa erittäin paljon).

Analyysi tehtiin pääosin tilastollisin menetelmin. Koska kaikki jakaumat eivät ole normaalisti jakautuneita, muuttujien asteikko on järjestysasteikollinen ja tapauksia on melko vähän, käytettiin erojen merkitsevyyden testaukseen ei-parametristä Mann-Whitneyn testiä. Selkeyden vuoksi tulokset kuvataan keskiarvoina, ei järjestyslukuina. Tulosten eri osioiden luotettavuutta arvioidaan Cronbachin alfalla. Lastentarhanopettajakoulutuksen ja Sosiaalialan AMK-koulutuksen suorittaneiden näkemyksiä kuvataan havainnollisuuden vuoksi keskiarvojen eroina. Teimme varmuuden vuoksi myös parametrisen t-testiin perustuvan vertailun, ja t-testin tulokset olivat olennaisilta osiltaan yhtenevät Kruskal-Wallis testitulosten kanssa.



## Tulokset

Tulokset esitellään tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä siten, että ensiksi käsitellään työnkuvaan liittyviä kysymyksiä, seuraavaksi arvioitua osaamista ja kolmanneksi vastaajien arvioita työn kuormittavista tekijöistä.

### Työnkuva

Työnkuvaa koskevat tulokset on jaoteltu kolmeen osioon kysymysten teemojen perusteella ja ne esitellään eri taulukoissa. Taulukossa 1 on esitetty vastaajien arviot työnjaosta päiväkodin työtiimissä osana työnkuvaan liittyvää kysymystä. Taulukossa 2 puolestaan esitetään vastaajien arviot työajan käyttöön liittyviin kysymyksiin. Pedagogiikan osuutta työnkuvassa esitellään taulukossa 3.

TAULUKKO 1 Lastentarhanopettajakoulutuksen ja sosiaalialan AMK-koulutuksen suorittaneiden arviot työnjaosta työnkuvassa (N=98, asteikko 1–5).

Arvioitava väittämä (työnjako)	Lastentarhanopettajan koulutus (Ka.)	Sosiaalialan AMK-koulutus (Ka.)	Keskiarvojen ero	Tilast. merkitsevyys, $p < 0.05$
LTO:n ja lastenhoitajan välinen työnjako on riittävän selvästi määritelty.	2.78	2.77	0.01	0.978
Saan käyttää LTO:n työssä osaamistani ja koulutustani laajasti.	3.59	3.86	-0.27	0.499
Työntekijöiden erilaiset koulutukset (LTO:t ja lastenhoitajat) tulevat nykyisessä tiimityömallissa järkevästi hyödynnetyiksi.	2.63	3.18	-0.55	0.08
Kaikki tekevät kaikkea" on paras työnjakomalli päiväkodissa.	1.34	1.86	-0.52	0.04
LTO:na työskentelevien erilaiset koulutukset (LTO tai sosiaalialan koulutus) tulevat hyödynnetyiksi päiväkodissa.	2.2	2.82	-0.62	0.026

Työnjakoon liittyvät väitelauseet (ks. taulukko 1) mittaavat melko luotettavasti samaa asiaa (Cronbachin alfa = 0,742), joten väitteiden käsittely samassa taulukossa ja kontekstissa on mielekästä. Molemmat koulutusryhmät kokevat vahvasti, että he voivat käyttää työssään osaamistaan ja koulutustaan laajasti (Ka. = 3,70). Vain harva kokee 'kaikki tekevät kaikkea' -työnjakomallin olevan paras päiväkodissa (Ka. = 1,56). Sosiaalialan AMK-

koulutuksen omaavien arvioissa tämä työnjakomalli näyttyy kuitenkin parempana ja ero on tilastollisesti merkitsevä. Vastaajat eivät koe erilaisten koulutusten (lastentarhanopettajina ja lastenhoitajina työskentelevien) tulevan kovin hyvin hyödynnetyiksi päiväkotityössä (Ka. = 2,85) ja erityisen vahvasti (ja tilastollisesti merkitsevällä erolla) näin kokevat lastentarhanopettajakoulutuksen suorittaneet. Lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien erilaiset koulutustaustat eivät kummankaan vastaajaryhmän mielestä tule kovin hyvin hyödynnetyiksi päiväkotityössä (Ka. = 2,46). Myös tässä osiossa lastentarhanopettajan koulutuksen suorittaneiden arvio on matalampi.

TAULUKKO 2 Lastentarhanopettajakoulutuksen ja sosiaalialan AMK-koulutuksen suorittaneiden arviot työajan käytöstä työnkuvassa (N=98, asteikko 1-5).

Arvioitava väittämä (työaika)	Lastentarhanopettajan koulutus (Ka.)	Sosiaalialan AMK-koulutus (Ka.)	Keskiarvojen ero	Tilast. merkitsevyys, p < 0.05
Työpaikalla ja työajalla minun on mahdollista pohdita syvällisesti kasvatuksellisia kysymyksiä.	2.58	2.43	0.15	0.637
Minun on mahdollista käyttää Kunnallisessa virka- ja työehtosopimuksessa määritelty LTO:n suunnitteluaika (n. 8 % viikkotyöajasta, pois lukien tiimipalaverit ym. henkilökunnan yhteinen työskentely.)	2.68	1.5	1.18	0.001
LTO:n ammatissa on, mahdollisuus luovaan ja itsenäiseen työhön.	3.39	3.64	-0.25	0.46
Teen suunnittelu-, valmistelu- ja arviointityötä iltaisin ja viikonloppuisin kotona.	2.72	3.32	-0.6	0.111
Työskentelisin mielelläni itsenäisemmin kuin mihin pk:ssa on nykyään mahdollisuus.	2.78	2.36	0.42	0.228

Työaikaan liittyvät väitteet (taulukko 2) kuvaavat kohtuullisen luotettavasti samaa asiaa (Cronbachin alfa = 0,604, väitteet työajan ulkopuolisesta työstä ja työn itsenäisyydestä käänteisinä). Molemmat koulutusryhmät kokevat vahvasti, että lastentarhanopettajan ammatissa heillä on mahdollisuus luovaan ja itsenäiseen työhön (Ka. = 3,49). Sen sijaan niin sanotun suunnitteluajan (suunnitteluun, valmisteluun, arviointiin, dokumentointiin

ym. lapsiryhmän ulkopuolisiin työtehtäviin käytettävä työaika) täysipainoinen hyödyntäminen (kunnallisen virka- ja työehtosopimuksen mukaan noin 8 % lastentarhanopettajana työskentelevän viikkotyöajasta) toteutuu vastaajien arviointien mukaan huonosti (Ka. = 2,19), näin on erityisesti sosiaalialan AMK-koulutuksen käyneiden arvioimana. Ero ryhmien välillä on tilastollisesti merkitsevä. Sosiaalialan koulutetut tekevät suunnittelu-työtä enemmän kotona työajan ulkopuolella. Kumpikaan vastaajaryhmä ei arvioi mahdollisuuksia pohtia työpaikallaan ja työajallaan syvällisesti kasvatuksellisia kysymyksiä kovin hyväksi (Ka. = 2,52).

TAULUKKO 3 Lastentarhanopettajakoulutuksen ja sosiaalialan AMK-koulutuksen suorittaneiden arviot pedagogiikasta työnkuvassa (N=98, asteikko 1-5).

Arvioitava osio (pedagogiikka)	Lastentarhanopettajan koulutus (Ka.)	Sosiaalialan AMK-koulutus (Ka.)	Keskiarvojen ero	Tilast. merkitsevyys, $p < 0.05$
Nykyisellä työpaikallani odotetaan, että tuon pk:n toimintaan uusia työtapoja ja uutta tietoa.	3.7	3.18	0.52	0.102
LTO:n ammatissa voin toimia varhaiskasvatuksen kehittäjänä.	3.75	3.5	0.25	0.307
LTO:na toimin taidekasvatuksen ja lastenkulttuurin toteuttajana.	3.75	3.55	0.2	0.34
LTO:na voin vaikuttaa merkittävästi lasten tulevaisuuteen.	4.28	4	0.28	0.107

Pedagogiikan osalta muuttujat mittaavat melko hyvin samaa asiaa (Cronbachin alfa = 0,703). Erityisen vahvasti molemmat vastaajaryhmät kokevat, että he voivat työssään vaikuttaa merkittävästi lasten tulevaisuuteen (Ka. = 4,17). Muutenkin pedagogiikkaa koskevat arviot ovat molemmilla ryhmillä myönteisiä. Vastaajat arvioivat toimivansa vahvasti varhaiskasvatuksen kehittäjinä (Ka. = 3,65) ja lastenkulttuurin toteuttajina (Ka. = 3,67). Sosiaalialan AMK-koulutuksen omaavat kokivat työpaikallaan uusien työtapojen ja uuden tiedon tuomiseen liittyviä odotuksia (Ka. = 3,48) vähemmän kuin lastentarhanopettajan koulutuksen omaavat, mutta ero ei ole tilastollisesti merkitsevä.

## Osaaminen

Osaamiseen liittyvät kysymykset on jaoteltu kahteen osioon ja ne esitellään kahdessa taulukossa. Taulukossa 4 esitellään vastaajien pedagogiseen osaamiseen liittyviä arvioita.

Taulukossa 5 esitellään vastaajien arvioita omasta yhteistyöosaamisestaan tiimin sisällä sekä huoltajien ja päiväkodin ulkopuolisten yhteistyökumppanien kanssa.

TAULUKKO 4 Lastentarhanopettajakoulutuksen ja sosiaalialan AMK-koulutuksen suorittaneiden arviot pedagogisesta osaamisesta (N=98, asteikko 1-5).

Arvioitava pedagogisen työn alue	Lastentarhanopettajan koulutus (Ka.)	Sosiaalialan AMK-koulutus (Ka.)	Keskisarvojen ero	Tilast. merkitsevyys, p< 0.05
LEOPS:in laatiminen (jos on kuulunut tehtäviin).	2.58	1.75	0.83	0.182
Pedagogisen toiminnan suunnittelu varhaiskasvatuksen sisältöalueilla.	3.75	3.38	0.37	0.357
Pedagogisen toiminnan ohjaaminen lapsiryhmässä.	3.78	3.52	0.26	0.644
Taito- ja taidekasvatus.	3.44	3.29	0.15	0.782
Lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laadinta.	3.72	3.62	0.1	0.81
Erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjaaminen.	2.84	2.76	0.08	0.651
Lapsiryhmän hallinta.	3.94	4.14	-0.2	0.291
LTO:n tehtäviin pätevöittäneessä koulutuksessa saamasi valmiudet LTO:n tehtäviin.	3.35	2.91	0.44	0.146

Pedagogiseen osaamiseen liittyvät väitteet liittyvät erittäin vahvasti toisiinsa (Cronbachin alfa = 0,921). Molemmassa koulutusryhmässä omia taitoja pidettiin kaikkein parhaimpina lapsiryhmän hallinnan osalta (Ka. = 4. 02). Pedagogisesti vähiten vahvana koettiin LEOPSin laatiminen (K. = 2,25), mikä näkyy erityisesti sosiaalialan AMK-koulutuksen omaavien arvioissa, joskaan erot eivät ole tilastollisesti merkitseviä. Kumpikin ryhmä arvioi koulutuksessa saamansa valmiudet melko hyviksi (KA = 3,17).

Kaiken kaikkiaan erot koetussa osaamisessa ovat vastaajaryhmien välillä pieniä; lastentarhanopettajakoulutuksen arviot osaamisestaan ovat johdonmukaisesti korkeampia, mutta erot eivät ole tilastollisesti merkitseviä.

TAULUKKO 5 Lastentarhanopettajakoulutuksen ja sosiaalian AMK-koulutuksen suorittaneiden arviot yhteistyöhön liittyvästä osaamisesta (N=98, asteikko 1-5).

Arvioitava yhteistyö	Lastentarhanopettajan koulutus (Ka.)	Sosiaalialan AMK-koulutus (Ka.)	Keskiarvojen ero	Tilast. merkitsevyys, $p < 0.05$
Tiimin pedagogisena johtajana toimiminen.	3.28	3.1	0.18	0.643
Yhteistyö vanhempien kanssa lapsen asioissa.	3.87	4.1	-0.23	0.242
Yhteistyö päiväkodin ulkopuolisten tahojen kanssa.	3.13	3.67	-0.54	0.039

Yhteistyöhön liittyvät arviot (taulukko 5) mittaavat melko hyvin samaa ilmiötä (Cronbachin alfa = 0,783). Molemmat koulutusryhmät arvioivat osaamisensa riittävän parhaiten yhteistyössä vanhempien kanssa (Ka. = 3,96). Sen sijaan yhteistyössä päiväkodin ulkopuolisten tahojen kanssa koulutusryhmät erosivat: sosiaalialan AMK-koulutuksen omaavat arvioivat osaamisensa tällä yhteistyön alueella tilastollisesti merkitsevästi paremmaksi. Tiimin pedagogisena johtajana toimimisessa kumpikin vastaajaryhmä arvioi osaamisensa melko samantasoisiksi (Ka. = 3,21).

### Kuormittavuus

Kuormittavuuteen liittyviä osioita ovat työnjakoon ja tiimityöhön liittyvä kuormittavuus, joka on esitetty taulukossa 6. Pedagogisiin kysymyksiin ja hallinnollisluonteisiin tehtäviin liittyvät kuormittavuudet on kuvattu tekstissä.

Työnjaon ja tiimityön osalta (taulukko 6) väitteet kuvaavat melko luotettavasti samaa sisältöä (Cronbachin alfa = 0,703). Työntekijöiden puuttuminen kuormittaa kaikkein eniten molempia vastaajaryhmiä (Ka. = 3.83) kun taas epäselvä työnjako kuormittaa kumpaakin vastaajaryhmää vain jonkin verran (Ka. = 2,61). Työyhteisöön liittyvät ongelmat kuormittavat enemmän sosiaalialan koulutuksen omaavia, ero lastentarhanopettajan koulutuksen omaaviin on tilastollisesti merkitsevä. Erityisen selvä ero ryhmien välillä on suunnitteluaajan järjestämisessä: sosiaalialan koulutuksen omaavat kokevat tilastollisesti merkitsevästi enemmän epäselvyyksiä suunnitteluaajan järjestämisessä. Tämä ero vahvistaa taulukossa 2 esitettyä tulosta suunnitteluaajan käytön eroista eri vastaajaryhmien välillä.

TAULUKKO 6 Lastentarhanopettajakoulutuksen ja sosiaalialan AMK-koulutuksen suorittaneiden arviot työn kuormittavuudesta työnjaossa ja tiimityössä (N=98, asteikko 1-5).

Arvioitava työnjako ja tiimityö	Lastentarhanopettajan koulutus (Ka.)	Sosiaalialan AMK-koulutus (Ka.)	Keskiarvojen ero	Tilast. merkitsevyys, p < 0.05
Henkilökunnan vaihtuvuus.	2.84	3.05	-0.21	0.547
Epäselvä työnjako (LTOt/lastenhoitajat).	2.53	2.73	-0.2	0.73
Työntekijöiden puuttuminen. (Esim. sairastamiset).	3.63	4.14	-0.51	0.1
Epäselvyydet LTO:n suunnitteluajan järjestämisessä.	2.9	3.95	-1.05	0.008
Työyhteisöön (koko talo) liittyvät ongelmat.	2.66	3.32	-0.66	0.028

Pedagogiikkaan kytkeytyvää kuormittavuutta mitattiin kahden väittämän avulla. Sosiaalialan koulutuksen suorittaneet kokivat väittämän *'En pysty toteuttamaan työssäni pedagogisia ihanteitani'* hivenen kuormittavampana (Ka. = 3,27) kuin lastentarhanopettajien koulutuksen suorittaneet (Ka. = 2,91, tilastollinen merkitsevyys p = 0,240). Myös väitteen *'Kehittämisehdotuksiini suhtaudutaan vastahakoisesti'* osalta sosiaalialan AMK-koulutuksen omaavat kokivat kuormitusta (Ka. = 2,59) lastentarhanopettajan koulutuksen suorittaneita enemmän (2,25), joskaan ero ei ole tilastollisesti merkitsevää (p = 0,231). Väittämät mittasivat hyvin samaa asiaa (Cronbachin alfa = 0,788).

Hallinnon kuormittavuutta mitattiin kolmella väittämällä. Näistä *asioiden kirjaaminen ja muu paperityö* oli molempien koulutusryhmien mukaan eniten kuormittavaa (Ka. = 3,02), joskin sosiaalialan koulutuksen saaneet kokivat asioiden kirjaamisen ja muun paperityön kuormittavampana (Ka. = 3,32) kuin lastentarhanopettajan koulutuksen saaneet (Ka. = 2,81). Ero ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevää (p = 0,089). Toiseksi eniten kuormittaviksi koettiin kokoukset (Ka. = 2,48) ja vähiten kuormittaviksi *sijaisten hankkiminen ym. hallintotyö* (Ka. = 2,35). Vastaaajaryhmien väliset erot olivat näiden väittämien kohdalla pieniä. Cronbachin alfa oli 0,723.

## Pohdinta

Tutkimus perustuu työelämän induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien mentorointijakson osallistujille tehtyyn kyselyyn. Kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat olleet mukana mentorointiryhmissä ja saaneet yhtäläisen mahdollisuuden pohtia työuran alkuvaiheen kysymyksiä. Tämän voi olettaa parantaneen vastaajien kykyä analysoida ja arvioida tarkemmin lastentarhanopettajan työnkuvaan, omaan osaamiseen ja työn kuormittavuuteen liittyviä asioita.

Mentorointiryhmiin ei ollut karsintaa, vaan kaikilla kiinnostuneilla induktiovaiheessa olevilla lastentarhanopettajan tehtävissä toimivilla oli mahdollisuus hakeutua ryhmiin. Ryhmiin osallistuneista 45 %:lla oli lastentarhanopettajan tutkinto ja 55 % oli koulutukseltaan sosionomeja. Kyselyyn osallistuneista lastentarhanopettajan koulutuksen suorittaneita oli 59 % ja sosionomeja oli 41 %. Lastentarhanopettajakoulutuksen saaneet vastasivat siis kyselyyn innokkaammin kuin sosionomikoulutuksen saaneet.

Kyselylomakkeen laadintaa ohjasi tutkimushankkeessamme aikaisemmin tekemämme kysely (N=490), jossa oli mukana samoja teemoja ja jonka pohjalta laadittiin myös tämän kyselyn kysymykset. Kyselyn eri osioiden yhteiskorrelaatio (Cronbachin alfa) oli riittävä mittaamaan osioita tarpeeksi samalla tavalla. Vastausten johdonmukaisuus ilmentää mittarin sisäistä johdonmukaisuutta. Kysely on kuitenkin suhteellisen suppea niin laajojen alueiden kuin työnkuvan, osaamisen ja kuormittavuuden mittaamiseen.

Tämän aineiston valossa näyttäisi, että molemmat vastaajaryhmät arvioivat voivansa työssään vaikuttaa merkittävästi lasten tulevaisuuteen. Myös luottamus omaan osaamiseen oli tässä aineistossa suhteellisen vahvaa. Nämä ovat tekijöitä, jotka on aikaisemmissa tutkimuksissa todettu tärkeiksi jäsentyneen ammatti-identiteetin syntymiselle (Karila & Kupila, 2010; Tahkokallio, 2014; Ylitapio-Mäntylä ym., 2012). Luottamus omaan osaamiseen on hyvä lähtökohta ammatti-identiteetin luomiselle, mutta sen kehittymistä häiritsevät Karilan ja Kupilan (2010) mukaan esimerkiksi epäselvyys omasta työnkuvasta sekä epävarmuus oman ammattiryhmän vastuista ja velvoitteista. Erityisen ongelmallista tämä on työuransa alussa oleville.

Sekä lastentarhanopettajan koulutuksen että sosiaalialan koulutuksen suorittaneiden vastaajien mukaan työnjako tiimeissä on epäselvää, eivätkä lastentarhanopettajan ja lastenhoitajan erilaiset koulutukset tule hyödynnetyiksi. Erityisen vahvasti näin arvioivat lastentarhanopettajakoulutuksen suorittaneet. Myös lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien erilaiset koulutustaustat jäävät vastaajien mukaan hyödyntämättä. Kumpikaan vastaajaryhmä ei pidä "kaikki tekevät kaikkea" -mallia hyvänä käytäntönä. Lastentarhan-

opettajakoulutuksen suorittaneet arvioivat kyseisen työnjakoperiaatteen vielä huonommaksi kuin sosionomitaustaiset. Moniammatillisuuden periaate ei tämän tutkimuksen valossa näyttäisi toteutuvan päiväkodeissa kovinkaan hyvin. Tilanne päiväkodeissa tiimityön ja työnjaon osalta näyttäisi tämän tutkimuksen mukaan pysyneen hyvin samanlaisena kuin mitä aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet (Karila, 2008; Karila & Kupila, 2010; Onnismaa & Kalliala, 2010; Perho & Korhonen, 2012; Valppu-Virenius, 2013).

Lastentarhanopettajan tehtävissä toimiville on kohdistettu kunnallisessa virka- ja työehtosopimuksessa viikoittain työaika lapsiryhmän ulkopuolisiin tehtäviin. Valppu-Virenius (2013) lastentarhanopettajan tehtävissä toimivia pyydettiin arvioimaan päivässä, viikossa tai kuukaudessa eri tehtäviin käyttämänsä aikaa. Toiminnan suunnitteluun ja valmisteluun vastaajat käyttivät keskimäärin 1 tunnin 22 minuuttia viikossa. Tämä on 3,6 % viikkotyöajasta, kun sen tulisi virka- ja työehtosopimuksen mukaan olla 8 % viikossa, noin 3 tuntia. Tämän artikkelin aineiston valossa lastentarhanopettajan koulutuksen saaneet käyttivät enemmän aikaa pedagogiseen toimintaan ja sen suunnitteluun ja valmisteluun kuin sosiaalialan koulutuksen saaneet. Erot ryhmien välillä olivat tilastollisesti merkitseviä.

Lastentarhanopettajan tehtävissä toimivan pedagogista vastuuroolia ja tähän liittyviä tehtäviä on selkeytetty ohjaavissa asiakirjoissa tavoitteellisen ja laadukkaan pedagogiikan toteutumisen edellytyksenä. Käytännössä pedagogisen vastuun toteutuminen näyttäisi vaihtelevan. Tässä tutkimuksessa lapsiryhmän ulkopuolisen työajan käyttö erottelee vastaajaryhmät niin työajan käyttöä koskevissa arvioissa kuin työn kuormittavia tekijöitä arvioitaessa. Vaikka molemmat vastaajaryhmät kokevat vaikeuksia suunnitteluun, valmisteluun ja arviointiin tarkoitetun työajan järjestymisessä, kokevat sosiaalialan koulutetut siinä tilastollisesti merkitsevästi enemmän vaikeuksia.

Molemmat vastaajaryhmät arvioivat kuitenkin pedagogisen osaamisensa riittävyyden suhteessa toiminnan suunnitteluun hyväksi (LTO-koulutus, Ka. = 3,75 ja sosionomikoulutus, Ka. = 3,38). Voidaankin kysyä, liittyvätkö sosiaalialan koulutettujen kokemat vaikeudet suunnitteluajan järjestymisessä sosionomeihin kohdistuviin erilaisiin odotuksiin verrattuna lastentarhanopettajan koulutuksen suorittaneisiin. Voidaan myös pohtia, yhdistyykö koettu vaikeus työntekijän uskallukseen vaatia ja perustella lapsiryhmän ulkopuolisen työajan käyttöä olosuhteissa, jossa sen järjestyminen ei ole aina itsestään selvää. Tähän saattaisi viitata myös se, että sosionomitaustaiset kokevat työyhteisöön liittyvät ongelmat kuormittavampana kuin lastentarhanopettajakoulutuksen suorittaneet. Ero ryhmien välillä oli tässä kysymyksessä tilastollisesti merkitsevä. Osaltaan voi olla kysymys myös vastaajaryhmien erilaisista lastentarhanopettajan työn ydintehtävää koskevista tulkinnista, mutta tähän tutkimuksemme ei anna vastausta. Kaiken kaikkiaan lastentarhanopettajan työ näyttäytyi kuormittavampana sosionomitaustaisille vastaajille kuin lastentarhanopettajan koulutuksen suorittaneille.



Tutkimuksessa keskityttiin erilaisen koulutustaustan omaavien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioihin ja arvioiden eroihin. Lähinnä vastaajajoukon pienuudesta johtuen tilastollisesti merkitsevien erojen määrä ryhmien välillä on aineistossa melko vähäinen. Yksittäisiä merkitseviä eroja tärkeämpää on kuitenkin kokonaiskuva, joka kertoo siitä, että erilaisen koulutustaustan omaavien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien välillä on eroja siinä, miten he arvioivat työnkuvaansa, osaamistaan ja työn kuormittavuutta. Näiden erojen tutkiminen isommalla aineistolla olisi tarpeen.

Mentorointi tai muut induktiovaiheen tukimuodot eivät voi yksinään ratkaista niitä työolosuhteiden ongelmia, jotka nousevat esiin sekä tämän että muiden tutkimusten tuloksissa. Näiden kysymysten ratkaiseminen olisi paikallisen hallinnon ja lähiesimiehen tehtävä yhteistyössä henkilöstön kanssa, mikäli halutaan antaa työuransa alussa oleville lastentarhanopettajan tehtävissä toimiville mahdollisuus vahvistaa ammatti-identiteettiään ja osaamistaan ohjaavien asiakirjojen linjaaman suunnan mukaisesti. Näin vahvistettaisiin myös työssä jaksamista ja ammattiin kiinnittymistä. Ammatin induktiovaihe vaikuttaa ratkaisevalla tavalla siihen, millaiseksi suhde työhön muodostuu. Ensimmäiset työvuodet muovaavat käsitystä siitä, millaiseksi ammattilaiseksi haluaa tulla, ja siitä, millaiseksi olisi mahdollista tulla.

## Lähteet

Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H.-M., Polvinen M., Laaksonen R. & Lamberg K. (2014). *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmisteleavan työryhmän tuoksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986.

Bejaard, D., Mejer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.

Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291. Helsinki: Yliopistopaino.

Clement, M. & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad) venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81–100.

Darling-Hammond, L. & Youngs, P. (2002). Defining 'highly qualified teachers': What does 'scientifically-based research' actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), 13–25.

Eriksson, A. (2014). Förskollärarens förtydligade ansvar - en balansgång mellan ett demokratiskt förhållningssätt och att utöva yrkeskunskap. *Tidskrift för nordisk barnehageforskning*, 7(7), 1–17.

- European Commission. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. Staff Working Document SEC (2010) 538 final. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.
- Fransson, G. & Gustafsson, C. (2008). Becoming a teacher – an introduction to the theme and the book. Teoksessa G. Fransson & C. Gustafsson (toim.) *Newly Qualified Teachers in Northern Europe. Comparative Perspectives on Promoting Professional Development* (s. 11–26). Teacher education: Research publications 4. Gävle: Gävle University Press.
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H., Markkanen, I., Pennanen, M. & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38, 358–377.
- Hakanen, J. (2009). *Työn imua, tuottavuutta, ja kukoistavia työpaikkoja? - Kohti laadukasta työelämää*. Työsuojelurahaston tilaama tutkimus. Helsinki: Työterveyslaitos, Työyhteisöt ja -organisaatiot -osaamiskeskus.
- Hakanen, J. (2011). *Työn imu*. Helsinki: Työterveyslaitos..
- Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi [341/2014].
- Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (2008). Reconceptualising mentoring as a dialogue. Teoksessa G. Fransson & C. Gustafsson (toim.) *Newly Qualified Teachers in Northern Europe. Comparative Perspectives on Promoting Professional Development* (s. 107–124), Teacher education: Research publication 4. Gävle: Gävle University Press.
- Heikkinen, H.L.T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. (2010). Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) *VERME. Vertaisryhmä työssä oppimisen tukena* (s. 7–60). Helsinki: Tammi.
- Hermanfors, K. & Eskelinen, M. (2016). Varhaiskasvatuksen nykytila. *Kasvatus* 47(1), 70–75.
- Hjelt, H. (2013). *”Sopeudutaan ja sovitellaan”*. Diskurssianalyysi lastentarhanopettajan työstä. Pro-gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto.
- Karila, K. (2008). Finnish viewpoints on professionalism in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 210–223.
- Karila, K & Kupila, P. (2010). *Varhaiskasvatuksen työidentiteetin muotoutuminen eri ammattilais-sukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa*. Työsuojelurahaston hanke. Loppuraportti. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö.
- Karila, K. & Nummenmaa A. R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päivä-koti*. Helsinki: WSOY.
- Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Siren-Aura, M., Goman, J., Mustonen, K., & Smeds-Nylund, A.-S. (2013). *Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa – Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista*. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2013.
- Kinos, J. & Palonen, T. (2013). Varhaiskasvatuksen lähihistoria. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle* (s. 229 –248). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005.

- Onnismaa, E.-L. & Kalliala, M. (2010). Finnish ECEC-policy: interpretations, implementation and implications. *Early Years*, 30(3), 267–277.
- Opetushallitus. 2016. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016*. [http://www.oph.fi/download/179349\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf) (Viitattu 26.10.2017)
- Opetusministeriö. (2007). *Opettajankoulutus 2010*. OPM:n työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Opetusministeriö: Yliopistopaino.
- Perho, H. & Korhonen, M. (2012). *Ammatillinen suuntautuminen, persoonallisuuspiirteet sekä työn laatu työuupumuksen, työn imun ja valintatytytyväsyyden tekijöinä. Lastentarhanopettajien 30 vuoden seuranta*. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology, No 6. Joensuu: University of Eastern Finland.
- Schaufeli, W.B. & Bakker, A.B. (2003). *UWES-Utrecht Work Engagement Scale: test manual*. Unpublished manuscript. Department of Psychology. Utrecht University.
- Schaufeli, W.B. & Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293–315.
- Setälä, A. (2017). Opetusalan ammattijärjestö. 3.2.2017. Suullinen tiedonanto.
- Tahkokallio, L. (2014). *Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla*. Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 351.
- Valppu-Virenius, H. (2013). *Lastentarhanopettajan työajan käyttö*. Pro gradu. Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma. Helsingin yliopisto.
- Varhaiskasvatuslaki. (19.1.1973/36) <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036> (Viitattu 26.10.2017)
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2016). Opiskelijoiden näkemyksiä lastentarhanopettajan työstä uuden työn kulttuurissa. *Aikuiskasvatus* 4, 258–269.
- Ylitapio-Mäntylä, O., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2012). Critical viewpoint to early childhood education teachers' well-being at work. *International Journal of Human Sciences*, 9(1), 458–483.