



Turunen Minna

Ammatti-identiteetin vaikutus varhaiskasvatuksen tiimityön konflikteihin

Kandidaatin tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma  
Varhaiskasvatus  
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Ammatti-identiteetin vaikutus varhaiskasvatuksen tiimityön konflikteihin (Minna Turunen)

Kandidaatintutkielma, 27 sivua

Joulukuu 2020

---

Tämän kandidaatintutkielman tavoitteena on kuvata ammatti-identiteetin vaikutusta varhaiskasvatuksen tiimityön konflikteihin varhaiskasvatus alalla tapahtuvien jatkuvien muutosten keskellä. Tutkielma on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Tutkielmassa perehdytään varhaiskasvatuksen historian kautta suurimpiin lakimuutoksiin sekä muutoksiin kouluksissa, jotka ovat muovanneet varhaiskasvatuksen kenttää sellaiseksi kuin se on tänä päivänä. Tämän jälkeen kuvataan millaisena varhaiskasvatuksen tiimityön konfliktit näyttäytyvät tutkimuskirjallisuuden valossa. Lopuksi tarkastellaan ammatti-identiteettiä käsitettä muutoksessa sekä ammatti-identiteetin muotoutumista.

Tutkimuksen lähteinä on käytetty väitöskirjoja, kotimaisia ja kansainvälisiä artikkeleja, varhaiskasvatustilaa, varhaiskasvatussuunnitelman perusteita sekä tutkimusraportteja. Kirjallisuuskatsaus osoittaa varhaiskasvatuksen tiimityön konfliktien syiksi hoivan ja pedagogiikan vastakkainasettelun, alan jatkuvat muutokset, koulutusten jännittyneisyyden sekä epäselvän työjaon ja työkuultuurin. Tutkimustuloksena voidaan todeta, että ammatti-identiteetti vaikuttaa konflikteihin, kuten myös muutokset. Muutoksilla ja konflikteilla on vaikutus ammatti-identiteettiin ja sitä kautta uusien konfliktien syntymiseen.

Avainsanat: ammatti-identiteetti, ammattilaissukupolvi, konfliktit, moniammatillinen kasvatustiimi, muutokset varhaiskasvatuksessa, varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>5</b>
2.1	Aihe ja tutkimuskysymys.....	5
2.2	Tutkimusmenetelmä ja työn eteneminen .....	6
2.3	Keskeiset käsitteet .....	7
2.3.1	<i>Varhaiskasvatuksen moniammatillinen kasvatusstiimi</i> .....	7
2.3.2	<i>Ammatti-identiteetti</i> .....	8
2.3.3	<i>Ammattilaissukupolvi</i> .....	9
2.3.4	<i>Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri</i> .....	10
<b>3</b>	<b>Muutosten varhaiskasvatus</b> .....	<b>12</b>
3.1	1970-luku.....	12
3.2	1980-luku.....	13
3.3	1990-luku.....	14
3.4	2000-luku.....	14
3.5	2010-luku.....	14
<b>4</b>	<b>Varhaiskasvatuksen tiimityön konfliktien syyt</b> .....	<b>16</b>
4.1	Hoivan ja pedagogiikan vastakkainasettelu .....	16
4.2	Alan jatkuvat muutokset .....	17
4.3	Varhaiskasvatus kentän eri koulutusten jännitteisyys .....	19
4.4	Epäselvä työnjako ja työkuulttuuri .....	19
<b>5</b>	<b>Tutkimustulokset ja johtopäätökset</b> .....	<b>22</b>
<b>6</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>24</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>25</b>

# 1 Johdanto

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) julkaisi 2019 raportin varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumisesta päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Karvin raportissa ilmeni, että varhaiskasvatussuunnitelmat eivät aina toteudu, mikä näyttäytyy vaihtelevana varhaiskasvatuksen laatuna. Raportti perustui kyselyyn, mikä oli tehty varhaiskasvatuksen henkilöstölle sekä johtajille. Raportissa ilmeni muun muassa puutteita varhaiskasvatussuunnitelmia koskevissa täydennyskoulutuksissa: Monesti täydennyskouluksiin pääsivät opettajat ja lastenhoitajat jäivät niistä paitsi. Lastenhoitajat kokivatkin oman roolinsa epäselväksi ja osaamisen epävarmaksi. Raportissa ilmeni myös työyhteisön heikkoa ilmapiiriä, ammatillisen keskustelujen vähäisyyttä sekä suunnitteluajan puutetta, kun kysyttiin työtä kuormittavia tekijöitä. Työyhteisöissä ilmeni muutosvastaisuutta, joustamattomuutta, toisten työn aliarvostusta, sitoutumattomuutta yhteisiin sopimuksiin, työkeää käytöstä ja motivaation puutetta (Repo ym., 2019). Myös Karilan ja Kupilan (2010) tutkimuksessa sekä Karilan ja Kinoksen (2010) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen ammattilaiset tuovat esiin kokemuksissaan kiireen, työtehtävien moninaisuuden, jatkuvat muutokset, epäselvyyden eri ammattiryhmien vastuista ja velvoitteista, sekä henkilöstöressurssien riittämättömyyden. (Karila & Kupila, 2010; Karila & Kinon, 2010)

Näiden lisäksi varhaiskasvatuksen tiimityö näyttäytyy monissa tutkimuksissa ja keskusteluissa haasteellisena ja omien kokemuksieni perusteella siihen ei ole opintojen aikana kiinnitetty tarpeeksi huomiota. Johtuuko tämä siitä, että myös koulutuksien välillä on jännitteitä. Varhaiskasvatuksen tutkinnossa tehdään eri kursseilla paljon ryhmätyötä, joissa ryhmissä työskentely harjaantuu. Tästä huolimatta olisi hyvä tarkastella koulutuksessa myös sitä, mitä tehdä, kun tiimityö ei toimi ja ammatti-identiteetit törmäävät.

Tutkimukseni tavoitteena on kuvata ammatti-identiteetin vaikutusta varhaiskasvatuksen tiimityön konflikteihin varhaiskasvatuksen alalla tapahtuvien muutosten keskellä. Tavoitteena on lisätä ymmärrystä aiheesta, jotta tulevat varhaiskasvatuksen ammattilaiset osaisivat kohdata varhaiskasvatuksen kentällä erilaiset ammatti-identiteetit ja löytää tavat toteuttaa yhdessä laadukasta varhaiskasvatusta.

## 2 Tutkimuksen toteutus

### 2.1 Aihe ja tutkimuskysymys

Tutkielman aihe lähti kehittymään opiskelujen ensimmäisenä vuotena. Itse olen alanvaihtaja, enkä tunne ennestään varhaiskasvatuksen kenttää kuin vanhemman näkökulmasta. Tämän takia on ollut mielenkiintoista keskustella opiskelukavereiden kanssa, joissa on paljon alalla pitkään olleita sosionomeja sekä hoitajia. Heidän ammattiyhpeytensä otti vähän “kolhaisuja”, kun kursseilla jatkuvasti korostetaan opettajan asemaa ja unohdetaan sosionomien ja hoitajien tärkeät osaamisalueet. Myös työelämässä he ovat kokeneet vastakkainasettelua ja erästä hoitajaa oli jopa nimitetty “petturiksi” kun hän oli lähtenyt opiskelemaan opettajan pätevyyttä. Keskusteluissa tuli myös ilmi sijaisten asema sekä nuorten ja vanhojen työntekijöiden vastakkainasettelua.

Ensimmäisessä harjoittelupaikassa näin toimivan tiimityön, jossa suunnitelmia tehtiin yhdessä opettajajohtoisesti ja kaikkien ideat, jopa harjoittelijoiden, otettiin huomioon. Samaan aikaan kuulin muilta harjoittelupaikoilta hyvin monenlaisia tapoja tehdä tiimityötä tai jopa olla tekemättä sitä. Tiimityön moninainen toteutustapa herätti mielenkiinnon, koska se on erittäin keskeinen osa varhaiskasvatuksen työtä ja työssä jaksamista.

Tutkimuskysymykseksi asetin: Miten ammatti-identiteetti vaikuttaa varhaiskasvatuksen tiimityön konflikteihin varhaiskasvatuksen alalla tapahtuvien jatkuvien muutosten keskellä? Muutoksilla tarkoitan lakimuutoksia, varhaiskasvatus alan koulutuksissa tapahtuneita muutoksia sekä hallinnollisia muutoksia, jotka ovat vaikuttaneet varhaiskasvatuksen työn toteuttamiseen ja toimintakulttuuriin. “Päivähoitolakia ja -asetusta on muovattu sen 40-vuotisen historian aikana useasti, vuoden 2012 kesään (30.7.2012) mennessä yhteensä 55 kertaa” (Alila ym., 2014, s.12).

Tutkielmani konteksti on suomalaisen varhaiskasvatuksen kasvatustiimi. Olen rajannut varhaiskasvatuksen kasvatustiimin koskemaan niitä henkilöitä, jotka yhdessä ryhmässä kiinteästi työskentelee eli olen jättänyt ulkopuolelle muun päiväkodin henkilökunnan. Olen myös jättänyt pois kansainvälisen varhaiskasvatuksen tarkastelun, koska varhaiskasvatusta toteutetaan erilaisissa tiimeissä ympäri maailmaa.

Keskeisinä käsitteinä ovat varhaiskasvatuksen moniammatillinen kasvatustiimi, ammatti-identiteetti, ammattilaissukupolvi, varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri sekä muutokset varhaiskasvatuksessa. Tulen käyttämään varhaiskasvatuksen opettaja termin ohella lastentarhanopettaja termiä, koska lähdekirjallisuudessa sitä käytetään paljon. Myös varhaiskasvatuksen rinnalla käytän päivähoito-termiä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa johtajan rooli nähdään mm. osallistavan toimintakulttuurin edistäjänä (Opetushallitus, 2018). Olen kuitenkin rajannut päiväkodin johtajan vaikutuksen tiimityöhön ja konflikteihin tämän työn ulkopuolelle. Tiedostan kuitenkin, että johtajalla on suuri merkitys päiväkodin toimintakulttuurin määrittelyssä sekä henkilökunnan hyvinvoinnissa. Tarkastelen tiimin sisäisiä konflikteja ja sen ohella opettajajohtajuutta. Heikka, Halttunen & Waniganayake määrittelee opettajajohtajuutta vastuuna tiimin yhteisen pedagogisen näkemyksen luomisessa, jotta varhaiskasvatuksen perusteet toteutuvat käytännössä (Heikka, Halttunen & Waniganayake, 2016).

Oletuksena minulla on, että ammatti-identiteetti sekä varhaiskasvatus alalla tapahtuneet muutokset vaikuttavat konflikteihin ja tämän oletuksen paikkansapitävyyttä lähdän kriittisesti tarkastelemaan. Eskolan ja Suorannan mukaan tutkijalla ei ole lukkoon lyötyjä ennako-oletuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. Havaintomme ovat kuitenkin latautuneet aiemmillä kokemuksilla, joten tutkimuskohteesta muodostuneet ennako-oletukset on tiedostettava ja otettava huomioon esioletuksina (Eskola & Suoranta, 1998). “Aineistot vauhdittavat tutkijan ajattelua, eivät latista sitä. Aineistojen avulla tutkija voi löytää uusia näkökulmia, ei vain todentaa ennestään epäilemäänsä” (Eskola & Suoranta, 1998, s. 16).

## **2.2 Tutkimusmenetelmä ja työn eteneminen**

Teen tutkielman kvalitatiivisella eli laadullisella menetelmällä. Tutkimustekniikaksi valitsin kuvailevan kirjallisuuskatsauksen. Salmisen mukaan kirjallisuuskatsaus on metodi ja tutkimustekniikka, jossa tutkitaan tehtyä tutkimusta eli tehdään tutkimusta tutkimuksesta. Kirjallisuuskatsauksen tavoitteita ovat kehittää olemassa olevaa teoriaa, rakentaa uutta teoriaa, arvioida teoriaa, rakentaa kokonaiskuva tietystä asiakokonaisuudesta, tunnistaa teorian ongelmia sekä kuvata tietyn teorian kehitystä historiallisesti. (Salminen, 2011). Lähden tarkastelemaan miten ammatti-identiteetti vaikuttaa kasvatustiimin konflikteihin. Tutkielmassani tarkastelen varhaiskasvatuksen tiimityön ongelmiin liittyviä tutkimuksia kriittisesti, pyrin rakentamaan kokonaiskuvan aiheesta sekä tarkastelen myös varhaiskasvatuksen historiaa. Näin pyrin luomaan laajan

kokonaiskuvan tutkimusaiheesta. Kirjallisuuskatsauksen tyypeistä olen valinnut kuvailevan kirjallisuuskatsauksen, joka on yleiskatsaus ilman tiukkoja ja tarkkoja sääntöjä, jossa käytetyt aineistot ovat laajoja ja ilmiö pystytään kuvamaan laaja-alaisesti (Salminen, 2011).

Olen kerännyt lähdemateriaalia väitöskirjoista, kotimaisista ja kansainvälisistä artikkeleista, varhaiskasvatuslaista, varhaiskasvatussuunnitelman perusteista sekä tutkimusraporteista. Hakuksena olen käyttänyt mm. ammatti-identiteettiä, varhaiskasvatusta, tiimityötä sekä englanniksi professionalism, professional identity, early childhood education, teamwork. Hakuja olen tehnyt oulaffinan, scopusken, proquestin ja google scholarin kautta. Tutkiskelin myös minkälaisia kandidaatintutkielmia ja pro gradu -töitä on aiheen ympäriltä tehty. Yhteistyön toimivuudesta, haasteista ja työhyvinvoinnista löytyy useita tutkielmia. Näiden tutkielmien lähdeluetteleissa pyörii samoja lähteitä, kuin mihin itse olin jo törmännyt hakuja tehdessäni mm. Jarmo Kinoksen, Kirsti Karilan ja Päivi Kupilan teoksia. Se, että aiheen ympärillä, eri näkökulmista, on tehty aiemmin opinnäytetöitä, kertoo että aihe on jatkuvasti ajankohtainen ja tiimityön toimivuus sekä työssä jaksaminen kiinnostaa.

Määrittelen ensin keskeiset käsitteet, jonka jälkeen perehdyn tärkeimpiin muutoksiin 1970-luvulta lähtien varhaiskasvatuksen kentällä. Historia on tärkeä tuntea, varsinkin alalla, jossa muutoksia on tehty paljon. Ajattelen että historian tuntemus lisää ymmärrystä vanhempia alan ammattilaisia kohtaan. He ovat aloittaneet työuransa hyvin erilaiseen aikaan ja kokeneet jo paljon muutoksia alalla. Tämän jälkeen tarkastelen millaisina konfliktit tiimityössä näyttäytyvät ja miten ammatti-identiteetti sekä alalla tehdyt muutokset niihin vaikuttaa.

## **2.3 Keskeiset käsitteet**

### **2.3.1 Varhaiskasvatuksen moniammatillinen kasvatustiimi**

Varhaiskasvatusta toteutetaan kasvatustiimeissä, jotka koostuvat varhaiskasvatuksen opettajista, varhaiskasvatuksen sosionomeista, varhaiskasvatuksen lastenhoitajista sekä ryhmän tarpeiden mukaan varhaiskasvatuksen avustajista. Vuonna 2018 tehtiin Varhaiskasvatuslakiin (540/2018) muutos, jonka mukaan vuoteen 2030 mennessä varhaiskasvatuksen henkilöstöstä vähintään kahdella kolmasosalla tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus, josta vähintään puolella varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus. Lakimuutoksen siirtymäajan vuoksi kasvatustiimien muodostuminen voi tällä hetkellä vaihdella.

Tiimeissä kokonaisvastuu toiminnan suunnittelusta, toteutumisesta, toiminnan arvioinnista kehittämistä on varhaiskasvatuksen opettajalla. Koko tiimi suunnittelee ja toteuttavat toimintaa yhdessä. Moniammatillisuus on laadukkaan varhaiskasvatuksen voimavara, kun kaikkien osaaminen hyödynnetään ja roolit, tehtävät ja vastuut jaetaan näiden mukaan (OPH, 2018). Karilan ja Kupilan mukaan suomalaisen päiväkotityön historiassa moniammatillisuuden juuret voidaan paikantaa 1990-luvulle. Moniammatillisuus on näyttäytynyt sekä ammatillisuuden ihanteena että ammattikuntien välisiä ristiriitoja tuottavana seikkana (Karila & Kupila, 2010; Kinon, 1997). Karilan ja Kupilan määrittelyn mukaan suomalainen päiväkotityö perustuu lastentarhaopettajista ja lastenhoitajista koostuvien kasvattajatiimien toiminnalle. Kasvattajatiimit vastaavat oman lapsiryhmän hoidosta, kasvatuksesta, opetuksesta sekä yhteistyöstä lasten vanhempien kanssa. Tiimeissä tehdään keskeisimmät päätökset työn organisointiin ja sisältöihin liittyvistä käytännöistä. (Karila & Kupila, 2010)

Karilan ja Nummenmaan mukaan moniammatillisessa tiimityössä koulutustaustoiltaan erilaiset henkilöt tuovat osaamisensa yhteiseen käyttöön ja luovat samalla uutta. Laadukas moniammatillinen tiimityöskentely edellyttää tiimin jäsenten välisiä säännöllisiä keskusteluja (Nummenmaa & Karila, 2011). Tiimipalavereissa saadaan esille erilaisia näkökulmia, jotka rikastuttavat ongelmanratkaisun suoristusta ja toimintaa. Työntekijät samalla myös oppivat ja täydentävät osaamistaan toisiltaan. Kasvattajatiimin toiminnan laadulla ja jokaisen roolilla tiimissä on vaikutus myös työidentiteetin muotoutumisessa. (Karila & Kupila, 2010)

### 2.3.2 Ammatti-identiteetti

Eteläpelto määrittelee työidentiteetin ammattialan yhteiskunnallisten, sosiaalisten ja kulttuuristen käytäntöjen sekä yksilön rakentamien merkityksien yhteen kietoutumana, johon liittyy käsityksiä työn asemasta elämässä, työn arvoista ja eettisistä sitoumuksista. Työidentiteetti koostuu omasta henkilöhistoriasta ja työhön liittyvistä tulevaisuuden odotuksista. Ammatti-identiteetti on spesifimpi käsite työidentiteetille ja lähteestä riippuen käytän molempia termejä. (Eteläpelto, 2007)

Karila ja Kupila ovat tutkineet työidentiteetin muotoutumista eri ammattisukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisessa. Heidän määrittelynsä mukaan työidentiteetti on suhteellinen eli siihen vaikuttaa aika, paikka, tilanne, sijainti, sekä olemassa olevat yhteiskunnalliset rakenteet ja sopimukset. Varhaiskasvatuksen työntekijän yksilöllinen maailma yhdistyy monitahoisiin varhaiskasvatuksen toimintaympäristön kulttuurisiin ja sosiaalisiin suhteisiin. Näiden suhteiden



vuorovaikutus on keskeinen varhaiskasvatuksen työntekijän identiteetin määrittäjä. (Karila & Kupila, 2010)

Eteläpelto ja Vähäsantasen mukaan identiteetin käsite ja sen myötä ammatillisen identiteetin käsite on kokenut muutoksia. Ennen suhteellisen vakaa yksilön ydinidentiteetti on muuttunut pirstaloituneeksi, tilanteesta toiseen muuttuvaksi, jota määritellään jatkuvasti uudestaan. Nykyään korostetaan moniammatillisuutta, ammatillista liikkuvuutta ja joustavuutta, sekä elinikäistä oppimista ja uusiutumista. Ammatti-identiteetistä on tullut koko työuran mittainen tehtävä. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006)

Eteläpelto pohtii, miten työntekijät selviytyvät jatkuvista muutosvaatimuksista, jotka kohdistuvat heidän työrooleihinsa, jatkuviin osaamisvaatimusten kasvuun sekä kasvaviin joustavuusvaatimuksiin ja millainen vaikutus näillä on työidentiteettiin, asenteisiin ja työmotivaatioon (Eteläpelto, 2007). Kupila toteaa että, varhaiskasvatuksen koulutuskentän jatkuvan muotoutumisen myötä, työidentiteetti muuttuu jatkuvasti (Kupila 2007). Jos päiväkodeissa vallitsee “kii-rekulttuuri” ja työtä tehdään “selviytymiseetoksella” voi sillä olla kielteinen vaikutus ammatti-identiteetin kehittymiselle. Karila ja Kupila näkevät, että työelämään siirtyessä nuorten koulutuksen aikana rakentuneet tulkinnat työelämästä kohtaavat työpaikkoihin muotoutuneet käytännöt, jolloin voi syntyä konflikteja ja ammatti-identiteetin muodostuminen voi vaikeutua. Kuitenkin parhaimmillaan ammattilaissukupolvien kohtaaminen voi tuottaa uuden oppimista yhdessä sekä selkiyttää ammatti-identiteettiä. (Karila & Kupila, 2010)

### 2.3.3 Ammattilaissukupolvi

Karila ja Kupila (2010) ovat tutkimuksessaan luoneet ammattisukupolvi-käsitteen sukupolviajatteluun liittyvää kirjallisuutta hyödyntäen. Lähdekirjallisuutta etsiessä en törmännyt käsitteeseen kuin Karilan ja Kupilan tutkimuksissa tai tutkimuksissa, joissa Karilaan ja Kupilaan viitattiin. Ammattilaissukupolvi termi on oleellinen työn historiallisen aspektin kannalta. (Karila & Kupila, 2010)

Karila ja Kupila näkevät ammattilaissukupolvet yhteiskunnallis-historiallisesti rakentuneina. Ammatillinen kehitys nähdään jatkuvana prosessina, mutta työuran alun kokemukset nähdään merkittävänä ammatti-identiteetin muotoutumisen kannalta, joten se millaisessa yhteiskunnallisessa ajassa työura alkaa, on merkitystä koko työuralle. Karila ja Kupila jakavat ammattilaissukupolvet kolmeen sukupolveen: Päivähoidon rakentamisen sukupolvi, päivähoidon laajene-

misen sukupolvi ja varhaiskasvatuksen sukupolvi. Päivähoidon rakentamisen sukupolvena nähdään työuransa vuonna 1973 säädetyn päivähoitolain voimaantulon jälkeen työnsä aloittaneet. Päiväkodeissa työskenteli seminaari- ja opistokoulutuksen saaneita lastentarhaopettajia, sosiaalikasvattajia ja terveydenhoidollisen koulutuksen saaneita lastentarhaopettajia, sekä päiväkotiapulaisia. Päivähoidon laajenemisen sukupolvi aloitti työnsä, nimensä mukaan, päivähoidon voimakkaan laajenemisen ja vakiintumisen aikaan. Lastentarhaopettajien koulutusta pidennettiin kolmivuotiseksi opistokoulutukseksi ja lastenhoitajakoulutus korvautui päivähoitajakoulutuksella. Päiväkotiapulaisen tehtävät poistuivat. 1990-luvun laman takia lastentarhaopettajien määrää vähennettiin ja lastenhoitajien määrä päiväkodeissa kasvoi. 2000-luvulla valmistuneiden ammattilaiset kuuluvat varhaiskasvatuksen sukupolveen. Päivähoito alettiin nähdä osana suomalaista koulutus- ja kasvatustyötä, ja sen kehittämiseen panostettiin. 2000-luvulla varhaiskasvatuksen kentällä työskentelee seminaari-, opisto- tai yliopistokoulutettuja lastentarhaopettajia, varhaiskasvatuksen maistereita, sosiaalikasvattajia, sosionomeja, lastenhoitajia, päivähoitajia ja uusiempien koulutusten myötä lähihoitajia ja lastenohjaajia. (Karila ja Kupila, 2010)

Karilan mukaan ammattilaissukupolvien pedagogiikan konstruktiot elävät kerroksina tämän päivän suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Kasvatustyössä tämä näkyy eri tavoin riippuen henkilöstön sukupolvirakenteesta ja heidän ajattelutavoistaan. Parhaimmillaan kasvatustyössä on syvä ymmärrys, millaisten kulttuuristen muutoksien kautta varhaiskasvatus on kehittynyt. Pahimmillaan pedagogiset näkemyserot eri ammattilaissukupolvilla voivat ajaa kasvatustyön valtakamppailuun (Karila, 2013). Tämä jaottelu antaa jo historiallista kuvaa alan kehityksestä, mutta siihen palaan tarkemmin vielä seuraavassa luvussa.

#### 2.3.4 Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri

“Jokainen päiväkotikoti on omanlaisensa yhteisö, jolle on sen historian kuluessa muodostunut erityinen ajankäyttö sekä lasten ja aikuisten toimintaa ohjaava kulttuuri” (Karila & Nummenmaa, 2011, s.18).

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri rakentuu arvoista ja periaatteista, työtä ohjaavien normien ja tavoitteiden tulkinnasta, oppimisympäristöistä ja työtavoista, yhteistyöstä ja sen eri muodoista, vuorovaikutuksesta ja ilmapiiristä, henkilöstön ammattitaidosta ja kehittämisotteesta, johtamisrakenteista ja -käytännöistä, toiminnan organisoinnista, suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Toimintakulttuuri vaikuttaa varhaiskasvatuksen laatuun, joten sitä tulee

arvioida ja kehittää jatkuvasti. Kehittämisen perusedellytyksenä on, että yhteisön kaikki jäsenet ymmärtävät toimintansa taustalla vaikuttavien arvojen, tietojen ja uskomusten merkityksen sekä osaa arvioida niitä. Toimintakulttuuri, joka tukee varhaiskasvatuksen tavoitteita, luo suotuisat olosuhteet lasten kehitykselle, oppimiselle, osallisuudelle, turvallisuudelle, hyvinvoinnille sekä kestäväälle elämäntavalle (OPH, 2018). Ammatillinen keskustelukulttuuri muodostaa yhden osan toimintakulttuurista. Keskustelut eri konteksteissa, keskustelujen luonne ja avoimuus, sekä kielenkäyttö, kuvaavat keskustelukulttuuria. (Karila & Nummenmaa, 2011)

### 3 Muutosten varhaiskasvatus

Lähden tarkastelemaan varhaiskasvatusta 1970-luvulta, koska silloin suomalaisessa päivähoidossa tapahtui iso muutos vuoden 1973 päivähoidolain myötä. Tänä päivänä alalla vielä työskentelee työuransa 1970-luvulla aloittaneita alan ”konkareita”, joten haluan selvittää millaisessa varhaiskasvatuksessa he ovat uransa aloittaneet. Käytän termiä päivähoido varhaiskasvatuksen rinnalla, koska 1970-luvulla suomalaisesta varhaiskasvatuksesta puhuttiin päivähoidona sekä lähteissä molempia termejä esiintyy. Kuvaan isoimpia alan muutoksia, etenkin koulutuksen suhteen, koska näiden suhteen tehdyt päätökset ovat muovanneet varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria sellaiseksi kuin se on tänä päivänä.

#### 3.1 1970-luku

Vielä 1970-luvun alussa päivähoidoa järjestettiin kolmella tavalla: alle 3-vuotiaille lastenhuoltoa ja hoivaa painottavissa lastenseimissä, 3–6-vuotiaiden lastentarhoissa sekä kolmantena vaihtoehtona oli perhepäivähoido. Kunnallinen päivähoido oli suunnattu köyhemmälle väelle ja yksityistä päivähoidoa tarjosivat seurakunnat, teollisuusyritykset työntekijöilleen sekä erilaiset järjestöt, säätiöt ja yhdistykset. 1960–1970-luvulla päivähoidon kysyntä nousi elinkeinorakenteen muutoksen myötä. Tämän vuoksi vuonna 1973 tehtiin laki lasten päivähoidosta, mikä mahdollisti äitien työssäkäynnin. Seimet ja lastentarhat yhdistettiin päiväkodeiksi sekä perhepäivähoido kunnallistui. (Kinos & Palonen, 2012)

Ennen päivähoidolakia lastentarhanopettajat olivat lastentarhoissa ja lastenhoitajat olivat lastenseimissä alle kolmivuotiaiden hoitotehtävissä. Sosiaalikasvattajista suurin osa oli lastenkodeissa johtajina. ”Työjako oli selkeä, eivätkä ammattitraditiot törmänneet toisiinsa” (Kinos, 1997). Yhteisen päiväkodin myötä pedagoginen merkitys pieneni ja toiminta painottui hoivaan (Kinos & Palonen, 2012). Päivähoidopalvelun syntymisen ideologia oli vahvasti työvoima- ja sosiaalipoliittinen, sekä lastensuojelullinen. Myös lainsäädännössä puhuttiin päivähoidosta jättäen kasvatuksellisen aspektin taka-alalle. (Alila ym., 2014)

1970-luvun lopulla päiväkodin työntekijöiden työviihtyvyyden esteeksi nähtiin virka- tehtävänimikkeistön kirjavuus, joka jakoi työntekijät eri ryhmiin. Näillä ryhmillä oli liian suuria sisäisiä edunvalvonnallisia eroja, kuten palkka, työaika, suunnitteluaika ja vuosiloma, mikä ajoi ammattikuntia erilleen. Myös suunnitelmat henkilöstörakenteen muutoksesta nostattivat lastenhoitajien pelkoa tulevaisuudesta. Sosiaalikasvattajat saivat kelpoisuuden lastentarhanopettajan virkoihin ja heidän määränsä nousi päiväkodeissa. Päiväkotien ammattikulttuuri muuttui ja

hoiva- ja kasvatushenkilöstön asiantuntijuutta kyseenalaistettiin. Tästä alkoi toimenkuva- ja työnjakoristiriitojen syntyminen. Ammattikuntia piti erillään myös jäykät kelpoisuusehdot, jotka pitivät yllä hierarkiaa. (Kinos, 1997)

### 3.2 1980-luku

Vuonna 1983 päivähoitolakiin lisättiin kasvatuspykälä 1983, koska päivähoitolaki ohjeisti ainoastaan päivähoidon määrää. Pedagoginen kehittäminen otettiin ristiriitaisesti vastaan ja sitä pidettiin jopa uhkana päivähoidolle ja pelättiin päiväkodin koulumaistumista. Kasvatustavoitteita tukemaan laadittiin oppaat eri lapsiryhmiä varten: 6-vuotiaiden esiopetussuunnitelma (1984), alle 3-vuotiaiden päivähoidon toimintasuunnitelma (1986), 3–5-vuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma (1988) (Kinos & Palonen, 2012). Oppaat olivat normatiivisia ja ristiriidassa pedagogisen moninaisuuden kanssa, eivätkä kyenneet uudistamaan toimintaa ja oppaista huolimatta päivähoitoa pidettiin sosiaalipalveluna (Niiranen & Kinos, 2001). Vuonna 1984 lasten päivähoitoa koskevat yleiset säädökset sisällytettiin sosiaalihuoltolakiin. Laki lasten päivähoidosta jäi voimaan erillislakina. (Kinos & Palonen, 2012)

Koulutuksessa tapahtui myös muutoksia 1980-luvulla. Sosiaalialalla koulutettiin lastenhoitajia, päivähoitajia ja sosiaalikasvattajia. Päiväkodin ammattilaisia yritettiin yhdistää lisäämällä eri koulutusväyliin varhaiskasvatus oppiaineena. Kuitenkin lastentarhanopettajat kokivat edelleen olevansa pienten lasten opettajia, sosiaalikasvattajat sosiaalityöntekijöitä ja lastenhoitajat osana terveydenhuoltoa. Ainoastaan 1986 alkanut päivähoitajakoulutus kohdentui suoraan päivähoidon kentälle. (Kinos & Palonen, 2012)

1980-luvun poliittiset päätökset tukivat alle kolmevuotiaiden lasten kotihoitoa ja pienempien lasten ryhmiä lopetettiin, mikä kavensi päivähoitajien työaluetta. Työhön tuli uusi painotus ja työkuultuurien yhteentörmäyksiä alettiin nähdä, kun ammattiryhmät työskentelivät yhdessä (Kinos, 1997: Kinos & Palonen 2012). Keskisen ja Lounassalon mukaan 1980-luvun puoliväliä kuvaa “työnjaon kriisi”. Henkilökunnan koulutusta muutettiin jatkuvasti ja yhteisiä työtapoja ei löydetty, jotka ylittäisivät ammattiryhmien väliset rajat. Hallinto jakoi ohjeita ja säädöksiä, joka hämmensi tilannetta ennestään. “Ammattijärjestöt ottivat kantaa ja toimenkuvista riideltiin henkeen ja vereen” (Keskinen & Lounassalo, 2001, s.231).

### **3.3 1990-luku**

1990-luvulla tehtiin jälleen paljon muutoksia koulutukseen. Sosiaali- ja terveysalla muodostettiin uusi tutkinto, johon yhdistettiin sosiaalikasvattajatutkinto. Uudistuksen myötä tutkinnon nimi vaihtui sosiaalikasvattajasta sosionomiksi. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto korvasi lastenhoitaja ja päivähoitajatutkinnot uudella lähihoitajatutkinnolla (Kinos & Palonen, 2012). Samoihin aikoihin päiväkotiapulaiset poistettiin henkilöstöstä (Kinos, 1997). Vuonna 1995 lastentarhanopettajan koulutus vakinaistettiin yliopistoon. Muutoksen yhtenä tarkoituksena oli lähentää 3–6-vuotiaiden ja 7–8-vuotiaiden kasvatusta ja opetusta toisiinsa eli luoda pedagogista jatkumoa. Vuonna 1996 tuli voimaan subjektiivinen päivähoito-oikeus, mikä oli iso rakenteellinen muutos. Kunnista tuli velvollisia taata kaikille perheille sosiaalisesta tai taloudellisesta asemasta riippumatta päivähoitopaikka. Päivähoito ei enää ollut tarvehankintaista sosiaalipalvelua. Tästä huolimatta pedagoginen keskustelu ja kehittäminen keskittyi paljolti 6-vuotiaiden esiopetukseen. (Kinos & Palonen, 2012)

### **3.4 2000-luku**

2000-luvulla hoivan ja lastenhuollon rinnalla alkoi kasvaa kasvatuksen ja opetuksen arvostus, joka oli jäänyt taka-alalle siitä lähtien kun lastentarhat 1970-luvulla lakkautettiin (Kinos, Karila & Palonen, 2010). Siitä huolimatta yliopistopohjaisten lastentarhaopettajien suhteellinen osuus oli edelleen laskussa ja virkoihin palkattiin sosionomeja (Kinos & Palonen, 2010). 2000-luvun alussa uusia ammatillisuuden ihanteita olivat moniammatillisuus, kasvatuskumppanuus, educeare-ajattelu sekä lapsilähtöisyys. Varhaiskasvatuksessa alettiin korostamaan vuorovaikutusta asiakkaiden ja työtovereiden kanssa. Varhaiskasvatussuunnitelmien laatiminen toi uusia haasteita työntekijöille, samalla kun henkilöstöresursseja supistettiin (Karila & Kinos, 2010). 2000-luku on ollut varhaiskasvatuspalveluiden kehittämisen aikaa Suomessa. Sosiaali- ja terveysministeriö laati vuonna 2002 varhaiskasvatuksen linjaukset, joita konkretisoi valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet vuonna 2005. (Karila, 2016)

### **3.5 2010-luku**

Varhaiskasvatuksen hallinto ja ohjaus siirtyi sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriöön vuonna 2013 sekä sisällöllinen ohjaus terveyden ja hyvinvoinnin laitokselta opetushallitukselle vuonna 2015 (Karila, 2016). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita ohjaava varhaiskasvatuslaki uusittiin vuosina 2015 ja 2018 korvaten 1973 säädetyt päivähoitolain.

Myös Varhaiskasvatuksensuunnitelman perusteista tuli 2016 velvoittava (Repo ym., 2019). 2010-luvulla varhaiskasvatukseen painottuneita sosionomeja valmistui kaksinkertainen määrä verrattuna varhaiskasvatuksen kandidaateihin (Karila, 2016). Varhaiskasvatuksen kandidaattitutkinnon aloituspaikkoja vähennettiin puoleen 90-luvulla laman takia ja vasta vuonna 2012 aloituspaikkoja lisättiin eduskunnan myöntämällä lisärahoituksella. Tästä johtuen sosionomeja työskenteli yhä enemmän lastentarhaopettajien tehtävissä. (Alila ym., 2014)

2010-luvulla varhaiskasvatuksen osallistumismäärää haluttiin nostaa edistääkseen lasten tasa-arvoa ja yhdenmukaisuutta. Tämän vuoksi vuonna 2018 aloitettiin 19 kunnassa viisivuotiaiden maksuton varhaiskasvatus kokeilu. Kokeilun yhtenä tavoitteena oli myös kehittää pedagogiikkaa. Pedagogiikan kehittämistä tuki myös uusi Varhaiskasvatuslaki (540/2018), joka astui voimaan vuonna 2018. 2010-luvulla huoli pedagogisesta osaamisesta tai sen puuttumisesta päiväkodeissa, on noussut esiin monissa raporteissa (Alila ym., 2014; Karila, 2016; Karvi 2019). Varhaiskasvatuksen koulutuksia ja tutkintoja on kuvattu moninaisiksi ja hajanaisiksi sekä käytännön työssä koulutuksella hankittu osaaminen on menettänyt asemansa. Työtehtävät määräytyvät enemmän työvuorojen mukaan, kuin koulutukseen perustuvan osaamisen mukaan. (Alila ym., 2014)

## 4 Varhaiskasvatuksen tiimityön konfliktien syyt

Historian tarkastelu auttoi ymmärtämään, minkä vaiheiden kautta tämän päivän varhaiskasvatus on muotoutunut, ja missä eri lähtökohdissa ammatti-identiteetit ovat eri vuosikymmeninä lähteneet muovautumaan ja mistä konfliktit ovat lähteneet muotoutumaan. Historiaa tarkasteltaessa esiin nousi varhaiskasvatus alan koulutusten moninaisuus, minkä takia varhaiskasvatuksen kentällä työskentelee monenlaisia ammatti-identiteettejä eri painotuksilla. Eri painotuksilla tarkoitetaan erityisesti hoivan ja pedagogiikan painotuksia varhaiskasvatuksen eri koulutusohjelmissä. Historian tarkastelu osoitti myös, että 1970-luvulta saakka, kun lastenseimet ja lastentarhat yhdistettiin, on ristiriitoja syntynyt työnjaosta ja eri ammattiryhmien oikeuksista ja velvollisuuksista. Seuraavaksi tarkastelen tarkemmin konfliktien syitä varhaiskasvatuksen moniammatillisessa tiimityössä.

### 4.1 Hoivan ja pedagogiikan vastakkainasettelu

Hoivan ja pedagogiikan painotusten vaihtelu eri vuosikymmeninä saa hoivan ja pedagogiikan näyttäytymään vastakkaisina, vaikka tänä päivänä Varhaiskasvatuslaki (540/2018) määrittelee varhaiskasvatuksen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuutena, jossa painottuu pedagogiikka. Kinon kuvaa väitöskirjassaan alan ammattikuntien ammatti-identiteettejä yhteensopimattomina. Lastentarhanopettajat ovat halunneet kuulua opetuskenttään, lastenhoitajat terveydenhuollon kenttään sekä sosiaalikasvattajat sosiaalipedagogiseen lastenhuoltoon. Tämä näyttäytyi varsinkin 1990-luvulla ammattikuntien sitoutumattomuutena päivähoidon kenttään (Kinon, 1997). Karila toteaa, että varhaiskasvatuksen toimintakulttuureissa elää vielä ajattelutapoja, jotka edustavat aiempia painotuksia varhaiskasvatuksessa. Ammattilaisilta vaaditaan uuden oppimista ja reflektiota, jotta pedagogiset painotukset hyväksytään osaksi varhaiskasvatuksen arkea. (Karila, 2016). Myös Karvin raportissa kyselyn vastauksissa havaittiin hoivan ja Varhaiskasvatuksen perusteiden eli Vasun mukaisen toiminnan vastakkainasettelua, vaikka Vasun mukaan varhaiskasvatus on hoivan ja oppimisen kokonaisuus, jossa oppimisen alueet liitetään arkisiin toimintoihin (Repo ym., 2019; OPH, 2018).

Se, millaisena varhaiskasvatus Suomessa nähdään, vaihtelee: Onko se osa koulutusjärjestelmää vai sosiaalihuoltoa? Tämä luo myös vastakkainasettelua ammattikuntien välillä (Onnismaa & Kalliala, 2010). Myös ammattiliitot ja media vaikuttavat siihen millaisena hoivan ja pedagogiikan -suhde näyttäytyy. Kun tietty ammattiryhmä pyrkii nostamaan asemaansa, se koetaan toisen



ammattiryhmän alentamisena ja tuo kuilua ammattiryhmien välille. Tämä ilmapiiri on nähtävissä muun muassa palkoista käytävissä keskusteluissa. Kinon käyttää termiä lähiammattien etutaistelu. Ammattijärjestöt ovat ajaneet omiensa etuja ja koska päiväkodissa on useamman ammattiliiton jäseniä niin eturistiriitoja syntyy (Kinon, 1997). Se, miten mediassa eturistiriidoista ja varhaiskasvatuksesta puhutaan, voi entistä enemmän kiihdyttää vastakkainasettelua. Muutos varhaiskasvatuslaissa on herättänyt tunteita, joista on uutisoitu otsikoilla "Päiväkodissa töissä oleva Anna on pettynyt uuteen lakiin: "Sosionomit vaihtaisivat kurahousuja, kandit keskittyisivät pedagogiikkaan" (Haapsaari & Punkari, 2018) sekä "Päiväkotien työntekijöitä edustavat ammattiliitot erimielisiä uudesta laista – "Näyttää siltä, että tulevat lastenhoitajat koulutautuvat ei-minnekään"" (Blencowe, 2018).

## 4.2 Alan jatkuvat muutokset

Karilan ja Kupilan (2010) tutkimuksessa nousi kokeneilta lastentarhaopettajilta kritiikkiä alan jatkuviin muutoksiin. Muutoksia tehdään, mutta ehditäänkö niitä jälkeen päin edes arvioida, ennen kuin uusia taas tehdään? Perustyöntekoon toivottiin enemmän aikaa. Kirjallisiin tehtäviin menee nykyään enemmän aikaa ja eri palavereihin sekä "ulkopuolelta" tuleviin ohjeisiin ja vaatimuksiin. Tämä on aiheuttanut lastentarhaopettajissa riittämättömyyden tunnetta sekä ammatillisen autonomian menettämisen tunnetta. Lastenhoitajat olivat asiasta samoilla linjoilla. Heidän mukaansa lasten kanssa olemiseen on vähemmän aikaa, kun tietokoneella tehdään enemmän töitä. (Karila & Kupila, 2010)

Ylitapio-Mäntylä, Uusiautti ja Määttä (2012) tutkivat varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvointia haastattelemalla. Haastatteluissa ilmeni, että työssä jaksamista haastaa lisääntyneet paperityöt, resurssien puute sekä lisääntynyt tehokkuusajattelu. Opettajien hyvinvointi heijastuu lapsiin ja heidän hyvinvointiinsa, minkä takia aihe on äärimmäisen tärkeä. Tuloksissa työssä jaksamisen haasteena nähtiin muutokset, joiden vuoksi koettiin riittämättömyyden tunnetta. Varhaiskasvatukseenkin on rantautunut "tehokkuus-tuottavuus" -ajattelu. Opettajat kokivat, ettei heillä ole tarpeeksi aikaa lapsen kohtaamiseen, mistä molemmat, sekä lapsi että opettaja, saavat iloa. Ajanpuute koettiin heikentävän varhaiskasvatuksen laatua. Tuloksissa ilmeni myös, että opettajien mielestä heidän toimenkuvansa on laajentunut niin paljon, että itse opettamiselle jää liian vähän aikaa. (Ylitapio-Mäntylä, Uusiautti & Määttä, 2012)

Samankaltaisia tuloksia on nähtävissä melkein kymmenen vuotta myöhemmin Karvin (2019) raportissa. Karvin raportissa työtä kuormittaviksi tekijöiksi raportoitiin mm. suunnitteluajan

puute, oman työn arvioinnin puute sekä ammatillisten keskustelujen vähäisyys. Nämä aiheuttivat vastaajilla stressiä, riittämättömyyden tunnetta ja uupumusta. Samoja syitä oli myös raportoitu, kun tarkasteltiin ongelmia Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016 ja 2018) käytönotossa. Yhteisen suunnitteluajan puute, kiire sekä henkilöstövaje, näkyi useassa kohdassa syynä, minkä takia Vasut tai jokin tietty osa siitä ei toteudu käytännössä. Tämän lisäksi henkilökunnan asenteissa raportoitiin muutosvastaisuutta (Repo ym., 2019). Myös Kinoksen mukaan rakenteet muuttuvat niin nopeasti, etteivät ihmiset “ehdi mukaan” (Kinos, 1997). Nopeat muutokset näkyvät erilaisina haasteina varhaiskasvatuksen kentällä, jossa työskentelee monen ikäisiä ammattilaisia erilaisilla koulutustaustoilla (Karila & Nummenmaa, 2011).

Uudenlaiset ammatillisuuden odotukset heijastuvat henkilökunnan työhyvinvointiin ja jaksamiseen. Eritasoisten varhaiskasvatussuunnitelmien laadinta vaatii työyhteisöltä poikkeavaa osaamista: “hiljaisena tietona” ollut osaaminen pitää kirjoittaa auki kirjallisiin suunnitelmiin (Karila & Kupila, 2010). Myös Karvin raportissa mainittiin suunnitelmien toteutumisen esteiksi Vasun mukaisen työn vaativuus (Repo ym., 2019). Ylitapio-Mäntylä ym. toteavat johtajilla olevan mahdollisuus vaikuttaa työoloihin ja hyvinvointiin. Opettajille pitäisi olla mahdollisuus suunnitella ja osallistua projekteihin ja täydennyskoulutuksiin ilman että se vie aikaa perustetävistä eli lasten opetuksesta (Ylitapio-Mäntylä ym., 2012).

Kallialan (2012) sekä Kantosen, Onnismaan, Reunamon ja Tahkokallion (2020) mukaan 1990-luvun henkilöstörakenteen muutos, aiheutti jälleen epäselvyyksiä työjaossa, koska minkäänlaista ohjeistusta ei tähän annettu. Tämä aiheutti valtataisteluja, jotka ovat välillisesti ja välittömästi vaikuttaneet myös lasten kokemukseen (Kalliala, 2012). Samaan aikaan tuli myös uusia asiakirjoja, joiden myötä tuli uusia odotuksia ja vaatimuksia varhaiskasvatustyöhön (Kantonen ym., 2020; Onnismaa & Kalliala, 2010).

Karilan ja Kupilan mukaan liian vähälle huomiolle on jäänyt se, miten uudistukset näkyvät arjen käytännöissä. Uudistukset ovat merkinneet uusia työtehtäviä, mutta ilman uusia henkilöstöresursseja. Muutokset näyttäytyvät erilaisina haasteina eri työntekijäsukupolville, mikä saattaa uhata työyhteisöjen eheyttä. Kun eri ammattilaissukupolvet tekevät omia tulkintoja, syntyy ristiriitoja, jotka voivat heikentää työn mielekkyyttä ja lisätä uupumisen riskiä. Työhön sitoutumista heikentää tämän lisäksi se, että muutokset koetaan ulkoapäin määriteltynä. Ammattilaisten osallisuutta täytyisi vahvistaa muutosprosessissa. (Karila & Kupila, 2010)

### **4.3 Varhaiskasvatus kentän eri koulutusten jännitteisyys**

Kinoksen mukaan päivähoito-osaamisen ongelmana on ollut, ettei sen tuottamiseksi ole saatu luotua omaa koulutusväylää. Päivähoitolain myötä päiväkodin ammattikunnista tuli koulutusjärjestelmän ”heittopusseja”, kun aiemmin lastentarhaopettajien, sosiaalikasvattajien ja lastenhoitajien koulutusstatus oli selkeä. Päivähoidon näkökulma unohtui, kun eri tahot ajoivat omia etujaan. Koulutusjärjestelmä, lainsäädäntö ja kelpoisuusehdot aiheuttivat ammattikuntien vastakkainasettelua ja yhteistyö unohtui. (Kinon, 1997)

Onnismaa, Kalliala ja Tahkokallio kirjoittavat yliopiston ja ammattikorkeakoulujen jännitteisestä suhteesta varhaiskasvatusjärjestelmän eri vaiheissa. Päätöksenteossa on korostunut sosiaalishallinnon näkökulma ja etujärjestöjen intressit johtuen toimialan aikaisemmasta sijainnista sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudessa. Tämän takia lastentarhaopettajien koulutustarvetta ei ole selvitetty samaan tapaan kuin muiden opettajaryhmien ja yliopistopohjaiset koulutusmäärät ovat jääneet liian pieniksi. Samaan aikaan ammattikorkeakoulutukset kasvoivat nopeasti ja tämä näkyi päiväkotien henkilöstörakenteessa. (Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio, 2017)

Kalliala arvostelee, miten kaksi eri koulutusta (kandidaatin tutkinto ja sosionomi) voivat tuottaa saman pätevyyden. Kalliala toteaa, että aiheesta on mahdotonta puhua loukkaamatta ketään, minkä vuoksi aiheesta on puhuttu kierrellen. Kirjassaan Kalliala ottaa kantaa mielipidepalstojen ja ammattilehtien kirjoituksiin, joissa sosiaalipedagogiikka ja varhaispedagogiikka asetetaan vastakkain. Kalliala pohtii, miten yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa, jos ei ole yhteistä pohjaa? Miten vastakkainasettelu vaikuttaa ymmärrykseen työn ydintehtävästä? Sosionomien ja kandioiden vastakkainasettelun lisäksi Kalliala tuo esiin lastenhoitajat ja lähihoitajat, ja toteaa että parhaiten lastenhoitajan toimenkuvaa vastasi päivähoitajakoulutus, jota toteutettiin vain 10 vuoden ajan. (Kalliala, 2012)

### **4.4 Epäselvä työnjako ja työkuulttuuri**

Päiväkotien työntekijöitä kuormittavat myös työhön liittyvät työnjakokäytännöt, mikä heikentää työn pedagogisten ratkaisujen toteutumista ja edellytyksiä (Karila & Kupila, 2010). Onnismaa ja Kalliala toteavat artikkelissaan, että päiväkodeissa vallitsee ”Kaikki tekevät kaikkea” -työkuulttuuri (Onnismaa & Kalliala, 2010). Viittauksia suomalaisten päiväkotien kaikki tekevät kaikkea -työkuulttuuriin ja sen ongelmallisuuteen esiintyy useissa artikkeleissa. (Karila, 2008; Karila & Kupila, 2010; Onnismaa, Kalliala, & Tahkokallio, 2017; Onnismaa, Tahkokallio, Reunamo & Lipponen, 2017)

Kansainvälisesti Suomi saa ihailua moniammatillisesta varhaiskasvatuksesta, mutta käytännössä sitä toteutetaan vaihtelevasti. “Kaikki tekevät kaikkea”- jakoa perustellaan demokraattisella työvuorojen kierrolla sekä tasavertaisen toiminnan lähtökohtana. Tämä ei kuitenkaan palvele ketään. Lastenhoitajat joutuvat tekemään tehtäviä, joihin heillä ei ole koulutusta ja opettajat eivät saa hyödynnettyä koulutusta tehokkaasti. “Kaikki tekevät kaikkea” -työkulttuuri on aiheuttanut epätietoisuutta työhakoon ja vastuuseen liittyvissä kysymyksissä. Tällainen moniammatillisuuden tulkinta näyttää heikentävän varhaiskasvatuksen laatua (Karila, 2008; Karila & Kupila, 2010; Onnismaa & Kalliala, 2010). "Suomalaisen päiväkotityön laadun ja ammattilaisten työidentiteettien kehittymisen näkökulmasta asia on varsin merkittävä" (Karila ja Kupila, 2010, s. 68).

Onnismaan, Tahkokallion, Reunamon ja Lipposen (2017) tutkimuksen mukaan tiimityö ja työhakoon päiväkodeissa on pysynyt samanlaisena kuin mitä aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet. Onnismaan ym. teettämässä kyselyssä lastentarhaopettajilla oli epäselvyyksiä omasta työkuvaan sekä vaikeuksia suunnitteluajan järjestämisessä. Sekä lastentarhanopettajan koulutuksen että sosiaalialan koulutuksen suorittaneiden vastaajien mukaan työnjakoon tiimeissä on epäselvää, eivätkä lastentarhanopettajan ja lastenhoitajan erilaiset koulutukset tule hyödynnetyiksi. Myös lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien erilaiset koulutustaustat jäävät vastaajien mukaan hyödyntämättä. “Kaikki tekevät kaikkea” -mallia ei pidetä hyvänä käytäntönä. Opettajakoulutuksen suorittaneet arvioivat kyseisen työnjakoperiaatteen vielä huonommaksi kuin sosionomitaustaiset. Moniammatillisuuden periaate ei tämän tutkimuksen valossa näyttäisi toteutuvan päiväkodeissa kovinkaan hyvin. Näiden kysymysten ratkaiseminen olisi paikallisen hallinnon ja lähiesimiehen tehtävä yhteistyössä henkilöstön kanssa, mikäli halutaan antaa työuransa alussa oleville lastentarhanopettajan tehtävissä toimiville mahdollisuus vahvistaa ammatti-identiteettiään ja osaamistaan ohjaavien asiakirjojen linjaaman suunnan mukaisesti. Näin vahvistettaisiin myös työssä jaksamista ja ammattiin kiinnittymistä. (Onnismaa ym., 2017)

Kalliala toteaa, että työhakoon on tulenarka aihe, joka otetaan yleensä loukkauksena ammattiryhmiä kohtaan. Osaamisen arvioiminen on kuitenkin välttämätöntä, jotta työnjaosta tulisi tarkoituksenmukaista. Ratkaisu siihen miten “erilaiset osaajat” tulevat toimeen on käytännössä löytynyt “kaikki tekee kaikkea” -työkulttuurista, jossa osaamisen erot on häivytetty. Tämä tarkoittaa varhaispedagogisen osaamisen häivyttämistä. Kallialan mukaan tämä “kaikki tekevät kaikkea” -ilmiö on “konfliktinvälttämistästrategia”. Pitäisi kuitenkin miettiä mitä seurauksia on lapsille, jos mennään siitä mistä aita on matalin. Joukosta ei saisi erottua edes myönteisesti. “Ammatillinen kunnianhimo eli halu tehdä työ hyvin tulkitaan armottomasti itsetarkoitukselliseksi

pätemiseksi”. (Kalliala, 2012, s.141). Karilan mukaan “Kaikki tekee kaikkea” -työkulttuureissa ammattimaisuuden taso määritellään yleensä “heikoimman lenkin” mukaan. Kun luovutaan ohjatusta toiminnasta ja koulutukseen perustuvasta työjaosta, jää tärkeä osa opettajan pedagogisesta osaamisesta käyttämättä, eikä sitä voi korvata julistamalla kaikki päivän hetket “pedagogisiksi”. (Karila, 2008)

Kallialan sekä Karilan mukaan uusi työntekijä omaksuu usein ensimmäisen työpaikan toimintakulttuurin, jolloin koulutukseen perustuvat ammatilliset työkäytännöt jäävät hyödyntämättä, jos vallitseva toimintakulttuuri on “kaikki tekevät kaikkea” -mallinen. Ammatti-identiteetin rakentumista voi vaikeuttaa myös sijaisuuskokemukset, joissa opiskelijat näkevät työelämän todellisuuden kirjon. Myös harjoittelujaksojen kokemukset eivät ole aina positiivisia. Vastavalmistuneella on kolme vaihtoehtoa työelämään siirtyessään: hän saa tukea ja ammatti-identiteettiä vastaavan työn, hänet jyrätään “kaikki tekee kaikkea”-jyrällä, jolloin erityisosaaminen häivytetään, tai hän vaihtaa alaa, koska ei suostu tasapäistävään työjakoon. (Karila, 2008; Kalliala, 2012). Karilan mukaan kyseessä on koulutuksen vaikuttavuuteen liittyvä kysymys, jos päiväkotien työkulttuurit eivät tue korkeakoulutuksen saaneiden ammattilaisen osaamisen käyttöä arkisissa työtilanteissa (Karila, 2016). Epäselvän työajan lisäksi työpaikoilla voi olla käytäntöjä, jotka eri arvoistavat työntekijöitä. Karvin raportissa ilmeni, että Vasuihin liittyviin täydennyskoulutuksiin oli resursoitu lähinnä opettajien työaikaa eikä lastenhoitajilla ollut mahdollisuutta niihin osallistua. Tämän lisäksi yhteistä aikaa Vasun perehtymiseen oli vähän, joten lastenhoitajat kokivat Vasuihin liittyvän osaamisensa heikoksi. Lastenhoitajien rooli oli epäselvä Vasujen mukaisen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa, eikä tämän takia kannustanut osallistumaan (Repo ym., 2019).

Vaikuttava varhaiskasvatus -raportissa todetaan että, hankitun koulutuksen hyödyntämiseen ja moniammatillisuuden toteutumiseen liittyvät ongelmat näyttävät tämän päivän tutkimuksissa samankaltaisina kuin 2000-luvun alun tutkimuksissa. Ongelmat liittyvät henkilöstön työajan, vastuiden ja velvoitteiden epäselvyyteen, eikä niihin tunnu löytyvän ratkaisuja. (Karila, 2016)

## 5 Tutkimustulokset ja johtopäätökset

Eteläpelto ja Vähäsantanen pohtivat, mitä vahvalla ammatti-identiteetillä nykypäivänä tarkoitetaan. Ennen ammatti-identiteetti rakentui traditioon samaistumalla ns. “mestari–kisälli”-suhteella. Tänä päivänä koulutus antaa pohjan elinikäiselle oppimiselle. Työntekijöiltä vaaditaan entistä enemmän joustavuutta ja moititaan “muutosvastarinnasta” (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006). Kokeneille työntekijöille voi olla haastavaa muovata ammattiaan ja ammatillisuuttaan uusiin odotuksiin. (Karila & Kupila, 2010)

Onnismaa, Tahkokallio, Reunamo ja Lipponen tutkivat ammatin induktiovaiheessa eli 3–5 vuotta työskennelleiden lastentarhaopettajien arviota työkuvestaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. Heidän tutkimuksessaan todettiin ammatin induktiovaiheen vaikuttavan ratkaisevalla tavalla siihen, millaiseksi suhde työhön muodostuu. Ensimmäiset työvuodet muovaavat käsitystä siitä, millaiseksi ammattilaiseksi haluaa tulla, ja sitä, millaiseksi olisi mahdollista tulla (Onnismaa ym., 2017). Eteläpellon ja Vähäsantanen mukaan vastavalmistunut, jolla ei ole valtaa työyhteisössä, rakentaa ammatti-identiteettiä omaksumalla työyhteisön toimintatavat, arvot ja normit sellaisenaan (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006). Työyhteisöjen toimintakulttuureissa on monenlaisia tulkintoja asiantuntijuudesta, työidentiteeteistä sekä ammattilaisten toiminnasta työorganisaatioissa. Kun uudet työntekijät kohtaavat kokeneet työntekijät, kohtaavat myös erilaiset tulkinnat työstä ja erilainen osaaminen. Tämä voi vaikeuttaa työidentiteetin rakentumista sekä uusilla että kokeneilla työntekijöillä (Karila & Kupila, 2010). “Parhaimmillaan eri ammattilaissukupolvien kohtaaminen voi kuitenkin muodostua yhteiseksi työssä oppimisen prosessiksi, jossa ammatilliset identiteetit selkiytyvät ja tapahtuu työntekijöiden voimaantumista.” (Karila & Kupila, 2010, s. 4)

Oletuksena minulla oli, että ammatti-identiteetti sekä muutokset vaikuttavat konflikteihin, ja kirjallisuuden perusteella tämä oletus piti paikkansa, vaikka se miten kaikki vaikuttavat toisiinsa paljastui hyvin monitahoiseksi. Ammatti-identiteetti vaikuttaa konflikteihin, muutokset vaikuttavat konflikteihin sekä konfliktit ja muutokset vaikuttavat ammatti-identiteettiin. Historian tarkastelu osoitti, että varhaiskasvatuksesta puuttuu yhtenäinen kenttä. 1970-luvulta saakka ammattiryhmien eturistiriidat palkoista, työajoista sekä vuosilomista ovat luoneet kuilua ammattiryhmien välille, kun ammattijärjestöt ovat puolustaneet omiaan. 1970-luvulta saakka on myös kiistelty työajaosta. Ainoastaan 1986 alkanut päivähoitajakoulutus kohdentui suoraan päivähoiton kentälle (Kinos & Palonen, 2012). Vuosikymmenten ammattiryhmien riidat eduista

ja työnjaosta, on yritetty ratkaista konfliktien välttämällä eli “kaikki tekevät kaikkea” -työjaoilla (Kalliala, 2012). Konflikteja on tällä työjaoilla ehkä onnistuttu välttämään mutta varhaiskasvatuksen laatu on kärsinyt, kun eri ammattiryhmien erityisosaamisia ei hyödynnetä.

Varhaiskasvatuksen moniammatillisen tiimityön konfliktien syinä näyttävät hoivan ja pedagogiikan vastakkainasettelu, alan jatkuvat muutokset, koulutusten jännittyneisyys, työnjaon epäselvyys ja työkuulttuuri. Se, millaisen ammatti-identiteetin kukin tiimiin tuo, vaikuttaa tiimin toimivuuteen ja konfliktien mahdolliseen syntyyn. Ammatti-identiteetin määrittelyssä todettiin, että “kiirekulttuurilla” on kielteinen vaikutus ammatti-identiteetin muotoutumiseen (Karila & Kupila, 2010). Karvin (2019) teettämässä kyselyssä raportoitiin suunnitteluajan puutetta, ammatillisten keskustelun vähäisyyttä, kiirettä, henkilöstövajetta (Repo ym., 2019). Eli toimintakulttuurissa on havaittu tekijöitä, joilla on kielteinen vaikutus ammatti-identiteetin muotoutumiselle ja edesauttavat konfliktien syntyä.

Omaa ammatti-identiteettiä pitää muokata muutosten myötä ja sopeutua uusiin tilanteisiin monesti vähin resurssein ja vähällä täydennyskoulutuksella. Näihin päätöksiin ja muutoksiin varhaiskasvatuksen työntekijöillä on hyvin vähän valtaa. Ammatillaissukupolvet, jotka ovat kokeneet useamman vuosikymmenen ajan muutoksia päivähoidosta varhaiskasvatukseen, voivat hyvinkin olla jo kyllästyneet muutoksiin sopeutumiseen, koska pelkäävät että juuri kun saavat uudistukset vietyä käytäntöön niitä muutetaan taas.

## 6 Pohdinta

Johdannossa viittasin opiskelukavereiden kokemuksiin ja kerroin esimerkin, jossa opiskelukaveriani oli kutsuttu “petturiksi”. Tämä kirjallisuuskatsaus on osoittanut sen, että alalla vallitsee monenlaisia ristiriitoja niin ammattikuntien kuin ammattilaissukupolvien välillä. Varhaiskasvatuksen kentällä tänä päivänä on hyvin monella koulutuksella työskenteleviä ammattilaisia, jotka aika ajoin pelkäävät oman paikkansa puolesta, kun uusia muutoksia varhaiskasvatuksen alalla tehdään. Oman ammattikunnan ja oman paikan puolustaminen johtuu osittain jatkuvista alan muutoksista ja epävarmuudesta, jolloin yhteinen työntavoite hämärtyy.

Tässä tutkielmassa käyttämäni tutkimukset ja artikkelit ovat suurilta osin tehty ennen vuoden 2018 lakimuutosta, jonka tarkoituksena on nostaa varhaiskasvatuksen opettajien määrää varhaiskasvatuksessa ja selkeyttää työkuvia. Jatkotutkimusta oli mielenkiintoista tehdä siitä, miten lakimuutos vaikuttaa varhaiskasvatuksen tiimityöhön. Löytyykö muutoksen myötä selkeys työkuviin ja pääseekö jokaisen työryhmän jäsenen erityisosaaminen paremmin esille vai aiheuttaako tämä lakimuutos konflikteja vielä enemmän? Keväällä 2020 tehtiin päätös varhaiskasvatuksen opettajien siirrosta kunnallisesta yleisestä virka- ja työehtosopimuksesta (KVTES) kunnalliseen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimukseen (OVTES). Tämä muutos on myös herättänyt tunteita eri ammattiryhmissä ja tämänkin muutoksen vaikutusta tiimityöhön olisi mielenkiintoista tutkia. Myös empiiristä tutkimusta ammatti-identiteetistä ja konflikteista olisi mielenkiintoista tehdä päiväkodeissa ja päästä raapaisemaan aihetta pintaa syvemmälle.

Minulla ei ollut käsitystä, kuinka paljon konflikteja ja tiimien toimivuutta oli tutkittu, kun aiheen valitsin. Yllätyinkin, kuinka tunteita nostattavan aiheen onnistuin valitsemaan ja myös siitä, mihin kaikkialle aihe lähti minua viemään. Toisen kandidaatintutkielman olisin saanut kirjoitettua työhyvinvoinnista ja johtajuudesta, jotka linkittyvät tähän aiheeseen. Välillä piti palautella mieleen, mitä lähdinkään tutkimaan. Tavoitteena oli lisätä ymmärrystä eri ammattiryhmiä ja ammattilaissukupolvia kohtaan ja tämä tutkielma avasi minun silmiäni siitä, kuinka moninaiseen varhaiskasvatuksen kenttään olen valmistumassa.



## Lähteet

- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinon, J., Pekuri, H-M., Polvinen, M., Laaksonen R. & Lamberg, K. (2014). Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Koulutuspolitiikan osasto. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75258/tr12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Blencowe, A. (25.4.2018) Päiväkotien työntekijöitä edustavat ammattiliitot erimielisiä uudesta laista – "Näyttää siltä, että tulevat lastenhoitajat koulutautuvat ei-minnekään". YLE. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10176358>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. (1.p.) [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-951-768-035-6>
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.), Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu (s. 26–48). Vantaa: Kansanvalistusseura
- Eteläpelto, A. (2007). Työidentiteetti ja subjektiivisuus rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collins & J. Saarinen (toim.), Työ, identiteetti ja oppiminen (s. 90–175). Helsinki: WSOY
- Haapsaari, M. & Punkari, A. (25.4.2018). Päiväkodissa töissä oleva Anna on pettynyt uuteen lakiin: "Sosionomit vaihtaisivat kurahousuja, kandidit keskittyisivät pedagogiikkaan". MTV. Haettu osoitteesta <https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/paivakodissa-toissa-oleva-anna-on-pettynyt-uuteen-lakiin-sosionomit-vaihtaisivat-kurahousuja-kandidit-keskittyisivat-pedagogiikkaan/6880318#gs.j8pajf>
- Heikka, J., Halttunen, L. & Waniganayake, M. (2016). Investigating Teacher Leadership in ECE Centres in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research* 5 (2), 289–309. Haettu osoitteesta <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2016/12/Heikka-Halttunen-Waniganayake-issue5-2.pdf>
- Kalliala, M. (2012). Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa. Helsinki: Gaudeamus
- Kantonen, E., Onnismaa, E-L., Reunamo, J. & Tahkokallio, L. (2020). Sitoutuneet, epävarmat ja poistujat – varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien sitoutuneisuus työelämään opin-  
tojen loppuvaiheessa. *Journal of Early Childhood Education Research* 9 (2), 264–289.

- Haettu osoitteesta: <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2020/05/Kantonen-Onnismaa-Reunamo-Tahkokallio-issue9-2.pdf>
- Karila, K. (2008). A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education. *European early childhood education and care*, 16 (2), 210–223. <https://doi.org/10.1080/13502930802141634>
- Karila, K. (2013). Ammattisukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. (s. 9–29). Tampere: Vastapaino
- Karila, K. (2016). Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Opetushallituksen julkaisuja. Raportit ja selvityksen 2016:16. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava\\_varhaiskasvatus.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf)
- Karila, K. & Kinos, J. (2010). Päivä lastentarhanopettajana – mistä varhaiskasvatuksen ammatillisuudessa oikein on kyse? Teoksessa R. Korhonen, M-L. Rönkkö, J-A. Aerila, (toim.) *Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen* (s. 284–295). Turku: Uniprint
- Karila, K. & Kupila, P. (2010). Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke 108267 loppuraportti. Tampere: Tampereen yliopisto
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. (2011). *Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: WSOY
- Keskinen, R. & Lounassalo, J. (2001). Elävätkö teoriat varhaiskasvatuksen arjessa? Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtainen (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia* (s. 227–248). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kinos, J. (1997). *Päiväkoti ammattikuntien kamppailujen kenttänä*. Turku. Painosalama Oy.
- Kinos, J., Karila, K. & Palonen, T. (2010). 2000 – luvun ensimmäisen vuosikymmenen tapahtumat päivähoidon ja varhaiskasvatuksen kentällä. Teoksessa R. Korhonen, M-L. Rönkkö, J. Aerila (toim.), *Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen* (s. 230–246). Turku: Uniprint.
- Kinos, J. & Palonen, T. (2012). Varhaiskasvatuksen lähihistoria. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi: kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle* (s. 229–248). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura,
- Kupila, P. (2007). ”Minäkö asiantuntija?” Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13330/9789513927899.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Niiranen, P. & Kinos, J. (2001) Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtainen (toim.), Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia (s. 58–80). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Onnismaa, E-L. & Kalliala, M. (2010). Finnish ECEC policy: interpretations, implementations and implications. *Early Years*, 30 (3), 267–277. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.511604>
- Onnismaa, E-L., Kalliala, M & Tahkokallio, L. (2017). Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä – Miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 4–20. Haettu osoitteesta [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a1\\_2809171611.pdf](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a1_2809171611.pdf)
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. (2017). Ammatin induktio-vaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Journal of Early Childhood Education Research* 6 (2), 188–206. Haettu osoitteesta <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2017/12/Onnismaa-Tahkokallio-Reunamo-Lipponen-issue6-2.pdf>
- Opetushallitus. (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Helsinki.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-L., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Haettu osoitteesta [https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI\\_1519.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf)
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Haettu osoitteesta [https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf)
- Varhaiskasvatuslaki. (540/2018). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Lidp446417520>
- Ylitapio-Mäntylä, O., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2012). Critical viewpoint to early childhood education teachers' well-being at work. *International Journal of Human Sciences*. 9 (1), 458–483. Haettu osoitteesta: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2043/861>