



Deniz Taru

Lastentarhanopettajan rooli osana moniammatillista kasvatustiimiä

Kasvatustieteen kandidaatintyö  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatuksen koulutus  
2018



Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lastentarhanopettajan rooli osana moniammatillista kasvatustiimiä (Taru Deniz)

Kasvatustieteen, erityisesti varhaiskasvatus, kandidaatintyö, 35 sivua

Tammikuu 2018

---

Tutkimukseni tarkastelee lastentarhanopettajan roolia osana moniammatillista kasvatustiimiä. Lastentarhanopettajat tekevät työtä yleisimmin päiväkodeissa ja toimivat yhteistyössä muun varhaiskasvatuksen henkilökunnan kanssa. Erityisen merkittävä on se tiimi, jossa työtä tehdään, ja se koostuu eri ammattikuntien edustajista. Uusi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) on tuonut taas selvemmin esiin sen, että lastentarhanopettajan kuuluu olla omassa tiimissään pedagoginen johtaja ja vastata koulutuksensa tuomalla varmuudella toiminnan suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Tämä tulee kuitenkin tehdä yhteistyössä muiden tiimin kuuluvien henkilöiden kanssa.

Tämä tutkimus on kuvaileva kirjallisuuskatsaus ja siinä on käytetty lähteenä alan tutkimuksia, artikkeleita sekä muita julkaisuja. Tutkimuksen tavoitteena on ollut hahmottaa lastentarhanopettajan roolia ja tiimityöskentelyä päiväkodeissa. Kesällä julkaistu Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta (2017) on ollut Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) lisäksi sellainen julkaisu, joka on lisännyt kiinnostustani lastentarhanopettajan rooliin. Oma kokemukseni on, että päiväkodeissa vastuuta ja työntekoa on useasti jaettu sen mukaan, missä työvuorossa kukakin työntekijä on, ei sen mukaan, mikä on kenenkin ammatti. Tällaista työnjaottelua kutsutaan ”kaikki tekee kaikkea” –työtavaksi.

Tutkimuksessani kävi ilmi, että lastentarhanopettajat ovat tietoisia pedagogisesta asemastaan tiimin johtajina, mutta se ei aina näy käytännön työssä. Lastentarhanopettajien ammatillisuus kuitenkin kehittyy työtiimin myötävaikutuksesta ja työkokemus nähtiin peruskoulutusta tärkeämmäksi työssä pärjäämisen kannalta. Päiväkodeissa on ollut jo useita vuosikymmeniä vallalla ”kaikki tekee kaikkea” –työmetodi ja sitä ilmeni edelleen. Työnjako tiimeissä on tiimikohtaista, samoin kuin lastentarhanopettajan pedagoginen vastuu niissä.

Avainsanat: lastentarhanopettajat, moniammatillisuus, roolit, tiimit

# Sisältö

<b>1 Johdanto</b> .....	<b>5</b>
<b>2 Tutkimusmenetelmä ja tutkimuskysymys</b> .....	<b>8</b>
2.1 Kuvaileva kirjallisuuskatsaus .....	8
2.2 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymys .....	9
<b>3 Tutkimuksen keskeiset käsitteet</b> .....	<b>10</b>
3.1 Lastentarhanopettaja .....	10
3.2 Ammatillinen rooli .....	11
3.3 Ammatti-identiteetti ja asiantuntijuus .....	11
3.3.1 Ammatti-identiteetti .....	11
3.3.2 Asiantuntijuus .....	12
3.4 Moniammatillinen tiimi .....	13
3.5 Pedagoginen johtajuus .....	14
<b>4 Lastentarhanopettajan rooli</b> .....	<b>15</b>
4.1 Historia .....	15
4.2 Virallinen ja yhteiskunnallinen rooli .....	17
4.3 Sosiaalinen rooli .....	19
4.4 Pedagoginen rooli .....	20
<b>5 Moniammatilliset tiimit päiväkotityössä</b> .....	<b>25</b>
5.1 Tiimin vaikutus .....	25
5.2 Johtajan vaikutus .....	30
<b>6 Johtopäätökset</b> .....	<b>32</b>
<b>7 Pohdinta</b> .....	<b>34</b>
<b>Lähteet</b> .....	<b>36</b>

# 1 Johdanto

Tutkielmani aiheena on lastentarhanopettajan rooli osana kasvatustiimiä. Lastentarhanopettajat työskentelevät suurimmaksi osaksi päiväkodeissa ja siellä ovat osana moniammatillista kasvatustiimiä. Yleisimmät koulutustaustat päiväkodin henkilökunnassa ovat varhaiskasvatuksen maisterit ja kandidaatit, sosionomit, lähihoitajat ja lastenhoitajat. Vielä tällä hetkellä kelpoisuusvaatimus lastentarhanopettajan työtehtäviin on sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulututkinto, joka sisältää tarpeeksi varhaiskasvatuksen opintoja, tai vähintään varhaiskasvatuksen kandidaatin tutkinto, joka sisältää lastentarhanopettajan koulutuksen (L272/2005). Tähän voi kuitenkin tulla muutos uuden Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartan mukaisesti. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta (2017) on opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu, jonka on tehnyt kolme varhaiskasvatuksen ammattilaista: Kirsti Karila, Tuomas Kosonen ja Satu Järvenkallas. Julkaisussa on annettu suuntaviivoja, joilla varhaiskasvatuksen osallistumisastetta saataisiin nostettua sekä suuntaviivoja päiväkodin henkilöstörakenteen, henkilöstön osaamisen ja koulutuksen kehittämiseen. Tiekartan esittämän muutoksen tapahtuessa, muuttuu päiväkodin henkilökunnan työnimikkeet ja lastentarhanopettajan korvaa varhaiskasvatuksen opettaja. Tähän työtehtävään kelpoisuuden on kaavailtu olevan vähintään varhaiskasvatuksen kandidaatin tutkinto. (Karila, Kosonen & Järvenkallas, 2017, s.79 ja 89.)

Lastentarhanopettaja on oman ryhmänsä pedagoginen johtaja ja hänellä on vastuu lapsiryhmän toiminnasta sekä toiminnan suunnittelusta ja arvioinnista. Kuitenkin päiväkodeissa on ollut pitkään vallalla ajatus ”kaikki tekee kaikkea”, minkä seurauksena lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat tekevät samoja asioita eikä koulutustaustan nähdä olevan se, joka määrittelee työtehtävät, vaan enemmänkin työvuoro. (Karila ym.2017, s.79 ja 89.) Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että toiminnan suunnittelu ja toteuttaminen ovat kiertäneet työvuoron mukaan tiimin jäsenillä ja ettei lastentarhanopettajan pedagogista osaamista ole otettu käyttöön, vaan kaikki tiimin jäsenet ovat tehneet kaikkea. Tämä tuntuu ihmeelliseltä käytännöltä, sillä miksi päiväkodeissa on ylipäätään eri ammattikuntien edustajia, jos kaikki työ pitäisi jakaa työvuoroon eikä koulutustaustaan perustuen.

Elokuussa 2017 astui voimaan uusi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) ja sen toteuttaminen aloitettiin kaikissa päiväkodeissa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on nostettu lastentarhanopettajan pedagoginen vastuu uudestaan esiin ja sitä on painotettu. Muun

muassa kaikki lasten henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat ovat lastentarhanopettajan vastuulla, mutta sen laatimisessa saavat olla mukana muutkin asiantuntijat, jotka tukevat lapsen kehitystä ja oppimista (L580/2015).

Uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) ja Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartan (2017) myötä laadukas varhaiskasvatus on taas nostanut päätään, ja tärkeänä tekijänä siinä on koulutettu lastentarhanopettaja, joka voi suunnitella ja toteuttaa laadukasta pedagogiikkaa. Kun varhaiskasvatus on siirtynyt opetushallituksen alaisuuteen, on tärkeää ymmärtää myös lastentarhanopettajien ammatillinen arvo ja tukea heidän ammatillisen identiteettinsä rakentumista. Tässä isona tekijänä on se, kuinka lastentarhanopettaja voi muodostaa roolinsa osana kasvatustiimiä ja sen pedagogisena johtajana.

Mikkola ja Nivalainen (2014) ovat koonneet työkirjan tiimien tueksi päiväkotiin. Kirjassa on pohjat tiimikokouksille, viikkoarvioinneille, väliarvioinneille, toiminnan lähtökohdille, tiedottamiselle, vuosisuunnitelmalle sekä tiimin jäsenten omille pohdinnoille. Tiimi voi olla tiimi vasta, kun se sitoutuu yhteisiin työtapoihin ja on tietoinen sen yhteisestä perustehtävästä. Tiimityössä ei ole kyse vain töiden jakamisesta, vaan yhdessä jaetusta vastuusta toiminnan suunnittelusta, toteuttamisesta sekä arvioinnista niin, että se kuitenkin on jokaiselle myös henkilökohtaista. Päiväkodeissa on totuttu työskentelemään tiimeissä. Tiimeissä on kyettävä arvioimaan omia työtapojaan, sitä miten työssä oppii ja miten ammatissaan kehittyy. Se, että kasvatustiimi puhaltaa yhteen hiileen, on edellytys lasten turvalliselle kasvu- ja oppimisympäristölle. (Mikkola & Nivalainen, 2014, s. 5.)

Tiimin on seurattava työskentelyssään kasvattajayhteisön pedagogista linjaa ja löydettävä omat tapansa toteuttaa sitä. Tämän linjan ollessa selvä ja toiminnan rakenteiden ja johtajuuden ollessa kunnossa voi tiimi toimia parhaiten lasten ja perheiden kanssa sekä saada hyvän työilmapiirin. Kun yhteiset toimet ja tavoitteet on kirjattu ylös, voi tiimi myös arvioida työnsä tulosta. Reflektointi on tie oppimiseen sekä tiimissä että tiiminä. Tärkeää tiimissä on positiivisuus ja päiväkotityössä kantavan me-hengen luominen. Suunnittelussa keskustellaan oman tiimin tavoitteet selviksi niin, että tiimi on se, joka määrittää toiminnan, ei työyhteisön ulkopuoliset henkilöt. Yhteiset rajat määrittävät työn lisäksi ammatillisuutta ja sitä mitä tiimiläisiltä odotetaan. Jokaisen tiimiläisen mukana tiimiin tulee hänen persoonansa ja ammattitaitonsa. Päiväkodissa ammatillisuus on avoimuutta ja herkkyyttä lapsille, analyttisyyttä toimia eri tilanteissa ja kykyä kohdata omat haasteensa. (Mikkola & Nivalainen, 2014, s. 5–6 & 10.)

Olen tehnyt jonkin verran sijaisuuksia epäpätevänä lastentarhanopettajana ja olen kohdannut paljon ”kaikki tekee kaikkea” -asennetta. Näen lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin ja roolin tärkeänä osana laadukasta pedagogiikkaa, sillä lastentarhanopettaja on erityisesti vastuussa oman lapsiryhmänsä toiminnasta. Pedagogista johtajuutta olen kohdannut myös vaihtelevissa määrin; osassa tiimeistä kaikki toiminta on jaettu tasan kaikkien työntekijöiden kesken niin, että ulkopuolisen on haastavaa sanoa, kuka on minkäkin ammattikunnan edustaja. On kuitenkin niitäkin tiimejä, joissa lastentarhanopettaja on selvästi tiimensä pedagoginen johtaja.

Lastentarhanopettajan rooliin tiimissä uskon vaikuttavan paljonkin sen, millainen johtaja päiväkodilla on ja millaiset ovat hänen asenteensa ja tapansa määrittää eri ammattiryhmien työnjakoa. Johtajia on päiväkotikentällä paljon ja heidän vaikutustaan päiväkotityöhön on myös tutkittu. Tässä tutkimuksessa olen halunnut huomioida johtajien vaikutuksen tiimityöskentelylle, sillä heidän kuuluisi olla niitä, jotka määrittävät työntekijöiden keskinäisen tehtäväjaon ja tukevat työntekijöitään ammatillisessa kasvussa sekä mahdollisissa ristiriitatilanteissa.

Lastentarhanopettajan roolista on tehty useita opinnäytetöitä, mutta niissä on usein nostettu tärkeäksi osaksi lastentarhanopettajan pedagoginen johtajuus ja miten sen toteutuminen käytännössä tapahtuu. Lisäksi on olemassa tutkimuksia päiväkodin henkilökunnan yhteistyöstä ja päiväkodista eri ammattikuntien edustajien toimimiskenttänä. Lastentarhanopettajan roolista osana kasvatustiimiä ei sen sijaan ole paljoa tutkittu, vaikkakin monet tutkimukset liikkuvat samalla kentällä. Tästä esimerkkinä Rouvisen (2007) väitöskirja ”Tässä työssä yhdistyy kaikki” Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa, jossa hän on tutkinut lastentarhanopettajien käsityksiä toiminnastaan päiväkodissa. Oman tutkimukseni tarkoitus on tarkastella sitä, mikä on virallisesti määritetyn lastentarhanopettajan roolin sekä todellisuudessa tapahtuvan roolin suhde osana tiimityöskentelyä.

## 2 Tutkimusmenetelmä ja tutkimuskysymys

Tässä kappaleessa avaan tutkimuksessani käyttämäni tutkimusmenetelmää eli kuvailevaa kirjallisuuskatsausta ja tarkennettuna siitä integroivaa kirjallisuuskatsausta. Lisäksi esittelen tutkimuskysymykseni ja käyn läpi sitä, miten olen lähtenyt etsimään vastauksia tähän kysymykseen.

### 2.1 Kuvaileva kirjallisuuskatsaus

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen tutkimus, tarkemmin määriteltynä kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellinen elämä ja sen kuvaaminen. Todellisuus voidaan nähdä moninaisena ja tutkijan on mahdollista löytää suhteita asioiden välillä, sillä todellisuus ei ole pirstottavissa mielivaltaisesti osiin. (Hirsjärvi, 2013, s. 161.) Kirjallisuuskatsauksen on yleisesti sanottu olevan tutkimusta tutkimuksesta. Se ei kuitenkaan tarkoita sananmukaisesti katsausta vaan englanninkielinen sana ”review”, josta kirjallisuuskatsaus on käänös, sisältää myös uudelleen arvioimisen tai kriittisen arvioimisen. Kyse ei ole varsinaisista kirja-arvioista, sillä niissä käsitellään vain yhtä teosta kerrallaan. Kirjallisuuskatsaukseen katsotaan kuuluvan osana kriittinen tarkastelu. (Salminen, 2011, s. 1 ja 5.)

Kirjallisuuskatsauksen tavoitteiksi voi määrittää teorian kehittämisen, teorian arvioimisen, kokonaiskuvan laatimisen asiakokonaisuudesta, ongelmien tunnistamisen teoriasta sekä mahdollisuuden kuvata teorian kehitystä historiallisesti. Lisäksi sen tulee täyttää tieteen yleiset vaatimukset metodille eli sen, että tieto on saatavana julkisesti, se on kriittisesti arvioitavissa, se on itse korjautuvaa eli tutkimuksen voi suorittaa uudestaan ja näin korjata mahdollisia virheitä sekä objektiivista tutkijan mielipiteistä. (Salminen, 2011, s. 2–3.)

Kuvaileva kirjallisuuskatsaus on muita suuntauksia yleisemmin käytössä ja se on tavallisesti yleiskatsaus aiheeseen. Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa on mahdollista tarkastella aihetta laaja-alaisesti ja aihetta on mahdollista luetteloida ominaisuuksien perusteella. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus on jaettavissa kahteen eri suuntaukseen, narratiiviseen sekä integroivaan. (Salminen, 2011, s. 6.) Tässä tutkimuksessa käytössä on integroiva kirjallisuuskatsaus. Integroiva kirjallisuuskatsaus on monipuolinen, siinä on mahdollista yhdistellä eri metodeja käyttäviä tutkimuksia vapaammin ja siinä on mukana lähteiden kriittinen tarkastelu. Integroiva kirjallisuuskatsaus on side narratiivisen ja systemaattisen



kirjallisuuskatsauksen välillä. Cooperin määrittämien vaiheiden osalta integroitu kirjallisuuskatsaus on osa systemaattista kirjallisuuskatsausta. Nämä vaiheet ovat tutkimusongelman asettaminen, aineiston hankinta, arviointi, analyysi ja tulkinta sekä lopulta tulosten esittely. (Salminen, 2011, s. 8.)

## **2.2 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymys**

Tutkimukseni tavoite on saada kattava kuva lastentarhanopettajan roolista suhteessa moniammatilliseen kasvatustiimiin päiväkodin kontekstissa. Tarkoituksena on ymmärtää tutkimuksiin ja kirjallisuuteen perustuen, mitkä asiat vaikuttavat lastentarhanopettajan rooliin ja millainen se on suhteessa muihin moniammatillisen kasvatustiimin jäseniin.

Tutkimusongelmani on lastentarhanopettajan rooli kasvatustiimissä. Tutkimuskysymykseni on:

- **Millainen on lastentarhanopettajan rooli osana moniammatillista kasvatustiimiä päiväkodissa?**

Pyrin tarkastelemaan tätä kysymystä kahden alateeman avulla. Ensimmäinen on lastentarhanopettajan rooli ja toinen moniammatillinen kasvatustiimi päiväkodissa. Ensimmäisen teeman osalta lähdän selvittämään, miten lastentarhanopettajan roolia kuvataan virallisissa asiakirjoissa, kuten laissa ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2016. Lisäksi selvitän, mitä tutkimuksissa ja artikkeleissa kerrotaan lastentarhanopettajan roolista sosiaalisesti ja pedagogisesti, esimerkiksi pedagogisesta johtajuudesta. Toiseen teemaan paneudun perehtymällä siihen, mitä alan tutkimus kertoo tiimityöskentelystä päiväkotikonseptissa. Tähän liitän myös johtajan toiminnan tarkastelun, sillä alkuoletukseni on, että johtajan toiminnalla on vaikutusta siihen, millainen lastentarhanopettajan rooli on omassa kasvatustiimissään.

### 3 Tutkimuksen keskeiset käsitteet

Tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä määrittelen käsitteet lastentarhanopettaja, ammatillinen rooli, ammatti-identiteetti ja asiantuntijuus, moniammatillinen tiimi ja pedagoginen johtajuus. Roolin käsitteeseen ei löytynyt lähteenä käyttämistäni tutkimuksista tarkempia määrittelyjä, joten olen pääpiirteittäin avannut sen, mitä tällä käsitteellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa.

#### 3.1 Lastentarhanopettaja

Lastentarhanopettaja on varhaiskasvatuksen ammattilainen, joka on joko opiskellut yliopistossa vähintään kasvatustieteiden kandidaatin tutkinnon varhaiskasvatuksesta tai ammattikorkeakoulusta valmistunut sosionomi, joka on suorittanut tarpeeksi varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntaavia opintoja (L272/2005). Suomalaisen lastentarhanopettajakoulutuksen pohja on vuonna 1892 aloitetussa lastentarhankasvattajatarkursissa, jonka perustivat Hanna Rothman ja Elisabet Alander Sörnäisten lastentarhan yhteyteen (Hänninen & Valli, 1986, s. 201). Lastentarhanopettajat työskentelevät pääsääntöisesti päiväkodeissa, mutta voivat toimia myös esimerkiksi kuntien ja järjestöjen erillisesti järjestämässä varhaiskasvatuksessa. Päiväkodeissa lastentarhanopettajat toimivat 1–6-vuotiaiden lasten ryhmissä ja erityisesti esikoulunopettajina. (OAJ.)

Päiväkotien lapsiryhmissä vähintään kolmanneksen henkilökunnasta on oltava lastentarhanopettajia ja heillä on pedagoginen vastuu suunnittelusta, toiminnan toteuttamisesta ja arvioinnista. Tämä tapahtuu kuitenkin yhteistyössä muun henkilökunnan kanssa. Lastentarhanopettajilla on myös vastuu lasten henkilökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimisesta ja niiden toteuttamisesta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 17 ja 55.)

Lastentarhanopettajien ja päiväkotien historiassa tärkeimmät vaikuttajat ovat Suomessa olleet kautta aikojen naisia. Tamminen sekä Hurskanen toteavat, että naislastentarhanopettajat pysyvät varmemmin alalla, he vaihtavat mahdollisesti päiväkotia uransa aikana tai etenevät päiväkodin johtajiksi. Mieslastentarhanopettajiksi valmistuneista vain reilut 50 % toimii alalla ja he hakeutuvat naisia useammin jatkokoulutukseen tai poistuvat alalta. (Karila, 1997, s. 147.)

### **3. 2 Ammatillinen rooli**

Rooli on käsitteenä haasteellinen, sillä sen määrittely ei ole yksiselitteistä. Tutkimuksissa ei yleensä ole määritelty tätä käsitettä, sillä rooli käsitteenä ei ole ollut avainasemassa tai sen on mahdollisesti katsottu olevan yleisesti tiedossa. Tästä johtuen tässä tutkimuksessa avaan itse sitä, miten näen roolin käsitteen ja mitä se tarkoittaa tämän tutkimuksen osalta.

Kivijärvi ja Keskinen (1999) ovat kirjoittaneet roolista sekä ammattiroolista lyhyesti. Ammattirooli pitää sisällään työn ihmissuhteet, mutta myös ne toimintakokonaisuudet, jotka määräytyvät työn mukana. Roolit tuovat mukanaan käyttäytymisodotuksia sekä statuksen ja antavat, roolista riippuen, erilaisen tilan oman persoonallisuuden mukaan tuomiselle työtilanteisiin. (Kivijärvi ja Keskinen, 1999, s.57–58.)

Tässä tutkimuksessa katson roolin olevan se asema, joka henkilöllä on joko niin, että hän on sen itse ottanut tai se on hänelle annettu. Ammatilliseen rooliin sisällytän mukaan henkilön ammatti-identiteetin ja asiantuntijuuden, jotka avaan seuraavassa kappaleessa. Ammatillinen rooli on tässä tutkimuksessa yhteissumma siitä, miten henkilö on asemoitunut muihin työntekijöihin nähden, miten hän itse näkee oman osaamisensa ja missä näkee oman paikkansa.

### **3. 3 Ammatti-identiteetti ja asiantuntijuus**

Ammatti-identiteetti ja asiantuntijuus ovat mielestäni kumpikin tärkeä osa ammatillisen roolin muodostumista. Olen katsonut tarpeelliseksi, että avaan näitä käsitteitä, sillä ne ovat esillä tutkimuksissa, joita olen käyttänyt lähteinä. Ammatti-identiteetti ja asiantuntijuus eivät tarkoita samaa, mutta niissä on silti samankaltaisuutta, minkä takia niiden määrittely on tarpeellista.

#### **3.3.1 Ammatti-identiteetti**

Keskinen (1990) katsoo ammatti-identiteetin koostuvan työntekijän arviosta omasta pätevyydestään sekä riittävydestään ammattiinsa. Ammatti-identiteettiä määriteltäessä voidaan ottaa yksilön tai yhteiskunnan tekijöistä koostuva näkökulma. Yksilön persoonallisuuden voidaan nähdä olevan ratkaisevassa roolissa, kun henkilö tekee valintoja työssään. Tällöin maailmankuva ja minäkäsitys ovat määrittäviä tekijöitä työntekijän ratkaisujen taustalla. Yhteiskunnallinen näkökulma asettaa ammatille vaatimukset, jotta siihen

voi edes luoda ammatti-identiteetin. Ammatin tulee olla selkeä yhteiskunnalliselta merkitykseltään, tehtäviltään ja vastuultaan, ammatin ominaisuuksien on erotettava se muista ammateista sekä ammattilaisten kesken on vallittava subjektiivinen käsitys ammatista, johon voi samaistua. (Keskinen, 1990, s. 56–58.)

Ammatilliseen identiteettiin vaikuttaa se, millaisessa ajassa eletään. Ammatillinen identiteetti on osa sitä, mihin ammatillisesti tuntee kuuluvansa ja miten oppii asioita. Itsetuntemus ja mielikuvat itsestä ovat myös iso osa ammatillisesta identiteetistä. Siihen, miten yksittäisen työntekijän identiteetti tai koko päiväkodin kasvatustiimin identiteetti muotoutuu, vaikuttaa yhteisössä vallalla olevat arvot. (Korkalainen, 2009, s. 37 ja 219–220.) Itsetunto on henkilön oma arvio omasta arvostaan, merkityksestään sekä menestyksestään. Itsetuntoon vaikuttaa palaute, jota saadaan ja itsetuntoa määritellään minän ja ihanneminän väliltä. (Keskinen, 1990, s. 59.)

### 3.3.2 Asiantuntijuus

Asiantuntijuus on enemmän kuin ammattitaito: sitä täydentää vahva teoreettinen tausta ja käytännöllinen osaaminen. Asiantuntijuus liitetään yleensä johonkin aiheeseen, tehtävään tai ongelma-alueeseen ja se voi olla myös kiinnittynyt ammatteihin. Oppimisen ja työkokemuksen katsotaan tuottavan asiantuntijuutta. Asiantuntijuutta voi määrittää tietyllä määrällä koulutusta ja työkokemusta, mutta tietyn pisteen jälkeen työkokemuksessakin laatu on määrää tärkeämpi. Asiantuntijuutta voi olla henkistä sekä fyysistä, ja se voi olla yhteydessä teknologiaan tai sosiaalisiin suhteisiin. (Happo, 2006, s. 14.)

Tiedot, taidot, osaaminen ja kokemus rakentavat asiantuntijuutta, ja asiantuntija on kykenevä kehittämään työyhteisöään, työtään sekä alaansa. Asiantuntijatieto jakautuu kolmeen osaan: praktiseen, formaaliin ja metakognitiiviseen. Praktinen tieto on käytännöllistä tietoa, joka on saatu pääosin työkokemuksen myötä ja sitä voi soveltaa helposti käytännössä. Formaalin tieto on kirjattua tietoa, jota voi käsitteellistää ja joka on saatavilla koulutuksessa. Metakognitiivinen tieto taas liittyy henkilöön itseensä ja tietoon siitä, miten hallita itseään. Asiantuntijuuden kannalta metakognitiivinen tieto on tärkeää, sillä se myös suodattaa praktisen ja formaalin tiedon. (Happo, 2006, s. 16–18.)

Asiantuntijuuteen ja siinä kehittymiseen kuuluu erityisesti reflektointi ja merkityksen antaminen kokemuksille. Merkitysten antamisen voi liittää kokemuksen ymmärtämiseen ja

sen tulkitsemiseen. Reflektointi auttaa huomaamaan mahdolliset virheet, joita on ongelmaratkaisutilanteissa tehty sekä auttaa korjaamaan mahdollisia vääristymiä, joita sisältyy uskomuksiin. Sen lisäksi, että henkilökohtaisesti tekee reflektointia toimistaan, on tärkeää käydä tätä reflektointikeskustelua myös muiden kanssa. Asiantuntijuus voi kehittyä myös niin, että oppii muiden kokemuksista. (Happo, 2006, s. 20–21.) Asiantuntijuudessa on tärkeää olla osa yhteisöä, jossa asiantuntijuus on käytössä. Näissä yhteisöissä, kuten työpaikoilla, on jatkuvasti esillä erilaiset tavat ajatella ja toteuttaa asiantuntijuutta. (Karila, 1997, s. 80.)

### **3. 4 Moniammatillinen tiimi**

Tiimi on yleensä määritelty joukoksi, jonka tehtävät ovat toisistaan riippuvaisia ja joilla on yhteinen päämäärä. Tiimin jäsenet ovat vastuussa toisilleen saavutettavasta tavoitteesta. (Aira, 2012, s. 78.) Moniammatillisuus voidaan määrittää monin eri tavoin, ja siitä ei ole olemassa yksiselitteistä määritelmää. Tavallinen käsitys on, että moniammatillisuudella tarkoitetaan yhteistyötä eri ammattien edustajien kesken. Tällöin heillä on yhteinen tavoite saavuttaa jotain, mihin yksin eivät pystyisi. Moniammatillisuudessa nähdään tiedon ja vallan jakaantuvan sekä osaamisen laajentuvan ja täydentyvän. Sosiaalinen ja emotionaalinen ulottuvuus ovat vahvasti läsnä moniammatillisuudessa. (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 75–76.)

Päiväkotimaailmassa työskennellään moniammatillisissa tiimeissä, jotka muodostuvat henkilöistä, joilla on erilainen koulutustausta. Lastentarhanopettajan lisäksi päiväkodeissa työskentelee lastenhoitajia, mutta myös henkilöitä, joilla ei ole suoraan koulutusta päivähoitoalaan. Päiväkodeissa on sisäistä ja ulkoista moniammatillisuutta. Sisäisellä tarkoitetaan päiväkodin perustyöhön osallistuvien henkilöiden erilaista ammatillista osaamista, tästä esimerkkinä kasvatustiimi, joka toimii yhdessä lapsiryhmässä. Ulkoinen moniammatillisuus sisällyttää lasten perheiden lisäksi ne tahot, jotka osallistuvat jollain tavoin yhteistyöhön päiväkodin kanssa, tästä esimerkkinä erityislasten kuntoutumiseen liittyvä yhteistyö. (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 40–42.)

Kasvatustiimin katsotaan perinteisesti tarkoittavan päiväkotikontekstissa yhden lapsiryhmän toiminnasta vastaavia aikuisia (Kupila, 2012, s. 305; Venninen, 2007, s. 24). Myös tässä tutkimuksessa moniammatillisella kasvatustiimillä tarkoitetaan joukkoa päiväkodin

työntekijöitä, joilla on erilainen ammattitausta ja jotka vastaavat yhden lapsiryhmän toiminnasta ja näin ollen tekevät tiiviisti yhteistyötä jokapäiväisessä perustyössään.

### **3. 5 Pedagoginen johtajuus**

Pedagogiikka on oppia siitä, miten lasta kasvatetaan. Lisäksi se sisältää ne periaatteet, opit ja käytännöt lapsen elämästä hänen ollessaan päiväkodissa sekä aikuisten ja lasten vuorovaikutuksen päiväkotikonseptissa. Pedagoginen suhde aikuisen ja lapsen välillä on lähtökohtaisesti epätasa-arvoinen, mutta tähtää kohti tasavertaista toimijuutta. Pedagogiikkaan voidaan katsoa kuuluvan kaikki opettajan organisoima oppimiseen tähtäävä toiminta, joka johtaa ihmisenä kasvamiseen. (Rouvinen, 2007, s. 7–8.)

Pedagoginen johtajuus voidaan määritellä vastuunottamisena varhaiskasvatustyöstä. Sen käsitetään sisältävän myös johtamistehtäviä, joita voidaan pitää perinteisesti hallinnollisina. Pedagogisella johtajalla on laaja vastuu varhaiskasvatuksen kehittämisestä, mutta myös kehittäminen perustehtävissä. (Hujala, Heikka & Halttunen, 2012, s. 297–298.)

Kun pedagogisen johtamisen roolia korostetaan, se lisää organisaatiossa pedagogisten perustehtävien vahvistumista. Pedagogisen johtajan tulee huolehtia henkilöstön hyvinvoinnista sekä ylläpitää sen osaamista. Tärkeää on myös ottaa henkilöstön voimavarat mukaan työhön osallistamalla henkilökuntaa ja jakamalla johtajuutta. Pedagogisen johtajan tulee ylläpitää pedagogista keskustelua ja tuntea ammatillinen sisältö hyvin. (Hujala ym. 2012, s. 297–298.)

## **4 Lastentarhanopettajan rooli**

Tässä luvussa käsittelen lastentarhanopettajan roolia. Happon (2006) on tehnyt tutkimuksen varhaiskasvattajien asiantuntijuudesta. Tutkimuksessaan Happon (2006, s. 107) esittelee kuvion, jossa on jaoteltu varhaiskasvattajien substanssiin liittyvä osaaminen kontekstiosaamiseen, pedagogiseen osaamiseen sekä yhteisö- ja vuorovaikutusosaamiseen. Nämä osa-alueet olivat tulleet esiin hänen tutkimuksessaan, kun varhaiskasvattajat kuvasivat omaa asiantuntijuuttaan. Sen lisäksi, että käsittelen ensin lyhyesti lastentarhanopettajan roolia historiallisesti, olen jakanut lastentarhanopettajan roolin Happon kuviota mukaillen viralliseen ja yhteiskunnalliseen rooliin (konteksti), sosiaaliseen rooliin (yhteistyö- ja vuorovaikutus) sekä pedagogiseen rooliin.

Osassa lähteinäni käyttämistäni tutkimuksista on pelkän lastentarhanopettajan sijasta käsitelty varhaiskasvattajia. Olen ottanut tällä käsitteellä tehdyt tutkimukset mukaan omaan tutkimukseeni, sillä lastentarhanopettajat ovat aina kuuluneet osana tähän varhaiskasvattajaryhmään. Esimerkiksi Happon (2006, s. 83–84) tutkimuksessa varhaiskasvattajilla tarkoitetaan pedagogisesti laajasti koulutettuja päiväkodin työntekijöitä ja hänellä onkin tutkimuksessaan mukana lastentarhanopettajia, erityislastentarhanopettajia sekä niitä, jotka tekevät työtä varhaiskasvattaja-nimikkeellä.

### **4.1 Historia**

Suomessa alkoi viimein 1800-luvun loppupuolella koulutus lastentarhanopettajille, jota kutsuttiin silloin lastentarhankasvattajatarkurssiksi sekä koulutus lastenhoitajille, joka oli nimeltään lastenhoitajatarkurssi. Ensimmäisenä alkoi lastenhoitajatarkurssi vuonna 1888 Hanna Rothmannin kansanlastentarhan yhteyteen. Alkuun kurssin käyneet tytöt lähtivät töihin perheisiin, mutta myöhemmin myös lastentarhoihin. Vuonna 1892 aloitti Hanna Rothman yhdessä Elisabeth Alanderin kanssa lastentarhankasvattajatarkurssin. Tavoitteena heillä oli saada lastentarhoja ympäri maata kouluttamalla osaavia opettajattaria. Kurssi valmisti tyttöjä toimimaan opettajina lastentarhoissa sekä toimimaan niiden johtajina. Ennen tätä kurssia opit lastenhoitoon ja opettamiseen oli haettu Ruotsista tai työtä oli tehty kokemuksen tuomalla varmuudella. (Hänninen & Valli, 1986, s. 199–201.)

Alussa sekä lastenhoitajatarkurssi että lastentarhankasvattajatarkurssi olivat yhden vuoden mittaisia, mutta vuonna 1896 lastentarhankasvattajatarkurssi vaihtui kahden vuoden pituiseksi

luoden eroa kurssien välille. Muutamat lastenhoitajakurssilaisista jatkoivat opintoja tulemalla lastentarhankasvattajakurssille. Ensimmäisen 16 vuoden aikana suurin osa valmistuneista lastentarhanopettajista lähti heti opettajaksi ja noin kolmasosa alkoi lastentarhanjohtajiksi tai perusti oman lastentarhan. Vuonna 1908 muutti lastentarhankasvattajakurssi Ebeneseriin ja näin ollen se nimettiin Ebeneserkodin kasvattajatarseminaariksi, josta se myöhemmin muuttui Ebeneserkodin Lastentarhanopettajaseminaariksi. (Hänninen & Valli, 1986, s. 199–206.)

Rothmanin ja Alanderin aloittaman lastentarhankasvattajakurssin sisältö oli käytännönläheistä, mutta myös tietoa painottavaa. Kurssilla tytöt joutuivat sellaisiin tehtäviin, kuten lattian- ja astioidenpesuun, joita ei katsottu sopiviksi sivistyneille nuorille naisille. Tärkeää oli kasvatukseen, opetukseen ja askarteluun liittyvät oppiaineet. Kaikki suorittivat lisäksi harjoittelun lastentarhassa. Kun koulutuksesta tuli kaksivuotinen, erityisesti Fröbel-pedagogiikan osuus korostui opinnoissa. Tavoite tällä koulutuksella oli antaa tytöille näkemys lastentarhasta kokonaisuutena, sekä valmiudet toimia lastentarhanopettajana, lastentarhanjohtajana sekä perustaa oma lastentarha. (Rouvinen, 2007, s. 14–15.)

1920-luvulla lastentarhanopettajien työtä pidettiin vielä lähinnä leikkimisenä, mutta sen asemaa haluttiin alkaa parantaa, kun päteviä lastentarhanopettajia tarvittiin lisää. Tuolloin nostettiin esiin myös lastentarhojen kasvatustyön tärkeys. Sodan jälkeen, kun opiskelijavalinta oli muutoksessa, Ebeneseriin otettiin käyttöön soveltavuuskoe. Tärkeitä ominaisuuksia lastentarhanopettajalle katsottiin olevan johdonmukaisuus, kekseliäisyys, päättäväisyys, rauhallisuus, maltillisuus sekä huumorintaju. (Rouvinen, 2007, s. 16.)

Lastentarhanopettajien historia on ollut muuttuva, samoin kuin päiväkotien. Ennen päivähoitolain voimaantuloa vuonna 1973 oli toiminnassa lastenseimet alle 3-vuotialle, jotka painottivat sosiaalis-hoidollista puolta, ja vanhemmille lapsille lastentarhat, joissa näkyi pedagogisuus ja opettaminen. Päivähoitolaki yhdisti lastenseimet ja lastentarhat päiväkodeiksi ja muutti näin ollen myös lastentarhanopettajien taustalla vaikuttaneen fröbeliläisyyden filosofian valta-asemaa, kun se joutui tekemään tilaa sosiaalipoliittisille näkökulmille. (Karila, 1997, s. 46.) Päiväkodeissakin lastentarhanopettajat katsoivat kuuluvansa erityisesti osapäiväryhmiin, joissa toiminta oli pedagogisempaa kuin muissa. Nämä ryhmät eivät kuitenkaan vastanneet perheiden tarpeita, vaan tarvittiin kokopäiväryhmiä. (Rouvinen, 2007, s. 27.)



Myös lastentarhanopettajankoulutus oli murroksessa. Ebeneserissä seminaaria pidettiin melkein 50 vuotta. Vuonna 1977 koulutus valtiollistettiin, ja jo aiemmin samalla vuosikymmenellä oli alettu pohtia koulutuksen siirtämistä yliopistoon. Tästä oli tehty kokeilu muutamassa yliopistossa vuonna 1973. Koulutuksesta tuli kolmivuotinen vuonna 1985, jolloin se oli virallisesti vielä opistotasoinen. Lopullinen siirto yliopistoihin tapahtui vasta vuonna 1995. (Karila, 1997, s. 51.) Nyt lastentarhanopettajankoulutusta järjestetään seitsemässä yliopistossa ja se on suosittu koulutus. Esimerkiksi Helsingin yliopistoon haki 1048 henkilöä vuonna 2014 ja sisään otettiin 120 opiskelijaa. (Onnismaa, Tahkomaa & Kalliala, 2015, s. 200.)

”Kaikki tekee kaikkea” -työmetodi oli esillä jo 1980-luvulla päiväkodeissa. Päiväkodeissa toimi lastentarhanopettajien lisäksi lastenhoitajia sekä muuta avustavaa henkilökuntaa, ja toimenkuvista johtuneet riidat ajoivat mainittuun työmetodiin. Yhteistyö ei ollut mutkatonta ja syntyi kiistoja ammattiryhmien välille. Tätä yritettiin helpottaa antamalla sosiaalihuollon yleiskirje, jossa työntekijöiden vastualueet määriteltiin. Yleiskirje ei muuttanut työskentelytapoja, vaan vanhat tavat jäivät elämään. (Rouvinen, 2007, s. 27–28.) 1980-luvulla virallinen luokituksen mukaan lastentarhanopettajan tai sosiaalikasvattajan tehtävä oli olla vastuussa toiminnan suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista koulutustaan hyödyntäen ja lastenhoitajan osuus oli osallistua kyseisiin toimiin koulutustaan hyödyntäen. Tämän tuli tapahtua niin, että lastenhoitajat olivat avustavassa roolissa lastentarhanopettajiin sekä sosiaalikasvattajiin nähden. (Kinos, 1997, s. 203–204.)

Vuonna 1980 julkaistua *Päivähoidon kasvatuskomitean mietintöä* oli tekemässä kattava joukko yhteiskunnan erilaisia jäseniä. Tässä mietinnössä nostettiin tärkeimmiksi arvoiksi päivähoidolle kristinusko, talonpoikaiskulttuuri sekä työväenkulttuuri. Tämän jälkeen päivähoidolle alettiin antaa muunkinlaisia tavoitteita. Vuonna 1995 julkaistussa Hujala-Huttusen tutkimuksessa lasten vanhemmat ja lastentarhanopettajat nostivat päiväkodin tärkeimmäksi tehtäväksi sosiaalisen ja emotionaalisen kasvun tukemisen. Näiden tavoitteiden kanssa työskennellessä lastentarhanopettajilta odotettiin asiantuntijuutta saavuttaa kyseiset tavoitteet. (Karila, 1997, s. 48–49.)

## **4. 2 Virallinen ja yhteiskunnallinen rooli**

Suomessa on lailla määritelty (L275/2005) lastentarhanopettajan pätevyyteen johtava koulutus. §7 mukaan lastentarhanopettajana voi toimia henkilö, jolla on vähintään

kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, sisältäen lastentarhanopettajankoulutuksen. Tämän lisäksi sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulututkinto antaa pätevyyden lastentarhanopettajuuteen, jos tutkinto sisältää varhaiskasvatukseen sekä pedagogiikkaan suuntautuneita opintoja määrätyn verran.

Tärkeä virallinen dokumentti, joka määrittelee lastentarhanopettajan työtehtäviä, on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016), josta tuli velvoittava 1.8.2017. Tämä tarkoittaa, että Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteet on normi, jota tulee noudattaa ja sen mukaista toimintaa toteuttaa varhaiskasvatuksessa. (Opetushallitus.) Päiväkodissa lapsiryhmän toiminnan suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista pedagogisesti vastaa koulutettu lastentarhanopettaja. Moniammatillisessa tiimissä hänellä on pedagoginen vastuu. Käytännössä toimintaa suunnitellaan ja toteutetaan yhdessä koko kasvatustiimin kesken. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 2016, s. 17.)

Lastentarhanopettajan työ on muun muassa lapsiryhmän ohjaamista sekä opetukseen ja pedagogiikkaan liittyviä tehtäviä. Lastentarhanopettajat myös tukevat kotikasvatusta ja ovat varmistamassa erityisesti tukea tarvitsevien lasten hoidon ja tuen saannin. Lastentarhanopettajan tehtäviin kuuluu kasvatuksen, opetuksen ja hoidon tehtävien lisäksi suunnittelua ja toiminnan kehittämistä. Lastentarhanopettajat tekevät työtään yhteistyössä monien muiden alojen ammattilaisten kanssa sekä työyhteisön muiden työntekijöiden kanssa. Tärkeää on myös yhteistyö perheiden kanssa. (Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö, 2007, s. 45 ja 73.)

Lastentarhanopettajan ammattietiikka nostaa esiin tärkeinä arvoina ihmisarvon, oikeudenmukaisuuden, vapauden sekä totuudellisuuden. Lastentarhanopettajan työssä on avainasemassa hänen suhteensa lapseen. Hän toimii myös vanhempien tukijana kasvatustyössä ja on vastuussa oman työnsä kehittämisestä. Lastentarhanopettajan ammattietiikka kertoo lastentarhanopettajien yhteiskunnallisesta vastuusta. He ovat varhaiskasvatuksen asiantuntijoita, joiden tulee yhteiskunnassa toimia lasten äänitorvina ja huolehtia siitä, että lapsuuden itseisarvo säilyy. Lastentarhanopettajat tukevat avointa tiedonkulkua, edistävät yhteistyötä kotien ja päiväkotien välillä ja ”antavat oman asiantuntemuksensa lasten, perheiden ja yhteiskunnan käyttöön”. (Lastentarhanopettajan ammattietiikka, 2005, s. 4–7.)

Happon (2006) tutkimuksessa varhaiskasvattajat olivat hyvin tietoisia työnsä yhteiskunnallisesta asemasta ja kokivat, että perheet arvostivat sitä, mutta yhteiskunnan osalta

arvostus oli vähäistä. Yhteiskunnan nähtiin muuttuneen ja perheiden paineiden kasvaneen. Varhaiskasvattajat näkivät itsensä tärkeinä pysyvyyden ylläpitäjinä lapsien elämässä, joka saattoi sisältää erilaisia ongelmia ja kiirettä. Varhaiskasvattajat olivat perehtyneet asiakirjoihin, jotka säätelivät heidän työtänsä ja näkivät niiden mukanaan tuomaa muutosta alalla. (Happo, 2006, s. 109–112.)

Lastentarhanopettajan työ on nähty kautta aikojen kutsumustyönä ja alkuvaiheessa tämä liitettiin jopa uskonnolliseen kutsumukseen (Rouvinen, 2007, s. 76). Rouvisen (2007) tutkimuksen lastentarhanopettajat viittaavat nykyisin kutsumustyössä enemmänkin filantrooppiseen sekä eettiseen puoleen. He myös kokivat, että kutsumuksellisuus tarkoittaa halua tehdä työnsä oikein sekä hyvin. Tämän voi nähdä liittyvän tahtoon toteuttaa työtään hyvään ammatillisuuteen perustuen sekä sitoutuneesti. (Rouvinen, 2007, s. 76.)

### **4.3 Sosiaalinen rooli**

Lastentarhanopettajan ammattietiikassa nostetaan esiin lastentarhanopettajan yhteistyötappaa muiden työyhteisön jäsenten kanssa. Hänen kuuluu kunnioittaa, tukea sekä kannustaa muita ja toimia avoimesti, rehellisesti sekä rakentavasti työtovereidensa kanssa. (Lastentarhanopettajan ammattietiikka, 2005, s. 6–7.) Puroilan (2003) tutkimuksessa, jossa hän käsitteli päiväkotityön arkea, ilmeni, että varhaiskasvattajat haluavat työstään palautetta sekä työtovereiltaan että lasten vanhemmilta. Osa onnistuu kehittämään itselleen kyvyn olla loukkaantumatta negatiivisesta palautteesta. Kaikenlaisen palautteen saamisen katsottiin sisältävän aina mahdollisuuden kehittyä ja oppia työstä. (Puroila, 2003, s. 149.)

Keskisen (1990) tutkimuksessa kävi ilmi, että valmistuvat lastentarhanopettajat olivat päiväkodin henkilökunnasta niitä, jotka kokivat vähiten vastuuta muista työtovereistaan. Tämä ei ole yhteistyön näkökulmasta toivottavaa. Kuitenkin yleisesti tutkimuksessa todettiin, että työkokemus lisäsi vastuun tunnetta työtovereista kaikilla ammattikunnilla. (Keskinen, 1990, s. 125.) Rouvisen (2007) tutkimusaineistossa nousi esille työyhteisön vaikutus lastentarhanopettajien ammatillisessa kasvussa. Tämä tapahtui antamalla mahdollisuuksia kehittymiselle sekä tukemalla kasvua. Muuten lastentarhanopettajat eivät painottaneet työyhteisön vaikutusta omalle ammatillisuudelleen. (Rouvinen, 2007, s. 81.)

Puroilan (2003) tutkimuksen mukaan varhaiskasvattajat eivät puhuneet omasta työpaikan ulkopuolisesta elämästään työtilanteissa kovinkaan paljoa. Erityisen merkittävää oli se, kenen

kanssa keskusteluja käytiin. Lasten kanssa ei puhuttu lähes olleenkaan työpaikan ulkoisista asioista ja lasten vanhempien kanssa saatettiin viitata vain työntekijän omiin lapsiin. Suhde lasten vanhempiin pidettiin ammatillisena, vaikka epämuodollinen suhde voisikin olla tavoitteena. (Puroila, 2003, s. 150.)

Karila (1997) on tehnyt tutkimuksen lastentarhanopettajien kehittymisestä opiskelijasta kohti asiantuntijaa. Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että lastentarhanopettajaopiskelijat kohtasivat kunnolla oman asiantuntijuutensa sosiaalisen puolen, kun he lähtivät harjoitteluun ja tapasivat lapset omine elämäntilanteineen ja ongelmineen. Asiantuntijuuden kehittymisen kannalta oli merkittävää se, miten henkilön ja toimintaympäristön välinen vuorovaikutus toimi. Tämä vuorovaikutus on erityisen tärkeä juuri silloin, kun henkilön oppimisessa on tapahtumassa laadullinen murros. Lastentarhanopettajilla on erilaisia odotuksia vuorovaikutuksestaan toimintaympäristönsä kanssa ja niitä odotuksia ohjaa muun muassa heidän tapansa hahmottaa omaa asiantuntijuutta sekä ne kysymykset, jotka ovat pinnalla oman asiantuntijuuden kannalta. Odotukset saavat henkilön hakeutumaan ympäristössään sellaiseen osaan, joka tukee heidän oman asiantuntijuutensa kehitystä. (Karila, 1997, s. 74 ja 80–81.)

Keskisen (1990) tutkimuksessa, jossa käsiteltiin päiväkotien henkilökunnan sisäisten mallien yhteyttä työviihtyvyyteen, työn rasittavuuteen sekä ammatti-identiteettiin, selviää, että valmistuvat lastentarhanopettajat samoin kuin työssä olevat lastentarhanopettajat kokivat, että heillä on melko suuret vaikutusmahdollisuudet omaan työhönsä. Verrattaessa lastenhoitajiin, joilla oli tutkimuksen mukaan tunne vähäisemmästä mahdollisuudesta vaikuttaa, on tulos realistinen, sillä lastentarhanopettaja on esimiesasemassa lastenhoitajaan nähden päiväkodissa. (Keskinen, 1990, s. 124.) Avoimuus ja kriittisyys itseään kohtaan ovat tärkeitä taitoja hyvällä pedagogilla. Perheiden, lasten ja työtoverien kohtaaminen positiivisesti auttaa ylipäättään kasvatustyössä ja huumorintajuisuus on erittäin suotava luonteenpiirre. (Happo, 2006, s. 53.)

#### **4. 4 Pedagoginen rooli**

Opettajan roolin vieraus varhaiskasvattajille johtuu luultavimmin nykyisin vallalla olevasta lapsilähtöisen pedagogiikan painotuksesta, joka on ristiriidassa perinteisen ajatuksen kanssa, että oppiminen ja opettajuus ovat aikuisjohtoisia. Se, että on tietoinen niistä teorioista ja oppimiskäsityksistä, joita työssään toteuttaa, on tärkeä osa oman asiantuntijuuden prosessointia. (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala, 2007, s. 27–29.)

Rouvinen (2007) esittää, että Lastentarhanopettajan ammattietiikka, kohdasta Lastentarhanopettajan suhde lapseen, sisältää väljästi pedagogisen ohjauksen lastentarhanopettajan työhön. Lastentarhanopettaja ohjaa lasten kasvua, oppimista sekä kehitystä yksilöllisesti iloisessa, leikkillisessä ja lämpimässä ilmapiirissä. (Rouvinen, 2007, s. 42.) Puroilan (2003) tutkimuksessa todetaan, että vastavalmistuneet varhaiskasvattajat suhtautuvat lapseen sekä työhönsä tunnepitoisemmin kuin ne, jotka ovat olleet alalla jo pitempään (Puroila, 2003, s. 144).

Van Der Aalsvoort, Prakke, Howard, König ja Parkkinen ovat tehneet tutkimuksen, jossa tutkittiin opettajaopiskelijoita Alankomaista, Walesista, Saksasta sekä Suomesta, ja näiden opiskelijoiden asenteita leikkii heidän ollessaan opetusharjoittelussa. Suomesta mukana oli opiskelijoita Turun ammattikorkeakoulusta. Kaikista maista opiskelijat pitivät tärkeänä sääntöjä lasten leikeissä, ja erityisesti suomalaiset opiskelijat kommentoivat neutraalisti ja vähemmän negatiivisesti opettajan roolista lasten leikin aikana. Suomalaisten opettajaopiskelijoiden pedagoginen osaaminen oli muuten hyvä, mutta erityisesti pieniin lapsiin kohdistuva osaaminen oli vähäisempää. (Van Der Aalsvoort, Prakke, Howard, König & Parkkinen, 2015, s. 281, 285–286.) Vaikka tutkimuksessa käsiteltiin opettajia, tarkoitettiin tällä esikouluopettajia. Ja koska suomalaiset opiskelijat olivat ammattikorkeakoulusta, tarkoittaa se luultavimmin sosionomiopiskelijoita, joista valmistuu juuri lastentarhanopettajia.

Happo (2006) esittelee Niikkon tutkimusta, jossa lastentarhanopettajaopiskelijat tarkastelivat kasvatusta kolmena eri tehtävänä: yhteiskunnallisena, eettisenä huolenpitona sekä toimintana ja käytännön työnä. Tärkeänä yhteiskunnallisena tehtävänä nähtiin lasten sosiaalistaminen yhteiskunnan jäseniksi sekä kulttuuriperimän siirtäminen. Samoin vuorovaikutus, johon sisältyi varsinainen opetus eli lasten ajatusten muokkaaminen, nähtiin tärkeänä. Eettisenä huolenpitona nähtiin ohjaaminen, välittäminen sekä eväiden antaminen elämään. Käytännön työnä nähtiin puuhastelu lasten kanssa erilaisten tavoitteiden ohjaamana. (Happo, 2006, s. 47.)

Karila (1997) kuvaa asiantuntijuutta toimintaympäristön, minän ja elämänhistorian sekä substanssialan tietämyksen vuorovaikutukseksi. Tutkimuksessa toimintaympäristöissä vaikuttavaa oli niiden erilaiset kulttuuriset ominaisuudet. Esimerkiksi päiväkotien työkulttuurissa vaikuttavaa oli muun muassa työnjako, johtajuus, kommunikointi ja työn hahmottaminen. Toimintaympäristöihin kuuluu myös lastentarhanopettajien peruskoulutus. Peruskoulutus on tärkeä pohja asiantuntijuuden rakentumiselle, joka alkaa jo opiskeluaikana.

Peruskoulutuskin jakautuu kahteen eri alueeseen: opiskelumaailmaan sekä harjoittelupaikkojen työelämän maailmaan. (Karila, 1997, s. 42, 57 ja 69.)

Karilan (1997) tutkimuksessa harjoittelu päiväkodissa oli erilainen kokemus erilaisen taustan omaaville lastentarhanopettajaopiskelijoille, sillä ne, joilla oli ammatillista koulutustaustaa, otettiin paremmin työyhteisön jäseniksi mukaan. Opiskelijat ja heidän opettajansa kuvailivat viimeisintäkin harjoittelujaksoa oppimiskokemuksena, mutta samaan aikaan tutkimusmateriaalista kävi ilmi, että opiskelijat jätettiin monesti yksin, vaikka heillä ei ollut juridista vastuuta lapsiryhmässä. Nämä tilanteet muuttuivat oppimismahdollisuuksista näytönpaikoiksi opiskelijoille. Osalle ohjaavista lastentarhanopettajista opiskelijan harjoittelujakso oli myös mahdollisuus oppia opiskelijan kanssa yhdessä asiantuntijuutta. (Karila, 1997, s. 71–73.)

Vaikka lastentarhanopettajaopiskelijat tulisivat samoista toimintaympäristöistä, heidän asiantuntijuuteensa ei muovautuisi samanlaiseksi (Karila, 1997, s. 86). Syyksi Karilan (1997) tutkimuksessa määriteltiin persoonallinen ulottuvuus, joka tarkoittaa muun muassa henkilön elämänhistoriaa, persoonallisuutta ja aiempia kokemuksia. Persoonallista asiantuntijuuttaan lastentarhanopettajat perustelivat hyväksi havaituilla toimintamalleilla tai yksittäisten henkilöiden heille opettamalla näkökulmilla. (Karila, 1997, s. 85–86.)

Substanssialan tietämys on tietämystä, joka on oleellista kyseisessä ammatissa toimimisen kannalta. Suomessa lastentarhanopettajan ammatissa tällaisiksi katsotaan kulttuurisesti kuuluvat lapsi-, kasvatustietämys-, konteksti- ja didaktinen tietämys. Lastentarhanopettajilla tietämys näiden asioiden suhteen vaihteli, mikä näkyi käytännössä toiminnan suunnittelussa ja vuorovaikutuksessa. (Karila, 1997, s. 104 ja 107.) Lastentarhanopettajat toteavat Rouvisen (2007) tutkimuksessa ”hiljaisen tiedon ohjaavan toimintaa”. Hiljaista tietoa on vaikea sanallistaa ja se on vaikuttamassa koko ajan henkilön toimiin. Yhteisössä voi olla myös hiljaista tietoa, joka siirtyy jäljittelyn ja samaistumisen kautta. (Rouvinen, 2007, s. 73.)

Vuosien varrella yliopistotasoisesta lastentarhanopettajakoulutuksesta on vähennetty tuntuvasti käytännön harjoittelun määrää. Tampereella 1950-luvulla noin 60 % opinnoista oli käytännön harjoittelua, kun 1990-luvulla enää noin 25 %. Tällä hetkellä varhaiskasvatuksen opiskelijat kaikista Suomen yliopistoista viettävät 7-11 % opinnoistaan harjoittelussa. (Onnismaa ym. 2015, s. 200.) Lastentarhanopettajat korostivat Rouvisen (2007) tutkimuksessa kokemuksen tuomaa varmuutta työlleen. He eivät kokeneet, että pelkkä koulutus loi sellaisen pohjan, jonka varassa pystyi työskentelemään täyttääkseen riittävästi

perustyönsä. Kokemuksen katsottiin olevan se, joka antoi varmuuden toimia käytännön työssä. (Rouvinen, 2007, s. 72.)

Rouvisen tutkimuksen lastentarhanopettajat eivät nojanneet mihinkään ”oppi-isään” toimissaan, vaan he toimivat tilannekohtaisesti ja käyttäen maalaisjärkeä. Teoria ja kokemus nivoutuivat yhteen lastentarhanopettajien toiminnassa omiksi käyttöteorioiksi, josta ei voi erottaa selkeästi, mikä osa on kokemuksen tuomaa ja mikä teoriapohjaista. (Rouvinen, 2007, s. 72–73.) Valmistuneille lastentarhanopettajille omien käyttöteorioiden ja asiantuntijuuden kokoaminen voi olla vaativaa. Niiden tuottaminen voi olla aikaa vievää ja pitkä prosessi, ja merkittävää kehityksessä on kokeneen esimiehen tuki sekä käytännön harjoittelu. (Onnismaa ym. 2015, s. 205.)

Hapon (2006) tutkimuksessa nostetaan esiin opettajan hyvän itsetunnon merkitys. Se, että opettaja on tietoinen toimistaan ja motiiveistaan, auttaa opettajaa ymmärtämään ja tukemaan paremmin oppilaita. Hyvin tärkeää on se, että ymmärtää lapsen elämän mahdollisuudet sekä arvostaa tätä toimijana. (Happo, 2006, s. 53.) Pedagoginen haaste lastentarhanopettajille on katsottu olevan uusien toimintatapojen sovittaminen lapsille hyödyllisiksi (Rouvinen, 2007, s. 79). Rouvisen (2007) tutkimuksessa lastentarhanopettajat totesivat olevansa halukkaita kokeilemaan ja kehittämään eri työtapoja sekä menetelmiä. He myös näkivät osaamisen kehittyvän jatkuvalla oppimisella. Erityisesti oltiin huolissaan alle 3-vuotiaiden kanssa tehtävästä toiminnasta ja nähtiin tarve sille, että lastentarhanopettajat voisivat rikastuttaa ja kehittää toimintaa. (Rouvinen, 2007, s. 79–80.)

Rouvisen (2007) tutkimuksessa lastentarhanopettajat on jaoteltu kolmeen eri ylätasoon sen mukaisesti, miten he käsittivät itsensä pedagogeina: omaperäisiin pedagogeihin, myötäeläviin pedagogeihin sekä itsestään varmoihin pedagogeihin. Ylätasot on vielä jaettu alatasen kategorioihin ja ne ilmaisevat niitä persoonallisuuden toimintatapoja sekä ominaispiirteitä, joilla lastentarhanopettajat itseään määrittivät. Omaperäiset pedagogit on jaoteltu alatasoiksi persoona työvälineenä, huumorin ja ilon käyttäminen sekä nonverbaalin viestinnän hyödyntäminen. Haastatellut lastentarhanopettajat näkivät tärkeänä sen, että työtä voi tehdä omalla persoonalla. Lastentarhanopettajat myös kuvailivat itseään iloisiksi ja se nähtiin tärkeänä kasvatustyössä. (Rouvinen, 2007, s. 86–88.)

Myötäelävien pedagogien alatasoja ovat rauhalliset ja luonnolliset, herkäät ja empaattiset, joustavat sekä turvaa luovat. Rouvisen (2007) tutkimuksessa lastentarhanopettajat kuvailivat itseään rauhallisiksi, levollisiksi sekä pitkäjänteisiksi. Levottoman kasvattajan ajateltiin

tartuttavan levottomuuden myös lapsiin. Luonnollisuus voidaan liittää ideaaliin lastentarhanopettajan rooliin, ja lastentarhanopettajat kuvailivatkin itseään luonnollisiksi ja aidoiksi. Empaattisuus on liitetty ihmissuhdetyöntekijöihin ja näin ollen sen voi ajatella olevan tärkeää myös lastentarhanopettajalle. Tutkimuksessa lastentarhanopettajat, jotka kokivat itsensä empaattisiksi ja herkiksi, kokivat tämän ilmenevän erityisesti taitona ymmärtää lasten tunteita sekä kykynä reagoida niihin. Myös omien tunteiden hallitseminen ja ymmärtäminen ovat tärkeä osa empaattisuutta. Lastentarhanopettajat arvioivat itsensä usein myös turvaa tuovina eli sellaisina aikuisina, joiden puoleen lapsi voi aina kääntyä. (Rouvinen, 2007, s. 90–92.)

Itsestään varmojen pedagogien alatasoja ovat tiukat ja jämäkät, auktoriteettia ja määräysvaltaa omaavat sekä vahvat ja tinkimättömät. Jo lastentarhanopettajaopiskelijat ajattelivat, että pitää olla tarvittaessa jämää. Ylipäätään lastentarhanopettajat kuvailivat olevansa vahvoja ja varmoja. Jämäkkyuden liittäminen pedagogiin tai kasvattajaan oli tärkeää lastentarhanopettajille, sillä pedagogiin ja kasvattajaan liitetään pehmeämpiä arvoja. Auktoriteetin omaamisen he kuvasivat tärkeäksi, jotta voi ylläpitää järjestystä. Lasten toiminnan rajoittamisen lastentarhanopettajat liittivät vahvuuteen ja tinkimättömyyteen. Se vaatii henkistä lujuuutta, jotta voi aikuisena pitää huolen, että yhdessä sovitut asiat toteutuvat. Yhteenvetona näistä erilaisista lastentarhanopettaja määrittelyistä Rouvinen antaa lainauksen pedagogi Kate Douglas Wigginsiltä vuodelta 1918: ”Lastentarhanopettajalla tulisi olla enkelin kärsivällisyys, Rafaelin ja Michelangelon taiteellisuus, Rousseau’n pedagoginen silmä, Andersenin kertojan lahjat, Jules Vernen mielikuvitus, Edisonin keksimisnerous, jättiläisen voimat ja terveys”. (Rouvinen, 2007, s. 93–95.)



## **5 Moniammatilliset tiimit päiväkotityössä**

Tässä luvussa käsittelen tiimityöskentelyä päiväkodeissa. Lastentarhanopettajat yleensä tekevät työtä yhden lapsiryhmän kanssa työtovereinaan muita lastentarhanopettajia tai lastenhoitajia. Työhön vaikuttaa omien tiimitovereiden lisäksi muukin päiväkodin henkilökunta. Tässä tutkimuksessa ei ole huomioitu, miten koko henkilökunta vaikuttaa työskentelyyn, vaan ainoastaan oman tiimin sekä johtajan vaikutus.

### **5.1 Tiimin vaikutus**

Päiväkotien työkuultuureissa tapahtunut muutos työtehtävien samanlaistumisesta ja koulutustason alentumisesta on johtanut siihen, että tiimityöskentely on korostunut ja sen mukana yhteisen kasvatuskäsityksen löytyminen. Tiimissä olevilla pitää olla aiempaa tarkemmin yhteiset tavat tehdä työtä. Yhteistyötä tiimin kesken kehittää havainnointi ja sitä seuraava keskustelu. Ammatilliset keskustelut ovat tärkeä keino luoda yhteinen kasvatuskäsitys ja syventää yhteistä ymmärrystä. (Tahkokallio, 2014, s. 214–215.)

Yhteistyön toimiminen edellyttää hyvää yhdessä määriteltyä tavoitetta. Kun työllä on tavoite, jota kohti jokainen tiimin jäsen kykenee voivansa suunnata omalla panoksellaan, on mahdollisuus yhteistyölle parempi. Yleensä tavoitteet määritellään hienoiksi lauseiksi, mutta silloin niistä puuttuu henkilökohtainen tuntu, joka sitoo tiimin jäsenet yhteen. Tavoitteen määrittely edellyttää organisointia sekä johtajuutta ja kaikkien jäsenten huomioimista. Työntekijöiden on ymmärrettävä, kuka tekee mitään tavoitteen saavuttamiseksi ja ketkä ovat osallisia. (Keskinen, 1999, s. 8.)

Ohlssonin (2013) tutkimuksessa on tutkittu opettajien tiimissä oppimista. Tiimejä oli kolme, ja ne kaikki käsitelivät kokouksissaan samansuuntaisia asioita, mutta erilaisella painotuksella. Yleisesti käsiteltäviä asioita tiimikokouksissa olivat organisaatiokysymykset, rutiinit, aikataulut sekä lasten sosiaalinen hyvinvointi ja oppiminen. Tutkimuksessa vain yksi tiimi painotti kokouksissa yhteisen toiminnan suunnittelua. Kommunikointi oli tärkeässä osassa, ja erityisesti reflektointi nousi esiin lopullisissa tuloksissa erottavaksi tekijäksi erilaisten tiimitoimien välillä. (Ohlssonin, 2013, s. 301 ja 308.)

Työyhteisössä on tärkeää antaa ja saada palautetta. Palaute auttaa tavoitteiden hahmottamisessa sekä niiden saavuttamisen arvioinnissa, ja henkilökohtainen palaute auttaa oman ammatillisuuden kehittymisessä. Palautetta tulisi antaa jokaisen, mukaan lukien

johtajan. Palautteen antaminen voi olla haastavaa, esimerkiksi jos työntekijöillä on erilainen käsitys tehtävän asian tavoitteista, jos palautteen ajoitus on väärä, jos palaute kohdistuu persoonallisuuteen eikä tilanteessa olleeseen toimintaan tai jos negatiivista palautetta annetaan positiivista enemmän. (Keskinen, 1999, s. 11–12.)

Vuorovaikutus on avain kehitykseen varhaiskasvatuksen ammattilaisten kesken. On tärkeää luoda niitä hetkiä, jolloin työntekijät voivat keskustella työstään, ja tällainen toiminta vahvistaa henkilökunnan työidentiteettiä. (Kupila, 2012, s. 303.) Venninen (2007) on tehnyt tutkimuksen palautteen antamisesta ja sen vaikutuksesta ammatillisuuteen päiväkodin tiimeissä. Tutkimuksessa ilmeni erilaisia suhtautumisia: esimerkiksi joillekin palautteen antaminen oli haastavaa kasvotusten, ja sen katsottiin vaativan rohkeutta. Joskus esiintyi toisista selän takana puhumista, koska kasvotusten puhuminen koettiin haastavaksi. Palautetta haluttiin kuitenkin oppia antamaan ja sitä pyydettiin myös tiimin jäseniltä. Jos koettiin, että joku osasi antaa palautetta, sitä arvostettiin. Useammalla tutkimukseen osallistuneella työsuhde loppui kesken tutkimuksen, ja se näkyi myös motivaation alentumisena antaa palautetta. Ylipääntään ilmeni eroja tiimien kesken riippuen tiimien sisäisistä toimintakulttuureista. (Venninen, 2007, s. 100, 105, 109, 111 ja 177.)

Kupila toteaa, että ryhmässä on tärkeää pohtia, millainen vaikutus omalla toiminnalla on toisten käytökseen, ja millainen vaikutus muiden toiminnalla on omaan käytökseen (Kupila, 2012, s. 303.) Tiimityössä on tärkeää erottaa oma minä ja oma osaaminen. Tämä auttaa kriittisessä tarkastelussa yhteisön arvoja, normeja ja toimintatapoja kohtaan. (Tahkokallio, 2014, s. 214.) Joskus liian tiukka yhteinen linja voi vesittää kehitystä, kuten Tahkokallion (2014) tutkimuksessa, jossa lastentarhanopettajat kertoivat päiväkotien käytännöistä. Eräässä päiväkodissa ei mitään uudistuksia saatu etenemään, koska kaikkien olisi pitänyt voida olla yhtä aikaa aloittamassa niitä. Tahkokallio esittikin kysymyksen siitä, onko se, että korostetaan yhteistä linjaa joskus jopa este ammatissa kehittymiselle. (Tahkokallio, 2014, s. 214–215.)

Vaikka yhteistyö työpaikalla onnistuu useimmiten hyvin, oli kolmasosa suomalaisista päiväkotien henkilökunnasta kokenut, että yhteistyö aikuisten kesken oli haittaavalla tavalla rasittavaa. Osa henkilökunnasta koki, ettei heidän työtään arvosteta. Työntekijöiden työmotivaatioon sekä yhteistyötasoon vaikutti myös epävarmuus oman ammatin tulevaisuudesta, johtuen siitä, että sekä lastentarhanopettajat että lastenhoitajat tekevät paljolti samoja tehtäviä erilaisesta koulutustaustasta ja palkkauksesta riippumatta. (Keskinen, 1999, s. 7–8.)

Ryhmä voi kohdata paljon erilaisia ongelmatilanteita ja erityisen herkkiä ovat ne, jotka johtuvat ihmissuhteista. Siitä, miten ryhmä tällaisen stressaavan tilanteen kohdatessaan toimii, on erilaisia tutkimustuloksia. Toisaalta johtajan asema voi korostua ja hänelle voidaan uskoa entistä enemmän vastuuta, mutta toisaalta on havaittu myös, että näissä tilanteissa demokraattinen päätöksenteko lisääntyy samoin kuin muiden mielipiteiden huomioiminen. (Veikkola & Keskinen, 1999, s. 39.) Veikkola ja Keskinen (1999) kertovat, että heidän tutkimuksensa päiväkodeissa ei ollut tapana jättää työntekijöitä yksin pohtimaan ratkaisuja ongelmiin, vaan yleisiä tapoja olivat aktiivisuus ja ongelmaan suuntautuminen. Päiväkodeissa ei ollut tapana päätyä riitelemään tai syyttelemään toisia. (Veikkola & Keskinen, 1999, s. 39.)

Puroilan (2003) tutkimuksessa nousi esiin myytti siitä, että naisvaltaisuus on yhteydessä päiväkotien ristiriitaisuuteen. Kuitenkin hänen tutkimuksessaan kaikki päiväkodit olivat naisvaltaisia ja niiden kesken oli suurta eroa ristiriitaisuuden suhteen. Tutkimuksessa todettiin olevan kaksi ristiriitaisuuden päätyyppiä: se, että ongelmat personoituvat yhteen työntekijään tai että työyhteisössä syntyy klikkejä, eli ryhmittymiä työyhteisön sisälle. Ongelmatilanteissa päiväkoteihin näytti muotoutuvan kaksi vastakkaista tahoja sekä puolueettomat henkilöt, ja tällainen toiminta rikkoi yhteisöllisyyttä. Tällaisissa ongelmatilanteissa jotkut työntekijät suljettiin yhteisöllisyyden ulkopuolelle. (Puroila, 2003, s. 156–158.)

Työyhteisössä stressiä aiheuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi liiallinen vastuullisuus ja kiire. Kiire muodostuu helposti huonosti organisoidussa työyhteisössä. Jos ei ole onnistuttu yhdessä sopimaan käytännön järjestelyistä ja tilojen jakamisesta tai ei luoteta tiiminjäsenten työpanostukseen, voidaan saada aikaan kiireen tunnetta. Stressiä voidaan ehkäistä mahdollisuudella oman työn säätelyyn. Kasvatustyö on vaativaa työtä ja tunne siitä, että työntekijä voi itse kontrolloida työtapojaan, työvälineitään ja työtään auttaa saamaan olon, että hallitsee työtään. Tämä lisää työntekijöiden itseluottamusta ja itsetuntoa. (Keskinen, 1999, s. 10.)

Uusissa päiväkodeissa tai päiväkodeissa, jossa tapahtuu henkilövaihdoksia, ei voida olettaa, että ryhmä toimisi heti alusta asti yhteen hiileen. Ryhmän jäsenten vaihtuessa, ryhmä joutuu aina muovautumaan ja etsimään yhteiset normit ja säännöt sekä tutustumaan toisiinsa. Ryhmän toimivuuden takaa sen kaikkien jäsenten sitoutuminen osaksi ryhmää. Ryhmäytyminen vie aikaa. (Keskinen, 1999, s. 13–14.)

Uutena tulokkaana joutuu aina etsimään omaa rooliaan ryhmässä. Jokaisella meistä on useita rooleja elämämme eri tilanteissa. Uuteen tilanteeseen tullessamme joudumme pohtimaan

roolimme välillä, mikä on sopivin. Uuden jäsenen energia menee roolinsa pohtimiseen ja selvittämiseen, niin kauan kuin asiasta vallitsee epäselvyys ja se vaikuttaa uuden jäsenen kykyyn havaita muiden signaaleja sekä hänen kykyynsä suunnitella yhteistä toimintaa. (Keskinen, 1999, s. 14.)

Ryhmässä jäsenet haluavat vaikuttaa toisiinsa ja varsinkin uudessa ryhmässä voi mennä paljon energiaa siihen, kun joudutaan selvittämään toisten tapoja toimia ja reagoida. Myös jokaisella on omat tavoitteensa ja niiden kuuleminen vaikuttaa yhteisen toiminnan saavuttamiseen. Jotta kaikki voivat sitoutua yhteisiin tavoitteisiin, on ensin käytävä keskustelua henkilökohtaisen tason tavoitteista. Esimerkiksi lastenhoitajan voi olla haastava sopia leikkiin liittyvistä tavoitteista ennen kuin hän on saanut varmuuden, että hänelle tärkeät lasten ruokailu- ja lepoaika tullaan huomioimaan. (Keskinen, 1999, s. 14–15.)

Puroilan (2003) tutkimuksessa on esimerkki lastentarhanopettajasta, joka oli toiminnan johtaja niin, että sulki muut tiimiin kuuluvat, päivähoitajan sekä työmarkkinatyöllistetyn apulaisen, kokonaan pois suunnittelusta. Myös toiminta oli pääsääntöisesti lastentarhanopettajan ohjaamaa, ja hän jakoi tehtäviä muille tiimin jäsenille. Tiimin kesken ei keskusteltu toiminnan organisoinnista vaan kaikki lähti lastentarhanopettajan aloitteesta. Kyseinen tiimi toimi muusta päiväkodista erillisissä tiloissa, ja johtaja oli antanut lastentarhanopettajalle vapaat kädet toimia. (Puroila, 2003, s. 92–94.)

Karilan tutkimuksessa lastentarhanopettajat kertoivat, että heidän työtiimeissään lastentarhanopettaja oli se, joka kantoi vastuun, johon he liittivät erityisesti suunnittelun. Eri päiväkodeissa oli vaihtelua työnjaollisissa asioissa. Toisissa päiväkodeissa lastentarhanopettajan rooli oli olla koulutustaustastaan johtuen vastuussa kasvatus- ja opetustyöstä niin, että lastenhoitajat vain osallistuivat toimintaan ja ylläpitävät tehtävät jäivät suurimmaksi osaksi heille. Muualla taas kaikki työntekijät tekivät samanlaisia työtehtäviä siitä huolimatta, mikä heidän koulutustaustansa oli ja työtehtävät määräytyivät työvuoron mukaan. (Karila, 1997, s. 60.)

Työvuorot määrittivät myös Puroilan (2003) tutkimuksessa monien päiväkotien työnjakoa. Yleensä työvuorot oli jaettu joko kahteen tai kolmeen rooliin (aamuvuorolaiseen, välivuorolaiseen ja iltavuorolaiseen). Työvuoro määritti sen, koska työntekijä oli paikalla päiväkodissa, mutta myös sen, mitkä olivat hänen vastuunsa päivän aikana. Aamuvuorolaisen rooli oli vastata aamupäivän toiminnasta, iltavuorolaisen iltapäivän toiminnasta ja välivuorolainen oli avustavana. Kuitenkin myös koulutustausta sekä työntekijöiden

ammattilliset vahvuuden huomioitiin työtehtävien jaossa. Jokaisella päiväkodilla oli hieman erilainen tapa organisoida työtehtävät näiden raamien puitteissa. (Puroila, 2003, s. 112–113.)

Työvuoroihin voi liittyä myös vastuuta, mikä ei ole yhteydessä henkilön koulutustaustaan vaan siihen, missä vuorossa hän on (Puroila, 2003, s. 90). Puroilan (2003, s. 90) tutkimuksessa päiväkodeilla oli erilaisia tapoja hallita vallan ja tasa-arvon asetelmia. Yleisesti työn jakaminen henkilökunnan kesken tuntui olevan tasa-arvokysymys, mutta hallinnan ja vallan ilmeneminen päiväkodin arjessa ei ollut aina edes työntekijän muodolliseen asemaan sidottu asia.

Päiväkotiympäristössä näyttää siltä, että muista ammattiryhmistä erottumista vierastetaan; ei tulisi asettua toisten yläpuolelle. Aiemmin työnjako oli selkeä ja perustui koulutustaustaan, kun taas nyt työtehtävät ovat samanlaistuneet. Vastuut ja valta ovat työyhteisöissä muotoutuneet uusiksi. Yhteistyön tärkeys on noussut, mutta silti se on luonut problematiikkaa lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien välille. Jos joku osoittaa käytöksellään, ettei jokin tehtävä kuulu hänelle, voidaan tämä varhaiskasvatuksen kentällä tulkita arvostuksen puutteena toisen ammattikuntaa kohtaan. (Puroila, 2003, s. 88–90.)

Tutkimuksissa on todettu, että lastentarhanopettajat ovat hieman tyytyväisempiä työhönsä kuin muut ammattikunnat päiväkodeissa (Keskinen, 1990, s. 164; Kinon, 1997, s. 47.) Ruotsissa on tehty aiheesta myös tutkimusta ja päädytty samansuuntaisiin tuloksiin. Tärkeää tyytyväisyydelle oli ”alla gör samma job” eli samat työtehtävät, työolosuhteet, yhteiset tavoitteet töissä ja yksimielisyys siitä, miten ammattia harjoitetaan. Silti lastentarhanopettajat nähtiin pedagogisina johtajina, joille kuului tavoitteellisu-suunnitelmallinen suunnittelu. (Kinon, 1997, s. 47.)

Päiväkotityössä näyttää olevan yleistä se, että työntekijät ovat yhteisöllisiä ja valmiita yhteiseen toimintaan. Yksittäisen työntekijän ei ole hyvä sooloilla, sillä muut työntekijät tulee ottaa huomioon ja sen lisäksi myös päiväkodin yleiset linjaukset. Työssä halutaan monesti kuitenkin huomioida työntekijöiden vahvuusalueita eli luovat harrastukset, erityisosaamiset tai luonteenpiirteet. Tähän huomioimiseen ei lasketa koulutustaustaa mukaan. (Puroila, 2003, s. 152–153.) Puroilan (2003) tutkimuksessa tällainen vahvuusalueiden huomioiminen oli lisännyt yhteisöllisyyden tunnetta. Tutkimuksessa nostetaan myös esiin se, että samanhenkisyys työntekijöiden kesken helpottaa arjen toimivuutta sekä edistää kehittymistä ja vanhojen toimintarakenteiden kyseenalaistamista. (Puroila, 2003, s. 153.)

## 5. 2 Johtajan vaikutus

Puroilan (2003) tutkimuksessa kaikki päiväkodin ammattiryhmät näkivät johtajan tehtävänä työn sekä työyhteisön kehittämisen ja työntekijöiden kehittymisen tukemisen. Joissain päiväkodeista varhaiskasvatuksen tärkeänä osana nähtiin aikuisten vuorovaikutus, ja niissä varattiin aikaa johtajan ja työntekijöiden keskusteluille. Joskus johtajan odotettiin ottavan hoivaajan rooli suhteessa työntekijöihin, ja johtajan kiinnostuksen puute työntekijöitään kohtaan koettiin negatiivisena. (Puroila, 2003, s. 41–42 ja 51.)

Päiväkodin johtajan tärkeimmät tehtävät Karila on jaotellut palvelujohtamiseen, työorganisaation johtamiseen, osaamisen johtamisen, hoidon, kasvatuksen sekä opetuksen johtamiseen ja varhaiskasvatuksen sekä päivähoitoalan asiantuntijana olemiseen. Hujalan tutkimuksessa lastentarhanopettajat pitivät johtajan tehtävinä henkilökunnan kannustamista, välittämistä sekä ihmissuhteista huolehtimista. Taas Halttusen tutkimuksessa lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat näkivät johtajan tehtävien olevan hallinnoiminen sekä henkilökunnan hyvinvoinnista huolehtiminen. He myös toivoivat, että johtaja tutustuisi paremmin ryhmien arkeen. (Hujala ym. 2012, s. 296.)

Päiväkodeissa johtajilla on mahdollisesti kahtia jakautunut rooli, sillä he voivat johtajuuden lisäksi olla työtovereita, jos ovat ryhmässä toimivia lastentarhanopettajia. Tämä kahtiajako kytkeytyy erityisesti valtaan, sillä johtajana henkilölle kuuluu erityinen valta-asema, mutta lastentarhanopettajana ja työtoverina ei henkilön kuuluisi olla muiden yläpuolella. Myös siinä löytyy vaihtelua, millaisia vaikuttajia johtajat työyhteisöissään ovat. Johtajan rooli on keskeinen erityisesti eri ammattien välisen tehtävänjaon sekä yleisten rakenteiden määrittäjänä. Jos johtaja määrittää vain isot linjat, saavat työntekijät suhteellisen vapaat kädet perustyön toteuttamiseen. (Puroila, 2003, s. 83–84.)

Jaettua johtajuutta voidaan kuvailla eri tavoin. Yksi tapa on nähdä tiedon olevan johtajuuden kulmakivi, ja johtajuutta jaettavan henkilökunnalle sen mukana. Toinen tapa on nähdä se yhteisenä tekemisenä. Yhteisen tekemisen perusta on siinä, että johtajan ja henkilökunnan välillä on luottamusta, yhteinen ymmärrys, avoimet suhteet ja todellinen yhteinen tekeminen. Tämä edellyttää johtajalta, että hän voi ymmärtää tunteitaan sekä kohdata erilaisia ihmisiä. Lisäksi johtajan on kyettävä tuomaan esiin henkilökunnan kyvyt. (Hujala ym. 2012, s. 291.)

Heikan ja Hujalan (2013) tutkimuksessa tarkasteltiin jaettua johtajuutta varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksessa nousi esille ajatus siitä, että johtajilla oli ensisijaisia ja toissijaisia tehtäviä,

joista ensisijaisiin kuuluu laadun parantaminen sekä pedagoginen johtaminen. Laadun parantamisen katsottiin sisältävän toiminnan tavoitteiden määrittelyä, yhteistyön rakentamista, ohjeistamista, resurssien tarjoamista ja toiminnan turvallisuuden takaamista. Toissijaista oli päivittäinen hallinnointi, henkilöstöhallinnointi sekä suhteet muiden toimijoiden ja kunnan kanssa. Tutkimuksessa nostettiin tärkeäksi se, että johtajat ottavat kaikki päiväkodin ammattikunnan mukaan päätöksentekoon, jakavat vastuuta laadun parantamiseksi sekä huolehtivat, että koko henkilökunta ymmärtää varhaiskasvatuksen ydintehtävät. (Heikka & Hujala, 2013, s. 573–574 ja 576.)

## 6 Johtopäätökset

Edellisissä luvuissa 4 ja 5 on tarkasteltu lastentarhanopettajan roolia sekä tiimityöskentelyä päiväkodissa. Lastentarhanopettajan rooli on jaettu viralliseen ja yhteiskunnalliseen rooliin, sosiaaliseen rooliin sekä pedagogiseen rooliin. Päiväkotityöskentelystä on huomioitu tiimin vaikutus sekä johtajan vaikutus.

Lastentarhanopettajankoulutus on alusta asti ollut lastenhoitajakoulutusta korkeatasoisempi, sillä sen tavoitteet olivat lastentarhanopettajuuden lisäksi päiväkotien johtajuus sekä kyky perustaa niitä. Lisäksi koulutus oli lähes alusta asti pitempi kuin hoitajakoulutus. Nyt uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) myötä on lastentarhanopettajan pedagoginen asema nostettu esiin ja tämä käy esille muissakin tutkimuksissa, joissa lastentarhanopettaja on ollut tiimissään pedagoginen johtaja.

Lastentarhanopettajat ovat siis virallisesti tiimensä pedagogisia asiantuntijoita ja tätä he ovat myös yhteiskunnassa. Tutkimusten mukaan he ovat tietoisia tästä yhteiskunnallisesta asemastaan. Sosiaaliselta rooliltaan lastentarhanopettajat olivat pidättyneitä vanhempien suhteen, ja vaikka ennen valmistumistaan he kokivat vähän huolta muista työtovereistaan, vaikutti työyhteisö kannustavasti heidän ammatilliseen kehitykseensä.

Lastentarhanopettajille opettajan rooli saattoi olla vieras, johtuen lapsilähtöisyyden korostamisesta. Lastentarhanopettajat korostivat työssä oppimisen tärkeyttä, sillä pelkän koulutuksen ei katsottu antavat tarpeeksi hyviä eväitä työhön. Toisaalta peruskoulutus oli osa lastentarhanopettajien asiantuntijuuden kehitystä Karilan (1997) tutkimuksen mukaan. Lastentarhanopettajien asiantuntijuus oli yhdistelmä toimiympäristön, minän ja elämän historian sekä substanssialan tietämyksen vuorovaikutusta, jossa vaikuttavaa oli varsinkin peruskoulutus, persoonallinen ulottuvuus sekä lapsi-, kasvat-, konteksti ja didaktinen tietämys. Lisäksi lastentarhanopettajat pitivät hyvää itsetuntoa tärkeänä tekijänä heidän toiminnassaan.

Rouvinen (2007) oli omassa tutkimuksessaan jaotellut lastentarhanopettajien käsitykset itsestään pedagogeina kolmeen ylätasoon ja ne vielä useaan alatasoon. Nämä olivat siis erilaisia ominaisuuksia tai persoonallisuuksia, joilla lastentarhanopettajat olivat itseään kuvailleet. Lopuksi hän yhteenvetona esitti lainauksen Kate Douglas Wigginsiltä, mistä jää kuva, että lastentarhanopettajan tulee olla tuhattaituri ja jokapaikanhöylä.



Tiimityöskentelystä nousi esiin se, että lastentarhanopettajat olivat yleisesti, kuten muukin päiväkodin henkilökunta, yhteistyökykyisiä. Tapoja toteuttaa tiimityötä oli useita, monesti se tapahtui työvuoroihin perustuen, hieman ”kaikki tekee kaikkea” -ajatuksella. Ongelmia aiheutti se, että oltiin liian jumissa yhteistyölinjassa, kiire, luottamuspula tiimiä kohtaan, uudet tiimit ja ihmissuhde kiistat. Tiimeissä yritettiin huomioida tiimiläisten erityisosaamisia, ja Puroilan (2003) tutkimuksessa todettiin, että samanhenkisyys helpotti yhdessä toimimista.

Johtajilta odotettiin tukea tiimeille ja työntekijöille. Joskus lastentarhanopettajat toimivat sekä johtajina että tiimin jäsenenä, mikä aiheutti heille kahtia jakautuneen roolin. Johtajien oli tärkeää jakaa vastuita ja olla itse vastuussa siitä, että kaikki työntekijät tietävät toimintansa ydintehtävät.

Näyttäisi siltä, että ”kaikki tekee kaikkea” -toimintatapa on ollut vallitseva jo kauan, mutta osassa päiväkoteja lastentarhanopettajien annetaan olla vastuussa koulutustaan vastaavasti ryhmän pedagogisesta suunnittelusta, toiminnan toteuttamisesta ja arvioinnista. Yleisimmin huomioidaan tiimien arkityössä jokin erityistaito kuin koulutustausta. Vaikka lastentarhanopettajat ovat tietoisia roolistaan pedagogisina asiantuntijoina, se ei aina näkynyt käytännössä. Toimintamallit ovat tiimikohtaisia.

## 7 Pohdinta

Tämä tutkimus on toteutettu integroivana kirjallisuuskatsauksena, ja sitä varten tutustuin varhaiskasvatuksen tutkimukseen ja artikkeleihin, joissa on käsitelty lastentarhanopettajuutta sekä kasvatustiimin vaikutusta työhön päiväkodissa. Tutkimusongelmana oli ymmärtää lastentarhanopettajan roolia osana moniammattillista kasvatustiimiä ja tutkimuskysymyksenä oli: millainen on lastentarhanopettajan rooli osana moniammattillista kasvatustiimiä päiväkodissa.

Tutkimustani on ollut innoittamassa muun muassa Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta (2017). Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartan julkistamisen myötä kesällä 2017, nousi sosiaalisissa medioissa isot keskustelut siitä, mitä tiekartta sanoi lastentarhanopettajanammattin tulevaisuudesta ja erityisesti siitä, jos tulevaisuudessa siihen voisi päteväytyä vain yliopiston kautta. Olisin voinut lähteä huomioimaan tutkimuksessani sitä koulutuksellista eroa, mikä lastentarhanopettajilla nykyisin on, mutta päätin rajata asian tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkimuksessani kuitenkin näkyy vahvemmin yliopistopainotteisten lastentarhanopettajien mielipide ja näkökulma, sillä näin on ollut lähteissäniikin.

Tutkimuksessani minun on pitänyt pohtia lähteitani kriittisesti sekä eettisesti. Kortteinen (2005) nostaa kvalitatiivisessa tutkimuksessa eettiseksi ongelmaksi tutkimusten yleistettävyyden sekä sen, onko puhe, tutkitun oma kertomus, ymmärretty ja tulkittu oikein. Tutkimuksessani olen voinut vaikuttaa yleistettävyysongelmaan siten, että olen käyttänyt monipuolisesti eri lähteitä, jolloin tutkimukseni johtopäätökset eivät ole yksittäisten tutkimustulosten varassa.

Siihen onko tutkittujen omaa kertomusta ymmärretty ja tulkittu oikein, pystyin vaikuttamaan vain arvioimalla lähteitani ja niiden tekijöiden ammattitaitoa. Kortteinen (2005) nostaa erityisesti esiin ongelman, jos tutkijalla ja tutkituilla on erilainen kulttuuritausta. Suoraan tutkijan ja tutkijoiden kulttuuritaustan samanlaisuutta tai eroavuutta minun on ollut hankala arvioida tutkimuksessani, mutta olen voinut valikoida lähteitani niin, että painotin sellaisten tutkijoiden tuotoksia, joilla on taustaa kasvatustieteistä ja ymmärrystä varhaiskasvatuksesta ja päiväkotikontekstista. Sen lisäksi, että olen käyttänyt varhaiskasvatuksen ammattilaisten tekemiä tutkimuksia, olen käyttänyt lähteenäni myös muunlaista materiaalia, kuten Lastentarhanopettajan ammattietiikkaa (2005), joka on Lastentarhanopettaja liiton laatima.

Tällaisen lähteen käyttäminen on ollut tietoinen valinta, sillä siihen oli viitattu Rouvisen (2007) tutkimuksessa, ja koin, että se antoi lisänäkökulmaa, siihen millainen lastentarhanopettajan ”pitäisi” olla.

Tämän lisäksi olen suorittanut tutkimustani hyvän tieteellisen käytännön mukaan. Tämän on esitellyt Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012, s. 6), ja se tarkoittaa muun muassa rehellisyyttä ja tarkkuutta tutkimustyössä, avoimuutta tiedonhankinnassa ja arvon antamista omassa työssäni niille tutkijoille, joiden töitä käytin lähteinäni.

Aion jatkaa saman aiheen parissa pro gradu –tutkielmassani, sillä pelkkä kirjallisuuskatsaus ei tee oikeutta tälle aiheelle. Tarkoitukseni on jatkaa aiheen parissa niin, että voin tehdä tapaustutkimusta siitä, miten lastentarhanopettajan rooli ilmenee käytännössä osana kasvatustiimiä. Muita tutkimukseni pohjalta nousseita jatkokysymyksiä voisi olla millainen on johtajan vaikutus työnjakoon päiväkodeissa sekä miten lastentarhanopettajat kokevat tiimityöskentelyn päiväkodeissa.

## Lähteet

- Aira, A. (2012). Toimiva yhteistyö. Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. Saatavilla pdf-muotoisena <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37743/9789513947088.pdf>
- Happo, I. (2006). Varhaiskasvattajan asiantuntijuus. Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Heikka, J. & Hujala, E. (2013). Early childhood leadership through the lens of distributed leadership. *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol.21(4), 568–580.
- Hirsjärvi, S. (2013). Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P (toim.). Tutki ja kirjoita. Porvoo: Bookwell Oy.
- Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen, L. (2012). Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.). Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: Bookwell Oy.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila, S. & Nivala, V. (2008). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Vantaa: Edufin.
- Hänninen, S.-L. & Valli, S. (1986). Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Karila, K. (1997). Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus – Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Karila, K., Kinos, J., Niirainen, P. & Virtanen, J. (2005). Curricula of finnish kindergarten teacher education: Interpretations of early childhood education, professional competencies and educational theory. *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol. 13 (2), 133–145. Viitattu 15.12.2017. <http://www-tandfonline-com.pc124152.oulu.fi:8080/doi/pdf/10.1080/13502930585209721?needAccess=true>
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Helsinki: Opetus – ja kulttuuriministeriö. Saatavilla pdf-muotoisena <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>

- Karila, K. & Nummenmaa, A. (2001). Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Juva: WS Bookwell Oy.
- Keskinen, S. (1990). Päiväkotihenkilöstön sisäisten mallien yhteys työviihtyvyyteen, työn rasittavuuteen ja ammatti-identiteettiin. Turku: Painosalama Oy.
- Keskinen, S. (1999). Päiväkotit ja työyhteisön toimivuus. Teoksessa Keskinen, S. & Virtanen, N (toim.). Päiväkotit työyhteisönä. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Kinos, J. (1997). Päiväkotit ammattikuntien kamppailujen kenttänä. Turku: Painosalama Oy.
- Kivijärvi, K. & Keskinen, S. (1999). Psykkinen läsnäolo päiväkodin vuorovaikutuksessa. Teoksessa Keskinen, S. & Virtanen, N (toim.). Päiväkotit työyhteisönä. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Korkalainen, P. (2009). Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristöissä. Jyväskylä: Jyväskylän University Printing House. Saatavilla pdf-muotoisena <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/20351/9789513936167.pdf?sequence=1>
- Kortteinen, M. (2005). Ymmärtämisen ongelma eettisenä kysymyksenä kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Teoksessa Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset. Helsinki: Stakes. Saatavilla pdf-muotoisena <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75146/Tp4-2005.pdf>
- Kupila, P. (2012). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.). Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: Bookwell Oy.
- L272/2005. Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. Viitattu 16.11.2017. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050272>
- L580/2015. Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta. Viitattu 8.10.2017. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150580>
- Lastentarhanopettajan ammattietiikka. (2005). Lastentarhanopettaja liitto. Saatavilla pdf-muotoisena <file:///C:/Users/Yleistunnus/Downloads/Lastentarhanopettajan+ammattietiikka0.pdf>

- Mikkola, P. & Nivalainen, K. (2014). Tiimille hyvä päivä tänään – työkirja varhaiskasvatuksen vuosisuunnitteluun ja arviointiin. Saarijärvi: Pedatieto.
- OAJ. Varhaiskasvatus ja esiopetus. Viitattu 3.10.2017.  
<https://www.oaj.fi/cs/oaj/Varhaiskasvatus%20ja%20esiopetus1>
- Ohlsson, J. (2013). Team learning: collective reflection processes in teacher teams. *Journal of Workplace Learning*. Vol.25(5), 296–309. Viitattu 7.12.2017.  
<http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/JWL-Feb-2012-0011>
- Onnismaa, E., Tahkomaa, L. & Kalliala, M. (2015). From university to working life: an analysis of field-based studies in early childhood teacher education and recently graduated kindergarten teachers' transition to work. *Early Years: An International Journal of Research and Development*. Vol. 35 (2), 197–210. Viitattu 15.12.2017. <http://www-tandfonline-com.pc124152.oulu.fi:8080/doi/pdf/10.1080/09575146.2015.1011065?needAccess=true>
- Opetushallitus. Uudet varhaiskasvatussuunnitelmat - Mikä muuttuu? Viitattu 16.11.2017.  
[http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/varhaiskasvatus/uudet\\_vasut](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/varhaiskasvatus/uudet_vasut)
- Puroila, A.-M. (2003). Päiväkotiarjen rikkaus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Rouvinen, R. (2007). ”Tässä työssä yhdistyy kaikki” Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasa: Vaasan yliopisto. Saatavilla pdf-muotoisena [http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf)
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2007). Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön tehtävärakennesuositus. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2007:14. Helsinki: Yliopistopaino. Saatavilla pdf-muotoisena <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/112303/URN%3aNBN%3afi-fe201504223872.pdf?sequence=1>
- Tahkokallio, L. (2014). Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla. Helsinki: Unigrafia.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki. Saatavilla pdf-muotoisena [http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Van Der Aalsvoort, G., Prakke, B., Howard, J., König, A. & Parkkinen, T. (2015). Trainee teachers' perspectives on play characteristics and their role in children's play: an international comparative study amongst trainees in the Netherlands, Wales, Germany and Finland. *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol 5 (1), 277–292. Viitattu 16.12.2017. <http://www-tandfonline-com.pc124152.oulu.fi:8080/doi/pdf/10.1080/1350293X.2015.1016807?needAccess=true>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. (2016). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy.
- Veikkola, H.-K. & Keskinen, S. (1999). Stressinhallinta päiväkotien työyhteisöissä. Teoksessa Keskinen, S. & Virtanen, N (toim.). *Päiväkoti työyhteisönä*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Venninen, T. (2007). "Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen"-ammattillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin työtiimeissä. Helsinki: Yliopistopaino.