



Varhaiskasvatuksen ammattilaisten institutionaaliset pääomat päiväkodin kentällä

*Satu Valkonen^a, Heidi Chydenius^b, Jaana Pesonen^c,
Reija Ahola^d & Essi Strandén^e*

^a Helsingin yliopisto, vastaava kirjoittaja, satu.m.valkonen@helsinki.fi,
<https://orcid.org/0000-0001-9577-7266>

^b Helsingin yliopisto, <https://orcid.org/0000-0001-7445-4652>

^c Helsingin yliopisto, <https://orcid.org/0000-0002-5520-0902>

^d Helsingin yliopisto, <https://orcid.org/0009-0004-4803-9729>

^e Helsingin yliopisto, <https://orcid.org/0000-0003-3377-9092>

TIIVISTELMÄ: Tässä tutkimuksessa eritellään varhaiskasvatuksen tutkintokoulutusten tuottamaa osaamista ja osaamiselle jäsentyvää arvoa varhaiskasvatuksen ammattilaisten (N = 63) fokusryhmähaastatteluiden (N = 21) perusteella. Tutkimuksessa selvitetään, millaista institutionaalista pääomaa varhaiskasvatuksen koulutukset tuottavat päiväkodin kenttään. Tutkimuksessa hyödynnetään Bourdieun teoreettista ajattelua ja tutkimusilmiötä analysoidaan erityisesti pääoman käsitteen näkökulmasta, huomioiden myös sosiaalisen tilan, kentän ja habituksen käsitteet. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten tuottamien osaamiskuvausten perusteella tarkastellaan, miten varhaiskasvatustyön rakenteet muotoilevat ammattilaisten työtä sekä miten he määrittävät työn tekemisen ehtoja heidän koulutuksensa kautta muodostuneen pääoman ja sille rakentuvan osaamisen perusteella. Tarkastelun perusteella ammatilliselle, sosiaalialan ja opettajankoulutukselle rakentuvat pääomat eroavat selvästi toisistaan, ja niiden avulla myös pyritään erottautumaan toisista. Merkittäväksi distinktiivisesti eroksi jäsentyy suhtautuminen tutkimusperustaiseen tietoon ja siitä ammentavaan työotteeseen. Pääomien tarkastelu tekee näkyväksi pääomiin kiinnittyvän arvon ja niiden legitimitetin päiväkodin kentällä, joista myös neuvotellaan ja kiistellään. Tutkimuksemme perusteella esitämme, että koulutusten tuottaman osaamisen hyödyntämistä on tarkasteltava päiväkodin kenttää laajemmin varhaiskasvatuksen kentällä. Lisäksi eri koulutusten tuottaman pedagogisen osaamisen selkeyttäminen

on tarpeen osaamisen kohdentamisessa ja ammattiryhmien vastuiden ja velvoitteiden kirkastamisessa.

Asiasanat: varhaiskasvatuksen koulutus, pääoma, ammatillinen osaaminen, ammatillinen tieto

ABSTRACT: In this study, the competence produced by degree programs in early childhood education and the value of these competences are analyzed based on focus group interviews (N = 21) of early childhood education practitioners (N = 63). The aim of the research is to examine what kind of institutional capital different study programs produce in the field of early education centres. The research utilizes Bourdieu's theory. In analysis, especially the concept of capital, is applied. Further, the concepts of social space, field and habitus are used. The study examines how the structures of early childhood education work shape the work of practitioners and how they determine the working conditions based on the capital formed through their education. Based on the results, the capitals built for vocational, social services and teacher education are clearly different from each other, and they also aim to distinguish themselves from each other. The approach to research-based information and the work ethos drawn from it is structured as a distinctively significant difference. Examining capital makes visible the value attached to them, as well as their legitimacy in the field of early childhood centres, which are also negotiated and disputed. The study suggests that the utilization of skills and knowledge produced by education must not be considered only in the field of early education centres, but more broadly in the field of early childhood education. In addition, clarifying the pedagogical competence produced by different educations is necessary in clarifying the responsibilities and obligations of different professional groups.

Keywords: early childhood education, capital, professional competence, professional knowledge

Johdanto

Varhaiskasvatuksen hallinnonala on siirtynyt opetus- ja kulttuuriministeriön ohjaukseen vuonna 2013 ja varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaiset uudet ammattinimikkeet, varhaiskasvatuksen opettaja, lastenhoitaja ja sosionomi, otettiin käyttöön vuonna 2018. Lakiuudistuksen tarkoituksena oli kirkastaa eri ammattilaisten tehtäväkuvia. Tehtäväkuvien sekä vastuiden määrittely on kuitenkin vielä kesken. Tehtäväkuvien epäselvyyksien taustalla on havaittu olevan eri aikakausien vaihtelevia painotuksia varhaiskasvatuksen sosiaalihuollollisten tehtävien ja pedagogisten tavoitteiden välillä (Ranta ym., 2021). Uuden henkilöstörakenteen on määrä tulla voimaan vuonna 2030. Varhaiskasvatuksen henkilöstörakenteen muotoutumiseen ovat historiallisesti vaikuttaneet poukkoileva koulutuspolitiikka ja taloudelliset intressit (Onnismaa ym., 2017b). Varhaiskasvatusta ohjaavan lain, asiakirjojen sekä hallinnonalan välistä suhdetta on kuvattu koulutuspoliittiseksi paradoksiksi (Onnismaa ym., 2017a). On ristiriitaista,

Valkonen, Chydenius, Pesonen, Ahola & Strandén.

Journal of Early Childhood Education Research 13(3) 2024, 26–55. <https://journal.fi/jecer>

että valtaosalla varhaiskasvatuksen henkilöstöstä on tällä hetkellä sosiaali- ja terveysalan koulutus varhaiskasvatuksen asemoituessa ohjauksen osalta selkeästi osaksi koulutusjärjestelmää (Kalmbach, 2023). Varhaiskasvatuksen opettajien, sosionomien ja lastenhoitajien ammattiryhmien muodostamasta kokonaisuudesta puhutaan usein päiväkodeissa toteutuvana moniammatillisena yhteistyönä. Aidosti toteutuvan moniammatillisuuden esteeksi näyttää kuitenkin jossain määrin muotoutuneen ”kaikki tekevät kaikkea” -toimintakulttuuri, jossa koulutusten tuottama osaaminen on häivytetty (Kumpulainen ym., 2023).

Edellä mainittujen tekijöiden voidaan nähdä vaikuttaneen opettajan koulutuksen saaneen henkilöstön huomattavaan vähenemiseen päiväkodeissa ja heikentäneen ammatin veto- ja pitovoimaa (Hjelt & Eskelinen, 2017; Onnismaa ym., 2017b; Kantonen ym., 2020; Ranta ym., 2021). Tehtäväkuvat ja tiimityö ovat keskeisiä tekijöitä, kun tarkastellaan varhaiskasvatustyön muutosta ja asiantuntijuuden rakentumista suhteessa muuttuneisiin varhaiskasvatuksen tavoitteisiin (Ukkonen-Mikkola ym., 2020). Niin alan kehittämisen kuin veto- ja pitovoiman näkökulmasta varhaiskasvatuksessa toimivien eri ammattiryhmien tehtäväkuvien selkeytystä on pidetty pitkään tarpeellisena (Karila ym., 2013; 2024; Varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuskomitea, 1974/15; Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2021; 2014; ks. myös Kinos, 1997; Onnismaa ym., 2017a).

Tehtäväkuvien selkeytyspyrkimyksistä huolimatta alalla on edelleen sekä epätietoisuutta että erimielisyyttä siitä, miten varhaiskasvatuksen tutkintokoulutusten tuottamaa osaamista hyödynnetään ja miten sitä tulisi hyödyntää päiväkodissa. Pidämme varhaiskasvatuksen eriytyvän ammatillisen osaamisen tunnistamista keskeisessä asemassa alan kehittämisessä. Tarkastelemme tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen koulutusten tuottamaa osaamista ammattilaisten omien näkemysten kautta. Selvitämme, millaista institutionaalista pääomaa varhaiskasvatuksen koulutukset tuottavat päiväkodin kenttään Pierre Bourdieun (1977; 1986; 1989; 1998) teoriaa hyödyntäen. Käsittelemme varhaiskasvatuksen koulutusten tuottamaa osaamista erityisesti pääoman näkökulmasta, huomioiden myös tähän kiinteästi kytkeytyvät sosiaalisen tilan, kentän ja habituksen käsitteet.

Bourdieun teoria auttaa hahmottamaan miten varhaiskasvatustyön rakenteet muotoilevat ammattilaisten työtä sekä miten he itse määrittävät työn tekemisen ehtoja osaamisensa perusteella. Bourdieun teoriassa olennaista on, että objektivistinen ja subjektivistinen ovat dialektisessa suhteessa muokaten toinen toistaan (Wacquant, 2015, s. 302–303). Tarkastelun avulla on mahdollista keskittyä ammattilaisten tapoihin asemoida itseään suhteessa toisiin koulutuksen kautta muodostuneen pääoman ja sen perustalle rakentuneen habituksen näkökulmasta. Bourdieun mukaan habituksen subjektiiviset kategoriat ja ympäristön objektiiviset rakenteet vaikuttavat siis siihen, miten maailmaan asennoidutaan ja miten siinä toimitaan (s. 306). Tässä tutkimuksessa

rakenteilla viitataan varhaiskasvatustyötä jäsentäviin koulutuspoliittisiin päätöksiin (ks. myös Kinos, 1997), ja siten tutkimus ottaa osaa ajankohtaiseen keskusteluun varhaiskasvatuksen ammattilaisten eriytyvästä osaamisesta, kelpoisuuksista sekä työn vastuista ja velvoitteista.

Tutkimuksen tulososassa erittelemme ammattilaisten näkemystä omasta osaamisestaan Bourdieun pääoman käsitettä soveltaen. Tarkastelemme tämän rinnalla myös työn ehtoihin vaikuttavia rakenteita, sillä niiden vaikutus tutkimuksen kontekstiin ja merkitykseen, ja täten myös tuloksiin, on olennainen. Bourdieun käsiteapparaatin avulla voidaan myös tarkastella tietyssä kontekstissa jaettuja mielipiteitä ja kyseenalaistamattomia uskomuksia, joihin viitataan doksan käsitteellä (Wacquant, 2015, s. 306). Hahmottelemme tutkimuksen lopuksi ajatusta pedagogisesta osaamisesta doksan näkökulmasta. Lisäksi Bourdieun käsitteiden avulla voidaan kuvata varhaiskasvatuksen reformien kiihdyttämää habituksen ja kentän välisten ristiriitojen synnyttämää muutosta, jotka johtavat uusiutumiseen, kriiseihin ja rakenteellisiin muutoksiin (s. 306). Myös tätä tarkastelemme tutkimuksen lopuksi varhaiskasvatustyön kehittämisen osalta. Ennen tulososiota johtopäätöksineen sekä loppupohdintaa kuvaamme tarkemmin tutkimuksemme teoreettista perustaa, jonka jälkeen esittelemme tutkimuksessa hyödynnettävän aineiston ja analyysitavan.

Bourdieu, pääomat ja kenttäkamppailut

Varhaiskasvatustyön toteuttaminen on suhteissa olemista, joissa ilmentyvät eri ammattilaisten asemat päiväkodin kentällä. Bourdieun (1998) teorian keskeisenä ajatuksena on, että yhteiskunta on järjestynyt erilaisiksi kentiksi, joilla ihmiset toimivat tietyssä sosiaalisessa asemassa heille kertyneen pääoman ja heille muodostuneen habituksen perusteella. Sosiaalinen asema on Bourdieun ajattelussa ennen kaikkea suhteita koskeva käsite. Sosiaalinen asema on näkemyksemme mukaan sidoksissa ammatti- ja koulutusryhmiin; luonteeltaan sosiaalinen asema ei kuitenkaan ole pysyvä ja muuttumaton. Sen lisäksi, että kukin koulutus tuottaa varhaiskasvatukseen omanlaistaan ammatillista osaamista (Karila ym., 2013; 2024), bourdieulaisittain institutionaalista kulttuurista pääomaa (Bourdieu & Wacquant, 1995), koulutuspoliittiset päätökset määrittävät ammattilaisten habituksia sekä heidän sosiaalisia asemiaan päiväkodin kentällä (Kinos, 1997).

Pääomalla Bourdieu (1986) viittaa yksilön toiminnallisiin resursseihin. Pääoma mielletään eräänlaiseksi verkostopääomaksi. Se ei ole kuitenkaan luonteeltaan yhteisöllistä, vaikka samaa pääomaa omaavat liittoutuisivat yhteen intressejään edistääkseen. Keskeistä on, että kentän kamppailuissa on tavoitteena vahvistaa oman pääomansa arvoa sekä oman habituksensa asemaa kentällä (Bourdieu & Wacquant,

1995). Kentän toimijat siis ponnistelevat erottautuakseen toisistaan ja pyrkivät esittämään oman pääomansa arvokkaana. Vuorisalo (2013) mukailee Bourdieuta määritellessään pääoman resurssina, jolla toimijat osallistuvat sosiaaliseen toimintaan. Bourdieu (1986) erittelee kolme pääomaa: taloudellinen, kulttuurinen ja sosiaalinen. Hyödynnämme tutkimuksessamme kulttuuriseen pääomaan kuuluvaa institutionaalisen pääoman käsitettä, jolla viittaamme koulutuksen, kelpoisuuksien ja tutkintonimikkeiden perustalta muodostuneeseen pääomaan (Kinos, 1997, s. 33; Vuorisalo, 2013, s. 23). Tämän alla erittelemme kuhunkin pääomaan kytkeytyvää osaamisen kirjoa.

Habitus on sosiaalisen aseman tuotos ja se kääntyy käyttäytymistäipumukseksi (Bourdieu, 1998) tai suuntautumis- ja toimintatavoiksi (Roos, 2013). Habitukset ovat Bourdieun (1998) mukaan tunnusomaisia ja selvärajaisia käytäntöjä rakentavia periaatteita. Niiden tehtävänä on sen tyylin yhtenäisyyden selittäminen, mikä yhdistää yksittäisten toimijoiden tietyn aseman olennaiset ja suhteista muodostuvat piirteet yhtenäiseksi joukoksi henkilö-, hyödyke – ja käytäntövalintoja. Habitukset ovat eriytyneitä ja distinktiivisiä eli samanaikaisesti kun ne ovat rakentuneita sosiaalisen aseman perustalle, ne tuottavat erotteluita. Habitus on siten yhteiskunnallisesti muotoutunut, se on tuotettu ja tuottava (Bourdieu, 1979).

Habituksen käsite kuvaa Koivusen (2017) mukaan sitä, miten yksilöt toimivat, tuntevat, ajattelevat ja ovat. Se kuvaa erityisesti sitä, miten työelämä materialisoituu tietynlaiseksi habitukseksi. Habitus ei ole vain yksilöllistä, vaan se on myös eri ammattiryhmien ominaisuus. Tällöin edellytyksenä on, että yksilöillä on keskenään riittävästi samanlaisia kokemuksia, jotka muotoilevat ryhmän käytäntöjä yhtenäisiksi. Ammatillisen ryhmähabituksen käsite viittaa tapoihin, joilla jokin ammatillinen orientaatio, koulutus ja kokemukset työstä muovaavat yksilöiden käyttäytymistäipumuksia samankaltaisiksi. Sen avulla on mahdollista käsitellä, miten varhaiskasvatuksen ammatillisuus piirtyy toimijoiden olemukseen ja tekemisiin päiväkodin kentällä (s. 244–245). Kinos (1997, s. 34–35) summaa habituksen ilmentyvän toimijan koulutuksessa, ammatissa, käyttäytymisessä ja asioiden arvottamisessa.

Bourdieuin teoriassa eron keskeisyydestä huolimatta erottautumiseen pyrkiminen ei ole ”inhimillisen toiminnan liikevoima”, vaan erilaisuus ja erottautuminen ovat sosiaalisessa tilassa elämistä ja yksilönä olemista tilassa: ero ja distinktiivinen ominaisuus tulevat näkyväksi, kun sen havaitsee joku, joka erottelun kykenee tekemään (Bourdieu, 1998, s. 19–20). Sosiaaliseen tilaan sijoittuneena ihminen ei ole välinpitämätön, sillä hänellä on mahdollisuus eron tekemiseen, sen huomaamiseen ja tunnistamiseen. Bourdieuin mukaan kaikilla kyseisessä tilassa olevilla toimijoilla on havaitsemis- ja jaotteluperiaate, joka jäsentää heidän näkemyksiään muista tilassa olevista (s. 20).

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten voidaan olettaa olevan kykeneviä tekemään eroa koulutuksestaan ja ammatillisesta osaamisestaan muista tilassa olevista siinä mielessä, kun he välittävät ja ovat kiinnostuneita kentän kamppailusta ja haluavat osallistua siihen tavoitellakseen kentällä jaettavia etuja (Bourdieu & Wacquant, 1995). Pääoman avulla voidaan analysoida toimijoiden sijoittumista sosiaaliseen tilaan, jossa hengenheimolaisuudet, sympatiat ja halut ennustavat etäisyyksiä (Bourdieu, 1998). Tilan käsitteeseen tiivistyy Bourdieun (1998) ajattelu todellisuuden koostumisesta suhteista, joissa yksilöiden ja ryhmien olemassaolo perustuu erillisyyteen. Sosiaalinen tila järjestää toimijoiden käytäntöjä ja määrittelee toimijoiden välistä yhtenäisyyttä ja läheisyyttä. Tilassa olevat ihmiset ovat hänen mukaansa taipuvaisia lähentymään toisiaan, mutta läheisyys sosiaalisessa tilassa ei välttämättä muodosta yhtenäisyyttä, vaan määrittelee mahdollisuuden yhtenäisyyteen tai ryhmän olemassaoloon. Yhtenäisen ryhmän syntyminen ja säilyminen edellyttävät vakiinnuttamisen symbolista työtä, jolla tarkoitetaan esimerkiksi ryhmän yhteisiä julkilausumia. Toimijoiden sosiaalisten asemien läheisyys ja siihen linkittyvien yhteisten taipumusten ja etujen samankaltaisuus vaikuttavat siihen, missä määrin toimijat haluavat hyväksyä toisensa samaan (poliittiseen) projektiin ja tunnistaa siitä itsensä. Sosiaalisen eriytymisen Bourdieu taas katsoo voivan herättää yksilöllisiä ja kollektiivisia vastakkainasetteluja sosiaalisessa tilassa eri asemiin sijoittuvien toimijoiden välille.

On huomattava, että sosiaalinen tila ei viittaa faktiseen tilaan, vaan se on eräänlainen näkymätön todellisuus (Bourdieu, 1998). Bourdieun (1998) mukaan sosiaalisessa tilassa on kyse voiman kentästä, jonka välttämättömyydet pakottavat kentän toimijoita, ja taistelukentästä, jossa toimijat pyrkivät muuttamaan tai säilyttämään kenttää kahakoimalla asemaansa vastaavin keinoin ja päämäärin.

Taistelukentällä osa toimijoista pyrkii säilyttämään kentälle muodostuneita toimintatapoja, sillä se auttaa heitä uusintamaan pääomansa arvoa. Ne toimijat, joilla on niukemmat resurssit, pyrkivät horjuttamaan ja muuttamaan kentän toimintaa päästäkseen osallisiksi eduista ja kasvattaakseen arvoaan. Vuorisalon (2013) mukaan jokaisesta kentästä on tunnistettavissa sisäinen vallanjaon systeemi perustuen kentän sisälle muodostuneeseen tapaan jakaa valtaa. Kenttäkamppailut varhaiskasvatuksen ammattiryhmien vastuista ja velvoitteista ovat yksi esimerkki tästä, ja itse asiassa niiden voidaan katsoa kiihtyneen henkilöstön kelpoisuuksia uudistaneen muutoksen jälkeen (ks. myös Catucci, 2021; Cervantes & Öqvist, 2021; Eriksson ym., 2018; Karila & Kupila, 2023; Skånfors & Ungerberg, 2023). Pääoma yhdessä habituksen, sosiaalisen tilan ja kentän käsitteen kanssa tarjoavat tuoreen näkökulman varhaiskasvatuksen ammatillisen osaamisen analysointiin ja varhaiskasvatustyön rakenteiden pohdintaan.

Tutkimuksen osallistujat, tutkimusaineisto ja analyysitapa

Tutkimuksen aineistona ovat Osaava varhaiskasvatus -hankkeessa toteutetut varhaiskasvatuksen ammattilaisten fokusryhmähaastattelut (N = 21, 63 osallistujaa). Haastattelut toteutettiin videoyhteydellä kesällä 2022. Haastatteluihin osallistui 2–6 ammattilaista eri puolelta Suomea, ja ne kestivät keskimäärin 1,5 tuntia. Fokusryhmät muodostettiin varhaiskasvatuksen koulutustaustan perusteella (Taulukko 1).

TAULUKKO 1 Fokusryhmähaastatteluihin osallistuneiden koulutustausta sekä tutkintonimikkeet

Varhaiskasvatuksen ammatillinen koulutus (N = 13)	Ammatillinen oppilaitos <ul style="list-style-type: none"> • Lähihoitaja (7) • Lastenhoitaja (4) • Päivähoitaja (2)
Varhaiskasvatuksen sosiaalialan koulutus (N = 24)	Opisto <ul style="list-style-type: none"> • Sosiaalikasvattaja (2) Ammattikorkeakoulu <ul style="list-style-type: none"> • Sosionomi (22)
Varhaiskasvatuksen opettajankoulutus (N = 26)	Opisto <ul style="list-style-type: none"> • Lastentarhanopettaja (7) Yliopisto <ul style="list-style-type: none"> • Kasvatustieteen kandidaatti (15) • Kasvatustieteen maisteri (4)

Fokusryhmähaastatteluiden avulla päästään pureutumaan keskusteluiden perustana oleviin merkityksenantoihin, tunteisiin ja asenteisiin osallistujien välisen, toisiaan täydentävän vuorovaikutuksen avulla (Liamputtong, 2015; Parker & Tritter, 2006). Fokusryhmien muodostamisessa pidetään olennaisena ryhmän homogeenisuutta, jotta keskusteluille on tarpeeksi yhteistä perustaa (Ivanoff & Hultberg, 2006). Useat haastateltavat ilmaisivatkin, että osallistuminen oli mielekästä, koska se mahdollisti ammatillisen keskustelun vertaisten kanssa. Erityisinä eettisinä kysymyksinä pidetään useammasta osallistujasta seuraavaa epävarmuutta, käsiteltyjen asioiden pysymistä luottamuksellisena sekä fokusryhmäkesustelun turvallisen ja tasavertaisen ilmapiirin varmistamista (Liamputtong, 2015). Näitä riskejä pyrittiin vähentämään sensitiivisellä keskustelun ohjauksella, pyytämällä osallistujia kunnioittamaan keskusteluiden luottamuksellisuutta ja rajoittamalla fokusryhmien kokoa (Liamputtong, 2015; Sim &

Waterfield, 2019). Haastatteluissa vallitsi luottamuksellinen ilmapiiri, ja haastateltavat vaikuttivat kertovan avoimesti kokemuksistaan ja näkemyksistään.

Kokonaisuudessaan haastatteluista muodostui 623 sivun litteroitu tutkimusaineisto. Haastattelut rakentuivat puolistrukturoidun haastattelurungon ympärille, jonka teemat koskivat varhaiskasvatuksen perustehtävää, koulutuksen tuottamaa osaamista, varhaiskasvatustyön käytännön toteutusta ja työhyvinvointia. Kokosimme tätä tutkimusta varten tutkimusaineiston irrottamalla laajemmasta haastatteluaineistosta keskustelun, joka keskittyi koulutuksen tuottamaan osaamiseen, sen merkitykseen päiväkotityössä ja sen asemoitumiseen suhteessa toisiin varhaiskasvatuksen koulutuksiin. Tämä aineisto on laajuudeltaan 49 sivua. Keskityimme erityisesti pääomien erittelyyn artikkelin näkökulman rajaamiseksi. Koostimme koulutuksen tuottamasta institutionaalisesta pääomasta sekä osaamisen kirjosta koulutustaustaperustaisesti analyttisen tulkin, jonka esitämme tulososion aluksi (Taulukko 2). Toimitimme tulososiossa esitetyt aineisto-otteet niiden luettavuuden parantamiseksi esimerkiksi poistamalla täytesanoja ja toistoa. Säilytimme versaalit, jotka kuvastavat erityisen painokasta puhetta.

Noudatimme tutkimuksen kaikissa vaiheissa tutkimuksen eettisiä periaatteita sekä ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2019). Tietoon perustuvasta suostumuksesta osallistua tutkimukseen huolehdittiin tiedottamalla tutkimuksen tarkoituksesta, tietosuojasta sekä vapaaehtoisuudesta niin haastatteluun ilmoittautumisen yhteydessä kirjallisella tutkimustiedotteella kuin suullisesti haastatteluiden alussa. Aineistoa ja sen sisältämiä henkilötietoja käsiteltiin jokaisessa vaiheessa huolellisesti tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti. Kullekin haastateltavalle luotiin pseudonyymi tunniste heidän anonymiteettinsä suojaamiseksi.

Bourdieulainen analyysitapa

Tämän tutkimuksen näkökulmasta Bourdieun (Bourdieu & Wacquant, 1995) teorian perustana oleva ajatus sosiaalisen todellisuuden muodostumisesta rakenteiden ja toimijoiden yhteisvaikutuksesta on keskeinen. Kivisen (2006, s. 232) mukaan bourdieulaisessa yhteiskunnan tutkimuksessa on kyse ryhmien ja luokkien välisten valta- ja merkityssuhteiden systeemien analyysistä ”kaksiteholinsseillä”. Tämänkaltainen kaksinkertainen luenta tarkoittaa, että tutkimuksessa on tarkasteltava niin objektiivisia rakenteita kuin toimijoiden subjektiivisia näkemyksiä. Objektiivisten rakenteiden luennalla tarkoitetaan sellaisten rakenteiden ja objektiivisten säännönmukaisuuksien näkyväksi tekemistä, joita toimijat yhteiskunnassa noudattavat, vaikka ne verhoutuvat läpinäkyvyyden illuusioon (Bourdieu & Wacquant, 1995, s. 27). Bourdieu viittaa objektiivisuuden käsitteellä tutkijan konstruktion tutkimuskohteestaan, objektivointi on silloin onnistunut, kun tutkija kykenee objektoimaan oman näkökulmansa (Kivinen,

2006, s. 234–235, 259). Subjekttiivisen luennan avulla taas eritellään toimijoiden elettyjä kokemuksia huomioiden toimijoiden asema sosiaalisessa tilassa. Kaksinkertaisen luennan avulla pyritään ylittämään analyttinen jako rakenteisiin ja toimijoihin ja erittelemään, miten nämä suhteutuvat toisiinsa rakentaen tiettyä kuvaa sosiaalisesta todellisuudesta (Bourdieu & Wacquant, 1995).

Tutkimuksen välittämä kuvaus tutkimuskohteesta on lopulta tutkijoiden konstruktio, jonka vuoksi oman position arvioiminen on tärkeää. Bourdieulainen lähestymistapa edellyttää tutkijoilta itseltään heitä määrittävien ehtojen ja omien yhteiskunnallisten koordinaattien tunnistamista (Bourdieu & Wacquant 1995; Virtanen, 1998). Kirjoittajina tunnistamme asemamme varhaiskasvatuksen asiantuntijoina, opettajina ja tutkijoina sekä akateemisella kentällä. Bourdieun teoretisoinnin mukaisesti olemme pyrkineet muotoilemaan tutkimusongelman käytännöllisten kysymysten kautta. Tämä ei kuitenkaan poista mahdollisuutta, että koulutustaustamme ja nykyiset työtehtävämme vaikuttaisivat tulkintoihimme, ja Bourdieun mukaisesti emme pyrikään kieltämään näiden merkitystä. Systemaattinen kuvaus aineistosta ja sen analyysistä sekä viittaukset tutkimukseen auttavat arvioimaan tekemiemme tulkintojen pätevyyttä. Keskeistä bourdieulaisessa kenttäanalyysissä on tämän tutkimuksen näkökulmasta ollut etsiä päiväkodin kentälle määrittyneiden asemien välisiä suhteita ja eri asemiin sijoittuneiden toimijoiden suhteita toisiinsa (Vuorisalo, 2013).

Bourdieu (Bourdieu & Wacquant, 1995, s. 125–133) kuvaa kenttäanalyysiä kolmen vaiheen avulla. Ensiksi tutkimuksessa on määriteltävä kentän suhde vallan kenttään. Toiseksi on määriteltävä toimijoiden välisten suhteiden rakenne, jossa on huomioitava toimijoiden käytössä olevat pääomat. Kolmanneksi on määriteltävä toimijoiden habitukset eli kentän dispositiojärjestelmä. Tässä tutkimuksessa keskitymme analysoimaan kentällä olevien toimijoiden asemia ja erityisiä pääomia (synkroninen analyysi) (Vuorisalo, 2013, s. 88). Bourdieun tavoin ymmärrämme kentän ja pääoman toisiinsa tiiviisti sidoksissa olevina: kentän määrittely edellyttää pääomien tunnistamista ja tämä taas kentän tuntemusta (Bourdieu & Wacquant, 1995, 135–136). Tämän vuoksi on välttämätöntä tarkastella kentän dynamiikkaa, jossa analysoidaan toimijoiden käyttämiä strategioita ja heille rakentuvia habituksia (diakroninen analyysi) sekä huomioitava kentän sisäisiä että sen rajoilla vallitsevia sitoumuksia (Vuorisalo, 2013, s. 86–87). Tämän tutkimuksen fokus on kuitenkin vahvasti pääomien erittelyssä, mutta samalla tulemme analysoineeksi kenttää, jolla ne ilmenevät, ja jolla toimijat neuvottelevat ja kamppailevat pääomiensa käytöstä ja osallisuudestaan kenttään. Analyysi valottaa toimijoiden näkökulmaa, mutta bourdieulaisen tutkimuksen kiinnostus ei ole heissä toimija-subjekteina. Kaksiteholinssien avulla toimijoihin pureudutaan kentän agenteina, joilla on erilaisia sosiaalisia asemia ja pääomaa.

Tässä tutkimuksessa selvitämme, millaista pääomaa varhaiskasvatuksen ammattilaisten koulutukset ovat tuottaneet päiväkodin kenttään ja millaisen merkityksen ja arvon pääomat ja sen alainen osaamisen kirjo kentällä saavat. Rakennamme kuvausta sosiaalisesta tilasta sekä kentällä muodostuvista pääomista ja habituksista. Tavoitteenamme on bourdieulaisittain ymmärtää yhteiskuntaa ja paljastaa yhteiskunnassa peitettyä ja peiteltyä, jotta tutkimuksen kautta avautuva parempi ymmärrys vapauttaisi uuden ymmärryksen keinoin pohtimaan erilaisia mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja varhaiskasvatustyön kehittämisessä (Kivinen, 2006, s. 254; ks. Bourdieu & Wacquant, 1995, s. 28).

Pääomat ja niiden legitimizeetti päiväkodin kentällä

Tarkastelemme varhaiskasvatusten koulutusten perustalle muodostuvia pääomia ja ammatillisen osaamisen kirjoa varhaiskasvatuksen ammattilaisten haastattelussa esittämien osaamiskuvausten perusteella. Alla olevassa taulukossa on esitetty analyysimme perusteella muodostettu kuva varhaiskasvatuksen koulutusten tuottamasta institutionaalisesta pääomasta sekä osaamisen kirjosta (Taulukko 2).

TAULUKKO 2 Koulutuksen tuottama institutionaalinen kulttuurinen pääoma

Varhaiskasvatuksen ammatillinen koulutus	Perushoidollinen pääoma <ul style="list-style-type: none"> • lääkehoidollinen osaaminen • perushoidollinen osaaminen • pedagoginen osaaminen
Varhaiskasvatuksen sosiaalialan koulutus	Sosiaalisen hyvinvoinnin pääoma <ul style="list-style-type: none"> • laaja-alainen yhteiskunnallinen osaaminen • perhetyön osaaminen • sosiaali- ja terveyspalveluiden verkosto-osaaminen • pedagoginen osaaminen
Varhaiskasvatuksen opettajankoulutus	Kasvatustieteellinen pääoma <ul style="list-style-type: none"> • akateemiseen tiedon hallintaan liittyvä osaaminen • didaktinen osaaminen • pedagoginen osaaminen

Varhaiskasvatuksen ammatillinen koulutus

Lastenhoitajien haastatteluissa kuvaukset omasta koulutuksen tuottamasta ydinosaamisesta kiinnittyvät lasten perushoidolliseen työhön. Puhe on kuitenkin tältä osin hyvin niukkaa ja osaamiskuvauksiin yhdistyy tavallisesti koulutuksessa hankitut muut kyvyt, taidot ja ominaisuudet. Erillisenä osaamisalueena osa mainitsee lääkehoidollisen osaamisen.

Mun mielest lähihoitajan koulutukses on tosi monipuolisesti ja laaja-alaisesti, lääkehoito tietenki tulee mieleen ja toinen on erityislasten osaaminen. Pääs harjotteluun erityislasten pariin ja oppi ymmärtämään, että lapsia on hyvinki monenlaisia ja tarpeet on moninaisia ja tukeminen ja yksilöllinen ohjaaminen ja tämmönen, niin mun mielest lähihoitajan koulu antaa tosi hyvät valmiudet työskennellä päiväkodissaki.

(H6, A.U.)

Ainakin lastenhoitajalla on ihan perushoito ja sitte lääkinnälliset hoidot, että jos on diabeetikoksi, niin usein lastenhoitaja ottaa siitä hoitovastuun. Ja SANOTAAN, ET TYÖVUOSIEN MUKANA on kyllä tullu aika paljon pedagogistakin osaamista myös itelle, et ei nää ihan enää pelkkiä lastenhoitajan taitoja [ole]; vastuuta ja tämmöst on tullu enemmän.

(H11, I.A.)

Lääkehoidollisen osaamisen esiin tuominen kuvastaa, että lastenhoitajien institutionaalinen pääoma on edelleen jossain määrin sairaanhoidollista (Kinos, 1997). Lääkehoito- ja terveysosaamista on pidetty lastenhoitajien eriytyneenä osaamisena verrattuna muihin varhaiskasvatuksen kelpoisuutta tuottaviin koulutuksiin riippumatta siitä, mikä lastenhoitajan perustutkinto on suoritettu (OKM, 2021, s. 80). Haastatteluissa kuitenkin vain lähihoitajan koulutuksen suorittaneet puhuvat koulutuksen tuottamasta lääkehoidollisesta osaamisesta. Mielenkiintoista on, ettei lääkehoidollinen osaaminen tai yleisimpien lasten- ja infektio tautien tuntemus nouse lainkaan esiin arvioitaessa varhaiskasvatuksen ammatillisen koulutuksen järjestäjien nykyisiä toteuttamissuunnitelmia (Karila ym., 2024; vrt. OKM, 2021). Tulkitsemme tämän kuvastavan sairaanhoidollisen pääoman muutosta kohti yleisempää hyvinvoinnin pääomaa. Lisäksi oma ammatillinen osaaminen sijoitetaan etenkin pedagogiikan hallintaan.

Mä oon sosiaalialan oppilaitoksesta valmistunut, ni meillä oli paljo toiminnan suunnittelua. Sillon kö oon ite käyny koulun, nii ei ollu vaa sitä perushoitoa. Mä en sitä vähättele ollenkaa, mutta siihen kuulu kaikki myös se toimintasuunnittelu ja toteutus.

(H5, N.A.)

Toiminnan suunnittelu ja ryhmän ohjaaminen arvottuu lastenhoitajien puheessa tavallisesti korkealle ja koulutuksen tuottama perushoidollinen pääoma asetetaan arvoltaan tätä vähäisemmäksi, vaikka yllä olevassa otteessa eksplisiittisesti kieltäydytään näin tekemästä. Vuorisalon (2013) mukaan sosiaalisen tilan vetävät ja työntävät voimat ilmentävät eron muodostumista ja kuvastavat, minkä pääoman hallinta ja tavoittelu erottelee toimijat. Pedagogista osaamista pidetään varhaiskasvatustyössä keskeisenä, mitä laki (540/2018) ja opetussuunnitelma (Opetushallitus [OPH], 2022) korostavat. Pääomien erotteluita kuvastaa myös aiemmin esitetty ote, jossa lastenhoitaja kertoo hänelle muodostuneen pitkäaikaisen työskentelyn jälkeen pedagogista osaamista, jolla hän erottautuu niistä, joilla on pelkkiä lastenhoitajan taitoja ja vastuita. Suhde pedagogiseen osaamiseen kuvastaa kenttien rakentumista pääomien ja osaamisen kirjon

ympärille, jolloin kentän toimijat pyrkivät hankkimaan kentälle tyypillisiä pääomia (Vuorisalo, 2013). Lisäksi Bourdieun näkemys pääoman kertymisestä sisältää ajatuksen niiden hankkimisen eteen tehdystä työstä, joka on edellyttänyt aikaa ja panostuksia.

Käytännössä sen vasta monen monen tuskan ja opin kyyneleen kautta oppi. Tää on semmonen ammatti, PITÄÄ MENNÄ yli vuorten, jotta oppii sen. Tää ei oo semmonen ruusuilla tanssi tähän ammattiin tuleminen ja meneminen ja toimiminen, tää vaatii pitkäjänteisyyttä.

(H19, D.N.)

Lastenhoitajan ammatillinen tutkinto painottaa vahvasti käytännöllistä työtettä. Lastenhoitajat korostavatkin muita koulutusryhmiä vahvemmin työssä oppimista ammatillisessa kehittämisessään ja pääoman hankkimisessa, kuten *ei tätä työtä oikeen voi oppii mitenkään muuten ku tekemällä* (H19, E.I.) tai että osaamista on, *kun on ikää ja kokemusta paljon takana.* (H4, A.E.)

Bourdieun (1986) ajattelussa on keskeistä pääomien jakautuminen. Tällä viitataan siihen, etteivät pääomat ole tarjolla kaikille yhtäläisesti, vaan kentän toimijat voivat kasvattaa tai vaihtaa pääomaa tavoitellessaan itselleen arvostettua pääomamuotoa. Lastenhoitajan tutkintokoulutuksen tuottama perushoidon osaaminen tulee usein pintapuolisesti mainituksi heidän kuvatessaan oman alansa osaamista ja näyttää siltä, että perushoidollinen ja terveysosaaminen on jossain määrin korvautunut pedagogiikan painottamisella (ks. myös Karila ym., 2024, s. 51–52; OKM, 2021, s. 80). Pääomien jakautumiseen kytkeytyy legitiimin pääoman määrittely, jossa omaa osaamista asemoidaan suhteessa arvostettuun pääomamuotoon. Haastatteluissa lastenhoitajat ottavatkin kantaa oman koulutuksensa ja työelämässä rakentuneen pääoman asemointiin suhteessa opettajien osaamiseen ja etenkin opettajankoulutuksen tuottamaan pedagogiseen osaamiseen.

Minäkin olen sitä vanhaa [koulu]kuntaa eli minä olen ihan lastenhoitaja ammatiltani, niin kyllähän se on tähän alkuopetukseen ihan aikaansa jäljessä se koulutus. Kyllä tässä ite on pitäny, ja onneks meitä on koulutettu paljon, niin sen takia en mä koe, että mä en pärjäis siellä. Ihan samalla tavalla opettajien kanssa tehään ihan samaa hommaa, et kyl se on niin vaan.

(H11, I.R.)

Haastatteluissa painottuvat viittaukset tutkintokoulutuksen suorittamisen jälkeen kerrytettyyn tietoon, jonka avulla lastenhoitajat osoittavat omaavansa pedagogista osaamista. Pääoma ja siihen linkittyvä osaaminen tarjoavat ennen kaikkea mahdollisuuden osallistua sosiaaliseen toimintaan ja luovat edellytyksiä toimia ja menestyä kentällä. Pääomat tarvitsevat toimiakseen kentän, jolla niiden arvo mitataan (Bourdieu, 1986). Otteet kuvastavat, että lastenhoitajat katsovat kykenevänsä hoitamaan opetustehtäviä ja työskentelemään opettajan rinnalla samaa tehtävää hoitaen. Tulos on yhtenevä tutkimusten kanssa, joissa on havaittu, että varhaiskasvatuksen reformien

yhteydessä opettajien vastuiden ja velvoitteiden painottaminen on saanut lastenhoitajat korostamaan omaa yhtäläistä osaamistaan päiväkodin kentällä (Cervantes & Öqvist, 2021; Eriksson ym., 2018; Skånfors & Ungerberg, 2023).

Bourdieuun kulttuurisen pääoman tiedolliseen luonteeseen voidaan lukea mukaan kaikki tiedostettu ja myös tiedostamaton tieto, jolloin se on koulutuksen kautta hankittua institutionaalista pääomaa laveampaa (Bourdieu & Wacquant, 1995). Tämänkaltainen arvon määrittely tekee näkyväksi osaamiseen yhdistyvien tietojen, taitojen ja ominaisuuksien hahmottamisen pääomina ja niihin kytkeytyvän vallan. Eroa tunnustetaan suhteessa lastenhoitajalta odotettuun osaamiseen, mutta ei suhteessa opettajan osaamiseen. Bourdieulaisittain tätä voidaan tulkita siten, että erojen tekemiseen tarvittavat havaitsemis- ja jaotteluperiaatteet otetaan käyttöön silloin, kun itselle merkityksellistä pääomaa pyritään lisäämään ja legitimoimaan se, kun taas eroa ei huomata siinä, missä sitä ei haluta tai kyetä näkemään (Bourdieu, 1998). Tutkinnon tarjoaman pätevyyden ja koulutuksen tuottaman osaamisen sijaan haastateltavat painottavat työssä tapahtuvaa ammatillista kehittymistä ja alan täydennyskoulutusta, jota aiemmat otteet ovat osaltaan myös kuvanneet.

Mä en oo välttämättä ihan kovin tyytyväinen mun koulutuspaikkaan, missä mä kävin lähihoitajaopintoni, siellä ei oikeastaan tullut mitään uutta. Tuntuu, että enemmän työssä oppi asioita. Toki nyt jotain teoreettisia asioita koulussa käydään ja ehkä opitaan, jos ei niitä nyt oo sitten jo oppinut aikasemmin, mutta käytännön työssä sen oikeastaan kunnolla oppii.

(H19, E.I.)

On aina ollu hyvät koulutukset ja omilla lapsilla ollut haasteita, niin mä koen, että oon saanut sitä ammattitaitoo siinä hyvin paljon ja oppinut erilaisia tapoja toimia.

(H16, I.A.)

Työn ja elämäkokemuksen painottaminen ammatillisessa kehittämisessä kuvastaa lastenhoitajien työn kiinnittymistä käytännölliseen työotteeseen ja koulutuksen geneerisyyttä, jolloin monin tavoin hankitut tiedot ja taidot lisäävät mahdollisuuksia kohottaa päiväkodin kentällä legitiimien pääomien omistajuutta. Tällöin ymmärrettäväksi jäsentyy myös se, että lastenhoitajat puhuvat omasta koulutuksensa tuottamasta osaamisesta ja siihen yhdistyvästä pääomasta niukasti.

Ensimmäine vuosi yleissivistäviä aineita ja sitte erikoistu. Sitte varhaiskasvatuksen jakso, olikse ny puoli vuotta ja sitte toine puoli sairaalajakso. Aika vähä oli molempia, että se oli semmonen pintaraapasu, mutta kyllä me saatii toiminnan suunnittelun oppeja. Tietenki sehä on rikkaus, että on pätevyys molempii varhaiskasvatukseen ja sairaalaan.

(H5, N.I.)

Haastatteluissa viitataan usein myös siihen, että ammatillisesta koulutuksesta on niin kauan, ettei se vastaa enää työn asettamiin vaatimuksiin. Näissä tapauksissa koulutus

itsessään ei siis tuottanut nykyisessä työssä tarvittavia kompetensseja ilman työssä oppimista, täydennyskoulutusta tai erilaisia kursseja, kuten seuraava ote havainnollistaa. *Mä oon koulutukseltani lähihoitaja ja en tosiaan muista, onko se antanu yhtään mitään valmiuksia (nauraa), siit on niin pitkä aika.* (H16, I.A.) Mielenkiintoista on, että koulutuksen tuottamalle institutionaaliselle pääomalle jäsentyy kuitenkin arvo silloin, kun omaa koulutusta verrataan nyt lastenhoitajan tutkintokoulutuksia suorittaviin.

Jos mä aattelen näitä ketkä käy täällä meillä opiskelijoina, niin yrittää, että nyt kannattas kokeilla kaikkea näitä tuokion suunnitteluja, mutta ku ei tarvi, ni ei tehdä. Kun itse oli harjottelemassa, niin joutu kaikki havainnointitehtävät, tarkkailutehtävät riippuen missä harjotteluissa olit, lukemaan kokeisiin samalla; se oli se kirjallisten työn määrä ihan valtava, että se oli oikeesti vaativa koulutus.

(H4, A.E.)

Ote tekee näkyväksi, etteivät pääomat ole olemassa vain tietyssä hetkessä, vaan niiden arvo määrittyy ajallisessa perspektiivissä. Kinoksen (1997) mukaan sellaista pääomaa, joka olisi päiväkodissa kestävä ja validi institutionaalisen pääoman muoto on vaikea paikallistaa historiallisesti, eikä sellaista edes välttämättä ole löydettävissä. Ote heijastelee ajatusta myös siitä, että pääoman hankkimiseen on tehty ajallisesti työtä ja nähty vaivaa. Erityisesti kirjalliset työt jäsentyvät vaativiksi niiden edustaessa tutkimusperustaista ja teoreettista työtettä. Ylitapio-Mäntylän (2016) mukaan varhaiskasvatustyö on jakautunut uudeksi, lähinnä opettajien toteuttamaksi tietotyöksi ja vanhaksi, lukittuneisiin tapoihin perustuvaksi hoivatyöksi, joka käsitetään senkaltaiseksi hoiva- ja kasvatustyöksi, jota kuka tahansa kykenee tekemään.

Tällä hetkellä varhaiskasvatuksen lastenhoitajan tutkintokoulutuksia yhdistää lapsen kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen edistäminen -kokonaisuus (Karila ym., 2024, s. 51–52), jonka ammatilliset vaatimukset näyttävät rinnastuvan opettajalta edellytettävään osaamiseen. Seuraava ote tiivistää lastenhoitajien työn muutosta ja sisältöjä: *Must tuntuu, että tää työ on toisenlaista, että ei pelkästään siihen hoidolliseen vaan myös kasvatukselliseen ja opetukselliseen; nimenomaan se vaatimustasoha on ihan toinen.* (H4, A.E) Lastenhoitajien työn muutos tunnistetaankin haastatteluissa yleisesti.

Varhaiskasvatuksen sosiaalialan koulutus

Sosiaalialan koulutuksen suorittaneiden varhaiskasvatuksen opettajien puhe koulutuksen tuottamasta osaamisesta kiinnittyy erityisesti sosiaalisen hyvinvoinnin pääomaan ja sosiaalialan osaamiseen (ks. myös Karila ym., 2017). Haastateltavat tuottavat puhetta koulutuksen tuottamasta laaja-alaisesta yhteiskunnallisesta osaamisesta sekä perhetyö- ja sosiaali- ja terveystyöpalveluiden verkosto-osaamisesta. Lisäksi haastateltavat kuvaavat jonkin verran koulutuksensa tuottamaa varhaiskasvatuksen pedagogista osaamista.

Sosiaalialan koulutuksessa rakentuva institutionaalinen pääoma näyttäytyy laaja-alaisena yhteiskunnallisena osaamisena, joka rakentuu erilaisten asiakasryhmien tilanteiden tunnistamisen ja asiakkaan auttamisen ympärille. Osaaminen paikallistuu lasten lisäksi muiden asiakasryhmien parissa toimimiseen, mikä mahdollistaa laaja-alaisen työtteen, mutta joka toisaalta ei tarjoa syvällistä osaamista yhden asiakasryhmän kanssa toimimiseen. Haastateltavat kuvaavat hyödyntävänsä työssään muun muassa mielenterveys-, päihde- ja lastensuojeluun liittyviä opintoja.

Tuntuu et siit on saanu hyvät valmiudet verkostoyhteistyöhön ja sanotaan et lastensuojelun koulutusta on myös tarvinnu. Päihde- ja mielenterveyskursseista [on ollut] erittäin hyvä hyöty.

(H9, I.L.).

Pääoma sijoittuu sosiaalialan ja varhaiskasvatuksen rajapinnalle (ks. myös Hujala ym., 2003; Karila ym., 2024, s. 84), joka vaikuttanee heidän näkemyksiinsä päiväkodissa toteutettavasta varhaiskasvatustyöstä. Sosiaalialan koulutuksen suorittaneet opettajat mieltävät joissain määrin työn laaja-alaisena auttamistyönä, jossa ei keskitytä vain lapsen, vaan koko perheen tukemiseen. Seuraavassa otteessa haastateltava kuvaa sosiaalialan koulutuksen tarjoavan työhön kasvatustieteellistä koulutusta paremman pohjan.

Ei me todellakaa istuta askartelemassa siel lasten kans, eikä sais sanoo, mut en mä mun suunnitteluaikaa pysty käyttämään siihen pedagogiikkaan ja siihen toiminnan suunnitteluun niin paljo ku mä haluaisin. Mä teen niin paljo sitä perhetyön osuutta, että en mä tiedä MITEN NE LASTENTARHANOPETTAJAT siel oikeesti, nää uudet kasvot pärjää, jossei niil oo oo valmiuksi tähän laajakirjoiseen työhön, mitä me nyt tehdään.

(H7, I.H.)

Eroa tekemällä pyritään vahvistamaan sosiaalialaan kiinnittyvän pääoman arvoa suhteessa kenttään ja vahvistamaan sen asemaa kentällä (Bourdieu & Wacquant, 1995). Osaaminen kiinnittyy varhaiskasvatuksen perustehtävän osalta erityisesti perhetyöhön, jonka nähdään edellyttävän laaja-alaista eri asiakasryhmiin liittyvää osaamista. Puhetapa heijastelee haastateltavan asemoivan varhaiskasvatuksen osaksi sosiaalialaa. Haastateltavan voidaan myös nähdä muokkaavan päiväkodin kenttää sosiaalialan osaamista tarvitsevaksi ja näin soveltuvammaksi omaan koulutuksen tuottamaan institutionaaliseen pääomaan.

Laaja-alaista koulutusta pidetään hyödyllisenä sen moninaisten työmahdollisuuksien vuoksi lastenhoitajien tapaan. Sosiaalialan koulutuksen tuottama institutionaalinen pääoma toimii "käypänä valuuttana" varhaiskasvatuksen kentän lisäksi sosiaalialalla, mikä avartaa työntekijälle mahdollisuuksia siirtyä kentältä toiselle. Seuraava ote kuvastaa laaja-alaisen koulutuksen arvoa: *Mä en halunnut sellasta ammattia, et mä oon sit vaan se lastentarhanopettaja, vaan mä halusin semmosen, et on laajempi mahollisuus tehdä töitä ja laajempi mahollisuus nähdä ja kokea.* (H15, A.A.) Yksilötasolla mahdollisuus siirtyä päiväkodista sosiaalialan työtehtäviin koetaan omaa työhyvinvointia edistävänä.

Toisaalta on viitteitä siitä, että sosiaalialan koulutuksen suorittaneet työntekijät eivät ole täysin sitoutuneita päiväkotityöhön, vaan hakeutuvat laaja-alaisen koulutuksen ansiosta jossain määrin muiden alojen tehtäviin (Kalmbach, 2023; Karila ym., 2017; Onnismaa ym., 2013).

Yhteistyöosaaminen perheiden ja lasten vanhempien kanssa nousee keskeiseksi sosiaalialan koulutuksen tuottamaksi osaamiseksi. Perhetyö on tunnistettu sosiaalialan koulutuksen suorittaneiden opettajien vahvaksi osaamisalueeksi (Hujala ym., 2003; Karila ym., 2013; 2017; 2024; Onnismaa ym., 2017b). Perhetyön osaamiseen liittyen haastateltavat tuovat esiin perehtyneisyytensä erilaisten perhetilanteiden ja perheiden tarpeiden tunnistamiseen sekä perheiden tukemiseen haasteissa. Koulutuksen tuottamaa laaja-alaista osaamista hyödynnetään erilaisten marginaaliryhmien, kuten maahanmuuttajataustaisten, mielenterveys- ja päihdeongelmaisten tai syrjäytymisvaarassa olevien vanhempien kanssa työskennellessä.

Sai apua ja tietoa erilaisista ihmisistä ja erilaisista haasteista ja minkälaisia moninaisia tyyppisiä maailmassa on. Nekään ei keskittynyt lapsiin, että ne oli enemmän alkoholiperhe tai lastensuojelutilanne. Ne ei ollut sille vaikka kolmevuotias tai viisivuotias lapsi, jolla on ADHD tai autismikirjon piirteitä.

(H7, I.O.)

Perhetyön taustalla vaikuttaa olevan sosiaalialalle tyypillinen ongelmalähtöinen orientoituminen työhön, jolloin lasten ja perheiden haasteet ja ongelmat tunnustetaan, ja ne tuodaan päiväkodin kenttään, jota seuraava ote havainnollistaa: *Jos oli lapsella joku ongelma, niin se siirrettiin aina, että hoitaa se, kun se tiedät.* (H14, Ä.E.) Haasteet ja ongelmat liittyvät useimmiten haastateltavien kuvauksissa perhetilanteeseen, jolloin keskeisenä nähdään perheen kokonaistilanteen näkeminen ja ennaltaehkäisevä työ. Työ kohdistuu näin lapsen sosiaalisen hyvinvoinnin tukemiseen osana perhettä, päiväkotiympäristön ulkopuolella.

Lapsen haasteet ei välttämättä näy päiväkodissa, nii pitää ymmärtää kotiin asti se tilanne. Kun vanhemmat ei jaksa, niin pitää tehdä toimet lapsen kanssa. Ymmärrys, et se kotiväki on aivan uupumuksen partaalla ja toimia sen mukaan. ENNALTAEHKÄISEVÄ AJATUS, et vanhemmat ei uuvu ja sit ollaan taas jossai palvelus.

(H3, L.U.)

Ennaltaehkäisevään perhetyöhön liittyen haastateltavat puhuvat muun muassa perheiden osallisuuden rakentamiseen liittyvästä osaamisestaan, kuten seuraava ote kuvastaa: *Lasten ja perheiden osallisuuden luominen ja niiden foorumeiden ja paikkojen luominen, niin ne on mun vahvuutta ja sitä onneks käytetään.* (H10, N.Y.) Usea haastateltava kertoo myös hyödyntävänsä koulutuksen tuottamaa osaamistaan rakentaessaan kunnioittavaa, sensitiivistä sekä tasavertaista vuorovaikutusta perheiden kanssa.

Koen perheiden kohtaamisen helppona ja myös huolen puheeksioton. Meidän pitää vanhemmille puhua suoraan asioista ja se ei ole mulle vaikeeta. Pitää silleen lempeän napakasti osata ottaa.

(H13, I.A.)

Must tuntuu, että meidän tausta on kunnioittava ja sellanen, että OLEN AINA samalla tasolla. Älä puhu ylhäältä alaspäin, että se on meidän koulutuksen tuoma vahvuus.

(H13, I.A.)

Perhetyöhön yhdistyy sosiaali- ja terveystalveluiden verkosto-osaaminen. Sote-palveluverkoston tuntemus ja yhteistyö on niin ikään tunnistettu aiemmin sosiaalialan koulutuksen suoritteiden opettajien keskeiseksi osaamisalueeksi (Karila ym., 2013; 2017; 2024; Onnismaa ym., 2017b). Haastateltavat kuvaavat pystyvän ohjaamaan sote-palveluverkoston käytössä paitsi vanhempia, myös päiväkodin muuta henkilöstöä. Sosiaalialan koulutuksen suorittaneet kuvaavat sote-palveluiden verkosto-osaamisen olevan heillä opettajankoulutuksen suorittaneita vahvempaa.

Uran aikana ollu tilanteita mis lastensuojelun mukaan ottaminen on ollu hirveen iso kynnys ja joutunu perehdyttään johtajaa siihe, mitä se tarkoittaa ja siltikkää se ei oo menny läpi. Huomaa, että niissä asioissa on enemmän tietämystä.

(H3, L.U.)

Pystyy vanhempien kanssa keskustelemaan enemmän tukiasioista ja tukiviidakosta mitä Kelalla on. Tietää näitä asioita enemmän kun sellanen, joka on perehtyny siihen pedagogiikkaan ja tälläsiin asioihin pääsääntösesi, et sen mä oon niinku huomannu koulutuksen mukana tuomana vahvuutena.

(H3, L.A.)

Tätä tutkimusta varten koostamassamme aineistossa sosiaalialan koulutetut viittaavat yksittäisillä maininnoilla koulutuksen tuottamaan varhaiskasvatuksen pedagogiseen osaamiseen. Pedagoginen osaaminen kytkeytyy yhdessä puheenvuorossa opetussuunnitelmaosaamiseen: *Vasua ja vasun sisältöä, niitä oppimisen alueita käytiin aika paljon läpi, ja sitä vasun tuntemista on voinu hyödyntää töissä.* (H10, A.O.) Toinen haastateltava mainitsee lapsen yleisen kehityksen, pedagogiikan sekä didaktisista aineista käsityöt: *Tosi paljo meil oli ihan sellasta käytännön kaikkee, harjoteltiin askartelua ja kaikkee sellasta, hyvin käytännön läheistäkin, mistä sai aika hyvin ammennettua ja yllättävänki paljo myös sellasta kehitystäki ja pedagogiikkaa ja pedagogista ajattelua.* (H3, L.U.) Varhaiskasvatuksen pedagogiseen osaamiseen voidaan lukea myös lapsen osallisuuden tukemiseen liittyvä osaaminen, jonka haastateltavat näkevät keskeisenä sosiaalialan koulutuksen sisältönä. *Me ollaan opiskeltu, miten ottaa ja osallistaa, et se osallistava varhaiskasvatus on nimenomaan meidän sosionomien osaamisaluetta, mistä nyt on puhuttu paljonki. Koen, et meil on hirveen hyvä pohjakoulutus tähän työhön.* (H9, I.E.)

Haastatteluaineisto tekee yhä uudelleen näkyväksi sosiaalialan koulutuksen suorittaneen opettajan institutionaalisen pääoman sijoittumisen varhaiskasvatukseen ja sosiaalialan

rajapinnalle, jolloin omaa sosiaalista asemaan päiväkodin kentällä saattaa olla haastavaa reflektoida. Seuraavassa otteessa haastateltava vertaa lapsikohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimista sosiaalialan asiakassuunnitelmaan:

Koen [helpoksi] varhaiskasvatussuunnitelmien tekemisen, koska sosionomikoulussa me paljon tehtiin asiakassuunnitelmia ja koen, että varhaiskasvatussuunnitelma ja asiakassuunnitelma on suurin piirtein samaa asiaa.

(H17, E.A.)

Ote osoittaa, että sosiaalialan ja varhaiskasvatuksen terminologiaan liittyy samankaltaisuutta, mutta termit tarkoittavat eri kontekstissa eri asioita. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma on pedagoginen asiakirja lapsen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon toteuttamiseksi (Varhaiskasvatustilaki 540/2018, §23), kun taas asiakassuunnitelmassa määritellään asiakkaan palveluntarve (Sosiaalihuoltolaki 1301/2014, §39). Ote myös havainnollistaa, että vaikka sosiaalialan koulutuksen ja opettajankoulutuksen suorittaneet toimivat samalla ammattinimikkeellä, heidän pääomansa perustuvat erilaiselle osaamiselle ja muodostavat siten erilaista ymmärrystä varhaiskasvatustyön toteuttamisesta päiväkodin kentällä. Tämän seurauksena opettajien ammattiryhmän sisälle muodostuu kaksi sosiaalista tilaa. Joissain tapauksissa tämä johtaa sosiaalialan koulutetuissa opettajissa jopa pyrkimykseen irrottautua pedagogiikasta ja sen merkityksestä varhaiskasvatuksessa.

Voi tulla uuelle maisterille pettymys, kun onki iso ryhmä hallittavana ja pitäis turvallisuutta ja semmosta hyvää oloa lapsille [tarjota], jos menee pedagogiikka edellä. Mä uskallan vaan olla sitä mieltä, että se ei oo se juttu.

(H13, I.A.)

Puheenvuorollaan haastateltava paitsi haastaa kentän määrittelyn (Bourdieu & Waqwant, 1995), myös osoittaa henkilökohtaisen kiinnittymisensä sosiaalialan institutionaaliseen pääomaan. Bourdieun (1998) voimakentästä muodostuu taistelukenttä, kun kenttää pyritään muuttamaan siten, että oma pääoma on siellä parhaiten hyödynnettävissä ja siten arvokkainta.

Sosiaalialan koulutuksen suorittaneet opettajat tuottavat niukasti puhetta koulutuksensa tuottamasta pedagogisesta osaamisesta, mutta viittaavat pedagogiseen osaamiseensa keskusteltaessa esimerkiksi työn toteuttamisesta. Onnismaa ja kumppanit (2017b) ovat todenneet, että sosiaalialan koulutettujen opettajien kokemus omasta pedagogisesta osaamisestaan jää heikommaksi kuin opettajankoulutuksen suorittaneilla opettajilla. Tätä selittänee tutkinnon asemoituminen sosiaalialan tietopohjalle ja laaja-alaisen tutkinnon vähäistä keskittymistä nimenomaan varhaiskasvatukseen: *Tietysti se on aika pieni osa koko sosionomin koulutusta, mitä se varhaiskasvatuspuoli siin sit on* (H10, A.I.), kuten eräs haastateltava tiivistää.

Varhaiskasvatuksen opettajankoulutus

Opettajankoulutuksessa hankittu kasvatustieteellinen pääoma kiinnittyy osaksi akateemista sekä didaktista ja pedagogista osaamista, mitä opettajat kuvaavat runsain ja moninaisin tavoin. Opettajat myös tunnistavat tämän pääoman arvon riippumatta siitä, ovatko he suorittaneet opisto- tai yliopistotasaisen koulutuksen. Yhteisesti jaettu näkemys koulutuksesta saadusta pääomasta mahdollistaa Bourdieun (1998) ajattelun valossa toimijoiden sosiaalisten asemien lähentymisen. Tämä sosiaalisten asemien läheisyys taas vaikuttaa siihen, että opettajat haluavat tunnistaa itsensä osana yhteistä projektia.

Opettajien puheessa nousee yleisimmin esille opinnoissa saatu pohja teoreettiselle ajattelulle. Keskeisenä lähtökohtana varhaiskasvatuksen opettajien koulutuksessa näyttäytyy asiantuntijuuden tutkimusperustaisuus (ks. Karila ym., 2024): tutkittu tieto, kriittinen ajattelu sekä elinikäinen oppiminen ilmentyvät useimpien puheessa keskeisinä osaamista määrittävinä näkökulmina.

Pohjautuu tutkimukseen tai tutkittuun tietoon, mitä me tehdään eikä pelkästään mutuiluun. Must tuntuu, [jos] ei olis yliopistossa käyny kouluttautumas, tavallaan tekis vaan sen, no tää tuntuu vähän hyvält sen sijaan, et lähtis pohtimaan vähän kriittisesti niit omia toimintatapoja, niit omia ajatuksiaan. Tietynlaise ajattelumallin on saanu koulutuksesta myöski siihe, et miten suhtautuu omaan työhönsä ja miten suhtautuu pedagogiikkaa.

(H20, L.E.)

Teoreettisen ajattelun merkitystä kuvataan muun muassa osana tiedon omaksumista sekä käsittelyä. Useat opettajat tuovat esille, että heihin on iskostunut ajatus siitä, että omaa toimintaa tulee pystyä perustelemaan tutkitulla tiedolla. He myös kuvaavat, että työssä huomattavassa roolissa on jatkuva uuden tiedon omaksuminen.

Lapsen kohtaaminen ja ne periaatteet siinä, koska kyllä mä koen, että kaikki mitä mä työssäni teen, niin mun pitäis pystyä kaikki se perustelemaan, että miks mä oon valinnu just näin. Mä koen myöski, että se on mun turva, että mulla on koulutuksen tuoma tieto siin takana ja mä pystyn perustelemaan mun päätökset.

(H21, I.E.)

Kasvatustieteellinen pääoma osoittaa lisäksi akateemisen tiedon hallintaan liittyvän osaamiseen yhdistyvän ajatukseen tämän pääoman karttumisesta ajan kuluessa, sen eteen nähdyn vaivan ja työn tuloksena. Koulutuksessa omaksuttu teoreettinen tieto tarjoaa edellytykset myös myöhempään tiedon omaksumiseen ja käsittelyyn.

Ylipäättään osaa lukea semmosta, esiopski [esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet] on aika kapulakieltä ja siellä on hirveesti asiaa ja sieltä pitää osata poimia ne tietyt olennaisimmat asiat, niin tiedonkäsittely ja sen tuominen arkeen, niin sitä ainakin mulla on se yliopistokoulutus antanu hyvin.

(H8, A.Ä)

Tiedonhallinnan yhteydessä opettajat puhuvat lisäksi siitä, kuinka huolen herätessä lapsesta, he ensin etsivät lisää tietoa, *rupee sauhuumaan tietokone ja ettii kirjallisuutta* (H20. I.O.) ja prosessoituaan löytämänsä tietoa, he jakavat sitä muille tiimin jäsenille. Tämä kuvastaa opettajan asemaa pedagogisena asiantuntijana päiväkodin kentällä ja tiimissä. Osa opettajista myös määrittelee osaksi keskeistä osaamistaan kyvyn kyseenalaistaa ja suhtautua kriittisesti *urautuneisiin käytäntöihin* (H20. I.O.), ja kuten alla oleva ote ilmaisee, ajatus jatkuvasta, elinikäisestä oppimisesta on monelle keskeinen.

Oli tiedonjano tieteen tekemiseen. Valmistuin kandidiksi ja maisteriopinnot oon suorittanut, niin se avas taas paljon [ja] toi vielä syvyyttä tähän meidän työhön, että mistä kumpuaa kaikki meidän arvot on ja meidän varhaiskasvatuksen tavoitteet.

(H2, I.N)

Opettajien keskeistä osaamista on siis kasvatus- ja opetusalaan kiinnittyvän tutkimustiedon omaksumiseen ja sen kuratointiin liittyvä osaaminen. Kasvatustieteellisen pääoman alainen osaamisen kirjo jakautuu edelleen pedagogiseen ja didaktiseen osaamiseen. Kuten jo edellä toimme esille, pedagoginen osaaminen on jäsentynyt hyvin yleiseksi päiväkodin kentällä. Koulutuksen perusteella rakentuva pedagoginen osaaminen näyttäytyy opettajien vastauksissa puheena pedagogisesta ajattelusta, mutta tässä yhteydessä he viittaavat myös pedagogiseen perusteluun, suunnitteluun ja arviointiin.

Heti [tulee] mielee pedagoginen asiantuntijuus, että kyllähä varhaiskasvatuksen opettajana on se semmonen ryhmän pedagogi, mutta myös sitten vanhempana työntekijänä, niin koko talonki semmonen tärkeä pedagoginen osaaja, et kyl se on kaikista varmaan tärkein.

(H2, I.A.)

Osana pedagogista suunnittelua nousee esille SAK-aika ja erityisesti sen merkitys pidemmälle suuntautuvana toimintana ja ennakoimisena *jatkuvien tulipalojen sammuttamisen sijaan*. (H20, L.E.) Opettajat erittelevät koulutuksen tuottamia kykyjä ja taitoja, joiden myötä heille on rakentunut luottamus omiin mahdollisuuksiinsa toimia päiväkodin kentällä. Luottamus edellyttää oman pääoman yksilöllistä tunnistamista, mutta myös tähän kytkeytyvän osaamisen tunnistamista työyhteisössä laajemmin.

Mä oon mejän talon arviointivastaava. Musta tuntuu, että oon ehkä koulutukseni puolesta innostunut työn arvioinnista ja normipäivän arvioinnista ja et miten tehdään oma työ ja lasten kanssa tekeminen näkyväksi. Musta tuntuu, että mun osaaminen on saatu siinä valjastettua koko talon talon tarpeisiin, mutta omassa tiimissä [sitten] sitä, että mitä kenenki työnkuvaan kuuluu ja miten työt hoidetaan, että jokainen saa tehdä sitä omaa koulutusta vastaavaa työtä.

(H21, I.E)

Opettaja asemoituu tunnistetun pääoman avulla sosiaaliseen tilaan, ja Bourdieun ajattelun mukaisesti samalla muiden toimijoiden suhteet kentällä järjestyvät tämän

pääoman kautta (Bourdieu & Wacquant, 1995). Tunnistettua pääomaa voidaan tarkastella myös tiedostettuna tiedollisena pääomana, joka näyttäytyy opettajan näkökulmasta työtä selkeyttävänä, ja hän tunnistaa edellytyksensä toimia kentällä hänelle määritellyssä asiantuntijatehtävässä. Silloin kun toimijalla voidaan osoittaa olevan kentällä arvostettuja pääomia, ne tuottavat hänelle henkilökohtaisesti etua kyseisessä sosiaalisessa tilassa. Arvostetun pääoman hallinta antaa mahdollisuuksia vaikuttaa kenttään ja parantaa asemaansa kyseisellä kentällä.

Keskeinen osa opettajien kasvatustieteellistä pääomaa rakentuu pedagogisesta tiedosta, jota ilmentävät opetussuunnitelmia ja niiden tulkintaa ilmentävä puhe haastatteluissa. Pedagogisesta sisältötiedosta kertovat taas erilaiset ilmaisut liittyen lapsen kehitykseen ja oppimiseen, sekä taito- ja taideaineisiin. Opettajat mainitsevat muun muassa lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen liittyvät herkkyykskaudet. Leikin merkitystä oppimiselle sekä vuorovaikutukseen liittyvää tietoa, kuten ryhmänhallintaa, pohditaan useissa puheenvuoroissa.

Useat opettajat liittävät varhaiskasvatuksen didaktiikan osaamiseen käytännön asiantuntemuksen. Tieteellisen ja käytännöllisen tiedon nivoutuminen toisiinsa opettajaopinnoissa herättää yhä keskustelua (ks. esim. Autio ym., 2017). Haastatteluissa keskusteltiinkin, olisiko opinnoissa voinut olla enemmän käytännönläheisiä lähestymistapoja, mutta samalla akateemisen tiedon hallintaan liittyvän osaamisen merkitys tunnistettiin osaksi professiota. Teoria ja käytäntö limittyvät opettajankoulutuksen suorittaneiden puheessa, mitä seuraava ote kuvastaa:

Paljon semmosta, mitä koen että vieläkin on käyttökelposta. Varsinkin taidepuolen [jutut,] mitä meillä oli sillon, me opeteltiin soittaa pianoa ja meillä oli paljon kuvistyyppisiä [juttuja], ne on antanu ihan KÄYTÄNNÖNKIN juttuja.

(H21, O.J.)

Tulosten yhteenveto

Olemme edellä eritelleet päiväkodissa työskentelevien varhaiskasvatuksen ammattilaisten puhetta heidän koulutuksensa tuottamasta osaamisesta ja osaamisen suhteutumisesta eri tutkintokoulutuksiin Bourdieun teoriaa, etenkin pääoman käsitettä hyödyntäen. Pääoman määrittelyn näkökulmasta eri koulutukset erosivat selkeästi sen suhteen, millaista tiedollista ja taidollista osaamista ne päiväkodin kenttään toivat. Myös pääomien alaisen osaamisen kirjo kasvoi koulutustason mukaan tuottaen ydinosaamisen rinnalle moninaisempaa erityisosaamista. Tämän tutkimuksen mukaan lastenhoitajien institutionaalinen pääoma oli perushoidollista sisältäen erityistä lääkehoidollista ja pedagogista osaamista, etenkin toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyen. Pääoma muotoutui lastenhoitajien haastatteluiden perusteella vahvasti työssä

oppimisessa ja tässä suhteessa se näytti tuottavan eroa sosiaalialan ja etenkin opettajankoulutuksen suorittaneisiin opettajiin. Kun habitusta lähestytään toimijaan sisäistyneinä toimintataipumuksina sekä ymmärryksenä omasta sosiaalisesta asemasta kentällä, lastenhoitajien habitus näyttäytyy käytännöllisenä ja hoidolliseen kiinnittyvänä huolenpitona, jonka työn kohteena on lapsi. Bourdieulaisittain tulkittuna pääoman lajit muuntuvat osaksi toimijaa, osaksi habitusta samanaikaisesti, kun kenttä määrittää habituksen muotoutumista (Kinos, 1997).

Sosiaalialan koulutuksen suorittaneiden varhaiskasvatuksen opettajien pääoma taas kiinnittyi sosiaaliseen hyvinvointiin ja sen alaiseksi osaamiseksi muodostuivat laaja-alainen yhteiskunnallinen työ, perhetyö ja sote-palveluiden verkosto-osaaminen. Lisäksi institutionaalinen pääoma jäsenyi jossain määrin varhaiskasvatuksen pedagogiikan osaamisesta, johon suhde oli kuitenkin ambivalentti: osaamiskuvausten perusteella pedagogiikalle ei annettu merkittävää arvoa päiväkodin kentällä ja joissain tapauksissa toisten ammattilaisten pedagogista osaamista jopa väheksyttiin, kuitenkin arvostaen sitä osana omaa osaamista. Kentän toimijoilla onkin oma käsityksensä siitä, mikä pääoma kentällä jäsenyyä arvokkaaksi (s. 33). Monenlaisia tavoitteita toteuttavalle varhaiskasvatustoiminnalle voidaan kohtalaisen helposti arvottaa erilaisia pääomia toimijan sosiaalisesta asemasta ja pyrkimyksistä riippuen.

Sosiaalialan koulutuksen suorittaneiden opettajien osaaminen rakentui sosiaalialan ja varhaiskasvatuksen pedagogiikan rajapinnoille siten, että sosiaalialan osaaminen asettui dominoivaan asemaan. Näin ollen habitus kiinnittyi päiväkodin kentässä sosiaalialaan kytkeytyväksi konsultatiiviseksi habitukseksi, jolloin toiminnan kohteena ovat ennen kaikkea perheet ja työyhteisön muut jäsenet. Habitus eräänlaisena taipumusten systeeminä muotoilee toimijalle tietynlaiset, rakenteensa mukaiset ajattelutavat, arvostukset ja toiminnan käytännöt (Bourdieu, 1998), ja siten habitus yhdistyy sote-alan laajaan asiakaskuntaan, alalle tyypilliseen ongelmaperustaiseen työorientaatioon ja sosiaalihuoltolain tavoitteisiin, kuten hyvinvoinnin edistäminen ja eriarvoisuuden vähentäminen (Sosiaalihuoltolaki 1301/2014). Varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuden tuottavasta sosiaalialan koulutuksesta huolimatta osaaminen yhdistyi tämän tutkimuksen tulosten perusteella vahvasti sosiaalisen hyvinvoinnin edistämiseen varhaiskasvatuksessa, ei niinkään lasten kanssa tehtävässä työssä opettajalta edellytettävään pedagogiseen osaamiseen (ks. myös esim. Vitja, 2024).

Opettajankoulutuksen osalta pääoma kiinnittyi selkeästi kasvatukseen ja opetusalaan, ja opettajat toivat puheessaan esiin runsaasti esimerkkejä siitä, mitä kasvatustieteellinen pääoma heille ammatillisen osaamisen näkökulmasta tarkoittaa. Opettajien puheessa tätä pääomaa määrittävät akateemisen tiedon hallintaan liittyvä moninainen osaaminen, kuten kriittinen ajattelu sekä jatkuva oppiminen. Tämän pääoman alaista osaamiskirjoa olivat pedagoginen ja didaktinen osaaminen, joita ilmensivät muun muassa pedagoginen

sisältötieto, liittyen esimerkiksi lapsen kehitykseen ja oppimiseen, tai taito- ja taideaineiden didaktiikkaan. Opettajankoulutuksen suorittaneille tämä osaaminen oli koulutuksen kautta hankittua pääomaa, ja opettajia sitoi yhteen pedagogiikan osalta kasvatuksen ja opetuksen periaatteet. Teoreettinen, tutkimusperustainen ajattelu sekä pedagoginen osaaminen muodostivat keskeisesti opettajien kasvatustieteellisen pääoman. Bourdieulaisen tulkinnan valossa opettajien puheessa ilmennyt luottamus omaan tietoteoreettiseen osaamiseen vahvistaa varhaiskasvatustieteen painottamaa opettajan pedagogisen asiantuntijan habitusta kentällä.

Varhaiskasvatuksen opettajan opinnot opettajankoulutuksessa tuottivat analyysimme mukaan spesifiä osaamista päiväkodin kentälle siinä missä varhaiskasvatuksen ammatillinen ja sosiaalialan koulutus taas laaja-alaista ja yleistä osaamista. Tämä on ymmärrettävää, sillä jälkimmäisissä koulutuksissa varhaiskasvatusosaaminen perustuu tavallisesti tiettyihin tutkinnon osiin tuottaen kelpoisuuksia myös muille aloille. Tätä ammatillisen ja sosiaalialan koulutuksen käyneet pitivät myös arvossa tehden sen avulla eroa opettajankoulutuksen suorittaneisiin. Sosiaalisen tilan rakentumisen näkökulmasta on kiinnostavaa, että opettajankoulutuksen suorittaneet opettajat tekivät hyvin vähän vertailuja koulutusten välillä. Vertailevaa puhetta omasta osaamisesta ilmeni suhteessa saman koulutustaustan omaaviin ja opinnoissa erikoistuneisiin, kuten varhaiskasvatuksen erityisopettajiin.

Kuten artikkelin alussa kuvasimme, varhaiskasvatustyön toteuttaminen on suhteissa olemista. Siksi tutkimuksen päätteeksi on perusteltua käsitellä habituksen ja kentän välisiä riitasointuja, sosiaalista eriytymistä ja kiistaa legitiimistä pääomasta. Tämä johdattaa meidät tarkastelemaan kaikille ammattilaisille yhteiseksi muodostunutta pedagogista osaamista Bourdieun doksan käsitteen avulla sekä osaamisen hyödyntämistä varhaiskasvatustyössä.

Diskussio

Institutionaalisen pääoman ja sen alaisen osaamisen kirjon tarkastelu kuvaa, millaista arvoa varhaiskasvatuksen eri koulutusten tuottamalle osaamiselle päiväkodin kentällä muodostuu ammattilaisten itse kuvaamana. Tarkastelun avulla on mielekästä pohtia myös eri koulutusryhmien sijoittumista sosiaaliseen tilaan. Sosiaalisen tilan ja vallan kentän käsite perustuu Bourdieun (1998) ajattelussa erillisyyteen ja eroon ja kuten analyysimme osoitti, sosiaalinen eriytyminen voi saada aikaan yksilöllisiä ristiriitoja ja kollektiivista vastakkainasettelua sosiaalisessa tilassa eri asemiin sijoittuneiden toimijoiden välille. Kinosta (1997, s. 28) lainaten, kenttä syntyy siellä, missä toimijat kilpailevat olemassaolosta, asemista ja pääomasta. Roosin (2013) mukaan Bourdieun teoria toimiikin sitä paremmin, mitä epätasaisemmin pääomiin kiinnittyvä valta jakautuu.

Pääomiin liittyvää kamppailua käydään jatkuvasti, kun päiväkodin kentällä pyritään saamaan omalle pääomalle legitiimi asema; se ei kuitenkaan ole välttämättä avointa tai edes tiedostettua, sillä ihmiset eivät aina tiedä tai myönnä tavoittelevansa kentällä ylivaltaa, kuten Kinos (1997, s. 29, 33) huomauttaa.

Voimakenttänä sosiaalisen tilan voimat tekevät näkyväksi, mihin ero muodostuu ja minkä pääoman hallinta ja tavoittelu erottelee toimijat. Sosiaalinen asema kuvaa täten voimasuhteiden lisäksi kentällä arvostettua, legitiimiä, pääomaa (Vuorisalo, 2013). Kuvaukset koulutuksen tuottamasta osaamisesta heijastelevat ammattilaisten välitöntä elettyä kokemusta, joissa ilmentyy arkipäivän tieto ja toimijoiden subjektiiviset merkitykset (Bourdieu & Wacquant, 1995). Pääomien ja habituksen erilaisuus ja erottuminen ovat tarkastelumme perusteella selviö eri koulutuksen suorittaneiden ja eri ammattiryhmään kuuluvien osalla. Bourdieu on tehnyt keskeisen havainnon sanoessaan, että kaikkein täsmällisemmin yksilöä luokittelee hän itse ilmaistessaan luokittelu- ja jaotteluperusteissaan myös arvojaan (s. 34–35).

Tutkimuksemme perusteella näkemyseroja muodostui suhteessa tutkimusperustaisen tiedon ja käytännön työssä oppimisen välille. Vuorisalon (2013) mukaan tunnistettu ero tarjoaa toimijoille erottautumisen hyödyn, mikäli pääoma sijoitetaan suhteeseen jonkin sellaisen kanssa, joka voi käytännössä korvata sen sosiaalisessa maailmassa. Pääomat muodostuvat kentän rakenteen ohjaamina siten, että ollakseen legitiimiä, yksilöllä hallussaan olevan pääoman pitää jollain tavoin vastata rakenteiden muodostamiin ehtoihin. Lisäksi pääoman on erottauduttava muista pääomista. Toisin sanoen, koulutuksen tuottaman pääoman tulee tarjota mahdollisuuksia vastata varhaiskasvatuksen moninaisiin tavoitteisiin ja muuttuneeseen tehtävään ja eri koulutusten on kyettävä tuottamaan eriytynyttä osaamista, jotta moniammatillinen yhteistyö toteutuu. Huolimatta pitkäaikaisesta pyrkimyksestä kirkastaa ja eriyttää varhaiskasvatuksen koulutusten osaamisprofiileja, koulutusten tuottaman osaamisen on todettu edelleen vaativan selkeyttämistä varhaiskasvatuksen kokonaisuudessa ja sen yksittäisillä osaamisalueilla (Karila ym., 2024).

Kaikissa koulutusryhmissä tuotiin esiin koulutuksen tuottaneen pedagogista osaamista, mutta se ei tästä huolimatta näytä luovan ammattilaisten välillä yhtenäisyyttä. Päinvastoin se muotoilee päiväkodista taistelukentän, kun kenttää pyritään muuttamaan esimerkiksi minimoiden varhaiskasvatustilain ja opetussuunnitelmien painottaman pedagogiikan merkitystä, tai kun koulutuksen tuottamaa pedagogisen pääoman arvoa pyritään lisäämään tai muuttamaan siten, että se tarjoaa kentällä itselle etuja ja osallistumiseen mahdollisuuksia. Nähdäksemme kyse voi olla myös siitä, että ymmärrys pedagogisesta osaamisesta on rakentunut koulutuksissa luonteeltaan erilaisiksi.

Bourdieuun teoriaa hyödyntäen esitämme, että kukin koulutus on kehittänyt pedagogiikasta oman doksansa koulutuksensa tietoperustaan pohjaten. Doksa voidaan ymmärtää eräänlaisena kasaantuneena pääomana, joka on päiväkodin kentällä arvokasta ja siten myös monien kamppailujen kohde (Bourdieu, 1977). Doksa on yhteinen kentällä jaettu itsestäänselvyys, eräänlainen kyseenalaistamaton käsitys ja näkemysten joukko, joka vaikuttaa kentän arvoihin ja toimintatapoihin (Wacquant, 2015). Doksan kyseenalaistamattomuus tulee esiin ammattilaisten subjektiivisissa merkityksissä: pedagogiikka näyttäytyy keskustelemattomana maailmana, tietynlaisena objektiivisena totuutena, eikä sitä kyetä hahmottamaan eri koulutusten lähtökohdista. Doksa pääomien tapaan on kamppailuiden kohde, joka voi neuvotteluissa ja kiistelyissä muotoutua uudelleen.

Tulkintaamme pedagogiikasta doksana tukee näkemys pedagogiikasta sellaisena näkemyksenä asioiden nykytilasta, joka otetaan yhteiskunnallisena itsestäänselvyytensä määrittelemättä tai selkeyttämättä, mitä on se pedagoginen osaaminen, jota eri tietoperustaan pohjautuvat koulutukset tuottavat. Esimerkiksi kaikki varhaiskasvatuksen koulutukset sisältävät pedagogiikkaa ja kunkin ammattilaisen odotetaan osallistuvan kentän toimintaan koulutuksensa tuottaman pedagogisen osaamisen mukaan. Tämä ei kuitenkaan selkeytä koulutuksen tuottaman osaamisen hyödyntämisen mahdollisuuksia päiväkodin kentällä ja moniammatillisessa yhteistyössä.

Esitämme, että pedagogiikan jäsentymättömyys on yksi selitys sille, että varhaiskasvatustyön luonne ja perusolemus on hahmottomaton. Doksa onkin hyvin tiedettyä ja tunnistettua, mutta huonosti tiedostettua ja tunnettua (Bourdieu, 1977). Tutkimuksemme tulosten pohdinta tuo esiin tuoreen lähestymistavan yhteisen osaamisen kriittiseen analysointiin varhaiskasvatuksessa ja katsomme, että pedagogisen osaamisen tarkastelu bourdieulaisen doksa-käsitteen näkökulmasta tulevissa tutkimuksissa on tarpeellista. Työtehtävien ja vastuiden selkeyttämisen sekä koulutuksen tuottaman osaamisen hyödyntämisen näkökulmasta pedagogiikka on kyettävä määrittelemään siten, että kukin ammattilainen pystyy hyödyntämään työssään juuri oman koulutuksensa tuottamia tietoja ja taitoja. Tämä mahdollistaa myös kaikille ammattiryhmille ammatillisen kehittymisen työssään. Pidämme tarpeellisena, että pedagogiikan täsmennyksiä tehdään varhaiskasvatuksen tutkintokoulutuksissa, kuntien laatimissa tehtäväkuvissa ja myös opetussuunnitelmatasolla. Tarkennus on paikallaan, jottei kentällä vallitse kyseenalaistamaton näkemys toimintatavoista ja arvoista. Lisäksi refleктоimatton käsitys pedagogiikasta ja sen legitimitetistä on myös vaarana jäädä varhaiskasvatuksen tiimeissä kiistelyiden kohteeksi.

Tulostemme perusteella esitämme myös, että varhaiskasvatuksen koulutusten tuottamaa osaamista on tarpeen tarkastella varhaiskasvatuksen kokonaisuudessa (Karila ym., 2024, s. 5), ei vain päiväkodin lapsiryhmässä toteutettavan työn näkökulmasta (OKM, 2021, s.

78–79). Varhaiskasvatuksen koulutukset tuottavat monipuolista ja keskenään erilaista osaamista, jonka hyödyntämistä on arvioitava suhteessa varhaiskasvatukselle asetettuihin tavoitteisiin ja sen toimintamuotoihin (ks. myös Vitja, 2024).

Varhaiskasvatustyön kehittäminen osana koulutusjärjestelmää, jossa työskentelee eri koulutuksilla ja osaamisella ammattilaisia omissa tehtävissään eri vastuilla ja velvoitteilla, on osoittautunut työn organisoinnin ja työnjaon näkökulmasta haasteelliseksi. Historiallisesti katsottuna päiväkodin kentällä on vuosikymmeniä jatkunut kamppailu pääomista, eräänlainen luokitustaistelu siitä, mikä on hyvää ja tavoiteltavaa. Varhaiskasvatus on horjunut sosiaalihuollon ja koulutusjärjestelmän rajapinnalla ja se näyttäytyy yhä vakiintumattomana (Chydenius ym., 2023): habituksen ja kentän välillä on ristiriita.

Kinos (1997) selittää tätä ammattiryhmien olemassaolon ja asemoitumisen kautta, mikä tulee näkyväksi sekä tässä tutkimuksessa että varhaiskasvatuksen koulutuksia ja ammattiryhmiä koskevassa julkisessa keskustelussa. Varhaiskasvatus on ollut yli kymmenen vuoden ajan osa suomalaista koulutusjärjestelmää, mutta edelleen neuvotteluita käydään päiväkotikenttään sopivammasta ammatillisesta ryhmähabituksesta. Valtion sääntely vallan kentällä on muuttanut pääomajien ”vaihtokurssia” kelpoisuuksia täsmentämällä (Bourdieu, 1998), mutta habitus muuttuu hitaasti. Kun toimijat eivät ennätä kentän objektiivisten rakenteiden muutosten mukaan, ammattiryhmät voivat alkaa toimia toisiaan vastaan (Bourdieu & Wacquant, 1995; Kinos, 1997). Tämä ilmenee muun muassa varhaiskasvatustutkimuksen päiväkodin henkilöstöä koskevien muutosten kyseenalaistamisena ja pyrkimyksenä höllentää lain säätämiä kelpoisuuksia, joilla on tavoiteltu henkilöstön koulutustason nousua. Kamppailu ei pitäydy vain ammattilaisten keskinäisenä kiistelynä päiväkodin kentällä, vaan siihen osallistuu varhaiskasvatuksen tutkijoita - tämän artikkelin kirjoittajat mukaan lukien - asiantuntijoita, poliittisia päättäjiä sekä etujärjestöjen ja ammattiliittojen edustajia. Bourdieun (1998) mukaan sosiaalinen maailma onkin kaikkine jakoineen jotain, joka toimijoiden ”on tehtävä ja rakennettava, yksin ja ennen kaikkea yhdessä, yhteistyössä ja kiistellen”. Neuvotteluita eri ammattiryhmien osaamisesta, tehtävistä, vastuista ja velvoitteista käytäneen vilkkaasti uuden henkilöstörakenteen voimaantumiseen asti.

Tutkimuksemme pyrkimyksenä on ollut tehdä näkyväksi jotain mahdollisesti peitettyä ja peiteltyä - tai Bourdieun termein sensuroitua ja torjuttua - ja siten auttaa hahmottamaan, millaisin erilaisin vaihtoehtoisin ratkaisuin varhaiskasvatuksen koulutusten tuottama institutionaalinen pääoma takaisi parhaiten osallisuutta kullekin ammattiryhmälle päiväkodin kentällä, mutta myös laajemmin varhaiskasvatuksen kokonaisuudessa. Tutkimustamme voidaan pitää jatkona työn vastuiden ja velvoitteiden täsmentämiselle, mikä avaa keskustelun kaikille yhteisestä pedagogisen osaamisen tarkemmasta

määrittelystä ja eri ammattiryhmien asemoitumisesta yleisesti varhaiskasvatuksessa sekä moniammatillisessa yhteistyössä.

Kiitokset

Kiitämme opetus- ja kulttuuriministeriötä erityisavustuksen (OKM/144/520/2022) myöntämisestä hankkeelle.

Lähteet

- Autio, T., Hakala, L., & Kujala, T. (2017). *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9>
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice* (R. Nice, käänt.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812507>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Teoksessa J.G. Richardson (Toim.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (s. 241–258). Greenwood.
- Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological Theory*, 7(1), 723–744. <https://www.jstor.org/stable/202060>
- Bourdieu, P. (1998). *Järjen käytännöllisyys* (M. Siimes, suom.). Vastapaino.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1995). *Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö, yhteiskunta* (M. Sabour & M. A. Salo, suom.). Joensuu University Press.
- Catucci, E. (2021). Responsibility for teaching: a missed opportunity? *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2), 120–139.
- Cervantes, S., & Öqvist, A. (2021). Preschool teachers and caregivers' lack of repositioning in response to changed responsibilities in policy documents. *Journal of Early Childhood Research*, 19(3), 323–336. <https://doi.org/10.1177/1476718X20969742>
- Chydenius, H., Onnismaa, E.-L., Kinos, J., Lahdenperä-Laine, J., Kuusisto, A., & Kangas, J. (2023). Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen varhaiskasvatuksen ja siihen sisältyvän esiopetuksen opetussuunnitelmissa vuosina 1972–2022. *Kasvatus & Aika*, 17(4), 23–44.
- Eriksson, A., Svensson, A.-K., & Beach, D. (2018). Reformimplementering i förskolepraktik: Ett exempel på hur förskollärarens ansvar har tolkats och omsatts av förskolechefer och arbetslag. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 4(2), 59–75. <https://doi.org/10.57126/noad.v4i2.12043>
- Hjelt, H., & Eskelinen, M. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-505-1>
- Hujala, E., Lujala, E., Heikka, J., & Korkeamäki, R.-L. (2003). *Varhaiskasvatuksen ydinosoaminen. Opetussuunnitelmien sisältöalueiden analyysi kasvatustieteen kandidaattien ja sosionomien koulutuksista*. Opetusalan ammattijärjestö OAJ.

Valkonen, Chydenius, Pesonen, Ahola & Strandén.

Journal of Early Childhood Education Research 13(3) 2024, 26–55. <https://journal.fi/jecer>

- Ivanoff, S. D., & Hultberg, J. (2006). Understanding the multiple realities of everyday life: Basic assumptions in focus-group methodology. *Scandinavian journal of occupational therapy*, 13(2), 125–132. <https://doi.org/10.1080/11038120600691082>
- Kalmbach, A. (2023). *Varhaiskasvatuksen opettajien työurat* [Julkaisematon loppuraportti]. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kantonen, E., Onnismaa, E.-L., Reunamo, J., Tahkokallio, L. (2020). Sitoutuneet, epävarmat ja poistujat – varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien sitoutuneisuus työelämään opintojen loppuvaiheessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 264–289.
- Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016* (Raportit ja selvitykset 2016:6). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf
- 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* (Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2013). Korkeakoulujen arviointineuvosto.
- Karila, K., Kosonen, T., & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030: Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-487-0>
- Karila, K., & Kupila, P. (2023). Multi-professional teamwork in Finnish early childhood education and care. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 17(1), Article 21. <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00124-5>
- Karila, K., Rantala, K., Rusi, M., Davidsson, S., Helakari, P., Holsti, E., Keloneva, R., Kytölaakso, K., Malkamäki, L., Valkonen, S., Frisk, T., Mustonen, K., Sarkkinen, T., & Huhtanen, M. (2024). *Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa 2023: Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista* (Julkaisut 7:2024). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/varhaiskasvatuksen-koulutus-suomessa-2023-arviointi-koulutuksen-tilasta-ja-kehittamistarpeista>
- Kinos, J. (1997). *Päiväkoti ammattikuntien kamppailujen kenttänä* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. *Annales Universitatis Turkuensis*, C 133.
- Kivinen, O. (2006). Habitukset vai luontomukset? Pragmatismisia näkökulmia bourdieulaisittain objektiiviseen sosiaalitieteeseen. Teoksessa S. Purhonen & J.P. Roos (Toim.), *Bourdieu ja minä. Näkökulmia Pierre Bourdieun sosiologiaan* (s. 227–265). Vastapaino.
- Kumpulainen, K. R., Sajaniemi, N., Suhonen, E., & Pitkäniemi, H. (2023). Occupational well-being and teamwork in Finnish early childhood education. *Journal of Early Childhood Education Research*, 12(2), 71–97. <https://doi.org/10.58955/jecer.v12i2.119784>
- Liamputtong, P. (2015). *Focus Group Methodology. Principles and Practice*. SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/978147395765>
- Onnismaa, E.-L., Tahkokallio, L., Lipponen, L., & Reunamo, J. (2013, elokuu 28–31). *The impact of educational background on the early attrition and job commitment among kindergarten teachers*. [Konferenssiesitys]. EECERA, Tallinna, Viro.

Valkonen, Chydenius, Pesonen, Ahola & Strandén.

Journal of Early Childhood Education Research 13(3) 2024, 26–55. <https://journal.fi/jecer>

- Onnismaa, E.-L., Kalliala, M., & Tahkokallio, L. (2017a). Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä – Miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 4–20. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68720/30156>
- Onnismaa, E.-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J., & Lipponen, L. (2017b). Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 188–206.
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (Määräykset ja ohjeet 2022:2a). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). *Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuunnitelma 2021–2030. Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuunnitelma* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-876-2>
- Parker, A., & Tritter, J. (2006). Focus group method and methodology: Current practice and recent debate. *International Journal of Research & Method in Education*, 29(1), 23–37. <https://doi.org/10.1080/01406720500537304>
- Ranta, S., Sajaniemi, N., Eskelinen, M., & Lämsä, T. (2021). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen: Pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 60–72. <https://doi.org/10.33350/ka.103194>
- Roos, J.-P. (2013). Taistelusta yhteistoimintaan. Pierre Bourdieu hyvinvointivaltion puolustajana. Teoksessa J. Saari, S. Taipale & S. Kainulainen (Toim.), *Hyvinvointivaltion moderneja klassikoita* (s. 135–150). Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. Tutkimuksia 38. <https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1277958?sid=3940219592>
- Sim, J., & Waterfield, J. (2019). Focus group methodology: Some ethical challenges. *Quality & Quantity*, 53(6), 3003–3022. <https://doi.org/10.1007/s11135-019-00914-5>
- Skånfors, L., & Ungerberg, K. (2023). Utbildning borde spela roll – Om förskollärares uppdrag att leda. *Nordisk barnehageforskning*, 20(4), 151–169. <https://doi.org/10.23865/nbf.v20.316>
- Sosiaalihuoltolaki (1301/2014). Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141301>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019* (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019). Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 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>
- Varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuskomitea (1974). Komiteanmietintö (1974:15). Valtion painatuskeskus.
- Varhaiskasvatustalaki (540/2018). Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

- Virtanen, P. (1998). Refleksiivinen evaluaatio ja tiedon hyödyntäminen. *Hallinnon tutkimus*, 17(4), 262–271. <https://journal.fi/hallinnontutkimus/article/view/101920/59332>
- Vitja, V. (2024). *Varhaiskasvatusta opettavien korkeakouluopettajien näkökulmia korkeakoulutukseen ja varhaiskasvatusalan kehittämiseen* [Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto].
- Vuorisalo, M. (2013). *Lasten kentät ja pääomat. Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 467. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5205-1>
- Wacquant, L. (2015). Käytäntö ja valta -avaimia Bourdieun lukemiseen (L. Tapola, suom.). Teoksessa M. Pyykkönen & I. Kauppinen (Toim.), *1900-luvun ranskalainen yhteiskuntateoria* (s. 295–314). Gaudeamus.
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2016). Opiskelijoiden näkemyksiä lastentarhanopettajan työstä uuden työn kulttuurissa. *Aikuiskasvatus*, 36(4), 258–269. <https://doi.org/10.33336/aik.88511>