



Candelin Inka

Oulun yliopistossa varhaiskasvatusta pääaineena opiskelleiden kokemuksia varhaiskasvatuk-  
sen koulutusohjelmasta

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteiden laaja-alainen maisteriohjelma – Pedagogiset instituutiot ja asiantuntijuus

2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Oulun yliopistossa varhaiskasvatusta pääaineena opiskelleiden kokemuksia varhaiskasvatuksen koulutusohjelmasta (Inka Candelin)

Pro gradu -tutkielma, 98 sivua, 1 liitesivu

Toukokuu 2021

---

Tämä tutkielma käsittelee Oulun yliopistossa kandidaatin tutkinnon suorittaneiden varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia koulutuksesta ja sitä, mitä koulutukselta jäätiin kaipaamaan. Tarkoituksena on selvittää, miten opinnot olisivat voineet valmistaa työelämään paremmin. Tämän tutkielman kautta pyrin avaamaan ja lisäämään ymmärrystä sekä herättämään keskustelua mahdollisista kehittämistarpeista Oulun yliopiston varhaiskasvatuksen koulutusohjelmassa. Aihe on tärkeä laadukkaana varhaiskasvatuksen takaamiseksi sekä opetus- ja kulttuuriministeriön (2021) varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelmassa esitettyjen varhaiskasvatuksen koulutuksen kehittämissuosituksien toteutumiseksi Oulun yliopistossa.

Tämän tutkielman tutkimuskysymyksinä ovat 1. *Miten Oulun yliopistossa varhaiskasvatusta opiskelleet kokevat koulutuksen valmistaneen heitä työelämään?* 2. *Minkälaisia asioita Oulun yliopistossa varhaiskasvatusta opiskelleet jäivät koulutukselta kaipaamaan?*

Tämän tutkielman teoreettinen viitekehys muodostuu korkeakoulun, asiantuntijuuden sekä varhaiskasvatuksen käsitteiden määrittelystä. Nämä kietoutuvat vahvasti varhaiskasvatuksen koulutusohjelmaan. Tutkimus on fenomenografinen tutkimus, jossa aineisto on kerätty ryhmähaastattelulla. Haastatteluun osallistui neljä varhaiskasvatuksen opettajaa, jotka ovat kaikki opiskelleet samassa varhaiskasvatuksen koulutusohjelmassa Oulun yliopistossa.

Aineisto on analysoitu fenomenografisella analyysillä, jonka johdosta aineistosta nousi esille kolme vahvaa teemaa: koulutus, koulutuksen sisältö sekä toiveet koulutukselta. Tulokset osoittavat, miten koulutuksen ei koeta valmistavan työelämään ja miten koulutukselta jäätiin kaipaamaan monia asioita. Oulun yliopiston varhaiskasvatuksen koulutusohjelmassa opiskelleiden opiskelijoiden näkökulmasta koulutukselle on siis kehittämistarpeita.

Avainsanat: Asiantuntijuus, korkeakoulutus, opettajuus, opiskelijoiden kokemukset, varhaiskasvatus

# Sisältö

<b>1 Johdanto .....</b>	<b>4</b>
<b>2 Korkeakoulutus.....</b>	<b>6</b>
2.1 Korkeakoulutuksen synty .....	6
2.2 Korkeakoulut organisaatioina ja sosiaalisena järjestelmänä .....	7
<b>3 Korkeakoulutuksen tehtävät .....</b>	<b>12</b>
3.1 Asiantuntijaksi kouluttaminen.....	12
3.2 Korkeakoulu työelämään valmistajana.....	14
<b>4 Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa .....</b>	<b>17</b>
4.1 Varhaiskasvatus .....	17
4.2 Varhaiskasvatuksen opettajan työssä tarvittavat taidot .....	18
4.3 Varhaiskasvatuksen koulutus yliopistossa.....	21
4.3.1 Varhaiskasvatuksen koulutuksen historia.....	22
4.3.2 Koulutus nykypäivänä.....	25
4.3.3 Koulutuksen tavoitteet .....	27
4.4 Varhaiskasvatuksen koulutus Oulussa.....	29
4.5 Varhaiskasvatuksen koulutuksen tulevaisuus.....	31
4.5.1 Haasteet .....	32
<b>5 Aineisto ja metodologia .....</b>	<b>35</b>
5.1 Tutkimuskysymykset.....	35
5.2 Metodologiset lähtökohdat .....	35
5.2.1 Kvalitatiivinen tutkimus .....	35
5.2.2 Fenomenografia.....	36
5.3 Aineiston keruu.....	38
5.4 Aineiston analyysi .....	40
<b>6 Tulokset .....</b>	<b>47</b>
6.1 Koulutus.....	47
6.2 Koulutuksen sisältö.....	51
6.3 Toiveet koulutukselta .....	60
6.4 Johtopäätökset .....	66
6.5 Eettisyys ja luotettavuus .....	74
<b>7 Pohdinta.....</b>	<b>80</b>
<b>8 Lähteet .....</b>	<b>82</b>

# 1 Johdanto

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää Oulun yliopistossa opiskelleiden tyytyväisyyttä varhaiskasvatuksen koulutusohjelmaan. Varhaiskasvatuksen koulutusohjelmalla tarkoitetaan tässä tutkielmassa kasvatustieteen kandidaatin tutkintoa, joka antaa pätevyyden toimia varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä (L 540/2018, 26 §). Tarkoituksena on selvittää opiskelijoiden ajatuksia heidän omista opinnoistaan, opintojen antamista valmiuksista, omasta alastaan sekä ammatillisesta osaamisesta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitä epäkohtia opiskelijat ovat kokeneet koulutuksessa, ja mitä asioita vasta työelämä on heille opettanut. Tarkoituksena on myös selvittää, olisiko haastateltavien mielestä yliopisto-opinnoissa jollain tavalla voitu valmistaa tulevia opettajia tulevaan työhönsä paremmin. Tämän tutkielman kautta pyrin avaamaan ja lisäämään ymmärrystä sekä herättämään keskustelua mahdollisista kehittämistarpeista Oulun yliopiston varhaiskasvatuksen koulutusohjelmassa. Työ on osa ”OsaaVa – Osaamisella eteenpäin varhaiskasvatuksessa” – ESR hanketta (S21978).

Valitsemastani aiheesta ei ole laajasti aiempaa tutkimustietoa. Kotimaisessa kontekstissa Antti-Jussi Pölkki sekä Tuija Turpeinen (2002) ovat tutkineet varhaiskasvatuksen koulutuksesta valmistuneiden opiskelijoiden näkemyksiä korkeakoulutuksesta sekä työn ja koulutuksen kohtaamisesta pro gradu -tutkielmassaan. Myös Marika Hämäläinen (2006) on omassa pro gradu -tutkielmassaan selvittänyt koulutuksen vastaamista lastentarhanopettajan työn vaatimuksiin. Kansainvälisesti katsottuna Zeliha Baysal sekä Kamil Araç (2019) ovat tutkineet opettajaopiskelijoiden tyytyväisyyttä heidän opintojaan kohtaan Istanbulin yliopistossa ja Wendy Boyd sekä Linda Newman (2019) ovat tutkineet kahdessa eri Australian yliopistoissa opiskelijoiden tyytyväisyyttä varhaiskasvatuksen koulutusohjelmassa. Tutkimustiedon vähäisyyden vuoksi koen tärkeäksi tämän aiheen tutkimisen.

Tämän tutkimuksen taustalla ovat opiskelujeni aikana eteeni tulleet keskustelut sekä huoli kansaopiskelijoiden kesken siitä, miten varhaiskasvatuksen koulutusohjelman ei koeta valmistavan tulevaan työhön läheskään sillä tavalla, mitä opiskelijat ovat koulutukselta odottaneet. Koulutuksen ei koeta tarjoavan avaimia asioihin, mitä nykypäivän varhaiskasvatuksessa ja erityisesti

kentällä työskennellessä tulee vastaan. Koulutuksen on koettu jääneen jälkeen ajankohtaisimmista asioista ja moni opiskelija kokee suurta epävarmuutta, kun he siirtyvät yliopistosta työskentelemään varhaiskasvatuksen opettajina.

Vastauksia näihin minua kiinnostaviin kysymyksiin lähdin hakemaan haastattelemalla Oulun yliopistossa varhaiskasvatusta opiskelleita varhaiskasvatuksen opettajia heidän kokemuksistaan koulutuksen suhteen. Haastateltavat olivat suorittaneet kandidaatin koulutuksen samana vuonna, joten jokaisella oli koulutuksensa pohjalla sama opetussuunnitelma sekä oppimisympäristö. Haastattelu toteutettiin ryhmähaastatteluna. Ryhmän jäsenet tunsivat toisensa ennakoon ja keskustelu oli näin sujuvaa ja helppo aloittaa (Pietilä, 2017, s. 120).

Tutkielmani rakenne etenee seuraavasti: alussa perehdyn korkeakoulutukseen sekä sen historiaan, ja siitä siirryn korkeakoulutuksen tehtävien analysointiin. Tämän jälkeen etenen varhaiskasvatuksen koulutusohjelmaan Suomessa sen alkuajoista nykypäivään sekä koulutuksen haasteisiin. Käyn läpi myös varhaiskasvatusta käsitteenä sekä käsityksiä siitä, mitä varhaiskasvatuksen opettajan työssä tarvittavat taidot ovat. Tästä siirryn tutkimuksen toteuttamisen kuvailuun, analyysiin ja lopussa esittelen tutkielman johtopäätökset sekä pohdin tutkielman eettisyyttä ja luotettavuutta. Näiden jälkeen esittelen vielä pohdintaa sekä muun muassa ajatuksia jatkotutkimuksista.

## 2 Korkeakoulutus

Korkeakoululla tarkoitetaan toisen asteen jälkeen mahdollisesti suoritettavaa ylempään asteen oppilaitosta. Suomessa korkeakouluja ovat yliopistot sekä ammattikorkeakoulut. Tässä tutkielmassa korkeakouluista puhuttaessa viitataan suomalaisiin yliopistoihin. Seuraavaksi käyn läpi korkeakoulutusta käsitteenä, jonka jälkeen siirryn selittämään korkeakouluja organisaationa sekä korkeakouluja sosiaalisena järjestelmänä.

### 2.1 Korkeakoulutuksen synty

Korkeakoulutuksen historian ulottuu lähes tuhannen vuoden päähän. Länsimaissa korkeakoulutuksen voidaan kuitenkin nähdä syntyneen yliopistojen perustamisen myötä toisen maailmansodan jälkeiselle ajanjaksolle. 2010-luvulle tultaessa korkeakoulutus on kehittynyt sekä muuttunut enemmän kuin sen koko aiemman historian aikana korkeakoulutuksen vallankumouksen myötä. (Pekkola, Kivistö & Kohtamäki, 2014, s. 39.) Korkeakoulutuksen tehtävinä ovat asiantuntijoiden kasvattaminen sekä tieteellisen tutkimuksen tekeminen. Opetus tähtää kokonaisvaltaisesti opiskelijan ja hänen myötänsä koko yhteiskunnan kehittämiseen. (Ikonen, Jussila & Nurmi, 1984, s. 12–13.)

Suomalainen korkeakoulu seuraa kansainvälisten muutosten linjoja. Suomalaisen korkeakoulutuksen alkaminen sijoittuu vuoteen 1640, jolloin Turun yliopisto perustettiin (Välimaa, 2001, s. 13). 1950-luvulla Suomessa oli kolme korkeakoulua, mutta 2000-luvulle tultaessa määrä oli kasvanut jo 17 yliopistoon ja 30 ammattikorkeakouluun. Ajan saatossa korkeakoulutuksen ja valtion suhde on muuttunut Suomessa perusteellisesti. 1950-luvulla opetusministeriö toimi lähinnä Helsingin yliopiston vaikutuskanavana, mutta nykyään jokainen yliopisto toimii opetusministeriön hallinnon alla. Suomesta on tullut koulutusvaltio, joten korkeakoulutus instituutiona ja sen yhteiskunnallinen merkitys on kasvanut huomattavasti. (Nevala & Rinne, 2012, s. 203–204.)

Suomen korkeakouluverkon laajeneminen alkoi vuonna 1967 uuden kehittämislain voimaan tuleminen myötä ja korkeakoulutus siirtyi modernin korkeakoulupolitiikan kauteen, jolle ominaista olivat ensimmäisen kehittämislain säätäminen, korkeakouluneuvoston perustaminen

sekä opetusministeriön organisaatiouudistus. Opiskelumahdollisuuksia lisättiin Suomessa perustamalla uusia korkeakouluja eri puolille maata. (Nevala & Rinne, 2012, s. 205–206.) 1970-luvulle tultaessa alkoi korkeakoulujen laadullinen uudistaminen sekä tutkintojen uudistaminen (Välimaa, 2001, s. 32). Tämä merkitsi esimerkiksi luokanopettajakoulutuksen aloittamista yliopistoissa syksyllä 1973. Kaikki korkeakoulut siirtyivät myös opetusministeriön alaisuuteen valtiollistamisen myötä ja korkeakoulujen nähtiin olevan keskeinen osa hyvinvointivaltion rakentamista. (Nevala & Rinne, 2012, s. 211.)

1980-luvulla edessä oli muiden länsimaiden perässä isot rakenteelliset muutokset sekä uudelleenarviointi ja näiden myötä siirryttiin valtiovallan ja yliopistojen väliseen ”ehdollisten sopimusten järjestelmään”. Korkeakoulutuksen tuli tarjota koulutusta kaikille päteville hakijoille ja valtion tuli hoitaa koulutuksen rahoitus. Rakenteellinen korkeakoulujen kehittäminen oli keskiössä myös 1990-luvulla ja sen myötä syntyi tohtorikoulutukseen tähtäävät tutkijakoulut. Tärkeänä elementtinä olivat myös korkeakoulujen ja opetusministeriön välille syntyneet tulossovimukset. (Nevala & Rinne, 2012, s. 220, 214.)

Nykyään yliopistot ovat Suomessa kiinteästi sidoksissa valtioon, joka ohjaa kaikkien korkeakoulujen toimintaa sekä rahoitusta vuonna 2013 voimaan astuneen yliopistolain myötä. Institutionaalinen ympäristö vaikuttaa vahvasti korkeakoulujen toimintaan. Yliopistot ovat löyhäsidoitettuja ja avoimia organisaatioita, joissa valta perustuu asiantuntijuuteen sekä akateemiseen vapauteen, ja ne ovat koulutuksen järjestämiseen suunniteltuja hallinnollisia yksiköitä. (Kuoppala, 2014, s. 267, 276.)

## **2.2 Korkeakoulut organisaatioina ja sosiaalisena järjestelmänä**

Korkeakoulut ovat organisaatioita, joissa toiminta perustuu tietoon ja jotka elävät tiedon varassa (Kuoppala, 2014, s. 263). Organisaatio koostuu aina yksilöistä, joita ilman organisaatiota ei olisi edes olemassa. Korkeakouluissa ja erityisesti yliopistoissa yksilöiden merkitys on akateemisessa työssä ja tämä akateeminen työ on nähtävissä eri oppiaineissa ja tutkimusryhmissä. (Kuoppala, 2014, s. 282.) Korkeakouluopetuksessa keskitytään yksilöiden kykyyn käyttää organisaation tarjoamia osia (Clark, 1983, s. 5–6) ja tieto nähdään korkeakoulutuksen tuotteena, mutta myöskin korkeakoulutuksen ja siellä tapahtuvan toiminnan pohjana. Tieto on moninaista

ja sen myötä korkeakouluissa on havaittavissa yhtä aikaa vaikuttavia rinnakkaisia organisaatioita. (Kuoppala, 2014, s. 263.) Käytännössä tämä näkyy yliopistoissa eri tiedekuntina ja niiden alayksikköinä eli Oulun yliopistossa esimerkiksi kasvatustieteiden tiedekuntana ja siellä opiskeltavana varhaiskasvatuksen pääaineena.

Korkeakoulun voidaan nähdä olevan myös tietynlainen sosiaalisesti rakentunut järjestelmä. Varsinkin yhteiskuntateoreettisessa ajattelussa korostuu käsitys siitä, että korkeakoulutus ymmärretään sosiaalisena ilmiönä (Välilmaa & Neuvonen-Rauhala, 2006, s. 29). Sosiaalisella järjestelmällä tarkoitetaan dynaamista tiettyjen säilymistehtävien sekä rakenteiden kokonaisuutta, joka on paikka- ja aikasidonnaisten tapahtumien uusintamiskehys. Dynamiikka tässä järjestelmässä perustuu rakenteen, rakenteen perustehtävien sekä toimijoiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin. Toimijat ovat tässä tapauksessa yksittäisiä henkilöitä tai yhteisöjä ja näillä henkilöillä tai yhteisöillä on keskeinen merkitys järjestelmässä, sillä he voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa järjestelmän perustehtäviin ja rakenteisiin. Heillä on siis mahdollisuus koko järjestelmän olemassaolon uusintamiseen. (Ursin, 2006, s. 68.)

Organisaatioille keskeisiä piirteitä ovat rationaalinen päätöksenteko sekä toiminta (Kuoppala, 2014, s. 164). Kuoppala (2014, s. 164) tuokin esille Peter M. Blaun (1973) tutkimuksen *The Organization of Academic Work*, joka on yksi organisaatioteorioiden näkökulmista tehty tutkimus, jossa analysoidaan korkeakouluja. Blau (1973) oli erityisen kiinnostunut tieteellisen työn sekä byrokratian välisestä yhteydestä ja hän tutki yhdysvaltalaisen korkeakoulujen hallintoja sekä niiden merkitystä akateemiselle työlle.

Korkeakoulujen organisaatioita on pyritty kuvaamaan erilaisilla organisaatioteorioilla, mutta yhdenkään organisaatioteorian ei ole todettu pystyvän selvittämään ja kuvaamaan kaikkia korkeakouluorganisaation ulottuvuuksia. Tästä johtuen korkeakoulujen organisaatioita päädytäänkin usein kuvaamaan useamman kuin yhden mallin avulla. (Peterson, 2007, s. 156.) Korkeakouluorganisaatioita on mahdollista analysoida kollegiaalisen, poliittisen, byrokraattisen, anarkian mallien tai ympäristösuhteiden tarkasteluun perustuvan mallin avulla. Jokainen näistä malleista kuvaa yhtä todellisuutta korkeakouluorganisaatioissa. (Kuoppala, 2014, s. 264.)

Kollegiaalisessa mallissa korkeakoulu nähdään yhteisönä, joka muodostuu akateemisista tieteenharjoittajista. Kun organisaatioyksikön koko kasvaa, korostuu organisaation analysoimi-



sessä taas byrokraattinen malli. Organisaation koon kasvaessa organisaation eri tasoilla vahvistuu muodollinen työjako. (Birnbaum, 1988, s. 35.) Kollegiaalisessa mallissa painotetaan myös organisaation tavoitteiden sitovuutta sekä selkeyttä ja tämä sama painotus on nähtävissä myös byrokraattisessa mallissa. (Kuoppala, 2014, s. 264.)

Sosiaalisessa järjestelmässä puolestaan kaikessa toiminnassa uusinnetaan ja hyödynnetään jo olemassa olevia rakenteita. Toiminnan lähtökohtana nähdään siis rakenteet; ne ovat lähtökohta sekä lopputulos. Myös säännöt sekä resurssit ovat apuna vuorovaikutustilanteissa, mutta näitäkin yksilöt tai yhteisöt jäsentävät jatkuvasti uudelleen. (Ursin, 2006, s. 68.) Sosiaalisissa järjestelmissä on aina otettava huomioon myös ihmisten ei-rationaalinen toiminta. Järjestelmää on tarkasteltava ja suunniteltava kriittisesti, jonka myötä myös omat käsityksen rajat nousevat selvemmin esiin. (Suvanto, 2015, s. 3.) Ursin (2006, s.68.) tuo esille myös Parsonsin (1967) sosiaalisen järjestelmän määritelmän, jonka mukaan sosiaalinen järjestelmä on yksi kolmesta sosiaalista toimintaa määrittävistä järjestelmistä. Kaksi muuta osaa ovat kulttuurin järjestelmät sekä persoonallisuuden järjestelmät.

Organisaatioteorioiden näkökulmasta korkeakouluja kuvatessa joskus on myös väistämätöntä, että organisaation eri ryhmittymien välillä esiintyy erimielisyyksiä. Erimielisyydet organisaation eri ryhmittymien välillä ovat lähtökohtana poliittisessa mallissa. Poliittinen malli korostaa valtablokkien sekä intressiryhmien merkitystä ja se pyrkii tuomaan esiin erimielisyydet sekä ristiriidat, jotka liittyvät arvoihin ja tavoitteisiin organisaatiossa. Poliittinen malli pyrkii myös korostamaan organisaation kulttuurisia eroja. (Kuoppala, 2014, s. 264.) Sosiaalisessa järjestelmässä vuorovaikutus nähdään vuorostaan todella tärkeänä elementtinä järjestelmän sisällä. Järjestelmän kehitys perustuu kaikkeen toimintaan, joka uusintaa järjestelmän vuorovaikutusta. Uusintamisen ehdot ovat järjestelmäsidoonaisia ja uusintamisen keskiössä on tietoisuus oman toimintansa seurauksista. (Ursin, 2006, s. 72.)

Anarkian mallissa korkeakouluorganisaatioiden nähdään erottuvan muista organisaatioista merkittävästi. Korkeakouluorganisaatioita pidetään huonosti ja epäselvästi omia tavoitteita määrittelevänä ja kaikki korkeakoulujen prosessit nähdään sattumanvaraisina ja moneen eri suuntaan haarautuvina. Myös aktiivinen osallistuminen organisaation toimintaan nähdään vaihtelevan huomattavasti ja osallistujien vaihtelevuutta pidetään hyvin suurena. (Kuoppala, 2014, s. 265.)

Kuoppala (2014, s. 265) nostaa esille koulutusorganisaatioiden teorioista ympäristösuhteiden mallista puhuttaessa Burton Clarkin (1983) ja hänen korkeakoulujärjestelmän analyysin *The Higher Education System*, joka on kenties tunnetuin korkeakoulujärjestelmästä tehty analyysi. Clarkin analyysin keskeisimpänä ajatuksena on näkemys siitä, miten korkeakoulutus on organisoinut edistyksellisen tiedon hallinnan sosiaalisena rakenteena. Hän kuvaa Clarkin kolmioksi nimitetyllä koordinaatiomallilla sitä, miten korkeakoulujärjestelmän nähdään sijoittuvan yhteiskunnassa. Mallissa esitetään, miten korkeakoulutusjärjestelmä sijoittuu valtion, markkinoiden sekä akateemisen oligarkian eli akateemisen vallan väliin jäävään tilaan. Se, miten korkeakoulujärjestelmä tähän tilaan sijoittuu, riippuu siitä, miten valtio, markkinat sekä akateeminen oligarkia painottuvat eri maiden välillä. (Kuoppala, 2014, s. 265–266.)

Korkeakoulujärjestelmässä on sosiaalisen järjestelmän näkökulmassa havaittavissa neljä eri osatekijää: yksilö, perusyksikkö, instituutio sekä keskusviranomainen. Yksilöt ovat tässä tapauksessa korkeakoulujen toimijoita. Toimijoita voivat olla esimerkiksi tutkimus- ja opetushenkilöstä tai opiskelijat. Perusyksiköt ovat taas instituution alaisia yksiköitä, joita tässä tapauksessa ovat esimerkiksi yliopiston sisällä olevat tiedekunnat. Instituutioilla tarkoitetaan eri yliopistoja ja keskusviranomaisella viitataan ylimpiin kansallisiin instansseihin. (Ursin, 2006, s. 80–81.) Suomessa keskusviranomainen on esimerkiksi opetusministeriö.

Korkeakoulun funktionaalisia välttämättömyyksiä tarkasteltaessa nousee vahvasti esiin perusyksikkö ja sen merkitys korkeakouluissa. Perusyksikkö tuo järjestelmään kiinteyttä ja se mahdollistaa yhteisöllisen solidaarisuuden synnyn, joka on nähtävissä esimerkiksi tutkimuskohteiden sekä koulutusohjelmien määrittelyssä. Tutkimuskohteiden ja koulutusohjelmien määrittely tapahtuu pääsääntöisesti tiedekunnissa sekä ainelaitoksilla, joissa keskustellaan jatkuvasti siitä, millä kriteereillä ja mihin suuntaan tutkimusta ja koulutusta tulisi kehittää. Tämän myötä tuotetaan yhteistä tiedekulttuurista ymmärrystä sekä solidaarisuutta ja määritellään rajoja jokaiselle tieteenalalle tyypillisellä tavalla. (Ursin, 2006, s. 81.)

Korkeakoulutuksen päämäärien asettelusta sekä tavoitteista vastaa ja huolehtii yliopisto instituutina. Yliopisto määrittelee järjestelmänsä tavoitteet ja sen, miten ja millä keinoin tavoitteet on mahdollista saavuttaa. Kun puhutaan korkeakoulusta sosiaalisena järjestelmänä, yliopiston keskeisenä tehtävänä nähdään ympäristösuhteiden ylläpito ja huolehtiminen, jonka myötä yliopisto palvelee mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti niin perusyksiköidensä toimintaa kuin opetusministeriön asettamia haasteita. (Ursin, 2006, s. 82.)

Yliopisto-organisaatioilla on Suomessa nähtävissä monia haasteita edessään. Jotta yliopistoille voidaan taata parhaat mahdollisuudet itsenäiseen organisaationsa parantamiseen, tulisi yliopistojen julkisen ohjauksen olla tarpeeksi kevyttä. Sen tulisi perustua myös luottamukseen yliopistoja kohtaan. Suomalaisen yliopisto organisaatioiden kehityksen voidaan sanoa olleen jopa hie-man ristiriitaista. Yliopistojen liikkumavaraa ovat heikentämässä niin suuret opiskelijamäärät kuin myös rahoitusjärjestelmä, joka on erittäin kilpailukeskeinen. Ristiriitaisena voidaan nähdä myös se, että vaikka yliopistojen päätäntävaltaa onkin lisätty, on samalla lisätty valvontaa. Avustavan työvoiman määrän vähentäminen vaikuttaa akateemisen työn tuloksellisuuteen vahvasti ja siksi tulevaisuudessa Suomessa tulisi ratkaisuja yliopistojen perustehtäviä parhaiten tukevista organisaatoratkaisuista. (Kuoppala, 2014, s. 288.)

### 3 Korkeakoulutuksen tehtävät

Kun mietitään ihmisen elämää ja hänen tulevia työuriaan, on tässä prosessissa oleellisena vaiheena koulutus. Koulutuksen myötä hankittu asiantuntijuus ei kuitenkaan automaattisesti takaa yksilön menestymistä, vaikka asiantuntijuus tukeekin tulevaisuutta sekä kiinnittymistä työelämään. Korkeakoulujen sekä erityisesti yliopistojen päätehtävänä on tuottaa sekä välittää uutta tietoa tekemällä tutkimusta ja kouluttamalla uutta sukupolvea yhteiskunnan kaikkein vaativimpiin tehtäviin (Kirjonen, 1997 s. 41). Korkeakoulutuksen tärkeimpänä tehtävänä on siis tuottaa elinikäisiä oppijoita. Nämä elinikäiset oppijat muodostavat oppimalla omia merkityksiä sekä kasvavat uuden tiedon luojiksi sekä käyttöönottajiksi. (Jaakkola, Ropo & Autio, 1995, s. 85.) Korkeakoulutuksen tehtävät jaetaan viiteen eri teema-alueeseen, joita ovat tieteellinen, sivistyksellinen, ammatillinen, julkinen sekä taloudellinen tehtävä. Keskeisimmin näistä viidestä korkeakoulutuksen ideaa kuvaavat tieteellinen sekä sivistyksellinen tehtävä. (Tirronen & Kohlamäki, 2014, s. 75.)

#### 3.1 Asiantuntijaksi kouluttaminen

Tutkimuskirjallisuudessa asiantuntijuuden määritelmiä on laajasti. Termille ”asiantuntijuus” on olemassa suomen kielessä monia eri käännöksiä ja niiden määrittelyyn vaikuttavan aina sen ajan yhteiskunta, eli asiantuntijuuden merkityksen voidaan sanoa olevan kiinni aikakonteksteissa. (Collin, 2010; Huhtasalo, 2019, s. 46.) Tynjälä (2004, s. 176) esittää asiantuntija-termin viittaavan tietämiseen ja asiantuntijan nähdään tietävän sekä tuntevan asiansa. Collin (2010) mukaan kansainvälisesti asiantuntijuudesta puhuttaessa, se yhdistetään usein osaamiseen, tekemiseen sekä käytäntöön tutkimuskirjallisuuden tietämisen lisäksi. Eräsaaren (2002, s. 21–22) sekä Saariston (2000, s. 31) mukaan asiantuntijuus on Suomessa määritelty perinteisesti kietoutuvan instituutioihin, tieteeseen sekä professioiden maailmaan.

Yleensä asiantuntijuudesta puhuttaessa sillä tarkoitetaan ihmistä, joka on erityisen osaava tai taitava jollakin tietyllä osa-alueella. Kehittyminen asiantuntijaksi tapahtuu tasaisesti ja sen olemus nähdään melko pysyvänä. (Murtonen, 2004, s. 77.) Asiantuntijuus nähdään myös yhteistoiminnallisena sekä rakentelevana kokonaisuutena, joka pitää sisällään näkemyksiä, ratkaisuja, innovaatioita sekä läpimurtoja. Asiantuntijuuden nähdään siis vaikuttavan koko työyhteisön toimintaan yksilön sijasta. (Engeström & Middleton, 1998, s. 4.) Asiantuntijuutta pidetään

toiminnan ominaisuutena yksilön ominaisuuden sijaan (Launis & Engeström, 1999, s. 75). Launisin ja Engeströmin lisäksi myös Bereiter sekä Scardamalia (1993) korostavat asiantuntijuuden yhteisöllistä luonnetta. Opettajuuteen liittyvän asiantuntijuuden kannalta tärkeää olisi opiskella tiettyjä keskeisiä asioita syvällisesti ja pitkään, sillä asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää kykyä itsensä ylittämiseen sekä progressiiviseen ongelmanratkaisuun. Kaiken kattavien keino-  
tekoisten asioiden läpi käymisen ei nähdä tukevan asiantuntijuuden kehittymistä ja asiantuntijaksi kasvamista. (Patrikainen, 2009, s. 17.)

Korkeakoulutuksesta puhuttaessa nousee esiin kysymys siitä, millaista on se asiantuntijuus, jota odotetaan korkeasti koulutetuilta yhteiskunnan jäseniltä. Asiantuntijatyön nähdään yhdistävän perinteisiä akateemisia hyveitä eli tieteellistä ajattelua ja nykypäivänä keskeiseksi nousseita verkostoitumistaitoja sekä sosiaalisia taitoja yhteiskunnassa. Asiantuntijaksi kouluttamisen ydinkysymys nähdäänkin siinä, miten korkeakouluopetusta voidaan kehittää siten, että se saman aikaisesti kehittää tieteellistä ajattelua sekä yleisiä työelämän taitoja. (Tynjälä, 2008, s. 124.) Asiantuntijuutta määriteltessä esille nousee aina myös kysymys asiantuntijuuden osoittamisesta juuri niissä sosiaalisissa yhteyksissä, joissa asiantuntijuutta käytetään ja jaetaan (Eteläpelto & Tynjälä, 2002, s. 20). Asiantuntijuus yhdistetään usein erilaisiin laitoksiin ja laboratorioihin. Eräsaaren (1997) mukaan tämä yksinkertaiselta tuntuva havainto kertoo asiantuntijuudesta meille enemmän kuin arvaammekaan. Asiantuntijuuden nähdään perustuvan neuvotteluihin sekä vuorovaikutukseen, eikä se ole kaiken tapahtumisen yläpuolella olemista. (Eräsaari, 1997, s. 63.)

Nykyisessä jälkimodernissa yhteiskunnassa asiantuntijuus ja siinä kehittyminen nähdään tärkeänä teemana. Erityisesti yliopiston tavoitteena on opiskelijoiden kasvattaminen oman alansa asiantuntijoiksi. (Anttila, 2011, s. 18.) Collinson (2011, s. 21) korostaa sitä, että asiantuntijuuden kehittymisen edellytyksenä on elinikäinen oppiminen. Lea Kozminsky (2011, s. 8) nostaa opettajakoulutuksessa puhuttaessa asiantuntijuuden -käsitteen rinnalle ammatillisen identiteetin -käsitteen ja korostaa erityisesti niiden merkitystä urapolkujen valinnassa sekä koulutukseen liittyvien uudistusten hyväksymisessä. Opiskelijoiden kasvaessa oman alansa asiantuntijoiksi on siis tärkeää huomioida jatkuvasti myös ammatillisen identiteetin kehittyminen asiantuntijaksi kasvun rinnalla.

1990-luvun jälkipuoliskosta lähtien asiantuntijatiedon sosiaalista määräytymistä on korostettu yhä enemmän ja enemmän. Yksittäisen opiskelijan sijaan huomio on kiinnittynyt yhteisöihin.

Tämän myötä asiantuntijuuden nähdään nykyään toimivan aina sosiaalisissa konteksteissa kuten työyhteisöissä ja asiantuntijuuden oletetaan paikantuvan juuri näihin yhteisöihin. Nämä yhteisöt määrittelevät itse sen, mikä on asiantuntijuutta. (Eteläpelto & Tynjälä, 2002, s. 9–10.)

Yliopistokoulutuksen haasteena nähdään opetusmenetelmien kehittäminen, joissa integroituvat työelämävalmiuksien - ja taitojen harjaannuttaminen sekä tiedon opiskelu, jotka kaikki vaikuttavat asiantuntijuuden muodostumiseen (Tynjälä, 1999, s. 162). Sivistyksen tulevaisuusbarometri -tutkimuksessa, joka toteutettiin vuosien 1997–2017, tulevaisuuden työntekijän tärkeimmiksi kvalifikaatioiksi nousivat ihmissuhdetaidot, kommunikaatiovalmiudet, oppimiskyky, muutoksen ja erilaisuuden sietokyky sekä usean kielen hallitseminen (Kaivo-oja, Kuusi & Koski 1997, s. 6–8). Asiantuntijuuden kehittymisen voidaan siis nähdä olevan monen eri tekijän summa ja asiantuntijuus nähdään myös aikaansa sidonnaisena käsitteenä. Koulutuksen on siis kyettävä vastaamaan uudella tavalla asiantuntijuuden ja sen osaamisen vaatimukseen (Ojala, 2000, s. 38–41).

Asiantuntijuuden kehityksen keskiössä tärkeinä oppimisen edellytyksinä nähdään niin kutsutut käsikirjoitukset. Käsikirjoitukset ovat merkityksellisiä ja tilanteeseen kietoutuneita tietokokonaisuuksia, jotka ovat sidottuina tiettyihin tapahtumiin tai elämäntilanteisiin. Nämä käsikirjoitukset mahdollistavat laajojen tietomäärien omaksumisen, niiden muistamisen sekä soveltamisen jopa poikkeuksellisissakin tilanteissa. Käsikirjoituksen sisällä on tietoa, jonka yksilön on mahdollista välittää sanallisesti muille ja hiljaista tietoa, jonka viestiminen on yksilölle vaikeaa. Käsikirjoitukseen on helppo liittää uutta tietoa vanhan tiedon rinnalle ja muistaa se. (Lehtinen & Palonen, 1999 s.148–151.)

### **3.2 Korkeakoulu työelämään valmistajana**

Työelämään siirtyessä korkeakouluopiskelija joutuu keskelle muutosta. Työ on murroksessa ja käytännöt voivat olla epäselviä. (Karppinen, 2020, s. 55.) Herää kysymys, millaisia valmiuksia korkeakoulu voi tarjota opiskelijalle, jotta kiinnittyminen työelämään olisi mutkatonta? Krista Anttila (2011) nostaa esille asiantuntijuudesta ja sen kehittymisestä korkeakoulussa puhuttaessa käsitteen uraidentiteetti. Uraidentiteetti määrittelee sen, millainen yksilö on tai haluaa olla työssään. Uraidentiteetin kehitystä voidaan kutsua myös ammatilliseksi kehitykseksi, joka nähdään vahvasti yksilön sisäisenä prosessina. Nykypäivänä työelämälle ominaista on työn pirstaleisuus

ja työelämässä vaaditaan yksilöltä yhä enemmän joustavuutta sekä mukautumiskykyä. Uraidentiteettiä tulisi siis kehittää koulutuksen ja ohjauksen avulla jo ennen työelämään astumista. Uraidentiteetin kehittäminen oppimisen näkökulmasta vaatii vahvaa oppimisympäristöä, jossa keskeisimpänä teemana nähdään oppijalle itselleen merkityksiä tuottava, kokemuksellinen sekä itseohjautuva oppimisprosessi. Asiantuntijuuden kehittymisessä on siis tärkeää saada mahdollisuus osallistua sosiokulttuurisiin käytäntöihin ja luoda yksilölle mahdollisuus osallistua dialogisesti oman alansa ydinkysymyksiin koskeviin keskusteluihin ja peilata niitä myös yksilön omiin arvoihin. (Anttila, 2011, s. 7; Smith, 2010, s. 681.)

Koulutuspolitiikkaa koskevassa keskustelussa esille nousee aina laaja-alaisen tietopääoman hallinta. Koulutus, työssä oppiminen sekä henkilökohtainen harrastuneisuus muodostavat kaikki yhdessä asiantuntijuuden ja siksi niiden keskeisiä merkityksiä tulisi tutkia, kun puhutaan korkeakoulun valmistamisesta työelämään. Työelämässä työn tuntemuksen nähdään kasvavan kokemuksen karttumisen myötä ja usein nousee esille kysymys siitä, mikä on koulutuksen rooli korkealuokkaista asiantuntijuutta kehittäessä. (Smith, 2010, s. 681.)

Scott (1996) esittää ajatuksen yliopiston luonteen muuttumisesta. Onko muodollisen yliopisto-opetuksen myötä edes mahdollista kouluttaa varsinaisia asiantuntijoita? Korkeakoulujärjestelmä edellyttää perinteisen ja tiukasti standardoidun koulutuksen läpäisemiseksi tutkinnon suorittamista tutkintorakenteiden mukaisesti sekä vaihtelevin määrin käytännön harjoittelua liittyen opiskeltavaan alaan. Harjoittelujen myötä opiskelija saa käytännön kokemusta teoreettisten opintojen tueksi opiskeltavaan alaan. Teoreettiset opinnot yhdessä käytännön harjoitteluiden kanssa valmistavat opiskelijoita työelämään parhaalla mahdollisella tavalla ja sen myötä on turvallista sanoa korkeakoulujen valmistavan tulevia asiantuntijoita työelämään. (Kirjonen, 1997, s. 30–39.)

Kun työelämä kaipaa asiantuntijoita, korostuvat yksilön ominaisuuksissa itseohjautuvuus sekä taito toimia taitavana yhteistoimijana. Keskeiseksi kyvykkyudeksi nousee myös reflektio-osaaminen, sillä yksilön tulee työelämässä kyetä analysoimaan sekä kehittämään omaa toimintaansa. Korkeakoulutuksen voidaan nähdä valmistavan opiskelijoita työelämään vertais- ja yhdessä oppimisen avulla. Työelämävalmiuksien kehittämisen avaintaitona on kyky reflektoida omia kokemuksia ja peilata niitä tietoperustoihin. (Mäki & Siirilä, 2020, s. 109–110.) Reflektion tulee nousta tulkinnalliselta ja tekniseltä tasolta kriittiselle tasolle, mikä mahdollistaa teo-

riatiedon sekä käytännöllisten kokemusten kokonaistarkastelun (Pakkala, ym., 2019, s. 70). Tämän suuntaiset pedagogiset ratkaisut tulisi sisällyttää eri koulutusohjelmiin, substansseista tai korkeakoulusta riippumatta. Korkeakouluopinnoissa tulee keskittyä myös koko opiskelijapolun ajan geneeristen, eli yleisten työelämätaitojen kasvattamiseen. Korkeakoulupedagogiset ratkaisut tulee kytkeä työelämävalmiuksien edistämiseen, sillä taito toimia asiantuntijana työyhteisössä vaatii sen, että opinnoissa on sisäänrakennettuna mainittujen valmiuksien harjaantuminen. (Mäki & Siirilä, 2020, s. 110.)

Korkeakoulupolitiikan tulee tukea sekä ennakoida kulttuurin, yhteiskunnan ja työelämän uudistamista. Lisäksi korkeakoulujen tulee turvata korkeakoulutetun työvoiman saatavuus työelämässä. Tämän myötä yliopistoista halutaan selkeästi työelämäpainotteisempia sekä yhä enemmän työelämään opiskelijoitaan valmistavia. Tähän korkeakoulupolitiikkaan vaikuttavat niin yliopistojen yhteinen visio, hallituksen kärkihankkeet, koulutuksen yrittäjyyslinjaukset 2017, Yliopisto 2025, korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio 2030 sekä Eurooppaa 2020 -strategia. Näiden linjauksien sekä hankkeiden myötä on nähtävissä, miten työelämäpainotteisuus yliopistoissa voi johtaa yliopistojen sekä ammattikorkeakoulujen rajojen hämärtymiseen, sillä työelämäpainotteisuus on perinteisesti mielletty ammattikorkeakoulujen piirteeksi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018a.)

Viime vuosien aikana korkeakouluihin on kohdistunut lisääntyvää painostusta työelämään valmistamisessa. Globalisaatio yhdessä tietotalouden nousun kanssa sekä ympäristökriisit ovat luoneet korkeakoulutukselle ennennäkemättömiä haasteita, joilla on ollut merkittävä vaikutus yliopistojen tehtävien suunnittelun sekä laajentamiseen. Korkeakoulujen tulisi siirtyä ensisijaisesta tavoitteestaan tutkimuksen opettamisesta sekä suorittamisesta ”kolmanteen tehtävään.” Kolmannella tehtävällä tarkoitetaan panosta yhteiskuntaan, jonka myötä korkeakoulut valmistavat opiskelijoitaan työelämään yhä enemmän tutkimuksellisen painopisteen sijaan. Yhteiskunnan suhtautuminen odotuksiin ja arvoihin on muutoksen alla ja tämän myötä akateemisen maailman voidaan nähdä olevan tienhaarassa, joka jakautuu opetukseen, tutkimukseen sekä kolmanteen tehtävään. (Compagnucci & Spigarelli, 2020, s. 1–2.)



## 4 Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa

Tässä kappaleessa esittelen varhaiskasvatuksen koulutuksen historiaa ja nykypäivää Suomessa. Varhaiskasvatuksen koulutuksella tarkoitan varhaiskasvatuksen opettajan työhön tähtäävää koulutusta. Ensin avaan varhaiskasvatusta käsitteenä, jonka jälkeen siirryn varhaiskasvatuksen koulutukseen sekä koulutuksen tavoitteisiin. Käytän koulutuksen historiasta puhuttaessa aluksi termiä lastentarhanopettaja aina puhuessani ajasta ennen vuotta 2018, sillä ennen syyskuuta 2018 varhaiskasvatuksen opettajia on kutsuttu nimikkeellä lastentarhanopettaja. (Korkeakivi, 2018.) Toisessa kappaleessa perehdyn tarkemmin nimenomaan Oulussa toteutettavaan varhaiskasvatuksen opetukseen sen alkuajoista aina yliopistoon nousseeksi tutkinto-ohjelmaksi ja koulutuksen tilanteeseen nykypäivänä Oulun yliopistossa. Lopuksi käsittelem koulutuksen tulevaisuutta sekä sen haasteita.

### 4.1 Varhaiskasvatus

Varhaiskasvatustilain (2018) mukaan varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen tavoitteellista sekä suunnitelmallista kasvatuksen, hoidon ja opetuksen muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. (L 540/2018, 2 §.) Varhaiskasvatus on aina vahvasti sidoksissa sen ajan kulttuuriin sekä yhteiskuntaan, ja sen myötä varhaiskasvatusta on mahdollista määritellä monella eri tavalla. Varhaiskasvatuksen tehtävät heijastuvat kansalliseen lainsäädäntöön, jotka asettavat vaatimukset ammatilliselle osaamiselle. Suomessa varhaiskasvatuksen määritelmä kuvaa varhaiskasvatuksen olevan kasvatuksellista vuorovaikutusta, joka sijoittuu pienten lasten elämäntilanteisiin. Tavoitteena varhaiskasvatuksessa on edistää tasapainoista lapsen kehitystä, kasvua sekä oppimista. (Karila, Kosonen & Järvenkallas, 2017, s. 69; Karila ym., 2013, s. 14.)

Varhaiskasvatuksen käsitteen synty sijoittuu 1970-luvulle. Käsite otettiin yhteiseen käyttöön ja se tuli tunnetuksi varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuskomitean sekä Suomen lastentarhanopettajiksi opiskelevien liiton myötä. Käsite varhaiskasvatus yleistyi nopeasti ja sitä edisti huomattavasti väliaikaiset lastentarhanopettajakoulutukset vuodesta 1973 alkaen. Varhaiskasvatus terminä tarkoittaa pienten lasten kasvatusta ja on suora käänös englanninkielisestä sanasta *early childhood education*. Itse varhaiskasvatus -käsitteellä voidaan viitata kolmeen eri merkitykseen. Varhaiskasvatus tunnetaan lastentarhoista juontavana käytännön kasvatuksena,

oppiaineena sekä tutkimus -ja tieteenalana. Varhaiskasvatuksen tutkimus sekä käytäntö ovat vahvasti sidoksissa lapsen kehitykseen, ja varhaiskasvatuksen tutkimuksella on yhteiskunnalle merkittäviä sosiaalisia sekä taloudellisia etuja. (Essa, 2007, s. 5; Härkönen, 2003, s. 23; Kinos & Palonen, 2012, s. 229; Saracho & Spodek, 2012, s. 1.)

Varhaiskasvatus pitää sisällään lapsen ikävuodet 0–6-vuotta ja sen tarkoituksena on integroida alle kouluikäisten lasten institutionaalinen hoito, kasvatus sekä opetus. Varhaiskasvatuksen historian voidaan nähdä jakautuvan kolmeen eri vaiheeseen: päivähoitolain synty, 1980-luvun murrosvaihe sekä päivähoitojärjestelmän uudistus, esiopetuksen uusi nousu sekä varhaiskasvatuksen akatemisoituminen. Jokainen vaihe on sisältänyt tavoitteita ja ymmärrystä pienten lasten kasvattamisesta juuri sen ajan yhteiskunnan mukaan. Varhaiskasvatusta on mahdollista opiskella yliopistoissa varhaiskasvatuksen koulutusohjelmassa, ammattikorkeakouluissa sosionomien koulutusohjelmassa sekä lähihoitaja – ja lastenohjaajakoulutuksissa. Kansainvälisesti katsottuna varhaiskasvatuksen koulutukseen panostaminen on ensisijaista eri oppilaitoksissa, jos opetussuunnitelmien halutaan vastaavan nykypäivän tarpeita. (Kinos & Palonen, 2012, s. 229–230; Parra, 2020, s. 251.)

#### **4.2 Varhaiskasvatuksen opettajan työssä tarvittavat taidot**

Varhaiskasvatuksen opettajan työssä tarvittavat taidot ovat olleet aina sidoksissa sen ajan kulttuuriin sekä yhteiskuntaan. Yhteiskunnalla sekä yhteiskunnan muutoksella on aina vaikutusta siihen, millaiset määritelmät asetetaan ”hyvälle” opettajalle. (Luukkanen, 2004, s. 30.) Ensimmäisten lastentarhojen historiaa tarkastellessa niiden johtajat etsivät töihin opettajia, joilla oli hallussa Fröbelin kasvatusfilosofia. Hyvä lastentarhanopettaja osasi toimia tunteiden parissa ja hänellä oli tietoa lasten toiminnasta teknisten taitojen lisäksi. Hänellä oli rakkautta pieniä lapsia kohtaan sekä miellyttävä asenne. Lastentarhanopettajan tärkeisiin taitoihin nähtiin lukeutuvan myös vilpittömyys, kekseliäisyys sekä sympaattisuus. (Blank, 2010, s. 398–399.)

O’Brien, Novinger sekä Leach-Bizari (2007) ovat tutkineet, mitä hyvä varhaiskasvatuksen opettajana oleminen tarkoittaa ja mitä taitoja kyseisessä työssä tarvitaan. Tutkimuksessa nousi esille monia varhaiskasvatuksen opettajan työssä tarvittavia piirteitä. Hyvän opettajan piirteinä nähtiin eniten jatkuva ammatillinen kehittyminen ja kokemus lapsien kanssa työskentelystä. Positiivinen asenne ja sitoutuminen varhaiskasvatuksen kenttään nähtiin myös hyvin tärkeinä

opettajien piirteinä. Varhaiskasvatuksen opettajan tulisi kunnioittaa lapsia ja hänellä tulisi olla halu vaikuttaa lasten elämään positiivisessa mielessä sekä jopa rakastaa lasten kanssa työskentelyä. Hyvällä opettajalla on myös taito kehittää itseään jatkuvasti esimerkiksi opiskelijoiden kautta oppimalla. Hänelle on myös positiivinen asenne opiskelijoita kohtaan työpaikalla ja hän tiedostaa sen, että ollessaan ryhmän opettaja, juuri hän on opiskelijoille esimerkkinä opettajuutta tarkastellessa. Varhaiskasvatuksen opettajan työskentely edellyttää lapsen kehitystasojen tuntemista sekä juuri lapsen alkuvuosien merkityksen tuntemista. Opettajan tärkeinä ominaisuuksina nähtiin myös päättäväisyys, sitkeys sekä ahkeruus. Myös reagointikyky, kärsivällisyys, myötätunto sekä sensitiivisyys koettiin tärkeinä ominaisuuksina opettajana työskennellessä. Hyvä varhaiskasvatuksen opettaja on elinikäinen oppija, joka on tietoinen itsestään ja pohtii omaa toimintaansa unohtamatta unelmia tai toiveita työnsä suhteen. Hyvästä opettajasta puhuttaessa ei tule myöskään unohtaa hoivan merkitystä, vaikka tämä usein yhdistetään enemmän lastenhoitajien työhön. (O'Brien, Novinger & Leach-Bizari, 2007, s. 208.)

Karila, Kosonen ja Järvenkallas (2017) kuvaavat varhaiskasvatuksen opettajan työssä tarvittavia taitoja kokonaisvaltaiseksi pedagogisen suunnittelun, kehittämisen sekä arvioinnin kokonaisuudeksi. Varhaiskasvatuksen opettajan tulee hallita ryhmänsä opetus sekä siihen liittyvien suunnitelmien laadinta yhdessä ryhmän kasvattajatiimin kanssa samalla osallistuen koko kasvatusyhteisön toimintakulttuurin kehittämiseen sekä arviointiin. Myös kyky moniammatilliseen yhteistyöhön sekä verkostojen kanssa toimimiseen yhteistyössä perheiden kanssa ovat osa-alueita, joiden tulee olla hallussa varhaiskasvatuksen opettajana työskenneltäessä. Varhaiskasvatuksen opettajan tulee myös mahdollistaa vanhempien mahdollisuus osallistua varhaiskasvatus-toiminnan kehittämiseen. Kirsti Karila (1997) on nostanut omassa väitöskirjassaan esille varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden keskeisistä tietämysalueista puhuttaessa, lapsitietämyksen, jolla hän viittaa käsitykseen lapsesta ja lapsen kehityksestä ja oppimisesta. Hän viittaa tällä myös näkemykseen oppimisen ja kehityksen kannalta olennaisista tekijöistä sekä lapsen yksilölliseen huomiointiin sekä toiminnan ennakoointiin. Lapsitietämyksen sisältöjä tarkastellessa on kuitenkin selkeästi huomattavissa sen ajan kulttuurin sekä yhteiskunnan käsitteet ja sen myötä sen ajan varhaiskasvatuksen koulutuksen painoalueet, kuten Luukkanenkin (2004, s. 30) on todennut: varhaiskasvatuksen opettajan työssä tarvittavat taidot ovat olleet aina sidoksissa sen ajan kulttuuriin sekä yhteiskuntaan. (Karila, 1997, s. 105; Karila, Kosonen & Järvenkallas, 2017, s. 88.)

Sosiaali- ja terveysministeriö (2007) ovat esittäneet varhaiskasvatustyössä tarvittavan osaamisen jakautuvan ammatilliseen pätevyYTEEN sekä ammatillisiin taitoihin. Ammatillisella pätevyydellä tarkoitetaan suoritettua tutkintoa, joka antaa pätevyYden toimia työssä ja ammatillisella osaamisella kaikkia niitä taitoja, joita työssä tulee hallita ammattieettisen vastuun lisäksi. Työympäristössä, joka on jatkuvasti muutoksen alla, osaamisen tulee olla dynaamista sekä kehittyvää. Varhaiskasvatuksen opettajan osaamisen pohjalla nähdään kyky tulkita perustehtäviä sekä toimintaympäristöä. Osaamista tulee olla myös yhteistyö- ja vuorovaikutustaidoista, eettisestä osaamisesta sekä kyvystä kehittää omaa osaamistaan jatkuvasti. (Sosiaali -ja terveysministeriö, 2007, s. 28–29.)

Erityisesti varhaiskasvatusosaamisen näkökulmasta varhaiskasvatuksen opettajalla tulee olla hallussa pedagoginen osaaminen, kasvatusosaaminen sekä kyky lasten hoitoon, hoivaan ja huolenpitoon. Erityisen varhaiskasvatusosaamisen lisäksi sosiaali -ja terveysministeriö esittää, että varhaiskasvatuksen opettajalla oltavan hallussa myös erityisosaamista. Tällä erityisosaamisella viitataan lapsen kehityksen ja oppimisen tuntemiseen, opetussuunnitelmien osaamiseen, sosiaalipedagogiseen osaamiseen sekä tutkimus- ja kehittämisosaamiseen. Myös tilanneosaaminen nähdään yhdeksi varhaiskasvatuksen opettajan työssä tarvittavaksi taidoksi. Tilannesidonnaisen osaamisen ulottuvuuksilla viitataan esimerkiksi kieli- ja kulttuurikysymyksiin, jotka ovat yhä yleistymään päin. (Sosiaali -ja terveysministeriö, 2007, s. 28–29.) Vaikka varhaiskasvatus ei kuulu enää sosiaali- ja terveysministeriön alaisuuteen, koen silti tärkeäksi nostaa esille heidän suuntaviivansa varhaiskasvatustyössä tarvittavaan osaamiseen, sillä ne mukailevat hyvin paljon nykyisiä opetus- ja kulttuuriministeriön asettamia suuntaviivoja. Samankaltaisuudesta on havaittavissa se, miten käsitykset varhaiskasvatuksen opettajan työn osaamisalueista kehittyvät yhtenäisesti.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2021) on esittänyt, että varhaiskasvatuksen opettajalla tulee olla hallussa erityisesti varhaiskasvatuksen osaaminen. Varhaiskasvatuksen osaamisen nähdään pitävän sisällään lapsen oppimisen sekä hyvinvoinnin keskeisimpien tekijöiden sekä prosessien hallitseminen, joita opettaja hyödyntää omassa toiminnassaan jatkuvasti. Opettajan tulee kantaa kokonaisvaltaista vastuuta lapsiryhmänsä toiminnan suunnittelusta, sen suunnitelmallisuudesta sekä tavoitteellisuudesta moninaisuus huomioiden. Toiminnan arviointi sekä kehittäminen ja vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on myös suuressa roolissa varhaiskasvatuksen osaamisessa. Varhaiskasvatuksen opettajan tulee osata hyödyntää varhaiskasvatukseen liittyvää uu-

sinta tutkimustietoa lapsiryhmän pedagogisen toiminnan kehittämisessä sekä sen toteuttamisessa samalla toteuttaen tavoitteellista pedagogista ohjausta sekä oppimisympäristöjen kehittämistä. Varhaiskasvatuksen opettajalla on myös taito vastata lapsiryhmässä moniammatillisen tiimin pedagogisesta toiminnasta sekä lapsiryhmän ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelmien laadinnasta. Myös verkosto-osaaminen sekä yhteistyö esiopetuksen, koulun sekä oppilashuollon kanssa ovat tarvittavia taitoja oppimisen polun jatkuvuuden turvaamiseksi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, s. 82–83.)

### **4.3 Varhaiskasvatuksen koulutus yliopistossa**

Maamme yliopistoissa lastentarhanopettajankoulutusta on kehitetty jo reilut 25 vuotta. Näiden vuosien aikana koulutus on kyetty integroimaan toimivaksi kokonaisuudeksi ja osaksi muuta yleissivistävää opettajankoulutusta. 2000-luvun alusta lähtien julkista varhaiskasvatusta on muokattu tietoisesti osaksi Suomen koulutus – sekä kasvatusjärjestelmää. Varhaiskasvatukseen kohdistuneiden hallinnollisten ratkaisujen sekä kehittämistoimien 2010-luvulla voidaan kuitenkin nähdä heikentäneen yliopistossa koulutuksen suorittaneiden opettajien mahdollisuuksia toimia varhaiskasvatuksen ja sen kehittämistyön parissa. (Hytönen, 2017, s. 100.)

Opettajakoulutuksen laajeneminen sekä akatemisointi 1950-luvun puolivälistä alkaen johti siihen, että lastentarhanopettajankoulutus, eli nykyinen varhaiskasvatuksen opettajan koulutus, siirtyi tiedekorkeakouluihin eli yliopistoihin (Rinne, 2017, s. 37–38). Jo vuonna 1973 lasten päivähoidosta annetun asetuksen § 7 mukaan päiväkodissa lasten kasvatustehtävissä toimivalta opettajalta vaaditaan lastentarhanopettajan tutkinto, jotta tehtävässä on mahdollista toimia (Tervo-Määttä, 1987, s. 16). Suomi on nähty uranuurtajana sekä ensimmäisenä käytännön toteuttajina kaikissa Pohjoismaissa varhaiskasvatuksen opettajien koulutuksessa. Suomessa laadukkaana varhaiskasvatuksen nähdään lähtevän hyvin koulutetusta henkilökunnasta, joilla on jatkuvasti mahdollisuus ammatilliseen kehittymiseen. (Karila & Kinos, 2012, s. 57; Lujala, 2018, s. 17.)

Suomalaista opettajien korkeakoulutusta pidetään usein maailman parhaana. Koulutuksen korkea osallistumisaste sekä sen suorittaminen kaiken ikäisenä, julkisesti rahoitetun koulutuksen tasapuolinen saatavuus sekä opiskelijoiden korkeat saavutukset kansainvälisissä tutkimuksissa osoittavat Suomen vakaan koulutustason korkeakouluissa. Opettajat nähdään pääsyyntä siihen,

miksi Suomi johtaa kansainvälisissä tutkimuksissa koulutuksesta puhuttaessa. Suomalainen opettajankoulutus on hyvin valikoiva ja vain pätevimmät hakijat hyväksytään koulutukseen. Opettajuus nauttii Suomessa yleistä kunnioitusta ja kiitosta. (Sahlberg, 2012, s. 1–5.)

#### 4.3.1 Varhaiskasvatuksen koulutuksen historia

Suomen ensimmäiset lastentarhat eli nykyiset päiväkodit olivat osana kansakouluja. Ensimmäiset lastentarhanopettajat koulutettiin Keski-Euroopassa, josta he palasivat Suomeen tekemään työtä pienten lasten kasvun ja kasvatuksen hyväksi. Maamme lastentarhanopettajien koulutus ja sen käynnistyminen liitetään vahvasti kansanlastentarhatyöhön, joka kohdistui ensisijaisesti vähäosaisimpien lasten kasvatukseen ja hoitoon kaupungeissa. Julkisen varhaiskasvatuksen sekä lastentarhanopettajien koulutuksen lähtökohdat ovat yhteydessä 1860-luvulla tapahtuneeseen kansanopetuksen kehittämiseen, jonka myötä Suomen ensimmäiset lastentarhanopettajat saivat koulutuksensa Saksassa. (Lujala, 2018, s. 15.)

Koulutettujen lastentarhanopettajien määrä Suomessa lisääntyi, kun yksityiset rahoittajat mahdollistivat lastentarhanopettajien kouluttamisen Saksassa 1861 alkaneessa lastentarhapedagogiikan opinnoissa. 1860-luvulla Saksasta valmistuneet lastentarhanopettajat työskentelivät Suomessa Jyväskylässä, Helsingissä, Turussa sekä Sortavalassa. Vuonna 1892 Suomessa käynnistyi ensimmäinen lastentarhanopettajien oma koulutuskurssi toistuvien kyselyjen myötä. Kurssi kesti vuoden ja se oli suunnattu 18 vuotta täyttäneille tyttökoulun käyneille naisille, joilla oli hyvä pohjasivistys. Opinnot pitivät sisällään teoreettista sekä käytännön valmiuksia harjoittavia opintoja. (Nurmi, 2004, s. 49; Lujala, 2018, s. 15–17.)

Vuonna 1896 koulutus oli jo kaksivuotinen ja ensimmäisen vuoden jälkeen oppilaat jaettiin ylemmälle ja alemmalle tasolle heidän valmiuksiensa sekä kehityksensä mukaan. Ylemmältä tasolta valmistui johtajiksi ja alemmalta opettajiksi. Koulutus kuitenkin yhtenäistyi hyvin pian ja ruotsinkielisen koulutuksen rinnalle tuli suomenkielinen koulutus vuonna 1905. Lastentarhatoiminnan vakiintumisen myötä koulutus laajeni. Ensimmäisellä lastentarhanopettajakoulutuksen kurssilla oli kolme opiskelijaa ja 1910-luvulle asti kurssille osallistujien määrä oli aina alle kymmenen. 1920-luvun vaihteessa vuosittain valmistui jo yli kaksikymmentä lastentarhanopettajaa ja 1930-luvulla lastentarhanopettajien määrä Suomessa oli tarpeisiin nähden hyvin riit-

tävä. (Nurmi, 2004, s. 51; Lujala, 2018, s. 16–17.) 1970-luvulta alkaen päiväkotien henkilökunnan kouluttamattomuuden määrä todettiin huolestuttavan suureksi ja koulutus oli sekavaa ja toteutettiin monessa eri paikassa. Koulutuksen uudistamiseksi vaadittiin nopeita toimia. (Kinnos & Palonen, 2012, s. 233.) 1.4.1973 astui voimaan päivähoitolaki. Laista seuraavien vaikutusten ennakoitiin sekä jälkihoito käynnistivät 1970-luvulla lastentarhanopettajien koulutuksessa paljon uudistuksia, joiden seurauksena muun muassa koulutusratkaisut monipuolistuivat ja koulutuksen vaativuustaso nousi. Uuden päivähoitolain myötä esiin nousi myös suuri pätevien työntekijöiden pula. (Hytönen, 2017, s. 100; Lummelahti, 2004, s. 85; Nurmi, 2004, s. 54.)

Vuonna 1982–1983 Joensuussa ja Savonlinnassa järjestettiin lastentarhanopettajankoulutus, jonka ammatillisena perustana olivat varhaiskasvatuksen ja erityisesti lastentarhanopettajan tehtävät. Koulutuksen tavoitteina oli antaa opiskelijalle valmiudet toimia kasvatuksen suunnittelun, arvioinnin sekä tavoitteiden saavuttamiseen lapsen kehitystä edistäen. Opiskelija perehtyi koulutuksessa kasvatustieteellisiin teorioihin sekä käsitteistöön siten, että hän pystyi edistämään omalla toiminnallaan lapsen kokonaispersoonallisuuden kehittymistä sekä saavuttamaan tavoitteet, joita varhaiskasvatukselle oli asetettu. Opiskelijan tuli myös opintojen myötä kyetä suunnitelmalliseen ja vastuulliseen toimintaan ja hänen tuli olla tietoinen omasta vastuustaan. Tämä koulutus piti sisällään yleisopinnot, aineopinnot sekä syventävät opinnot ja käytännön harjoittelua sekä sen suunnittelua 813 tuntia. (Autti, 1982, s. 3.)

Tämä Savonlinnassa sekä Joensuussa vuonna 1982 järjestetty lastentarhanopettajankoulutus muistuttaa sisällöltään hyvin paljon nykyistä varhaiskasvatuksen opettajan koulutusta, jota järjestetään eri yliopistoissa. Sisällöt muistuttavat toisiaan ja on havaittavissa paljon samankaltaisuuksia nykyiseen opetussuunnitelmaan. Vuoden 1986–1987 lastentarhanopettajankoulutuksen opetussuunnitelmasta käy ilmi, miten koulutus on väliaikaisesti järjestetty tietyissä yliopistoissa opetusministeriön päätöksellä. Lastentarhanopettajankoulutusta alettiin järjestämään vakituisesti Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan alaisuudessa Joensuussa sekä Savonlinnassa. (Autti, 1986, s. 1.)

Koulutuksen aloittamisen jälkeen vuonna 1987 Suomessa oli koko päivähoidon henkilökunnasta koulutettuja lastentarhanopettajia sekä lastenhoitajia 90 % (Vihma-Purovaara, 1987, s. 2). Lastentarhanopettajakoulutusta toteutettiin Suomessa yhdessätoista eri koulussa vuodesta 1982, joista kuusi koulutusta järjestettiin korkeakoulujen eli yliopiston yhteydessä. Koulutus

oli yhteensä kolmivuotinen, jota se oli ollut jo vuodesta 1983 lähtien. Koulutukseen hakeutuminen tapahtui hakemusten sekä pääsykokeiden perusteella. Hakemusten perusteella tapahtui esivalinta, jonka avulla valittiin osallistujat itse varsinaiseen pääsykokeeseen. Koe saattoi olla esimerkiksi kirjallinen koe tai psykologinen testi. Pohjakoulutusvaatimuksena olivat hyvä terveys ja ylioppilastutkinto tai vaihtoehtoisesti täydennetty ammatillinen koulutus päivähoitoalalta. (Vihma-Purovaara, 1987, s. 18–21.)

Opetusministeriön 1993 vaatima rakenteellisen kehityksen suunnitelma kaikilta tieteenaloilta toi esille esityksen siitä, että lastentarhanopettajan koulutus tulisi liittää yliopistoissa kaikkien muiden kasvatusalan koulutuksien yhteyteen nimikkeellä varhaiskasvatuksen opinnot. Näiden varhaiskasvatuksen opintojen laajuuden tulisi olla 120 opintopistettä ja esille tuotiin myös ehdotus siitä, miten lastentarhanopettajan nimike tulisi muuttua. Uudeksi nimeksi ehdotettiin kasvatustieteelliset varhaiskasvatuksen perusopinnot. Varhaiskasvatuksen opintojen tulisi olla kasvatustieteen tieteenalan koulutus, jossa olisi mahdollisuus jatko-opintoihin ja eri suuntautumisvaihtoehtoihin. Korkeakouluneuvosto näki tämän kuitenkin tarpeettomana. (Niemi, 2017, s. 115–116.)

Korkeakouluneuvoston lausunto lastentarhanopettajien koulutuksesta koki kuitenkin täyskäänön ja 1.8.1995 alkoi ensimmäinen lastentarhanopettajien koulutus yliopistossa ja koulutus oli nimikkeeltään ”lastentarhanopettajien koulutus.” Neuvoston mukaan lastentarhanopettajien koulutuksen vakiintuminen yliopistoissa tarjosi todella hyvät ja laajat mahdollisuudet opettajankoulutuksen sekä lastentarhanopettajakoulutuksen kiinteämpään yhdistämiseen. (Niemi, 2017, s. 126.) Tutkintoasetusten uudistamisen myötä syntyi uusi alempi korkeakoulututkinto, joka oli kasvatustieteen kandidaatin tutkinto ja laajuudeltaan 120 opintopistettä. Tämä tutkinto oli nimenomaan tarkoitettu lastentarhanopettajille ja sen suorittaminen antoi pätevyiden toimia lastentarhanopettajana, ihan kuin nykypäivänäkin. (Niemi, 2017, s. 130.) Tutkintonimikkeen muuttuessa kasvatustieteen kandidaatiksi, myös koulutuksen sisältö koki muutoksia. Pääaineena koulutuksessa toimi kasvatustiede ja erityisesti varhaiskasvatus. Tutkinto piti sisällään myös varhaiskasvatuksen tehtäviin, ja esiopetukseen ammatillisia valmiuksia antavat opinnot. (Ikonen-Varila, 2001, s. 3.)

Vuoteen 1996 mennessä lastentarhanopettajien koulutus siirtyi yliopistojen piiriin ja siirtymässä huomioitiin uuden koulutusvastuun mukana tuleva uusi tutkimusvastuu (Niemi, 2017, s.



122). Korkeakouluneuvosto kuitenkin vastusti ensin tätä siirtymää, sillä heidän mukaansa lastentarhanopettajien koulutuksen järjestäminen yliopistoissa ei ole perusteltua. Neuvoston mukaan kaikki tieteelliset elementit, joita tässä koulutuksessa voitaisiin tarvita, olisi mahdollista hankkia ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen yhteistyönä. Korkeakouluneuvosto oli kuitenkin sitä mieltä, että lastentarhanopettaja -nimitys tulisi muuttaa ja esiin nousi ehdotus esiopettajasta. (Niemi, 2017, s. 124.)

Koulutuksen siirtyminen yliopistojen alaisuuteen lisäsi huomattavasti varhaiskasvatuksen tietopohjaisuuden korostamista. Ammatillisen sekä tieteellisen lähtökohdan välille haettiin tasapainoa tieteellisammattillisella orientaatiolla. Ammatinkäytäntöjen jatkuvasta muutoksesta johtuen opintojen tulisi aina perustua tieteelliseen tietoon. Kun opintojen pohjalla on tiedepohja, se laajentaa toiminnan tavoitteenasettelua ja antaa yleisempiä valmiuksia erilaisissa tilanteissa toimimiseen sekä erilaisten tilanteiden hallintaan sen sijaan, että menettelytavat pohjautuisivat ainoastaan kasvattajan omiin yksilöllisiin ajattelutapoihin sekä toimintamalleihin. (Ikonen-Varila, 2001, s. 4.)

Vuonna 1999 korkeimman hallinto-oikeuden tulkinta tutkinnon soveltuvuudesta oli seuraava: ainoa pedagogisen koulutuksen saanut ryhmä ovat lastentarhanopettajat eli nykyiset kasvatustieteen kandidaatit, jotka ovat käyneet varhaiskasvatuksen koulutusohjelman ja valmistuneet sieltä. Kasvatustieteen kandidaatin koulutuksesta on annettu asetus, jonka mukaan kasvatustieteen kandidaatin koulutus koostuu niin kasvatustieteellisistä tutkinnoista, kuin opettajankoulutuksesta ja se on kooltaan 120 opintopisteen kokonaisuus. (Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 1999, s. 8.) Elokuussa vuonna 2001 alkaen esiopetuksen tuli kattaa koko kuusivuotiaiden ikäluokka Suomessa. Esiopetusta oli mahdollista antaa vain esiopetuskelpoinen opettaja, joten koulutuksen merkitys kasvoi entisestään. (Kinos & Palonen, 2012 s. 244–245.)

#### 4.3.2 Koulutus nykypäivänä

Varhaiskasvatuksen toteuttamisen lähtökohtana nähdään sitoutuminen parlamentaarisesti hyväksytyihin kasvatustavoitteisiin. Kaiken kasvatustoiminnan lähtökohtana tulee olla vuorovaikutus sekä yhteistyö lapsen kanssa. Päiväkodin henkilöstön sekä vanhempien tulee jokaisen sitoutua yhteisesti sovittuihin kasvatuseriaatteisiin ja niin vanhempien kuin henkilöstön näke-

mykset kasvatuksesta tulee välittyä lapsen arkeen päiväkodissa. (Hujala, 1997, s. 5.) Koulutuksen tavoitteena on kouluttaa opettajia, jotka kykenevät toimimaan itsenäisesti niin opettajana, ohjaajana sekä kasvattajana. Koulutuksen tavoitteet määräytyvät opettajankoulutuksen yleisistä tavoitteista, lastentarhanopettajan tehtävistä sekä elinikäisen oppimisen periaatteista. (Ikonen-Varila, 2001, s. 3.) Varhaiskasvatuksen koulutuksen ytimessä nykypäivänä ovat varhaiskasvatuksen pedagogiikan, lapsen kehityksen ja oppimisen, opetussuunnitelmatyön, arvioinnin sekä kasvatusyhteisöjen- sekä instituutioiden toiminnan kehittämisen kysymykset. Ydinsisältönä nähdään myös lapsuuden yhteiskunnallis-kulttuurisen luonteen ymmärtäminen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, s. 100–101.)

Vuodesta 1996 lähtien päivähoidon sosiaalihuollollisen tehtävän väistyttyä ja kaikkien alle kouluikäisten lasten siirryttyä subjektiivisen hoito-oikeuden piiriin, hoidon rinnalle nousi vahvasti kasvatuksen ja opetuksen merkitys. Varhaiskasvatuksessa keskiöön nousivat lapsen yksilöllisyys tarpeineen ja toiveineen sekä niiden kuuleminen. Lapsi alettiin näkemään itsellisenä sekä osallisena toimijana, jolla tulee olla mahdollisuus vaikuttaa häntä koskevaan toiminnan suunnitteluun sekä sen toteutukseen. Koko ryhmän hallitsemisen sijasta siirryttiin 2000-luvun alussa pienryhmätoimintaan, joka toimii arjen pedagogiikan pohjana päiväkodissa. Nykypäivän koulutus pyrkii vastaamaan tähän ja pedagogiikan keskeisenä painotuksena koulutuksessa nähdään lapsen ja pienryhmätoiminnan oleminen varhaiskasvatuksen keskiössä. (Karila 2013, s. 25–28; Karila, Kinon & Palonen, 2010, s. 230.) Vankka yleisen tiedon perusta lapsen kehityksestä on noussut myös tärkeäksi osa-alueeksi varhaiskasvatuksen opettajien koulutusohjelmissa (Garbett & Yourn, 2002, s. 2).

Varhaiskasvatuksen opettajana toimiminen vaatii nykyään kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon. Tutkinto tuottaa kelpoisuuden opettajan tehtäviin varhaiskasvatuksessa sekä esiopetuksessa. Tutkinnon voi suorittaa kolmessa vuodessa seitsemässä eri yliopistossa Suomessa. Suomenkielistä varhaiskasvatuksen opettajakoulutusta järjestetään Helsingin, Itä-Suomen, Jyväskylän, Oulun, Tampereen ja Turun yliopistoissa. Ruotsinkielistä koulutusta on tarjolla Helsingin yliopistossa sekä Åbo Akademiassa. Myös saamenkielistä varhaiskasvatuksen koulutusta on järjestetty Oulussa 2016–2019. (Töytäri, 2021, s. 44.)

Kandidaatin tutkinnon keskeisenä tavoitteena nähdään perusvalmiuksien luominen työelämään. Perusvalmiuksia ovat yhteistyö- ja kommunikaatiotaidot, valmiudet työssä oppimiseen sekä kyky toimia itsenäisesti. Opinnot pitävät sisällään pääaineopinnot, sivuaineopinnot, kieli- ja

viestintäopinnot sekä kandidaatintutkielman. Opintoissa opiskelija perehtyy oman pääaineensa tutkimuskohteisiin, tutkimuksen perusteisiin sekä teorian muodostukseen, joiden tavoitteena on luoda valmiudet tieteelliselle ajattelulle, tieteellisille työskentelytavoille, itsenäiseen tiedonhankintaan sekä oman alansa tutkimustiedon kriittiseen analysoimiseen sekä lukemiseen. Opinnot luovat valmiuksia toimia myös asiantuntemusta vaativissa tehtävissä esimerkiksi johtamisen tai suunnittelun parissa. (Karila ym., 2013, s. 59–60.)

Nykypäivänä keskeisimpänä piirteenä varhaiskasvatuksen yliopistokoulutuksessa nähdään sen tutkimusperustaisuus. Yliopistoissa tehtävä varhaiskasvatuksen tutkimus on syventynyt sekä laajentunut merkittävästi ja sen vaikutukset ovat nähtävissä myös varhaiskasvatuksen koulutuksessa. Opiskelijoilla on mahdollisuus opetuksessaan tutustua varhaiskasvatuksen uusimpaan tutkimustietoon. Heillä on myös mahdollisuus soveltaa opinnoissaan varhaiskasvatuksen kehittämisessä rakentuneita käytänteitä sekä tehdä opinnäytetöitään varhaiskasvatuksen tutkimushankkeiden parissa. Kehittämisosaamisen näkökulmasta tällä on keskeinen merkitys alan tutkimusperustaiseen kehittämiseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, s. 120.)

#### 4.3.3 Koulutuksen tavoitteet

Opettajilla on lasten kasvattamisessa heitä tukemalla sekä kannustamalla valtava merkitys. He luovat lapsille pohjan kaikelle myöhemmälle kouluttautumiselle. Opettajat ajavat lapsia tavoittelemaan unelmiaan sekä hyödyntävät heidän potentiaaliaan lapselle parhaalla mahdollisella tavalla. Tällaisia opettajia ei kuitenkaan synny ilman opettajankoulutustamme. (Byman ym., 2020, s. 1.)

Opettajankoulutuksen tavoitteina on aina ollut kouluttaa pedagogiseen ajatteluun kykeneviä ammattilaisia, joilla on hallussa niin tieteellinen kuin opetus- ja oppimisteoreettinen näkökulma pedagogisessa ajattelussaan (Patrikainen, 2009, s. 39). Opettajankoulutus on vastuussa opiskelijoidensa tulevan ammatin sekä opettajuuden taitojen saavuttamisessa ja koulutuksen tehtävänä on luoda ammatin tämänhetkisten ajankohtaisten asioiden oppimiselle kenttä. Kaiken tämän koulutuksen ytimessä nähdään kentän ohjaavien opettajien merkitys. (Hadar & Brody, 2017, s. 1053; Murray & Kosnik, 2011, s. 244; Pereira, Lopes & Marta, 2015 s. 452–453.)

Opettajan pedagogisen ajattelun nähdään rakentuvan kolmesta toisiinsa tiukasti sidoksissa olevista ulottuvuuksista: ihmiskäsityksestä, tiedonkäsityksestä sekä oppimiskäsityksestä. Nämä kaikki jäsenyvät pedagogisessa ajattelussa tietoisiksi ja osittain myös tiedostamattomiksi rakenteiksi. Rakenteet ovat sidoksissa yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa opetus-suunnitelmätiedon ja oppimisteoreettisen tiedon pohjalla. Myös oma arvomaailma ja kokemukset toimivat pohjana pedagogiselle ajattelulle. (Patrikainen, 2009, s. 39.)

Opettajankoulutuksen tavoitteena nähdään eheyttävän ja ammatillisen kasvun kehittyminen opettajaopiskelijalle. Ammatillinen kasvu ja kehittyminen on pitkäkestoinen sosiaalistumis- sekä oppimistapahtuma, joka koostuu teoriaopinnoista, ohjatuista harjoiteluista, opiskelijan oman oppimisprosessin reflektiosta sekä metakognitiivisesta ohjauksesta. Jokaisen näiden osa-alueen merkitys on yhtä suuri ja jokaista niitä tarvitaan ammatilliseen kasvuun ja kehitykseen. Näiden myötä opiskelija sisäistää oman pedagogisen käyttöteoriansa sekä näkemyksensä siitä, mitä laadukas opetus on. (Blomberg ym., 2009, s. 13.)

Koulutuksen tavoitteena on tuottaa opettajia, joilla on hallussaan varhaiskasvatuksen osaaminen. Tämä osaaminen pitää sisällään lapsen kehityksen, oppimisen sekä hyvinvoinnin keskeisimpien tekijöiden sekä prosessien tuntemisen myös siten, että niitä kykenee hyödyntämään toiminnassaan. Tavoitteena on sellaisten ammattilaisten kouluttaminen, jotka osaavat kantaa kokonaisvastuuta lapsiryhmien toiminnan suunnittelusta sekä sen suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden toteutumisesta. Vastuuta tulee osata ottaa myös toiminnan arvioinnista sekä sen kehittämistä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, s. 82–83.)

Varhaiskasvatuksen osaamisen keskiössä on myös lapsen kasvun ja oppimisen tuen keskeiset kysymykset, sekä taito hyödyntää niitä omassa toiminnassaan lapsien ohjaamisessa sekä vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Tavoitteena on siis kouluttaa varhaiskasvatuksen asiantuntijoita, joilla on hallussa tavoitteellinen pedagoginen ohjaus sekä oppimisympäristöjen kehittäminen moninaisuus huomioon ottaen. Koulutuksesta valmistunut varhaiskasvatuksen opettaja on pätevä vastaamaan moniammatillisen tiimin pedagogisesta toiminnasta päiväkodin lapsiryhmässä sekä osaa vastata lapsiryhmän sekä lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laadinnasta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, s. 82–83.)

#### 4.4 Varhaiskasvatuksen koulutus Oulussa

Oulussa opettajien koulutus sai alkunsa vuonna 1953, kun Ouluun sijoitettiin väliaikainen opettajakorkeakoulu. Oulussa oli järjestetty jo vuonna 1950 kesäyliopistokursseja opettajien koulutusta ajatellen. Oulun yliopiston nähdään syntyneen sekä kehittyneen hyvin pitkälti Oulussa olleen opettajakorkeakoulun ympärille, joten opettajakorkeakoulussa voidaan sanoa olevan hyvin merkittävä rooli Oulun yliopiston synnyssä 1958. (Rinne, 2017, s. 37.)

Oulussa ajatus lastentarhanopettajien koulutuksen saamisesta syntyi 1965 Oulun piiritoimiston neuvottelukunnan keskuudessa. Piiritoimiston vastuulla oli koulutusmahdollisuuksien kehittäminen ja heidän kokouksessaan vuonna 1965 nousivat esille rajoittuneet koulutusmahdollisuudet Oulussa sekä koko Pohjois-Suomessa ja erityisesti huolena oli ylioppilastutkinnon suorittaneiden nuorten naisten kouluttautuminen. Työllisyystilannetta sekä koulutusalojen puutetta tarkastellessa nousi esiin pula lastentarhanopettajista, sillä kaikki heitä kouluttavat oppilaitokset sijaitsivat Suomen eteläisissä osissa. (Lujala, 2018, s. 27.)

Asiaan havahduttiin myös, kun Oulussa auki olevia virkoja lastentarhanopettajille ei saatu täytettyä ja hakijamäärät olivat matalia. Pätevien opettajien saaminen oli ongelmana Oulun lisäksi koko Pohjois-Suomessa, sillä koulutuspaikat lastentarhanopettajiksi olivat todella matalia niiden tarpeeseen nähden. (Lujala, 2001, s. 86.) Piiritoimisto uskoi, että Ouluun olisi mahdollista perustaa opettajaopisto ja sen neuvottelukunta lähetti Oulun kaupunginhallitukselle vaihtoehtoisen anomuskirjeen aiheesta (Lujala, 2018, s. 27).

Oulun kaupunginhallitus piti opettajaopiston perustamisideasta ja vuonna 1965 pitämässään kokouksessa päättivät perustaa toimikunnan, joka vastasi lastentarhanopettajien koulutuksen tuomisesta Ouluun. Toimikunnan puheenjohtajaksi valittiin Jouko Mäkelä, jolla voidaan sanoa olleen avainasema oppilaitoksen perustamisessa. Hän näki koulutuksen kehittämisessä tärkeimpinä asioina Oulussa pohjoissuomalaisuuden huomioimisen, opiskelijoiden valintaperusteiden laaja-alaisuuden sekä korkeakoulutasoisten opintojen jatkuvaan kehittämisen sekä yliopistoyhteistyön. (Lujala, 2018, s. 36; Lujala, 2001, s. 86.)

Oulun ensimmäinen lastentarhanopettajien koulutus käynnistyi 2.9.1968 Nuottasaarella. Koulutukseen valittiin opiskelijat valintakokeiden perusteella. Pääsyvaatimuksina valintakokeisiin

olivat 19–30 vuoden ikä, aiempi koulutustausta, jonka tuli olla vähintään keskikoulun oppimäärä sekä hyvä terveys ja soveltuvuus alalla työskentelyyn. Ensimmäisen vuosikurssin aloituspaikkoja oli 30, joista 29 valituista oli naisia ja 1 mies. Opetussuunnitelma piti sisällään sekä teoriaa että käytännön harjoittelua. Teoriaa opiskeltiin muun muassa lastentarhametodiikasta ja psykologiasta. Harjoittelut tapahtuivat Oulun kaupungin päiväkodeissa, joita olivat Allinpuiton, Heinäpään, Hintan sekä Kastellin päiväkodit, sekä tutustumiskäynneillä esimerkiksi erilaisiin erityiskasvatuksen kohteisiin. Opiskelijoiden harjoitteluita ohjasivat ohjaavat opettajat. Opinnot pitivät sisällään myös soitonopetusta. (Lujala, 2018, s. 43–46.)

1972 Lastentarhanopettajien koulutus siirtyi sosiaaliministeriön alaisuudesta kouluhallituksen alaisuuteen. Tämä toi Ouluun muutoksia ja aloituspaikkoja lisättiin sekä opetusharjoitteluun keksittiin uusia ratkaisuja. Harjoitteluissa ohjaavien opettajien vastuuta lisättiin ja heille myönnettiin ohjauspalkkio. Koulutukseen tarvittavien tilojen puute ratkaistiin yliopistolta saatavilla tiloilla. (Lujala, 2018, s. 82–91.) Vuonna 1973 voimaan tulleen uuden päivähoitolain myötä lastentarhanopettajan koulutuksen opetussuunnitelma muuttui ja uusi opetussuunnitelma piti sisällään opetusharjoittelua 1100 tuntia sekä teoriaharjoittelua 1400 tuntia. Tunnit koostuivat lapsen psyykkisestä kehityksestä, lapsen fyysisestä kehityksestä ja kasvusta, varhaiskasvatuksen perusteista ja menetelmistä, ympäristöstä ja yhteiskunnasta, itseilmaisusta ja kommunikaatiosta, opinto-ohjauksesta ja avoimista tunteista sekä opetusharjoitteluista. Vuonna 1983 koulutus vakiintui kolmivuotiseksi ja opetussuunnitelmaa säädettiin taas vastaamaan koulutuksen vaatimuksia. (Lujala, 2018, s. 11–101, s. 150)

Lukuisien muutosten sekä koulutuksen kehittämisen myötä 1990-luvulle tultaessa Oulun lastentarhaseminaari pyrki kehittämistoiminnassaan edesauttamaan koulutuksen siirtymistä yliopistoon. Hallituksen esitys 196/1994 johti lastentarhanopettajien korkeakoulututkinnon aloittamiseen 1.8.1995 Oulun lisäksi Helsingissä, Joensuussa, Jyväskylässä, Tampereella sekä Turussa. Sivistysvaliokunnan mukaan opettajan asiantuntijuuden perustana toimivat kehityspsykologia sekä kasvatustieteet ja tästä johtuen on erittäin tärkeää, että lastentarhanopettajien koulutus on korkeakoulutasoista. (Lujala, 2018, s. 258–267.)

Tällä hetkellä, vuonna 2021, Oulun yliopistossa varhaiskasvatuksen koulutusohjelma on viisivuotinen. Se pitää sisällään kandidaatin tutkinnon 180 opintopistettä (3 v.) sekä maisterin tutkinnon 120 opintopistettä (2 v.). Koulutukseen on vuonna 2021 120 aloituspaikkaa ja aloituspaikkojen määrää on jatkuvasti lisätty. Opetus tapahtuu Linnanmaan kampuksella Oulussa.

Kandidaatintutkinnon pääaineena on kasvatustiede ja erityisesti varhaiskasvatus. Opinnot pitävät sisällään perus- ja aineopintojen lisäksi varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuden tuottavat opinnot, kandidaatin tutkielman sekä yhden sivuaineen (25 opintopistettä). Kandidaatin tutkinto tuottaa pätevyyden toimia varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä sekä muissa varhaiskasvatusalan opetus, - ohjaamis, - kasvatus- ja johtamistehtävissä. Oulun yliopiston mukaan koulutus antaa opiskelijalle valmiudet toimia opetuksen, koulutuksen sekä kasvatuksen tutkimuksen tehtävissä perehtyen lapsen kasvuun, kehitykseen sekä oppimiseen. (Opintopolku, 2021; Oulun yliopisto, 2021.)

Oulun yliopisto on myös osana valtakunnallista monimuotokoulutusta (1000+), jossa tarkoituksena on mahdollistaa jo varhaiskasvatuksen tehtävissä toimiville mahdollisuus opiskella joustavasti varhaiskasvatuksen opettajaksi. Kandidaatin tutkinnon opiskeleminen on joustavaa ja se on mahdollista suorittaa työn ohessa. Koulutuksessa hyödynnetään niin lähiopetusta, verkko-opetusta kuin varhaiskasvatuksessa suoritettavia työelämälähtöisiä tehtäviä. Tutkinto pitää sisällään myös ohjatut harjoittelut. (Oulun yliopisto, 2021.)

#### **4.5 Varhaiskasvatuksen koulutuksen tulevaisuus**

Vaikka varhaiskasvatuksen sektorilla on tapahtunut viimeisten vuosikymmenten aikana paljon muutoksia, on sen tulevaisuudessa silti paljon kysymysmerkkejä. Merkittävänä muutoksina varhaiskasvatuksessa ovat olleet niin varhaiskasvatuksen koulutuksen siirtyminen yliopistoon, varhaiskasvatuksen tutkimustoiminnan lisääntyminen, varhaiskasvatuksen tieteellisen tiedon lisääntyminen sekä varhaiskasvatuksen käytännössä ja pedagogisella tasolla tapahtuneet muutokset. Nykypäivän yhteiskunnalliset muutokset monikulttuurisuuden sekä erilaisten kulttuuristen taustojen lisääntyessä johtavat jatkuvaan tarpeeseen vuorovaikutustaitojen kehittämisessä. Työorganisaatioiden monimuotoistuminen lisää yhteistyö – ja verkostointiosaamisen tarvetta sekä jatkuva tiedon lisääntyminen varhaislapsuudesta lisää jatkuvaa tarvetta tiedonhankintavalmiuksille sekä kehittäväälle työotteelle. Myös erityispedagogiikan tarpeen lisääntyminen luo omat haasteensa. (Hujala, 1997, s. 3; Karila ym., 2013, s. 158–159.)

Korkeakoulujen arviointineuvosto sekä Koulutuksen arviointineuvosto ovat vuonna 2013 tehnyt tutkimuksen kansallisen varhaiskasvatuksen koulutuksen arvioinnista. Raportissa esiteltiin

monia varhaiskasvatuksen koulutuksen kehittämissuosituksia. Varhaiskasvatuksen tulevaisuuden haasteiksi raportissa nostettiin esiin yliopistoissa muun muassa koulutusrakenteen laajuus ja esille nostettiin pohdittavaksi myös se, onko koulutuspaikkojen jatkuva lisääminen tarpeellista. (Karila ym., 2013, s. 158–171.)

#### 4.5.1 Haasteet

Suomessa opettajankoulutusta on kehitytty laajasti, mutta varhaiskasvatuksen tehtäviin suuntaava opettajankoulutus on jäänyt kaikkien näiden kehitystoimien ulkopuolelle. Korkeakoulujen arviointineuvoston taloudellisten rajoitusten vuoksi varhaiskasvatuksen tehtäviin suuntaava opettajankoulutusta ei ole voitu sijoittaa opettajankoulutuksen arviointeihin vuosina 1999–2000. Vuoteen 2013 asti varhaiskasvatus on ollut sosiaali- ja terveysministeriön hallinnonalaan kuuluvaa, jonka vuoksi tiedonsaantia ei ole ollut. Sosiaali- ja terveysministeriöllä ei ole ollut halua osallistua kustannuksiin tai toimiin, joita valtakunnallinen lastentarhanopettajia koskeva tiedonkeruu olisi vaatinut. Tästä johtuen määrällisten koulutustavoitteiden asettaminen lastentarhanopettajakoulutukseen on ollut huomattavan heikkoa verrattuna muihin opetusryhmiin. (Mikkola, 2017, s. 242.)

Koulutustavoitteiden asettamista lastentarhanopettajakoulutuksella on kuitenkin yritetty epävarmuustekijöistä huolimatta. Tavoitteiden asettamista on ollut pakko tehdä, vaikka epävarmuustekijöitä on paljon, sillä lastentarhanopettajien jatkuva pula pakotti opetus- ja kulttuuriministeriön toimiin. Opettajien pulasta johtuen he eivät voineet jatkuvasti ilmoittaa, että lastentarhanopettajakoulutukselle ei ole olemassa määrällisiä tavoitteita. Vuonna 2009 tavoitteiden asettamista yritettiin ensimmäisen kerran. Tavoitteiden asettamisessa hyödynnettiin muun muassa OAJ:n keräämää aineistoa sekä erillisselvityksiä eri paikkakunnilta ja alueilta. (Mikkola, 2017, s. 242.)

Koulutustavoitteiden asettamisen haaste on näkynyt myös ammattikorkeakoulujen puolella. Sosionomitaustaisten lastentarhanopettajien koulutuksien sekä valmistuvien määrän seuranta on ollut hyvin puutteellista. Ammattikorkeakoulun puolella toteutettaville koulutuksille ei ole myöskään asetettu määrällisiä tavoitteita. Haasteista huolimatta varhaiskasvatuksen koulutuksen kokonaisarviointi valmistui vuonna 2013. Kokonaisarvioinnin toteutukseen osallistui kou-



lutuksen arviointineuvosto sekä korkeakoulujen arviointineuvosto, jotka tekivät tiivistä yhteistyötä kokonaisarvioinnin toteutumiseksi. Onnistunut ja laaja kokonaisarviointi tuotti runsaasti tietoa ja vahvan tietoperustan varhaiskasvatuksen koulutukselle. (Mikkola, 2017, s. 242.)

Ammattikorkeakouluista puhuttaessa epäselvyyksiä on erityisesti kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon sekä sosionomin ammattikorkeakoulututkinnon keskinäisessä suhteessa. On hieman epäselvää, millaista asiantuntijuutta kummankin tutkinnon tulisi tuottaa ja miten ne keskenään eroavat toisistaan. Tämä on haasteena tulevaisuudessa, kun sosionomit eivät saa enää työskennellä varhaiskasvatuksen opettaja -nimikkeellä. (Karila ym., 2013, s. 170.)

Jo Liikanen (1997) ja Niikko (2003) ovat tuoneet esille sen, miten varhaiskasvatuksen koulutusohjelmien sisältöjen tulisi vastata sen ajan ajankohtaisiin haasteisiin. Yhtenä tällaisena haasteena nähdään tulevien varhaiskasvatuksen opettajien ennakoasenteiden sekä ennakkoluulojen poistaminen. Jos kasvattajan toimintaa ohjaavat ennalta asetetut käsitykset sekä asenteet, lapsen kehityksen tukeminen ja lapsen näkeminen voivat johtaa esimerkiksi jollain tapaa erilaisten lasten tiedostamattomaan syrjintään. Ennakoasenteiden siirtämisen sijaan koulutuksessa tulee keskittyä kehitystä ja kasvua tukevien kasvatuskäytänteiden laajaan hallintaan eli pedagogisen kompetenssin saavuttamiseen. (Liikanen, 1997, s. 21–24; Niikko, 2003, s. 106.) Tämä mukailee Karilan, Kososen sekä Järvenkallaksen (2017, s. 69) ajatuksia siitä, miten juuri korkeasti koulutetut opettajat kykenevät saavuttamaan pedagogisen kompetenssin.

Jokaisen varhaiskasvatuksen työntekijän voidaan nähdä tuovan varhaiskasvatustyöhön oman tieteenalansa sekä koulutuksensa mukaisen panoksen. Henkilöstön moniammatillisen osaamisen merkitystä korostetaan yhä enemmän ja enemmän ja siksi uutena haasteena ja ongelmana koulutuksessa nähdään myös kasvattajatiimien yhteinen ammatinhallinta sekä monialainen verkostoyhteistyö muiden samaa työtä tekevien ammattilaisten kanssa. Varhaiskasvatuksen koulutuksessa korostetaan lapsilähtöistä pedagogiikkaa aikuisjohtoisuuden sijaan painottamalla jokaisen lapsen subjektiivista asemaa ja oikeutta sekä yksilöllisiä tarpeita. Painopiste on myös vertaisryhmän merkityksessä lapsen kasvu- ja oppimisprosessin käynnistäjänä sekä tukijana. Tämä kaikki haastaa varhaiskasvatuksen koulutusta ja tuottaa haasteita toimintaperiaatteiden sekä opetussuunnitelmien arviointiin. (Niikko, 2003, s. 106.)

Tärkeimpinä rakenteellisina edellytyksinä hyvälle varhaiskasvatukselle nähdään henkilökunnan korkea koulutustaso. Tutkimukset ovat myös osoittaneet, miten yksi varhaiskasvatukseen

sijoitettu euro maksaa itsensä takaisin kuusi – tai seitsemänkertaisena, joten koulutetun henkilökunnan merkitys on suuri. Korkeasti koulutettu henkilökunta osaa reagoida lapsiin sensitiivisesti sekä kykenee ottamaan huomioon erilaisia lapsia. Arjen työssä korkeasti koulutetun henkilökunnan on todettu myös toimivan vähemmän ankarammin sekä vastuuntuntoisemmin suhteessa ryhmän lapsiin. Koulutettujen varhaiskasvatusten opettajien määrä on vähentynyt varhaiskasvatuksen kentällä huolestuttavasti. Kansallisella tasolla vain 24,4 % varhaiskasvatuksen opettajien korkeakoulutuksen saaneista työskenteli varhaiskasvatuksen opettajana. Jotta kansallisella tasolla määriteltyjen varhaiskasvatuksen suuntaviivojen toteuttaminen olisi mahdollista toteuttaa arjessa, on kehitettävä henkilökunnan pedagogista osaamista ja saada opettajat pysymään alalla. (Heikka, Halttunen & Waniganayake, 2016, s. 144; Karila, Kosonen & Järvenkallas, 2017, s. 69; Lundkvist, Nyby, Autto & Nygård, 2017, s. 1555; Portell & Malin, 2007, s. 13.)

Myös kansainvälisen muuttoliikkeen seurauksena Suomi on uudessa tilassa monikulttuurisuuden lisääntyessä kasvavasti. Erityisesti haasteita tuo monikulttuurisuuden sekä monietnisyyden lisääntyminen lapsiperheiden parissa. Vaikka Suomessa on moniin muihin maihin verrattaessa suhteellisen vähän maahanmuuttajataustaisia lapsia, lasten kasvuympäristöjen sekä kulttuuristen taustojen erilaistuminen on yhä enemmän lisääntynyt ja jatkaa lisääntymistään. (Arvola, Lastikka & Reunamo, 2017, s. 2539; Karila ym., 2013, s. 158; Patrikainen, 2009, s. 19.) Suomessa on yhä useampi lapsi, jolla on jokin muu kulttuuritausta kuin suomalainen kulttuuritausta. Opettajienkoulutus Suomessa on rakentunut oman maan kulttuurisessa viitekehysessä ja tämä tuo haasteita varhaiskasvatuksessa. Koulutuksen sisältöjen tulisi vastata tähän tarpeeseen. Kulttuurisen tiedon tulisi jatkuvasti lisääntyä, jotta ymmärryksemme monikulttuurisuudesta kasvaisi ja pystyisimme vastamaan monikulttuuriseen yhteiskunnan kohtaamiseen. (Niemi, 2010, s. 44–46.)

## 5 Aineisto ja metodologia

Tässä luvussa kuvaan tutkimuksen toteuttamista. Aloitan tutkimuskysymyksistä, joiden jälkeen siirryn tutkimuksen metodologisiin lähtökohtiin ja niiden myötä aineiston keruuseen sekä aineiston analyysiin ja sen toteuttamiseen.

### 5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena oli saavuttaa mahdollisimman syvä ymmärrys haastateltavien kokemuksista varhaiskasvatuksen koulutuksesta Oulun yliopistossa sekä kokemusten myötä selvittää, miten koulutus olisi voinut valmistaa heitä paremmin tulevaan työhönsä. Tutkimuskysymyksiksi valikoituivat seuraavat:

- 1. Miten Oulun yliopistossa varhaiskasvatusta opiskelleet kokevat koulutuksen valmistaneen heitä työelämään?*
- 2. Minkälaisia asioita Oulun yliopistossa varhaiskasvatusta opiskelleet jäivät koulutukselta kaipaamaan?*

### 5.2 Metodologiset lähtökohdat

#### 5.2.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Metsämuurosen (2006) mukaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus on haastavasti määriteltävissä. Laadullinen tutkimusote soveltuu tutkimukseen erinomaisesti, jos kiinnostuksen kohteena ovat tapahtumien yksityiskohdalliset rakenteet tai ollaan kiinnostuneita tietyissä tapahtumissa mukana olleiden toimijoiden merkitysrakenteista. Tutkimuksen kohteena voivat toimia erilaiset ryhmät ja organisaatiot sekä yksilöt tai ilmiöt. Laadullisen tutkimuksen keskeisimmät tutkimusmenetelmät ovat haastattelu, lit-

terointi, tekstianalyysi tai havainnointi. (Metsämuuronen, 2006, s. 83–88.) Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää Oulun yliopistoissa varhaiskasvatusta opiskelleiden kokemuksista koulutuksesta, eli kiinnostus kohdistui tietyissä tapahtumissa mukana olleisiin yksilöihin. Tästä syystä laadullinen tutkimusote oli oikea valinta tähän tutkimukseen.

Tuomi & Sarajärvi (2012) korostavat teorian, eli tutkimuksen viitekehyksen, merkitystä laadullisessa tutkimuksessa. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on aina havaintojen teoriapitoisuus, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkimusmenetelmät eivät ole käyttäjästä tai havaintomenetelmästä irrallisia. Objektivistista tietoa ei ole olemassa, sillä kaikki tieto on subjektiivista ja tutkijan oman ymmärryksen varassa hänen päättämästään tutkimusasetelmasta. (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 18–20.)

Alasuutari (2011, s. 38) esittää laadullisen tutkimuksen pitävän sisällään kaksi eri vaihetta: havaintojen pelkistäminen sekä arvoituksen ratkaiseminen. Tämä ero on mahdollista tehdä vain analyttisesti, sillä käytännössä havaintojen pelkistäminen sekä arvoitusten ratkaiseminen sitoutuvat aina toisiinsa. Aineistosta pyritään selvittämään havainto tai havaintojen joukko paloittelemalla sekä yhdistelemässä aineistoa. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on hahmottaa havaintoyksilöiden välisiä eroja keskiverto-esimerkkien tai tyyppitapauksien sijaan. Laadullisessa tutkimuksessa informanttien eli haastateltavien määrä ei ole ratkaiseva, eikä tutkimuksessa käytettävät tutkimusjoukot ole kovin suuria. (Alasuutari, 2011, s. 38–46.)

### 5.2.2 Fenomenografia

Huusko ja Paloniemi (2006) sekä Ahonen (1994) esittävät fenomenografian olevan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimussuuntaus, jossa kohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset ilmiöistä. Tarkastelun kohteena fenomenografisessa tutkimussuuntauksessa ovat ympäröivän maailman rakentuminen sekä ilmeneminen ihmisille heidän tietoisuuteensa. (Ahonen, 1994, s. 116.; Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163.) Tavoitteena on siis kuvata laadullisesti erilaisia tapoja todellisuuden eri ulottuvuuksien kokemisesta sekä käsitteellistämisestä. (Niikko, 2003, s. 22.) Fenomenografialla on kvalitatiivisena metodina sekä tutkimuksellisenä lähestymistapana juurensa tutkimuksessa, jossa kehitettiin kvantitatiivisille menetelmille vastapainoksi suuntaus koulutuksen, opetuksen sekä kasvatuksen tutkimuksessa, jossa pyrkimyksenä oli ymmärtää oppimisen ja opiskelujen ongelmien eri ilmiöitä laaja-alaisesti. (Niikko, 2003, s. 42.) Nykyään

fenomenografinen tutkimus tutkii oppimisen kokemuksen lisäksi laajasti erilaisia ilmiöitä (Barnard, McCosker & Gerber, 1999, s. 213).

Fenomenografia -sanon juuret pohjautuvat kreikan kielestä johdettuihin - jotakin ilmiötä sekä jonkin asian kuvaamista/esiintymistä merkitseviin – sanoihin (Niikko, 2003, s. 8), mutta varsinaisen fenomenografisen tutkimussuuntauksen nähdään syntyneen 1980-luvulla Göteborgin yliopistossa, jossa professori Ference Marton kollegoidensa kanssa halusivat päästä selville siitä, miten olisi mahdollista ymmärtää ihmisten käsityksiä erilaisista ulottuvuuksista sekä ilmiöistä maailmassa. (Niikko, 2003, s. 10–11.) Vaikka fenomenografia-termi otettiin käyttöön 1980-luvulla, voidaan sen juurien kuitenkin nähdä ulottuvan 1970-luvulle ja Ference Martonin tutkimuksiin, jotka liittyivät vahvasti opiskelijoiden erilaisiin käsityksiin oppimisesta. (Ahonen, 1994, s. 115.)

Fenomenografiassa kiinnostuksen kohteena ovat toisten ihmisten kokemukset ja niiden tutkiminen. Kyseessä on siis toisen asteen näkökulma. Toisen asteen näkökulmassa painopiste on toisten ihmisten tavassa kokea asioita ja ilmiöitä ja taas toisaalta tutkijan omien kokemusten ja käsitysten sulkeistamisesta. Tutkija kuvaa toisen asteen näkökulmassa eri todellisuuden ilmiöitä juuri siitä näkökulmasta, josta tietty yksilö tai ryhmä käsittää sen. Tämän myötä toisen asteen näkökulmaa pidetään epäsuorana menetelmänä. (Niikko, 2003, s. 24–25.) Fenomenografiassa keskeisimpinä käsitteinä ovat käsitys sekä kokemus. Ahosen (1994, s. 117) mukaan käsitys nähdään olevan kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva jostain ilmiöstä. Niikon (2003, s. 25) mukaan käsitys on ”perustavaa laatua olevaa ymmärrystä ja näkemystä jostakin.”

Koska tutkimukseni tarkoituksena on selvittää Oulun yliopistossa varhaiskasvatusta pääaineenaan opiskelleiden kokemuksia koulutuksesta, koen että tutkimukseni lähestymistapa on fenomenografinen. Fenomenografisessa tutkimussuuntauksessa kiinnostus on siinä, miten ihmistä ympäröivä maailma sekä sen eri ilmiöt rakentuvat ja ilmenevät ihmisten tietoisuudessa (Ahonen, 1994, s. 114), eli kiinnostuksen kohteena nähdään toisten ihmisten kokemuksen tutkiminen. Fenomenografiassa tavoitteena on maailman kuvaaminen sellaisenaan, kuin tietty ryhmä yksilöitä sen kokee ja pyrkimyksenä on kuvata kyseessä olevan ilmiön kokemista sekä kokemusten laatua. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163–164; Niikko, 2003, s. 20–24.)

### 5.3 Aineiston keruu

Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksinä tutkimuksen osalta on ymmärtää toimintaa, halu kuvata tai selittää ilmiötä sekä erityisesti korostaa tutkimuksen aineiston laatua määrän sijasta. Tutkittavien henkilöiden kokemukset sekä tiedot tutkittavasta ilmiöstä sekä tarkasti ja harkitusti valitut tutkimukseen osallistuvat henkilöt ovat avainasemassa tuottaessa laadukasta tutkimusta. (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 73.) Aineiston keruuta varten haastattelin neljää Oulun yliopistossa varhaiskasvatusta pääaineenaan opiskellutta henkilöä. Osa haastateltavista oli jatkanut maisterivaiheen opintoihin, ja osa siirtynyt työelämään kandidaatin tutkinnon suorittamisen jälkeen. Yhteistä jokaiselle haastateltavalle oli kuitenkin varhaiskasvatuksen kandidaatin tutkinto, jonka jokainen haastateltava oli suorittanut samaan aikaan vuosien 2016–2019 välillä. Jokaisella haastateltavalla oli myös työkokemusta varhaiskasvatuksen opettajan tehtävästä päiväkodissa. Nämä kokemukset olivat lyhyemmistä sijaisuuksista vajaa kahden vuoden työkokemukseen. Haastateltavien kontaktointi tapahtui tiedustelemalla tuntemiltani ihmisiltä halukkuutta osallistua haastatteluun, ja tätä kautta löysin jokaisen haastateltavani.

Fenomenografisessa tutkimusotteessa aineiston keruun tyypillisin ja yleisin tapa on avoin haastattelu, jossa kuvataan ja avataan yksilön omaa ja henkilökohtaista kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Tavoitteena on ymmärtää yksilön antama näkemys tutkittavana olevasta ilmiöstä. (Niikko, 2003, s. 31.) Tutkimukseni aineiston keruu tapahtui ryhmähaastattelulla. Ryhmähaastattelussa korostuvat erityisesti osallistujien välinen vuorovaikutus sekä sen myötä tapahtuva yhteisen tiedon tuottamisen prosessi (Pietilä, 2017, s. 128; Valtonen & Viitanen, 2020, s. 119). Ryhmähaastattelussa erityisen tärkeää on ryhmän koostumus. Olennaisinta on ryhmää koostaessa pitää huoli siitä, että jokaisella ryhmän jäsenellä on kosketuspintaa haastateltavaan asiaan, jotta asiasta on mahdollista keskustella. Huomiota tulee kiinnittää myös ryhmän jäsenten kokemusten ja näkökulmien riittävyteen tutkimuskysymystä ajatellen. (Pietilä, 2017, s. 120–121.) Haastateltavia kontaktoidessa pidin mielessä nämä asiat ja siksi haastateltaviksi valikoitui juuri samana vuonna saman koulutuksen käyneet henkilöt, joilla jokaisella on jo käytännön kokemusta varhaiskasvatuksen opettajan työstä.

Ryhmää koostaessa ryhmähaastatteluun on tärkeää ottaa myös huomioon se, tuntevatko haastateltavat toisensa. Kun ryhmän jäsenet tuntevat toisensa ennakkoon, on keskustelu usein sujuvampaa ja keskustelu on luontevaa ja helpompi aloittaa. Osallistujien tunteminen entuudestaan

avaa myös ainutlaatuisia mahdollisuuksia ryhmän ajattelutapojen sekä vuorovaikutuksen ymmärtämiseen. Tutkijalla voi avautua mahdollisuus eritellä, nähdä sekä kuulla asioita, mikä ei olisi mahdollista ilman ryhmähaastattelua, jossa osapuolet tuntevat toisensa. (Alasuutari, 2011, s. 152; Pietilä, 2017, s. 120.) Ryhmässä, jota haastattelin, jokainen jäsen tunsi toisensa ja uskon tämän mahdollistaneen avoimen ja luontevan keskustelun.

Kun haastateltavat tuntevat toisensa, on riskinä hankalasti tulkittavia viestinnän elementtejä. Kun puhutaan tutulle henkilölle, puhe usein sisältää myös sanatonta viestintää, jota ryhmän ulkopuolisen voi olla hankala tulkita. Puhe voi pitää sisällään esimerkiksi viittauksia aikaisempiin ryhmän jäsenten kesken koettuihin kokemuksiin, jotka eivät avaudu ulkopuoliselle. (Pietilä, 2017, s. 120.) En kokenut tätä ongelmaksi aineistoni keruussa, sillä haastateltavat olivat minulle tuttuja ja olen itse käynyt heidän kanssaan saman varhaiskasvatuksen koulutuksen. Olen haastattelijana siis myös itse sisäpiiriläinen ja siksi ryhmähaastatteluni oli myös sisäpiirihaastattelu. Sisäpiirihaastattelussa haastattelija ja haastateltavat erottautuvat suuremmasta joukosta jonkin asian myötä, ja juuri tämä suuremmasta joukosta erottava asia on heille yhteinen (Juvonen, 2017, s. 398). Tässä haastattelussa tämä suuresta joukosta erottava tekijä oli varhaiskasvatuksen koulutus. Ryhmähaastatteluni ollessa sisäpiirihaastattelu, uskon sen myös sen myötä luoneen avointa keskustelua, sillä minun oli helppo saavuttaa haastateltavien luottamus.

Ryhmähaastattelu toteutettiin tilassa, jossa olivat läsnä haastattelijan lisäksi kolme haastateltavista. Neljäs haastateltava osallistui ryhmähaastatteluun puhelimen välityksellä sairastapauksen johdosta. Emme halunneet ottaa vallitsevan koronapandemian vuoksi mitään riskejä sairastapauksen vuoksi ja siksi sovimme hänen osallistuvan haastatteluun puhelimitse. Puhelinhaastattelu on keino haastattelun tekemiseen silloin, kun henkilö on helpommin tavoitettavissa puhelimitse. Myös tilanteet, joissa haastateltava ryhmä täytyy saada koolle samanaikaisesti, on puhelinhaastattelu siihen oiva keino. (Ikonen, 2017, s. 272.) Ryhmähaastattelu tallennettiin kolmella eri nauhurilla, jotta jokaisen haastateltavan ääni pääsi kuuluviin. Haastattelua nauhoittaessa kiinnitin huomiota erityisesti puhelimen välityksellä olevan haastateltavan äänen kuulumiin ja kuulluksi tulemiseen.

Ryhmähaastattelu sijoittui helmikuun 2021 alkuun. En valmistanut haastateltavia haastatteluun ja he tiesivät haastattelusta etukäteen vain haastattelun aiheen. Jokainen haastateltava allekirjoitti tutkimusluvan. (Liite 1.) Etukäteisvalmisteluja ei haastateltavilta vaadittu. Ryhmähaastat-

telu kesti kaiken kaikkiaan kaksi tuntia ja siitä syntyi litteroitavaa materiaalia 35 sivua. Haastattelu lähti liikkeelle varhaiskasvatuksen koulutukseen hakeutumisesta, jonka jälkeen käsitelimme eri teemoja liittyen koulutuksen sisältöön ja sen myötä saatuihin valmiuksiin. Haastattelu suoritettiin ennalta määritetyillä avoimilla kysymyksillä, jotka antoivat haastateltaville tilaa tutkia tutkittavaa ilmiötä omasta viitekehystä käsin. Ashworthin ja Lucasin (2000) mukaan haastattelukysymyksien tulisi olla fenomenografisessa lähestymistavassa mahdollisimman avoimia ja niiden ei tulisi perustua tutkijan omiin käsityksiin ja oletuksiin tutkittavasta ilmiöstä. (Niikko, 2003, s. 31–32.)

Haastattelussa kiinnitin huomiota erityisesti tilan antamiseen haastateltaville sekä osoitin kuuntelevani. Hyvä haastattelija kuuntelee sekä osoittaa kuuntelevansa haastateltavia sekä antaa haastateltaville tilaa (Hyvärinen, 2017, s. 30). Tilan antaminen on erityisen tärkeää haastattelu-tilanteessa, sillä haastateltavalle haastattelu voi näyttäytyä ainutkertaisena mahdollisuutena päästä jakamaan omia ajatuksia aiheeseen liittyen. Haastatteluprosessissa korostetaan fenomenografian mukaisesti tutkijan roolin herkkyyttä. Myös hiljaisuuden sietämiseen minun tulee haastattelijana kiinnittää huomiota, sillä haastattelu ei ole tavanomainen keskustelu. Huomiota tulee kiinnittää kuitenkin myös siihen, miten haastattelijan luonteva osallistuminen haastatteluun edistää keskustelun etenemistä. (Hyvärinen, 2017, s. 31–32; Niikko, 2003, s. 31.)

#### **5.4 Aineiston analyysi**

Aineiston analyysia lähdin toteuttamaan fenomenografisen analyysin mukaisesti. Fenomenografisen analyysin jokaisessa vaiheessa tutkijan on kyettävä sulkemaan analyysin ulkopuolelle omat ennako-oletuksensa, jotta hänen on mahdollista kuulla ja nähdä tutkittavat henkilöt (Niikko, 2003, s. 35). Fenomenografisessa analyysissä ei ole yhtä oikeaa tai ainoaa tapaa sen toteuttamiseen eikä analyysia ole selkeästi määritelty, kuten Marton (1986) sekä Niikko (2003) toteavat. Tutkimuksessa tulee mahdollisesti vastaan tulkinnallisia epäselvyyksiä, eikä näihin ole olemassa yleispäteviä neuvoja. (Niikko, 2004, s. 32; Marton, 1986, s. 29.) Koska aineiston analyysin tekemiseen ei ole selkeää menettelytapaa, toteutan analyysini mukailemalla Huuskon ja Paloniemen (2006) sekä Niikon (2003) esittelemää fenomenografisen analyysin toteuttamistapaa, joka mukailee Uljensia (1989, 1991). (Niikko, 2003, s. 32–41; Huusko & Paloniemi, 2006, s. 166–170; Uljens, 1989, 1991.)



Fenomenografinen analyysi lähtee liikkeelle aineiston huolellisesta läpikäymisestä. Aineisto tulee lukea huolellisesti monta kertaa läpi, jotta lukijan on mahdollista löytää tekstistä tutkimuksen kannalta tärkeitä ilmaisuja sekä hahmottaa haastateltavien kokonaiskäsitys käsiteltävästä aiheesta. Haastattelut on tarkoitus lukea läpi niin monta kertaa, että ne täyttävät lähes kokonaan tutkijan ajatukset. (Larsson, 1986, s. 37; Niikko, 2003, s. 33.) Aineistoni analyysi lähti siis liikkeelle sen litteroinnista. Litteroinnin tehtyäni kuuntelin haastattelun vielä useaan kertaan läpi. Luin myös litteraatit läpi kuunteluiden ohella täysin aineistolähtöisesti, jotta saisin mahdollisimman syvällisen käsityksen aineistostani ja hahmottaisin aineiston kokonaiskuvan. Lukemisen taustalla mielessäni oli koko ajan se ilmiö, josta tutkimuksessani ollaan kiinnostuneita.

Analyysin ensimmäisen vaiheen myötä on tekstistä tarkoitus etsiä merkitysyksiköitä eli rakenteellisia eroja, jotka selventävät lukijalle tutkittavaan ilmiöön liittyvien käsitysten suhteita. Rakenteelliset erot analysoitavassa aineistoissa muodostetaan kuvauskategorioiksi. Jokainen kuvauskategoria on osa laajempaa kategoriasysteemiä. Tulkinnassa huomion tulee kiinnittyä ajatuksellisiin kokonaisuuksiin yksittäisen ilmaisujen sijaan. (Huusko & Paloniemi, 2006, 166–167.) Analyysin ensimmäisen vaiheen toteutumisen myötä aineistosta on kaivettu esiin ilmiötä koskevat käsitykset sekä ymmärrykset kielellisten ilmaisujen takaa (Niikko, 2003, s. 34).

Analyysin ensimmäisen vaiheen jälkeen lähdin merkitsemään aineistosta tutkimukseni kannalta merkittäviä ilmaisuja sekä lausumia. Tutkimuksen kannalta tärkeät esille nousseet ilmaisut sekä lausumat merkitsin aineistosta ja keräsin ne yhteen erilliselle tiedostolle. Fenomenografisen analyysin toisessa vaiheessa on tarkoituksena löytää haastateltavien vastauksista tutkimuksen kannalta tärkeää tietoa vertailemalla ilmaisuja sekä etsimällä ilmaisuista samanlaisuuksia, erilaisuuksia, harvinaisuuksia sekä rajatapauksia. Tärkeää on muistaa se, että ilmaisut tulee ottaa esille kontekstissaan, sillä ihmisten käsityksiä ei voida erottaa niiden merkityksistä. (Marton, 1986; Niikko, 2003, s. 35, 55.)

Esimerkkejä aineistosta nousseista ilmaisuista ja lausumista, jotka olivat tutkimuksen kannalta tärkeitä:

*”Yleinen ajatus itellä ainaki just tosta koulutussisällöstä on just sellanen pettyny et kyllä joo kyllä sitä tietenki osaa toimia, ku on siellä päiväkodissa, mut on se nii sellasta tiedon hakemista ja toisiin tukeutumista ja jotenki tämmöstä...”*

*”Mut just ehkä sellane yhteiskunnallinen toive tai en nyt tiä ei sitä varmasti siihe koulutukseen saa, mut täsmennettäis sitä mitä se vakaopen työ on. Et miten se eroaa lastenhoitajan työstä. Mää toivoisin semmosta. Nii sit se alallejääminenki vois tuntuaki jotenki siltä et hei mä oon opettaja täällä.”*

Kun olin erottanut erilliselle tiedostolle kaikki aineistossa esiintyvät tutkimuksen kannalta merkittävät ilmaisut sekä lausumat, käännsin ne yleiskielelle, jotta pystyin mahdollisimman hyvin löytämään ilmaisuista sekä lausumista merkitysilmajua. (Taulukko 1.) Fenomenografisessa tutkimuksessa analyysin olleessa merkityksellisten ilmaisuiden sekä aineiston lukemisen reflektoinnin jatkuva kehä, on olennaisten piirteiden etsiminen aineistosta välttämätöntä tutkimuksen kannalta. (Niikko, 2003, s. 34.) Lausumien ja ilmaisujen kääntäminen yleiskielelle mahdollisti minulle selkeän merkitysilmajujen löytämisen aineistosta. (Taulukko 2.) Merkitysilmajuiden määrä aineistossa oli 162 kappaletta.

Alkuperäinen lausuma	Lausuma yleiskielellä
”Ja periaattees se et kyllähän se on senki tärkeitä sillee et niinku tulee heti opintojen aikana kokemusta eri ikäsistä lapsista, ku ethä sää voi itte käyttäytä samalla lailla eskari-ikästen, kun niinku alle kolmevuotiaan kanssa et se sillee muokkaa myös omaa toimintaa et se on aika tärkeitä päästä näkemää. Ja kun pienillä kaikki pedagogiikka lähtee perushoidosta.”	Tärkeää olisi opintojen aikana saada kokemusta eri ikäisistä lapsista, sillä opettaja ei voi käyttäytyä esikouluikäisen ja alle kolmevuotiaan lapsen kanssa samalla tavalla. Eri ikäisten kanssa työskentely muokkaa myös omaa toimintaa ja siksi olisi tärkeää päästä näkemään jokaista ikäluokkaa. Varsinkin kun pienillä pedagogiikka lähtee perushoidosta.

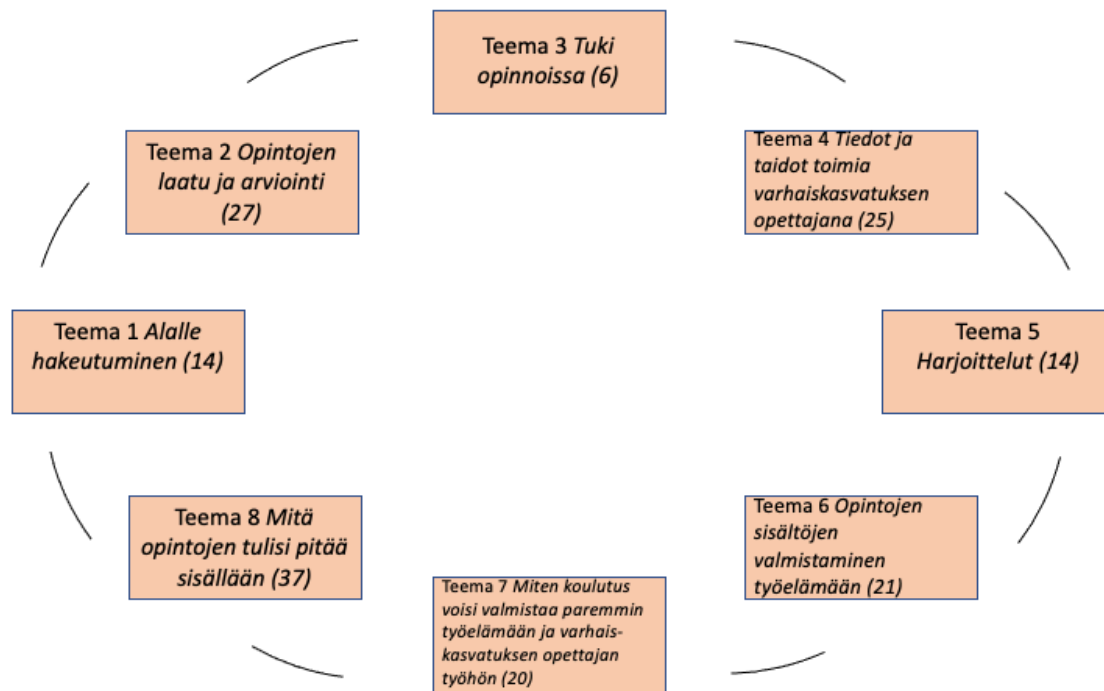
Taulukko 1. Esimerkki alkuperäisten lausumien kääntämisestä yleiskielelle.

Lausuma yleiskielellä	Merkitysilmaisut
Harjoitteluissa on saanut vinkkejä esimerkiksi papunetin käyttöön, mutta opinnoissa ei mitään. Yleinen ajatus koulutussisällöstä on pettynyt. Tietenkin päiväkodissa osaa toimia, mutta se on niin paljon sellaista tiedon hakemista ja toisiin tukeutumista.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Kaikki käytännön vinkit tulleet harjoitteluista</li> <li>2) Pettymys koulutussisältöön</li> <li>3) Työskentely tiedon hakemista ja toisiin tukeutumista</li> </ol>

Taulukko 2. Esimerkki merkitysilmaisujen löytämisestä.

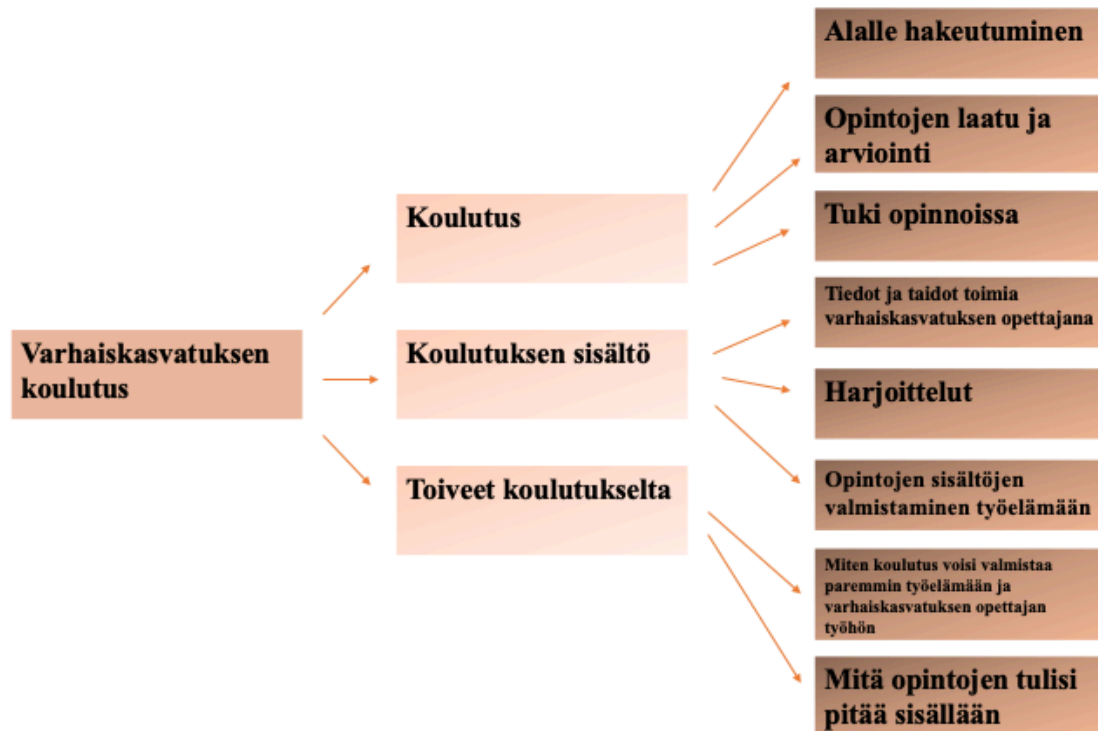
Analyysin kolmannessa vaiheessa lähdin merkitysilmaisujen kautta määrittämään aineistoa eri kategorioihin vertailemalla aineistosta löytyneitä merkitysilmaisuja. Tämä prosessi vaati vastauksien lukemista huolellisesti monta kertaa läpi, jotta ymmärrys aineistosta oli varmasti saavutettu. Merkitysilmaisujen avulla aineistosta oli hyvin hahmotettavissa merkityksiä ja kokonaisuuksia lausumista ja ilmaisuista ja sen myötä kategorisointi oli sujuvaa. Kategorisoinnissa pyrin kiinnittämään huomiota laadullisiin eroavaisuuksiin sekä yhteneväisyyksiin, jonka myötä minun oli mahdollista tuoda lausumat ja ilmaisut merkitysyksikköineen yhteen yhteneväisyksineen sekä eroavaisuuksineen. Näiden pohjalta minun oli mahdollista luoda ja jakaa merkitysyksiköt teemoihin, jotka olen erotellut toisistaan niiden eroavaisuuksien perusteella. (Marton, 1986.)

Aineiston analyysissä teemoja oli löydettävissä 8 kappaletta. Jokaisella teemalla oli oma sisältonsä ja teemat loivat vahvan pohjan kuvauskategorioiden luomiseen analyysin viimeisessä vaiheessa. Teemojen tulee olla selkeästi suhteessa tutkittavaan ilmiöön, mutta jokaisen teeman tulee kertoa jotain erilaista tavasta kokea tutkittavaa ilmiötä (Niikko, 2003, s. 36). Esittelen seuraavaksi kaikki analyysissä syntyneet 8 teemaa. (Taulukko 3.) Teeman perässä sulkeissa oleva numero osoittaa merkitysilmaisujen määrän kyseisen teeman sisällä. Taulukosta on havaittavissa merkitysilmaisujen määrät teemojen sisällä. Teemojen esittäminen kehässä kuvastaa hyvin sitä, miten jokainen teema on selvästi eriteltävissä toisista, mutta silti jokainen teema on keskenään samanarvoinen ja yhtä tärkeä tutkimuksen tuloksia tulkittaessa.



Taulukko 3. Aineistosta merkitysilmmaisujen pohjalta luodut teemat (8).

Kun teemat olivat minulle selvillä, siirryin aineiston analyysin viimeiseen vaiheeseen. Fenomenografisen analyysin neljännessä vaiheessa tarkoitus on luoda teemojen pohjalta kuvauskategoriat, joiden avulla ilmiötä on mahdollista kuvata ylemmällä tasolla. Kuvauskategorioiden rakentuminen on aina sidoksissa tutkijan omaan tulkintaan. Kuvauskategoriat edustavat keskeisiä merkityksiä tutkittavassa ilmiössä ja ne toimivat aineiston analyysin yhteenvetona. Kuvauskategorioista on jo nähtävissä tutkimustoiminnan päätulos. (Niikko, 2003, s. 35–36.) Tutkimuksessani kuvauskategoriat kertovat Oulun yliopistossa varhaiskasvatusta opiskelleiden kokemuksista koulutusohjelmasta ja sen sisällöistä. Teemojen väliset erot tutkittavasta ilmiöstä ovat sisällöllisiä ja tästä syystä näen jokaisen teeman keskenään samanarvoisena. Niikkon (2003, s. 38) mukaan tässä tapauksessa kuvauskategoriaa kutsutaan horisontaaliseksi kuvauskategoriasysteemiksi. (Taulukko 4.) Horisontaalisessa kuvauskategoriasysteemissä teemat ovat tasavertaisia sekä samanarvoisia kaikissa suhteissa ja jokainen teema nähdään yhtä tärkeänä tutkittavan ilmiön kannalta.



Taulukko 4. Horisontaalisen kuvauskategoriasysteemin kokonaisuus

Tutkimuksen pääkategoriana toimii tutkittava ilmiö: Oulun yliopistossa varhaiskasvatusta opiskelleiden kokemuksia koulutusohjelmasta sekä sen sisällöistä. Tämän pääkategorian jaoin analyysissä aiemmin tehdyn merkitysilmaisujen jakamisen teemoihin perusteella kolmeen eri yläkategoriaan, joiden jokaisen alla olivat teemat, jotka liittyivät kyseiseen yläkategoriaan. Kaksi ensimmäistä yläkategoriaa pitivät sisällään kolme eri teemaa ja jäljelle jäävä kategoria piti sisällään kaksi eri teemaa.

Ensimmäinen analyysissä syntynyt yläkategoria oli koulutus. Tämä yläkategoria piti sisällään teemat *alalle hakeutuminen*, *opintojen laatu ja arviointi* sekä *tuki opinnoissa*. Koulutuksen kokemuksesta puhuttaessa tärkeää on nähdä taustalla olevat syyt koulutukseen hakeutumiseen, jotta on mahdollista saada mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva kokemuksesta. Alalle hakeutumisen syyt heijastuvat myöhempisiin ajatuksiin opinnoista. Koulutusohjelman arvioinnin pohjalla toimivat opintojen laatu ja niiden arviointi sekä tuki opinnoissa ja siksi jokainen tämän yläkategorian teema on mielestäni tärkeä tuoda esille tästä aineistosta. Koulutus yläkategoriana

edustaa hyvin näitä kolmea teemaa ja siksi juuri se valikoitui ensimmäiseksi yläkategoriaksi tässä analyysissa.

Toinen analyysissa syntynyt yläkategoria oli koulutuksen sisältö. Tämä yläkategoria piti sisällään teemat *tiedot ja taidot toimia varhaiskasvatuksen opettajana, harjoittelut* sekä *opintojen sisältöjen valmistaminen työelämään*. Teemat valikoituivat kuvaamaan tätä kategoriata, sillä koulutuksen tavoitteena on kouluttaa varhaiskasvatuksen opettajia, joilla on valmiudet siirtyä työelämään. Aineistosta nousi useasti esille se, miten harjoittelut ovat ja miten ne nähdään vahvasti osana tätä prosessia.

Kolmas analyysissa syntynyt yläkategoria oli toiveet koulutukselta. Yläkategoria piti sisällään teemat *Miten koulutus voisi valmistaa paremmin työelämään ja varhaiskasvatuksen opettajan työhön* sekä *mitä opintojen tulisi pitää sisällään*. Nämä molemmat teemat nousivat jatkuvasti vahvasti esiin aineistossa ja siksi koen tämän kategorian olevan oikeutettu omaan yläkategoriainsa.

Yläkategoriat etenevät mielestäni luontevasti ja kuvaavat hyvin analyysin etenemistä. Niiden muodostuminen oli luontevaa huolellisesti edenneen aineiston analyysin myötä tutkimuskysymykset taustalla jatkuvasti huomioiden. Kategoriat kuvaavat analyysin etenemistä loogisesti koulutukseen hakeutumisesta ja sen laadusta koulutuksen sisältöihin ja lopuksi siihen, mitä olisi kaivattu ja mitä voisi tehdä toisin. Jokainen haastattelussa syntynyt vastaus oli mahdollista sijoittaa tämän kategoriajärjestelmän sisälle. Kun jokainen yksittäinen haastattelu on mahdollista sijoittaa kategoriajärjestelmän sisälle, on fenomenografisessa tutkimuksessa kategoriajärjestelmä silloin aineistoa oikeudenmukaisesti kohteleva sekä riittävä (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 169). Tällä perustelen horisontaalisen kuvauskategorisoinnin onnistuneeksi tässä analyysissa ja aineiston olevan oikeudenmukainen sekä riittävä tähän tutkimukseen.

## 6 Tulokset

Analyysin pohjalta olen jakanut varhaiskasvatuksen koulutuksen käsitteen kolmeen eri alakategoriaan. Jokainen näistä kolmesta kategoriasta toimivat yläkategoriana kahdeksalle eri teemalle. (kts. Taulukko 4.) Esittelen tuloksissa jokaiset kolme pääkategoriaa, jotka ovat koulutus, koulutuksen sisältö ja toiveet koulutukselta niiden alakategorioineen.

### 6.1 Koulutus

Aineiston analyysin pohjalta syntynyt ensimmäinen kategoria oli koulutus. Kategorian muodostivat teemat *alalle hakeutuminen, opintojen laatu ja arviointi* sekä *tuki opinnoissa*. Jo heti haastattelun alussa vahvaksi teemaksi nousi *alalle hakeutuminen* ja sen heijastuminen myöhempiin ajatuksiin koulutuksesta. Haastateltavilla käsitykset koulutuksesta ja varhaiskasvatuksen opettajan ammatista olivat ennen koulutukseen hakeutumista positiivisia. Positiiviset kokemukset perustuivat aikaisempiin työkokemuksiin päiväkodeissa hoitajien sekä erilaisten harjoittelijoiden rooleissa.

*”Pari ekaa päiväkotia missä oli sillee sellasessa yksityisessä päiväkodissa mikä oli aivan huippu nii sitä sitte aatteli ku ne oli nii huippupaikkoja et tää on tällstä joka paikassa että työyhteisö toimii.”*

Vahvaksi teemaksi alalle hakeutumisessa nousivat haastateltavien kokemukset siitä, miten heidän käsityksensä alasta olivat todella naiiveja siihen nähden, mitä todellisuus on koulutuksen myötä ollut. Koulutus on mahdollistanut paljon syvemmälle näkemisen varhaiskasvatuksessa.

*”Mullakin varmaa alasta käsitys sellane naiivi ku olin käyny yläasteella teteissä ja päätyny päiväkotiin... niinii sehä on näyttäytyny iha eri tavalla, ku tetteläisillä ku nehä vaa on siellä ja saa oikeesti olla ja leikkiä lasten kanssa ja kuunnella ja*

*olla läsnä ja niinku just semmosta lapsiläheistä hommaa mitä just ite haluais to-  
teuttaa.”*

*”Lyhyissä kokemuksissa ehtii vaa nähä sellasen pintaraapasun ja se on monesti,  
ku ite asennoituu nii positiivista tai niinku et mitä pitempää on, nii sitä syvem-  
mälle näkee.”*

Alalle hakeutumisesta puhuttaessa naiivi käsitys alasta on aiheuttanut vääristynyttä kuvaa alasta, joka on johtanut jopa ajatuksiin alan vaihdosta tai opintojen keskeyttämisestä. Aikaisempien kokemusten vääristymisen kuvattiin johtaneen jopa järkytykseen harjoitteluissa, joissa työtä pääsi näkemään syvällisemmin.

*”Et aika päi kasvoja löi se todellisuus, vaikka onki hyviä kokemuksia..”*

Vastauksissa korostui erityisesti harjoittelun vaikutus ajatuksiin koulutuksen keskeyttämisestä. Motivaatioina jatkaa opiskelua alalla yllättävästä todellisuudesta huolimatta haastateltavilla toimivat monet eri kannustimet. Vastauksissa haastateltavilla korostui asenne ”jos jotain on aloittanut, se täytyy käydä loppuun”.

*” Tuota tuota monta kertaa oon miettiny et eka vuosi oli iha hirveen kivaa ja olin sillee että tämähän se on ja sitte toisena vuonna se niinku jostaki tuli, oli sillo heti syksyllä se eka harkka ja se oli aivan kammottava mulle. Mulla ei kemiat kohdannu sen ohjaajan kanssa yhtään ja se oli ihan kaaos se koko toiminta siellä ja mä olin sillee et, ku oli hyviä kokemuksia siihe asti nii se oli aiva sillee että mitä tää on missä mä oon tuntu iha erilaiselta ja nii vieraalta... tuntu jotenki tosi ras-kaalta ja jotenki rupes kyseenalastaa et onko tää mun juttu sittenkää, mut oon tosi huono sillee jättää mittää keske ja olin sillee et kyl mä tän kandin käyn.”*



Myös ulkoapäin tuleva paine sekä koulutuksen arvo jatko-opintoja ajatellen motivoivat jatkaamaan opintoja. Opintoja auttoi jaksamaan myös tavoite päästä työelämään, joka vuorostaan mahdollistaa itselle tärkeitä asioita elämässä.

*”...itelle oli niinku se tuli jo sillo toisena vuotena tai jostai tuli semmone itelle tavoitteeksi et haluaa vaa päästä työelämää ja sitte se niinku mahollistaa taasen sitte tiettyjä asioita mulle elämässä et tuli vaa sellane oli itelle iso motivoiva tekijä et pääsee töihi et se niinku autto jaksaa niitä opintoja.”*

*”Mutta se sitte tietenki et voi myöhemmi katella mitä et hankkiiko jotai lisäkoulutusta vai et pohjanaha nää voi toimia... et joku arvo tällä koulutuksella”*

Koulutuksen kategoria piti sisällään myös teeman *opintojen laatu ja arviointi*. Vastauksista nousi esille pettymys koulutussisältöön. Kurssien toteutus koettiin usein huonona, jonka myötä opetuksen laatu koettiin heikkona. Kurssin nimi, ennakkotiedot sekä oppimistavoitteet olivat usein mielenkiintoisia ja kuulostivat todella hyviltä ja varhaiskasvatuksen opettajaksi kasvamiseksi tukevia, mutta toteutus ei haastateltavien kokemusten mukaan vastannut näitä. Ajatus opetuksen sisältöjen taustalla nähtiin ja koettiin hyväksi, mutta toteutus huonoksi. Opetuksen koettiin myös painottuvan aina vain vanhempiin, 5–6-vuotiaisiin lapsiin eikä sitä nuorempia lapsia otettu huomioon. Opinnot pitivät sisällään vain yhden alle 3-vuotiaiden pedagogiikkaa koskevan kurssin. Ongelmaksi nähtiin erityisesti myös draaman keinojen käyttö opetuksessa. Haastateltavat kokivat, että draamakurssit ovat hyviä ja opettavat heittäytymään, mutta draaman keinot opetuksessa tulisi jättää muiden opinnoissa käsiteltävien asioiden ulkopuolelle.

*”Kurssit oli vähä sillee sellasia et tää vois olla iha mahtavaa mut se toteutus oli vähä semmosta osittain. Potentiaalia on vaikka mihin mutta sillee vähä niinku hukkaan heitetty sen opettamisen takia ja sen laadun millasena mä sen koin.”*

*”Yleinen ajatus itellä ainaki just tosta koulutussisällöstä on just sellanen pettyny et kyllä joo kyllä sitä tietenki osaa toimia, ku on siellä päiväkodissa mut on se nii sellasta tiedon hakemista ja toisiin tukeutumista ja jotenki tämmöstä että nii...”*

Koulutuksen arvioinnista puhuttaessa esille nousi epätasa-arvon kokeminen. Haastateltavilla oli kokemuksia siitä, miten opettajat eivät aina itsekään tuntuneet olevan perillä omasta opetuksestaan. Kesken kurssien saattoi ilmetä yhtäkkisiä kurssin arvioinnin ja ohjeiden muuttamista, joka koettiin jopa hyvin henkilökohtaisena. Saman kurssin sisällä koettiin eriarvoisuutta opiskelijoiden arvioinnin kesken. Esille nousi vahvasti mielipide siitä, että kun kurssille on annettu selkeät vaatimukset sen läpäisemiseksi, niitä tulee ehdottomasti noudattaa, eikä muuttaa kesken kurssia.

*”... siis tämä, että vaatimuksia vaihetaan kesken kurssin ajan. ... ärsyttää itteä se et tullaa niinku vaatimusten kaa että et eiii sulla ei oo tätä ja tätä ja ite on sillee että öö koostin tän just sun kirjallisesti sanomien vaatimusten mukaan.... sillee tullaa tuomaa sellasia asioita mitä ei oo missää kohi sanottu tai kirjoitettu et arviointi muuttuu ja se on jotenki nii henkilökohtaista et sittenku kysyt kurssikaverilta et mite sulla on tää homma menny ja vielä sama opettaja nimeomaa niinii iha vaihtelua et millä sä pääset läpi ja millä ei...”*

Keskustelua haastattelussa herätti myös kurssien hyväksytyt/hylätty arviointi. Hyväksytyt/hylätty arviointi koettiin hieman epätasa-arvoiseksi. Epäselvyyttä koettiin myös siinä, mitä kursien läpäisemiseksi arvioinnin ollessa hyväksytyt/hylätty oikein vaadittiin.

*”Määki koen et tuo hyväksytyt/hylätty et ei se hyväksytyt vastaa monesti sitä kolmosta et mitä vaikka vierestä seurannu joitaki kurssikavereita nii ne on vaa päässy läpi, ei oo ees kaikkea tehny, mutta myös ku kriittisesti omaaki nii välillä, että oikeesti pääsinkö mä tän läpi et oho.”*

Numeraalinen arviointi koettiin fiksummaksi perusopinnojen jälkeen, sillä niiden jälkeisillä kursseilla opintojen koettiin olevan paljon syvällisempää ja vaativampaa oman panoksensa osalta. Tämä kuitenkin vaatisi puolestaan myös palautteen antamista opiskelijoille, jotta omaa tasoa on mahdollista arvioida ja parantaa. Palautteen saaminen omasta työpanoksesta koettiin

merkitykselliseksi oman oppimisen kannalta. Ongelmaksi palautteenannossa koettiin kuitenkin opiskelijoiden suuri määrä yhdellä kurssilla verrattuna opettajaan. Arvioinnin ja palautteenannon koettiin olevan kuitenkin opettajan työtä ja siksi opettajille tulisi luoda yliopiston puolelta mahdollisuus toteuttaa niitä kunnolla, jotta opinnoista saisi mahdollisimman paljon irti.

*”Ite toivosin enneminki et opiskelijoille palautetta varsinki numeerisessa arvioinnissa et osaa kehittää sitä omaa et miks sai vaikka kakkosen..Et ei se riitä et siellä lukee yks lause et millä se kakkonen tulee ja niinku sun pitää ite käyä kattoo aina et mikä tää kakkonen nyt on tällä kurssilla et ähh et sillee jää tyhjän päälle vähän kuitenkin. ”*

Koulutuksesta puhuttaessa merkittäväksi asiaksi nousi myös *tuki opinnoissa*. Opintoihin koettiin saavan tukea, kunhan vain itse osasi hakea sitä. Erityisesti koulutussuunnittelijalta saatu tuki koettiin ammattimaiseksi ja apua oli aina saatavilla. Myös kanssaopiskelijoiden tuki koettiin merkittäväksi. Omaopettajakonsepti puolestaan koettiin hieman oudoksi koulutuksessa. Omaopettajalta tukea haettaessa ohjattiin kääntymään koulutussuunnittelijan puoleen, eikä omaopettajuuden merkitys koskaan oikein selvinnyt. Huomioitavaksi seikaksi nousi myös haastattelussa esiin tullut tämänhetkisen omaopettajan eläköityminen, josta ei ollut kulkeutunut mitään tietoa hänen opiskelijoilleen.

## **6.2 Koulutuksen sisältö**

Toinen vahva aineison analyysissä esille noussut yläkategoria oli koulutuksen sisältö, joka pitää sisällään *tiedot ja taidot toimia varhaiskasvatuksen opettajana, harjoittelut sekä opintojen sisältöjen valmistaminen työelämään*. Varhaiskasvatuksen opettajana toimimisesta nousi haastattelussa esille monta merkittävää asiaa, joihin haastateltavat eivät kokeneet saaneensa opetusta. Eniten esille noussut asia oli lapsen kehityksen läpi käyminen, sillä se koettiin kaikista tärkeimmäksi tiedoksi, joka tulisi ehdottomasti olla hallinnassa varhaiskasvatuksen opettajana työskennellessä.

*”Mehä pohdittii jollai kurssilla et miks täällä ei oo et 1 v, 2 v tiekkö sillee 6 vuotiaasee ikään asti ihan konkreetisesti käyää viiva viivalta et mitä ainaki niinku pääasiassa et ees suurinpiirtei hahmotettas.”*

Varhaiskasvatuksen opettajan yhtenä tärkeimpänä ominaisuutena haastateltavat näkivät siis lapsen eri ikätasojen tuntemisen, ja sen koettiin toimivan pohjana kaikelle toiminnalle. Haastateltavat eivät olleet kokeneet, että koulutuksessa olisi käyty lapsen eri ikätasoja läpi. Haastateltavat kokivat muun muassa, että heillä ei ole tietoa siitä, mitä minkäkin ikäisen lapsen tulisi osata tai siitä, milloin puhutaan jonkin asian kehitysviivästä. Epäröintiä koettiin eri ikätasojen tuntemisen puutteen myötä myös vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä, sillä siihen ei koettu olevan valmiuksia koulutuksen puolesta.

*” ...tuli tuosta mielee, et ku vaikka ite mietin et töissä tulee kysyy jotain, et hei onko mun lapsi kehityksessä jäljessä et osaisinko vastata siihe nui vaan mun pitäs varmaa kattoo varmaa jostai et tietäsinkö määh että onko se sillee et kehitty samalla tasolla ku muut et osaanko verrata sitä et tämä normaalia tai jotaki et pitäs kattoo et en osais heittää... ku määh just mietin et ei meillä oo ollu sellasta opinnoissa.”*

*”Nii ja missä kohtaa puhutaa kehitysviivästä et millo on ja kaikki ei tietenkää kehity samaa tahtii mut kuitenkin ohan ne kuitenkin suurinpiirtein ne et tämän ikäisenä pitäs olla hallussa tai oletetaan et on ollu hallussa nii ei meillä oo sellasia käyty...ois ollu aika oleellinen asia et oltais käsitelty ku ne tuli kuitenkin harjoittelua ja työelämässä tullu.”*

Toinen vahvasti esille noussut teema koski pedagogista dokumentointia. Muun muassa varhaiskasvatussuunnitelmien täyttämiseen ei koettu saaneen opetusta ollenkaan. Koulutuksessa esiteltiin kaikkia erilaisia pedagogisen dokumentoinnin tapoja, mutta niiden täyttämistä ei kuitenkaan opetettu ja tässä koettiin opiskelijoiden jääneen täysin oman onnensa varaan. Varhaiskasvatuksen opettajan yksi työtehtävistä on nimenomaan pedagoginen dokumentointi ja tämän opettamisen puute koulutuksessa oli merkittävää.

*”Kyllähä meille näytettiin niitä et tällöisiä ja näiden mukaan teidän pitää kuulua toimia ja työskennellä...”*

*”Se oli ehkä enemmän se pointti siinä et näytettiin vaa et millasia eri kaavakkeita on eri kunnissa, ei niinkään sitä just sitä et miten niitä täytetään.”*

Varhaiskasvatuksen opettajan tietoihin ja taitoihin liittyen esille nousi monia asioita, mitä koulutuksessa ei ollut käyty läpi ja työelämään siirtyessä nämä taidot eivät sitten olleet olleet hallussa. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö nähtiin työn kannalta todella tärkeäksi, mutta siihen ei koettu saaneen opetusta. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö tulee opinnoissa esille lähinnä harjoitteluissa eivätkä haastateltavat kokeneet saaneensa siihen valmiuksia harjoittelusta huolimatta.

*”Sitten semmoset asiat mitkä ei tuu oikee opinnoissa kunnolla esille, esim se et vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä painotetaan mutta se millasia vaatimuksia vanhemmat asettaa... vanhemmatki on omalla tavalla semmone vähä arvaamaton tekijä et se ei oo vaa sitä lasten kanssa tehtävää työtä...”*

Monet käytännön asiat, kuten kynäotteen opettaminen, kirjaimien ja numeroiden opettaminen tai vaipan vaihtaminen sekä turvallisuusasiat lasten kanssa työskennellessä olivat myös jääneet täysin opetettavien asioiden ulkopuolelle, vaikka osa näistä koettiin isoksi osaksi päiväkodin arkea. Osa näistä on toki vasta harjoitteluissa esille tulevia asioita, mutta niiden oppimiseen ei usein ollut annettu edes harjoitteluissa mahdollisuutta.

*”...kuinka noloa on olla töissä, että mä en osaa vaihtaa vaippaa. Ja tottakai mä olen opettaja, mutta se kuuluu myös opettajalle se vaipanvaihto. Et niinku tällöisiä, no sitte vaikka nokkamuki ja ruokalaput ja joku syöttötuoli nii tota en määhoksi hirveesti et minkä ikäselle annan nokkamukin ja minkä ikänen osaa olla ilman ja niinkö tälle et isompien kanssa pärjään, mut pienillä pelkään et asetan ne vaaraan suurinpiirtein kun mä en tiedä.”*

Haastateltavat nostivat esille sen, miten opettajalta odotetaan monesti kaikkia ongelmanratkaisumalleja eri asioiden hoitamiseen, mutta ongelmana nähtiin se, että jonkun pitäisi myös opettaa nämä asiat tuleville opettajille.

*”Mä olin vähän aikaa eskarissa opettajana ja mun piti alkaa korjailee sitä lasten kynäotetta, et miten ne pitää kynää kädessä. No eihän mulle ole kukaan kertonu että miten mä sen opetan et ethän sä voi sitä ihan miten tahansa lapselle neuvoa...se voi vaatia monta erilaista kikkaa mut se et jonkun pitää kertoa sulle opettajalle et mitä ne kikkakolmoset ja kakkoset on.”*

Monikulttuurisuuden koettiin olevan myös hyvin ajankohtainen aihe varhaiskasvatuksen opettajan työssä, mutta opinnoissa ei koettu käsiteltävän asiaa kuin sivuuttaen ja suurin oppi asiasta oli tullut harjoittelujen kautta, mutta tähänkin oli vaikuttanut harjoittelupaikka. Osa haastateltavista oli saanut enemmän kokemusta monikulttuurisuudesta päiväkodeissa kuin toiset. Moniammatillinen yhteistyö ja sen merkitys nousivat myös esille haastatteluista, mutta opinnoissa moniammatillista yhteistyötä ei käsitelty tai opeteltu.

*”Jotenki esim tuo moniammatillinen yhteistyö nii ei käytännössä yhtää mittää iha oikeestikkaa ja jätetään nii omaan varaan.”*

*”Itellä tullu harkassa vastaa muutamia iha sellasia lapsia, jotka ei puhu ollenkaa suomea nii siellä saanu hyviä vinkkejä mitä ei oo ollu opinnoissa. Kyllä mä muistan et meil oli joku kurssi monikulttuurisuutta mut ei oo pohdittu mitää tommosia syvällisempiä ongelmia, jos ei vaikka puhu oikeesti suomea ja oot jo vaikka eskarissa...”*

Myös esimerkiksi lastensuojelullisten asioiden hoitaminen nähtiin varhaiskasvatuksen opettajan työnä, mutta koulutuksessa ei opetettu tähän. Myös monet vaikeat asiat, kuten esimerkiksi,

kuolema koettiin sellaisiksi, joiden kohtaamiseen ei koulutuksessa opetettu ja haastateltavat eivät kokeneet omaavansa valmiuksia näiden asioiden parissa toimimiseen koulutuksen puolesta.

*”Kyllä se varmaa vaatis just sillee tämmöstä et tulis joku tilanne et epäilis et tarttis tehdä lastensuojeluilmoitus tai joku tämmönen et vanhemman kuolema selittää lapselle tai näi nii kyllä aika pitkälti pitäs jutella jonku toisen työntekijän kanssa siellä päiväkodissa et ei itte uskaltais lähteä, ei ois varmuutta tai valmiuksia tehdä tai täyttää... et eipä se hirveesti valmiuksia saanu et nääki sillee pintapuolisesti käsiteltii et vähä sillee sivuttii vaa jossai kurssilla.”*

Yhtenä tärkeänä taitona varhaiskasvatuksen opettajalle nähtiin myös palautteen antaminen ja vastaanottaminen sekä niiden tärkeys. Palautetta tulee osata antaa niin työkavereille, vanhemmille, lapsille kuin itselleenkin. Palautteenantoon ei koettu saaneen opinnoissa tarpeeksi opetusta ja myös siinä haastateltavat kokivat oppimisen jäävän omalle vastuulle.

*”Palautteenantoo ei oo edelleenkää mun mielestä opetettu tarpeeksi.”*

*”Sehän ois aika tärkeitä ylipäättänsä lastenki kannalta ja miten annat palautetta vanhemmille, miten annat palautetta lapsille, miten annat palautetta kaikella tiimille ja joka paikkaa et aika hukassa sellasen kaiken kanssa.”*

Koulutuksen sisällöistä puhuttaessa merkittävä esiin noussut teema oli myös *harjoittelut*. Harjoitteluista oli haastateltavilla niin hyviä kuin huonojakin kokemuksia. Harjoitteluiden koettiin opettaneen paljon kaikkea sellaista, mitä opinnoissa ei ollut tullut esille, vaikka olisi pitänyt tulla. Suurimmilta osilta käytännön vinkkien koettiin tulleen harjoitteluista ja harjoittelut olivat opettaneet paljon eri toimintamalleja erilaisiin haastaviin tilanteisiin, mihin koulutus ei ollut tarjonnut mitään avaimia.

*”Ja harjoitteluissa kerrottu tyylillä että jostain papunetistä et sieltä löytyy materiaaleja ja näi mut ei kyl opinnoissa niitä käyty lävitte.”*

Aineiston analyysissä nousi harjoitteluista esille myös monia epäkohtia. Monet epäkohdat olivat osittain sidottuna muihin pääkategoriaihin, joita aineiston analyysissä oli noussut esille. Opiskelijoiden koettiin olevan harjoitteluissa usein hyvin pitkälti oman onnensa varassa ja harjoittelun onnistuneet kokemukset olivat kiinni täysin ohjaajasta, henkilökemioista sekä muiden työntekijöiden asenteista. Harjoitteluissa oppimisen koettiin olevan vahvasti sidoksissa itselleen asettamissa tavoitteissa ja ne ohjaavat vahvasti myös ohjaavan opettajan toimintaa. Tavoitteiden asettamisessa nousi esille huoli siitä, huomaako opiskelija edes kaikkia niitä oppimisen mahdollisuuksia, joita päiväkotiharjoittelut voivat tuoda.

*”Ja sitte tossaki jotenki se, että niissä harjoitteluissa nii et sehä on aika paljon kiinni siitä et mitä tavoitteita sä laitat ittelles ja sekihä ohjas sitä et mitä sä sit käsittelit sen ohjaavan opettajan kanssa ja nii näi et se oli jotenki sillee et hoksasko ite ees välttämättä kaikkea.”*

*”Monesti musta tuntuu et harkoissaki monet työntekijät haukkuu niitä paikkoja ja on hirveesti sillee älä tuu tänne töihi sillee ei tämäkää nyt kyllä kauheesti tsemp-paa.”*

Kuten aiemmin mainittua, käytännön vinkkien koettiin tulleen harjoitteluista ja harjoittelut olivat opettaneet paljon eri toimintamalleja erilaisiin haastaviin tilanteisiin. Harjoittelut siis koettiin ainoaksi mahdollisuudeksi oppia monia asioita ja vastauksista nousi vahvasti esille juuri varhaiskasvatuksen opettajan työssä erittäin tärkeä pedagoginen dokumentointi. Haastateltavilla oli kokemuksia siitä, miten pedagogisen dokumentoinnin ainut oppimisen mahdollisuus sijoittui juuri harjoitteluihin, mutta silti sen laittaminen omiin tavoitteisiin koettiin usein turhana.

*”Tuntu et moni kaikista näistä asioista jäi harkan vastuulle ja monesti otin harkassa ite puheeksi et haluan nähä hei et mite sä täytät niitä vasuja ja mitä kaikkea*



*näitä et mitä kaikkea se kirjottaa miltä ne näyttää nii hirvee moni just oli sillee no ei ne oo mittää et ei niitä käyty läpi ku ne aatteli et ei ne oo tärkeitä ja olin et no millo me sit käyää niitä läpi ku harkassa ainoo mahollisuus käyä niitä läpi ja sit ne saatto tosi noppee sillee vartin näyttää et näyttää tältä ja tältä ja sitte kauhee ku mun pittää ite mennä niitä kirjottaa nii oon aiva sillee apua iha järkky. Ku ei niitä sillee kauheesti tai kyllähä me nähtii niitä mut ei hirveesti käyty läpi, et miten täyttää.”*

Ohjaavien opettajien koettiin itse pitävän pedagogista dokumentointia vain ”pakollisena” asiana, joka pyrittiin toteuttamaan mahdollisimman vaivattomasti sekä nopeasti eikä siihen saanut harjoitteluissa tukea. Esille nousi myös ajatukset siitä, miten asian tiedetään valitettavasti usein olevan näin, vaikka panostuksen pitäisi nimenomaan olla harjoitteluissa siinä, että tehdään selväksi varhaiskasvatuksen opettajan työtehtävät ja opetetaan pitämään kiinni omista oikeuksistaan esimerkiksi juuri suunnitteluajkojen suhteen.

*”Ja sitte just, ku tuntuu, et ei sitä oo hirveesti käyty läpi (pedagoginen dokumentointi) vaikka oon harkoissa laittanu aina tavoitteisii et haluan näihi tutustua nii tuntuu et ne ohjaajat itekki pitää sitä sellasena sivuhommana et teen näitä kun ehdin ja juo sit kahvia siinä samalla. Mut semmostaha se on, mut ois tärkeitä, et löytys semmone oma aika aina tollaselle. ”*

Valitettavasti oli myös havaittavissa, miten tämä asia oli myös kiinni usein harjoittelun ohjaavasta opettajasta. Osalla aineistoon haastateltavista oli positiivisia kokemuksia siitä, miten heidän ohjaava opettaja on harjoitteluissa perusteellisesti opettanut pedagogista dokumentointia ja oli esimerkiksi näyttänyt lasten varhaiskasvatussuunnitelmien täyttöö oppilaan tavoitteita mukailleen.

*” Mää viimesessä harkassa sille mun ohjaavalle opettajalle et miten mä täytän vasuja et en mä tiedä, et miten mä täytän et mitä mä niihin laitan ja se mun ohjaava opettaja selosti mulle ja kerto mite hän ite tekkee ja näi.”*

Aineiston analyysissä korostui myös vahvasti se, miten ilman aikaisempia kokemuksia päiväkodista ensimmäinen harjoittelu voi tulla jopa shokkina opiskelijalle. Yliopistolla opinnoissa usein maalataan alasta hienoa kuvaa, mutta todellisuus voi olla harjoittelupaikasta riippuen aivan toinen. Juuri tästä syystä harjoitteluissa opiskelijaparin tuki koettiin korvaamattomaksi. Myös tutustuminen päiväkoteihin ennen varsinaista harjoittelujakson alkua koettiin tärkeäksi, sillä tutustumisen koettiin auttavan todellisen arjen näkemiseen päiväkodeissa eikä tutustumisten myötä harjoittelupäiväkodit pysty vääristämään sitä todellista arkea ja niin sanotusti ”siivoamaan” toimintaa harjoittelun ajaksi.

*”Varsinki just, jos ei oo koskaa ollu missää nii tulee kauheena shokkina ja en ihmettele, jos eka harkka on sellanen kunnon läpsy naamalle.”*

*”Ja sitte se että, ku käy ennakkoo jonku pari päivää tututumassa nii se että, en nyt tiä oisko se oikeesti sellasta, mut se ois ehkä vähä semmosta aidompaa mitä siellä nähää et sieltä ei keretä enne harkkaa siivomaa kaikkee enne sitä harkkaa sillee meillä tehää näi ja näi. En tiä onko se sillee oikeesti mut vois kuvitella.”*

Aineiston analyysissä esille nousi vahvasti myös teema *opintojen sisältöjen valmistaminen työelämään*. Koulutuksen päätavoitteena nähtiin valmiuksien antaminen toimia varhaiskasvatuksen opettajana ja opintojen sisältöjen ei nähty onnistuneen tässä. Opintojen sisältöjen koettiin olevan ylimääräistä leikkimistä ja teatteria draamakurssien ulkopuolella ja opintojen sisältöjen ei vain koettu vastaavan todellisuutta.

*”...kuitenki että vähä ois sitä käytännöllisyyttä toivonu muutenki ku että tehää vaa jotai draamaesityksiä sillee ku ei se kuitenkaa vastaa oikeesti et se tuli vähä järkytyksenä kaikki harjottelut ja semmoset.”*

*”Et se oli aika omalla vastuulla et mite sä ne yliopistosta opitut ne mitä pystyit viemää käytäntöö ja töis kuitenkin piti kaikki tämmöset, et ei ihan hirveesti koe,*

*että suunnitteluihin tai semmosii ois saanu mitään käytännön vinkkejä, et joo sää voit vaikka siirtymillä tehä tämmöstä asiaa...”*

Opintojen käytännönläheisyyden puute oli selvästi havaittavissa aineistosta. Haastateltavat nostivat esille sen, miten aikuisten kanssa opiskelu on aivan eri asia, kuin lasten parissa opiskelu. Suurimmalla osalla opiskelijoista ei ole mitään kokemusta lapsista, joten tärkeää olisi päästä työskentelemään heidän kanssaan opintojen aikana mahdollisimman paljon.

*”Mut niinku sellasta konkreettisista et mitä se nyt hyövää että me... siis niinku mitä se hyövää et me aikuisille opiskelijoille pietää jotai tuokioita et hei tämmöstä me ollaa suunniteltu koska yleensä mitä sä suunnittelet nii ei se mene nii...”*

Aineistosta nousi esille jopa häpeä siitä, miten oppiminen tapahtuu vasta työelämässä virheiden kautta ja miten yliopistossa opiskelleet varhaiskasvatuksen opettajat voivat olla jääneet ilman tärkeitä työssä tarvittavia tietoja.

*”Nii vähä on semmonen et virheistä oppii, ku on tehny jonku väärin nii sitten on sillee aivan. Ja sitte tuntee ittensä ihan tunariksi sillee joo mun pitäs tietää.. Onhan se jo vähän noloa, että me ollaan käyty yliopistossa opiskelemassa ja meille ei ole kerrottu monia asioita ja se tietoa tulee sitten vasta töissä työkavereilta.”*

Kaiken kaikkiaan opintojen ei koettu valmistaneen työelämään. Opintojen ei koettu antaneen eväitä varhaiskasvatuksen opettajan työhön ja suuren osan on joutunut käytännön asioista suunnitteluun opettelemaan itse. Varhaiskasvatuksen opettajan työhön koettiin oppineen vasta töissä ja tätä kuvattiin jopa siten, että yliopiston koulutuksen jälkeen on joutunut aloittamaan uuden koulun työelämässä siihen, miten tätä työtä oikeasti tehdään.

### 6.3 Toiveet koulutukselta

Kolmannen kategorian ensimmäiseksi teemaksi nousi *miten koulutus voisi valmistaa paremmin työelämään ja varhaiskasvatuksen opettajan työhön?* Aineistosta nousi esille suuria määriä asioita, joiden avulla haastateltavien mielestä koulutuksen olisi mahdollista valmistaa paremmin työelämään sekä varhaiskasvatuksen opettajan työhön. Pohjimmaisiksi ongelmaksi koulutuksen valmistamisessa työelämään koettiin kuitenkin se, miten kasvatustieteen kandidaatin tutkinnolla ei ole tällä hetkellä mitään merkitystä työllistymisen kannalta, eikä koulutuksella koeta olevan merkitystä alalle työllistymisessä.

*”Tällä hetkellä on sellanen olo et et sää sillä todistuksella ees tee mittää et hyvä kun tarvii ees näyttää sitä, ku menee töihi ku tällä hetkellä pula et eihän sillä koulutuksella oo ees merkitystä tällä hetkellä. Mun mielestä ei oo merkitystä tällä hetkellä iha loppuje lopuks et mitä se koulutus sisältää koska tuo ala nyt on mitä on, ku kaikki lait yms mitä nyt on on pakottanut meijät olee sätkynukkeja joka suuntaa narut kädessä ja lapsiryhmät aiva liia isoja ja palkka aivan surkea ja pulaa on ja se myös näkyy niinku siellä okei sä pääset töihin hyvä mut ei sulla oo työkavereita siellä. Et sää niinku pelaat 2–3 ihmisen töitä teet pahimmillaa.”*

Keskeisimpinä ratkaisuinä siihen, miten koulutus voisi paremmin valmistaa tulevaan, olivat varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvan selkiyttäminen sekä alan todellisen tilanteen selväksi tekeminen jo opiskelujen aikana. Myös työelämään siirtymiseen koettiin tarvittavan tukea. Työelämään siirtymistä koettiin helpottavan tässä aineistossa tulleet asiat (kts. teema *mitä opintojen tulisi pitää sisällään*). Kun koulutus antaa tarpeeksi hyvät eväät tulevalle, on työelämään siirtyminen varmempaa ja vähemmän kuormittavaa, kun opettajan työhön tarvittavat asiat ovat hallussa. Työelämään siirtymisen tukena tärkeäksi koettiin opintojen aikana jo valmistuneiden ja työelämässä olevien vierailuja, joissa alasta kerrottaisiin rehellisesti.

*”Ehkä siihen pitäis olla jottai siihe kun valmistuu ja menee töihi nii siihe jottai ku siinä tarvii tosi paljon tukea siinä työelämään siirtymisessä. Et voisko olla joku*

*et konkreettisesti puhumassa sen työstä, en muista et ois ollu. Et ihan kunnolla et kaikki negatiivisetki jutut et ei maalata mitä ihanaa kuvaa alasta, kun ei se sitä ole.”*

Koska alan koettiin valitettavasti olevan fuusioitunutta ja hoitajien ja opettajien koettiin pääsääntöisesti tekevän samaa työtä, nousi merkittäväksi työelämään valmistamiseksi se, että jo koulutuksessa tuotaisiin selvästi esille ja täsmennettäisiin sitä, mitä varhaiskasvatuksen opettajan työ on ja mitä hänen työnkuvaansa kuuluu. Kaikkien työntekijöiden tehdessä samaa työtä ei motivaatiota alalle jäämiseen ole. Jo koulutuksessa työnkuvien tekeminen selväksi uskottiin mahdollistavan sen, että oma aika esimerkiksi pedagogiselle dokumentoinnille uskallettaisiin vaatia, eikä siitä podettaisi huonoa omatuntoa, sillä juuri se on yksi varhaiskasvatuksen opettajan tärkeimmistä työtehtävistä.

*”Jos sitä työnkuvaa tarkentais nii mitenhä sen sanois... tavallaa jäis sille asialle niinku aikaa. Just nämä kaikki paperihömpötykset ja suunnittelut ja siis kaikki mikä tuntuu tällä hetkellä olevan sellasta sälää, vaikka se on se sun tärkein työ. Et sitä painotettais siellä koulutuksessa et se pitää ottaa se aika sille.”*

Koulutuksen koettiin voivan valmistavan täsmenämällä varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaa. Monelle ei valitettavasti ole selvää opettajan ja hoitajan ero, ei edes alan opiskelijoille. Koulutuksessa selkeyden tuominen opettajan työhön koettiin myös mahdollistavan sen, että varhaiskasvatuksen opettajan työ tunnistettaisiin. Alalle jäämisen koettiin tuntuvan paljon paremmalta, kun kokee olevansa ryhmässä oikeasti opettajana.

*”Ku moni ei tiä ja sit jos ei tiä eroa nii ei tiä et pitää niitä samoja asioina. Et sillee tosi outo et kaikki tietää mitä opettajat tekee, mut sit ku puhutaa varhaiskasvatuksen opettajasta nii ei mitää. Sillee se tekee samoja asioita.”*

*”Mut just ehkä sellane yhteiskunnallinen toive tai en nyt tiä ei sitä varmasti siihe koulutukseen saa, mut täsmennettäis koulutuksessa sitä, mitä varhaiskasvatuksen*

*opettajan työ on. Et miten se eroaa lastenhoitajan työstä. Mää toivoisin semmosta. Nii sit se alallejääminenki vois tuntuaki jotenki siltä et hei mä oon opettaja täällä.”*

Viimeinen aineistosta esiin noussut teema oli *mitä opintojen tulisi pitää sisällään*. Aineiston analyysissa nousi esille monia asioita, joita haastateltavat olisivat toivoneet koulutuksen pitäneen sisällään, mutta näin ei ollut. Analyysissa ehdottomasti eniten esille noussut aihe oli yhteistyön määrä. Opiskelijat olisivat toivoneet huomattavasti enemmän yhteistyötä niin päiväkotien kuin lastun eli yliopistolla sijaitsevan päiväkodin kanssa, ja tämä oli yksi merkittävimmistä aineistosta esiin nousseista asioista. Erityisesti lastun kanssa tehtävää yhteistyötä olisi kaivattu enemmän, kuin yhden kurssin verran.

*” Joo siis sehä on semmonen mitä yliopisto mainostaa iha hirveesti et täällä on päiväkoti (lastu) et sitä pitäs kyl ehottomasti enemmä niissä opinnoissa. Ja sitte just tosta tuli mielee et siitä ois ollu apua et olis jo sillo tunneilla niitä, että joo kehittäkää joku ja suunnitelkaa tämmöne ja käykää pitää päiväkodeissa...”*

Yhteistyön päiväkotien kanssa olisi koettu olevan opiskelijoille sekä myös lapsille paljon antoisampaa ja se olisi vastannut myös toiveeseen opintojen käytännöllisyydestä sekä konkretiasta. Työskentelyn lasten kanssa koettiin antavan kokemusta, jota opiskelijoiden kanssa ei ole mahdollista saada. Lasten kanssa työskentelyn koettiin myös opettavan sekä luovan ymmärrystä arjen pedagogiikasta.

*” Et tavallaa sellasta konkretiaa et oltais saatu niinku ku onhan tuolla yliopistonkin lähellä päiväkoteja huru mycket ja voi että ne ois ilosia jos opiskelijat vetäis siellä kaikenlaisia juttuja ja ois niille lapsillekki paljo antosampaa että niinku me ollaa niinku innoissaa keksitty kaikkee ja et me saatas itekki siitä niinku semmosta vastakaikua et hei tää ei toiminukkaa näi ja ahaa nyt tää toimiiki ja okei toi lapsi oli tollane ja niinku vähä tämmösiä et nähtäs paljo enemmä...”*

*”Just toivos sitä ikätasosta et mitä normi tapauksessa kuuluis ja just se yhteistyö lähipäiväkoteihin koulutuksen puolesta et päästäis oikeesti lasten kanssa ei pelkästää harkassa, vaa kaikissa pienemmissäki asioissa ja hienoissa asioissa mitä tehää et se ei oo meille muille opiskelijoille, koska ei me siitä mun mielestä hirveesti saaha mitää vaa enemmän siitä kokemuksesta, et miten kukin lapsi se ottaa koska se on aina erilainen reaktio joka ikisessä asiassa, et ei se oo koskaa sellasta neutraalia et kaikki kiltisti kuuntelee et tossa tulis just se arjen pedagogiikka ja semmonen niinku opeteltua sitten ja ymmärrys siitä.”*

Opinnoilta olisi toivottu myös enemmän opettajälhtöistä opetusta. Opetus koettiin usein hyvin oppilaslähtöiseksi ja varsinkin draaman keinoja koettiin käytettävän kurseilla liikaa. Opettajälhtöisen opetuksen koettiin valmistavan paremmin varhaiskasvatuksen opettajan työhön ja sitä olisi kaivattu.

*”Ja sillee ei mitää et keskenää pohditaan sillee mistä me tietää, mehä vasta opiskellaa vasta. Että nythä on muodissa se että opettajat taka-alalle ja opiskelijat keskenää nii mun mielestä tässä tää ei niinku toimi koska me ollaa menossa opettajiksi.”*

Kurssien sisällöiltä kaivattiin enemmän informatiivisempaa sekä tarkempaa asiasisältöä. Varsinkin vaikeampia asioita opiskeltaessa haastateltavat toivoivat asian kunnolla läpikäymistä opettajan johdolla.

*”Opettajissa ei niinkää oo vikaa eikä opetustyylyissä, et ne on vastannu kyl niitä kurseja, ainaki jonku verran, mut nimeomaa ku puhuttii siitä asiasisällöstä nii sitä vois mieltää tarkemmaksi ja informatiivisemmaksi et opiskelijat ei jäis nii omaa varaa et toivos siihe sellasta opettaja lähtösempää kuitenkin, ainaki tällä meitä alalla.”*

*”Ku oikeesti asiasisältöä nii halusis oikeesti et käyää läpi sitä asiaa ja sillee että sen tunnin jälkeen on ihan väsynyt, että ollu nii informatiivinen ja semmosta surullista asiaa esim. tuo lastensuojelu ja että ja oikeesti mielee ja sillee tunteiden kautta.”*

Aineistosta nousi vahvasti myös esille se, miten koulutukselta olisi toivottu lasten ikäluokkien läpi käymistä. Siihen tulisi ehdottomasti panostaa, sillä tieto lapsen kehityksestä koettiin toimivan pohjana kaikelle toiminnalle. Ikäluokat nousivat esille myös toiveista harjoittelujen suhteen. Tärkeäksi koettiin se, että jokainen opiskelija pääsisi jokaiseen ikäryhmään harjoitteluun, sillä kokemus eri ikäisten kanssa työskentelystä ohjaa vahvasti omaa toimintaa. Tärkeää olisi saada opintojen aikana kokemusta kaiken ikäisistä lapsiryhmistä myös siksi, että opiskelijalla on työelämään siirtyessä edes jonkinlainen pohja toiminnalleen ryhmästä riippuen.

*”Ja periaatteessa se et kyllähän se on senki takia tärkeitä sillee et niinku tulee heti opintojen aikana kokemusta eri ikäisistä lapsista, ku ethä sää voi itte käyttäytää samalla lailla eskari-ikästen kun niinku alle kolmevuotiaan kanssa et se sillee muokkaa myös omaa toimintaa et se on aika tärkeitä päästä näkemää. Ja kun pienillä kaikki pedagogiikka lähtee perushoidosta.”*

*”Ennakkoluulot kans. Et periaatteessa mulla oli, ku alotti nää opinnot, nii ihan ykkösenä nää niinku alle kolmevuotiaat et siellä määhä halusaisin työskennellä ja näin et koin omaksi ne pikkuset. Ja sitte taas olin hirvee ennakkoluulonen eskari-ikäsi et mitenkä sen ikäsillä ja miten se nyt onnistuu, mut se oma lyhyt harkka oli eskarissa nii se muutti omaa asennetta et se muuttu et ei vitsi, onhan ne nyt perhanan älykkäitä et se vaatii itteltä aika paljo sitte, mut sillee että että onha se jotenki niitte ennakkoluulojen kanssa.”*

Toiveena koulutukselle aineistosta nousi esille myös se, miten normaaleja käytännön asioita tulisi käydä opinnoissa selkeästi läpi. Tällaisiksi asioiksi koettiin esimerkiksi turvallisuutta kä-



sittelevät asiat lasten kanssa työskennellessä, koska turvallisuusasiat ovat jatkuvasti läsnä päiväkodin arjessa. Isolla osalla opiskelijoista ei ole omia lapsia opintoja suorittaessa, joten myös siksi näiden asioiden läpikäyminen opinnoissa koettiin hyvin tärkeäksi.

*”Ei meille kerrota kaikkea, et meille painotetaa vaa tiettyjä asioita eikä peruskäytännön asioita et ne jää. Toki osa on talokohtaisia, mut ihan oikeesti sellaset perusasiat vääntää ratakskoista, koska ei välttämättä kaikki, ei välttämättä ihan oikeesti tuu mielee, ku meet sinne sillee kauhuissasi ekoja kertoja tutisevin askelin, että aa nyt mä oon täällä pitäs osata jottai...”*

*”Nii ja sitteku monesti, ku alottaa tonki opiskelun nii suurimmalla osalla ei oo omia lapsia, et ihan tälläset perusasiat turvallisuudesta nimenomaa ois kiva.”*

Opiskelijoille toivottiin enemmän palautteenantoa varsinkin, jos arvostelu tapahtuu numeroin. Tämä kuitenkin tarkoittaisi myös sitä, että yliopisto-opettajilla ei tulisi olla näin paljon opiskelijoita, jotta palautteenanto olisi mahdollista toteuttaa.

*”Tuosta tuli mielee et jos on se vaikka oikeesti 100-200 opiskelijaa yhdellä kursilla nii työlästä tehdä se numeroarviointi nii tuoki tullee tai tuossaki on iha se että miten yliopisto järjestää kurssit...”*

Toiveena oli myös numeroarvioinnin lisääminen, sillä juuri se erottaa hakijat toisistaan työhaussa, jos koulutuksella on joskus merkitystä työpaikan saamisen kannalta. Hyvällä tutkintotodistuksella työhaastatteluun meneminen koettiin mieluisaksi vaihtoehdoksi töitä hakiessa. Opiskeluun panostamisen koettiin olevan asia, jonka pitäisi vaikuttaa työhaussa.

## 6.4 Johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää Oulun yliopistossa opiskelleiden tyytyväisyyttä varhaiskasvatuksen koulutusohjelmaan. Tarkoituksena oli selvittää opiskelijoiden ajatuksia heidän omista varhaiskasvatuksen opinnoistaan, opintojen antamista valmiuksista, omasta alasta sekä ammatillisesta osaamisesta. Tarkentuneina tutkimuskysymyksinäni selvitin, miten opiskelijat kokevat koulutuksen valmistaneen työelämään ja mitä koulutukselta jäätiin kaipaamaan. Esitän tämän tutkimuksen johtopäätökset vastaamalla tutkimuskysymyksiin aineiston analyysin kautta syntyneiden tulosten pohjalta sekä olemassa olevan tutkimustiedon ja teorian valossa. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä tässä tutkimuksessa oli *”Miten Oulun yliopistossa varhaiskasvatusta opiskelleet kokevat koulutuksen valmistaneen heitä työelämään?”*

O’Brien, Novinger ja Leach-Bizari (2007) sekä Opetus- ja kulttuuriministeriö (2021) ovat esittäneet monia varhaiskasvatuksen opettajan työssä tarvittavia taitoja, joiden hallitseminen on ehdotonta kyseisessä työssä. Myös Kirsti Karila (1997) on jo omassa väitöskirjassaan nostanut esille samoja asioita monta kymmentä vuotta sitten, joten näiden taitojen hallitsemisen voidaan nähdä olevan suhteellisen pysyviä varhaiskasvatuksen opettajan työssä vuosikymmenestä riippumatta, vaikka niiden voidaan nähdä myös olevan sidoksissa sen ajan yhteiskuntaan. Yhteistä näiden jokaisen käsityksiin koulutuksen näkökulmasta varhaiskasvatuksen opettajan työssä ovat lapsitietämys eli ammatillinen taito työskennellä lasten parissa. Tämän pohjalla toimii tietämys lapsen kehitystasoista sekä niiden merkityksestä ja tämä ohjaa kaikkea toimintaa. (Karila, 1997; O’Brien, Novinger & Leach-Bizari, 2007, s. 208; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, s.82–83.)

Edellä mainittujen varhaiskasvatuksen opettajan työssä tarvittavien taitojen opiskelemisen voisi luonnollisesti nähdä kuuluvan varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksen opetussuunnitelmiin. Tämän tutkimuksen tulokset kuitenkin osoittavat sen, että opetuksen sisällöt eivät ole tukeneet näiden taitojen tai tietojen opiskelua. Tulokset näyttävät sen, miten kaiken toiminnan pohjalla oleva lapsen kehityksen opettaminen on jäänyt hyvin pintapuoliseksi. Varhaiskasvatuslain (2018) mukaan varhaiskasvatus on kokonaisuus, jonka muodostavat tavoitteellinen sekä suunnitelmallinen kasvatus, hoito sekä opetus, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka (L 540/2018, 2 §). Kun opinnoissa ei ole lapsen kehityksen läpikäymistä kuin hyvin pintapuolisesti, ei koulutus voi valmistaa heitä työelämään. Opettajan on mahdotonta toteuttaa tätä kokonaisuutta, jos

hänellä ei ole tietoa lapsen kehityksestä, sillä lapsen kehityksen tunteminen toimii pohjana kaikelle toiminnalle varhaiskasvatuksessa.

Kuoppala (2014, s. 265) esittää, miten koulutusorganisaatioita pidetään usein epäselvästi omia tavoitteitaan määrittelevänä ja korkeakoulujen prosessit nähdään usein moneen eri suuntaan haarautuvina sekä hyvin sattumanvaraisina. Tutkimuksen tuloksista on havaittavissa, miten haastateltavat kokivat koulutuksen sisältöjen ja tavoitteiden kuulostaneen todella hienoilta ja juuri sellaisilta, jotka tukevat varhaiskasvatuksen opettajaksi kasvamista. Todellisuus oli kuitenkin ollut toinen ja sisältöjen ennakkotiedot eivät vastanneet todellisuutta. Jos organisaation tavoitteet ovat huonosti määritelty, sen vaikutukset näyttäytyvät myös konkreettisessa toiminnassa sekä yksityiskohtaisemmassa tavoitteenasettelussa. Peltonen (2009) esittää, miten kasvatustieteessä teorian ja käytännön suhde ajautuu usein vaikeuksiin epärealististen kasvatustieteellisten teorioiden myötä. Usein kuvataan vain sitä, miten kasvattajat ja kasvatettavat toimisivat ideaalitulanteessa, ja mitä olisi käytännössä mahdollista tapahtua. Teorioiden tulisi perustua mahdollisten tapahtumien sijaan siihen, mitä pedagogisessa käytännössä oikeasti tapahtuu. (Peltonen, 2009, s. 155–156.) Tämän myötä koulutuksen sisällöt voisivat kohdata paremmin todellisuuden kanssa.

Työelämässä tärkeiksi asioiksi varhaiskasvatuksen opettajan työssä tässä tutkimuksessa nähtiin vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö, monikulttuurisuuden tunteminen sekä moniammatillinen yhteistyö. Lisäksi palautteen anto niin itselle, lapsille, työkavereille kuin vanhemmille sekä käytännön asioiden hallitseminen päiväkodissa nähtiin tärkeiksi ominaisuuksiksi. Haastateltavat eivät kokeneet koulutuksen valmistaneen heitä tarpeeksi näihin asioihin. Monet näistä asioista tulivat haastateltaville esille vasta työelämässä eikä monien näiden kohdalla koettu varmuutta tai valmiutta toimia koulutuksen puutteiden vuoksi. Varsinkin kulttuurisen sekä kielellisyyden monimuotoisuuden lisääntymisen myötä varhaiskasvatuksen kentällä vaatii opetussuunnitelmien muuttamista suuntaan, jossa heijastuvat kulttuurisesti ylläpitävä ajattelutapa ja mahdollisuus suorittaa harjoitteluja monissa erilaisissa ympäristöissä (Haslip & Gullo, 2017, s. 261).

Näissä tuloksissa tulee kuitenkin huomioida se, miten koulutus ei voi yksinään valmistaa työelämään, vaan teoriaopintojen rinnalla pitää kulkea harjoittelut, jotka mahdollistavat opiskelijoille teorian viemisen käytäntöön. Korkeakoulujärjestelmä edellyttää koulutuksen läpäisemiseksi aina vaihtelevan määrän käytännön harjoittelua opiskeltavaan alaan liittyen. Näiden

harjoitteluiden myötä yhdessä teoriaopintojen kanssa opiskelijat saavat arvokasta käytännön kokemusta sekä parhaat mahdolliset valmiudet työelämään ja siksi pedagogiset harjoittelut nähdään yhtenä tärkeimpänä osana pedagogisia asiantuntijoita koulutettaessa. (Canaslan Akyar, 2020, s. 870; Kirjonen, 1997, s. 34–36.; Yarmato & Qizi, 2020, s. 2467.)

Harjoitteluiden vaikutukset työelämään siirtymisessä olivat valitettavasti kuitenkin täysin kiinni harjoittelun ohjaavasta opettajasta, harjoittelupaikkojen saamisesta sekä omista kyvyistä asettaa itselleen tavoitteita, joista on oikeasti hyötyä tulevaisuudessa. Nämä asiat vaikuttavat varmasti osaltaan kokemuksiin koulutuksen ja työelämän kohtaamattomuudesta. Canaslan Akyar (2020, s. 877) ehdottaa tutkimuksessaan, miten yliopiston ohjaavan opettajan tulisi ottaa enemmän roolia päiväkodin ohjaavan opettajan kanssa tehtävän yhteistyön merkeissä harjoitteluiden laadun ja tasapuolisuuden takaamiseksi opiskelijoille.

Aineiston analyysin myötä voidaan todeta, että Oulun yliopistossa varhaiskasvatusta opiskelleet eivät koe koulutuksen valmistaneen heitä työelämään läheskään tarpeeksi. Tuloksista on nähtävissä vahvasti ajatus siitä, miten koulutuksen ei ole koettu valmistavan työelämään monista puutteista johtuen. Yleinen ajatus koulutussisältöön oli pettynyt ja opetuksen laatu koettiin heikkona, eikä se vastannut nykypäivän työelämän tarpeita, eivätkä haastateltavat kokeneet saaneensa valmiuksia toimia työelämässä. Koulutuksen ja työelämän ei siis voida sanoa kohdanneen.

Toisen tutkimuskysymyksen myötä tarkoitus oli selvittää ”*Minkälaisia asioita Oulun yliopistossa varhaiskasvatusta opiskelleet jäivät koulutukselta kaipaamaan?*”

Tämän tutkimuksen tuloksista on selvästi havaittavissa monia osa-alueita, joita haastateltavat jäivät koulutukselta kaipaamaan. Aineiston vahvimpana toiveena koulutukselle oli yhteistyön lisääminen niin päiväkotien kuin yliopistolla sijaitsevan lastun kanssa. Lasten kanssa työskentely lisää ymmärrystä arjen pedagogiikasta sekä antaa kokemusta, mitä ei muiden opiskelijoiden kanssa ole mahdollista saada. Lasten kanssa työskentelyn myötä myös teoria sekä käytäntö kohtaavat.

Manning, Garvis, Flemign sekä Wong (2017) ovat tutkineet varhaiskasvatuksen opettajan pätevyyden sekä varhaiskasvatuksen laadun yhteyttä. Tuloksista on havaittavissa, miten korkeasti koulutettujen varhaiskasvatuksen opettajien työskenteleminen varhaiskasvatuksessa vaikuttaa

suuresti varhaiskasvatuksen laatuun. Jos ryhmässä työskenteli yliopistokoulutettu varhaiskasvatuksen opettaja, koettiin varhaiskasvatuksen laadun taso korkeaksi. (Manning, Garvis, Fleming & Wong, 2017, s. 13, 21, 56.) Korkeasti koulutettu henkilökunta osaa reagoida lapsiin sensitiivisesti sekä kykenee ottamaan huomioon erilaisia lapsia ja kykenevät omalla toiminnallaan tukemaan lasten sosiaaliemotionaalista kasvua. (Heikka, Halttunen & Waniganayake, 2016, s. 144; McNally & Slutsky, 2018, s. 520.) Koulutuksen jatkuva kehittäminen sen ajan tarpeiden mukaan on siis todella tärkeää ja koulutuksen sisältöjen tulee vastata sekä kentän että varhaiskasvatuksen opettajan työssä tarvittavia taitoja, jotta laadukas varhaiskasvatus voidaan jatkossakin varmistaa.

Toiveeksi koulutukselta esille nousi ehdottomasti myös lapsen kehityksen läpikäyminen, joka esiintyi jo ensimmäistä tutkimuskysymystä läpikäydessä. Kun opiskelija ei ole saanut koulutuksessa tietoa siitä, mitä lapsen kehityksen eri osa-alueisiin kuuluu, hän ei ole saanut pohjaa omalle työskentelylleen. Aineistossa nousi esille se, miten tietoa eri ikäkausien kehityksestä jäätiin kaipaamaan niin oman toiminnan kuin esimerkiksi vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön kannalta. Miten opettajan on mahdollista kiinnittää huomiota esimerkiksi lapsen kehityksen jälkeen jäämiseen ja keskustella siitä vanhempien kanssa sekä tukea lapsen kehitystä, jos hän ei koe saaneensa tähän koulutukselta avaimia.

Lapsen kehityksestä puhuttaessa haastateltavat jäivät kaipaamaan myös harjoitteluita jokaisessa ikäluokassa. Jokaiselle opiskelijalle tulisi luoda mahdollisuus suorittaa jokainen harjoittelu eri ikäryhmissä, sillä eri ikäisten lasten kanssa työskentelyn koettiin muokkaavan omaa toimintaa sekä ennakkoluuloja ja harjoittelut eri ikäisten parissa mahdollistaisivat myös lapsen kehityksen läpikäymisen. Jos opinnoissa käytäisiin läpi eri ikäisten lasten kehitystä, olisivat harjoittelut oiva paikka päästä havainnoimaan tätä käytännössä ja sen myötä lisätä ymmärrystä lapsen kehityksestä. Koulutuksen puolesta harjoituskäytäntöjä voisi määritellä esimerkiksi siten, että jokaisen opiskelijan on suoritettava mahdollisesti yksi ja vähintään osittainen harjoittelujakso kussakin ikäryhmässä koulutuksen läpäisemiseksi. Mielekkäät ja onnistuneet oppimiskokemukset varhaiskasvatuksen kentällä antavat opiskelijalle tukea ja perustan tuntea itsensä luotavaiseksi ja kasvaa tehokkaaksi opettajaksi (Johnson, Paro & Crosby, 2017, s. 233).

Toiveina esitettiin myös päiväkodissa esiintyvien käytännön asioiden läpikäymistä, jotta omalle toiminnalle olisi edes jotain pohjaa esimerkiksi jo harjoitteluihin mennessä. Monet asiat ovat

työpaikkakohtaisia ja eroja löytyy niin kaupunkien kuin päiväkotienkin välillä, mutta haastateltavat jäivät kaipaamaan silti käytännön asioita esimerkiksi turvallisuudesta lasten kanssa työskennellessä. Eri ikäryhmiin keskittyvissä harjoitteluissa myös näihin asioihin tulisi selkeyttä myös käytännön kautta.

Varhaiskasvatuksen koulutuksen opinnoilta jäätiin kaipaamaan myös palautteenantoa ja siihen opettamista. Haastateltavat kokivat tärkeäksi sen, että omasta työskentelystä saisi kunnollista palautetta opettajien suunnasta ja sen myötä ymmärrys omista tiedoista sekä taidoista kasvaisi. Myös opettajalähtöisyys nousi esille koulutuksen puutteista puhuttaessa. Opetuksen toivottaisiin olevan enemmän opettajalähtöistä, sillä hyvin usein opetuksen sisällöt jäävät vajaiksi tai puutteellisiksi, kun opiskelijat laitetaan keskenään esimerkiksi keskustelemaan erinäisistä asioista, joihin ei ole saatu mitään pohjaa. Opetuksen tulisi olla informatiivisempaa ja varsinkin haastatteluissa kuvattujen vakavien asioiden kuten lastensuojelun läpikäyminen tulisi olla opettajalähtöistä.

Hakyemez-Paul Sevcan, Pihlaja Päivi sekä Silvennoinen Heikki (2018) ovat tutkineet vanhempien osallistumista suomalaiseen päivähoitoon ja sitä, mitä mieltä varhaiskasvattajat ovat tästä. Lasten käyttäytymiseen vaikuttavat heidän vuorovaikutuksensa ympäröivien kontekstien kanssa ja suuressa roolissa ovat myös näiden kontekstien keskinäiset suhteet. Kontekstien keskinäisten suhteiden toimivuus on lapsen kehityksen kannalta yhtä tärkeää kuin lapsen oma suhde eri ympäristöihin. Terve ja toimiva suhde lapsen vanhempien ja päiväkodin henkilöstön välillä vaikuttaa lapsen kehitykseen positiivisesti ja päiväkodin henkilöstön ja vanhempien toimiva yhteistyö lisää myös vanhempien osallistumista lapsen päiväkodissa sekä koulussa käymiseen. (Hakyemez-Paul, Pihlaja & Silvennoinen 2018, s. 258–259.) Tästä johtuen varhaiskasvatuksen koulutusohjelmassa on tärkeää huomioida haastateltavien toiveissakin esille tulleet yhteistyö sekä palautteen anto. Koulutuksen tulee valmistaa tulevia opettajia yhteistyöhön vanhempien sekä myös muiden tahojen kanssa ja antaa mahdollisuus päästä harjoittelemaan näitä asioita koulutuksen aikana. Toimiva suhde lapsen ja varhaiskasvatuksen opettajan välillä vaatii myös opettamista palautteen antoon sekä sen vastaanottamiseen.

Varhaiskasvatuksen koulutuksen opinnoissa kaikkein perimmäisenä toiveena esille nousi kuitenkin varhaiskasvatuksen opettajan työroolin sekä tehtävien selkeyttäminen. Tämä ratkaisisi edellä mainittuja ongelmia sekä koulutuksesta työelämään siirtymisen vaihetta. Roolin selkeyt-

tämisen myötä opiskelijat osaisivat myös asettaa omat tavoitteensa harjoittelulle tulevaa työroolia tukevaksi, jonka myötä harjoitteluista olisi mahdollista saada kaikki hyöty irti. Kun työroolit ja tehtävät varhaiskasvatuksen kentällä ovat selkeitä, se helpottaa juuri esimerkiksi harjoitteluihin menemistä, eikä täysin kokemattomalle opiskelijalle tule shokkina päiväkodin arki.

Varhaiskasvatuksen opettajan työroolin ja tehtävien selkeyttämisestä puhuttaessa on tärkeää erottaa se, mitkä tekijät ovat koulutuksen rakenteissa ja mitkä työelämässä. Haastateltavien kokemuksen mukaan työtehtävien ja roolin selkeyttämisen myötä opintojen rakenne olisi mahdollista rakentaa juuri varhaiskasvatuksen opettajan roolin mukaiseksi. Tämän myötä työpaikoilla vasta valmistuneet opettajat uskaltaisivat vaatia aikansa esimerkiksi SAK-ajalle sekä pedagogiselle dokumentoinnille, mistä tällä hetkellä tunnetaan jopa huonoa omatuntoa. On tärkeää huomioida se, miten nämä asiat ovat tasapainoilua koulutuksen ja työelämän välillä. Koulutuksen ei ole mahdollista yksin vaikuttaa näihin asioihin, sillä työpaikoilla on osaltaan merkitystä näiden asioiden muuttumisessa. Koulutuksen vastaaminen näihin toiveisiin mahdollistaisi kuitenkin varhaiskasvatuksen opettajan työhön kuuluvien tehtävien selkeyttymistä, jonka myötä varhaiskasvatuksen opettajat osaisivat vaatia oman työroolinsa mukaisia oikeuksia työpaikoilla ja tuoda omalta osaltaan muutoksen varhaiskasvatuksen kentälle.

Kansainvälisesti näitä tutkimuksia tarkastellessa on havaittavissa samankaltaisia tuloksia maailmalla, vaikka opetussuunnitelmat eivät lähtökohtaisesti ole vertailukelpoisia eri maiden välillä niiden erilaisuuksien myötä ja koulutukset voivat poiketa suurestikin toisistaan. Zeliha Baysal sekä Kamil Araç (2019) ovat tutkineen opettajaopiskelijoiden tyytyväisyyttä heidän opintojaan kohtaan Istanbulin yliopistossa. Tarkoituksena oli selvittää opiskelijoiden tyytyväisyyttä opetushenkilöstöön, kursseihin sekä opetussuunnitelmiin. Tutkimuksessa korostetaan vahvasti ajatusta siitä, miten huono koulutus johtaa pätevien opettajien pulaan. Koulutuksen parantamisen avaimena nähtiin opetuksen laadun parantaminen ja sen myötä opetuksen laadun parantaminen kentällä. (Baysal & Araç, 2019, s. 250–252.)

Tutkimuksen tuloksissa on havaittavissa samankaltaisuuksia tämän tutkimuksen tuloksien kanssa. Baysalin ja Araçin (2019) tutkimuksen tuloksien mukaan opiskelijoiden tyytyväisyys koulutusta kohtaan oli kohtalainen. Tyytyväisyys oli kohtalaisella tasolla koulutushenkilöstöä sekä opetussuunnitelmia kohtaan ja erittäin alhaista esimerkiksi koulutuksen resursseja kohtaan. Opiskelijat eivät kokeneet heidän odotuksien opintoja kohtaan kohdanneen tiedekunnan

opetuksen kanssa. Korjausehdotuksiksi opiskelijat ehdottivat näille ongelmille akateemisen ohjauksen sekä koulutuksen kokonaiskuvan kehittämistä. (Baysal & Araç, 2019 s. 252–257.)

Wendy Boyd sekä Linda Newman (2019) ovat tutkineet kahdessa eri Australian yliopistoissa opiskelijoiden tyytyväisyyttä varhaiskasvatuksen koulutusohjelmassa. Myös tässä tutkimuksessa tunnustetaan pätevien varhaiskasvatuksen opettajien merkitys varhaiskasvatuksen laatuun ja tämä ajatus toimii tutkimuksen pohjalla. Tutkimuksen tuloksien mukaan opiskelijat jäivät kaipaamaan koulutukselta erityisesti varhaiskasvatustilanteen lapsen kehitykseen keskittymistä. Opetuksen laatu koettiin opinnoissa hyväksi, mutta sisällöissä koettiin olevan kehitettävää. (Boyd & Newman, 2019, s. 20–23, 26.) Florence Chang, Diane M Early sekä Pamela J. Winton (2005, s. 119) esittävät, miten koulutuksen sisältöjen tulisi kattaa laajasti eri ikäluokat ja sisältää opetusta, joka antaa tuleville opettajille mahdollisimman laajat taidon työskennellä eri taustoista tulleiden lasten kanssa.

Johtopäätöksinä voidaan todeta, että Oulun yliopiston varhaiskasvatuksen koulutusohjelmassa opiskelleiden opiskelijoiden näkökulmasta koulutukselle on kehittämistarpeita. Koulutuksen tulisi tähdätä kokonaisvaltaiseen asiantuntijuuden kehittämiseen ja vastata varhaiskasvatuksen kentällä esiintyviin ajankohtaisiin teemoihin. Koulutuksen tulisi kyetä antamaan tuleville varhaiskasvatuksen opettajille avaimet lapsitietämykseen eli ammatilliseen taitoon työskennellä lasten parissa, jotta varhaiskasvatuksen laatu pysyy yhtä korkeana kuin se tällä hetkellä on.

Ihanteellisesta yliopisto-opiskelijasta puhuttaessa esille nousevat piirteet itseohjautuva, itsenäinen sekä kyky itsearviointiin. Näiden piirteiden lisäksi ihanteellisen yliopisto-opiskelijan ei nähdä tarvitsevan liiemmin ohjausta opinnoissaan. Tämä ajattelutapa on kuitenkin jatkuvan muutoksen alla ja yhä useamman yliopisto-opiskelijan kiinnostuksen kohteena on tiedon tiedeistä ja työstä tilalle noussut kiinnostus siitä, miten hankkia opintojen aikana osaamista, jolla on oikeasti käyttöä työelämään siirryttäessä. (Poikela, 2003, s. 77.) Koulutuksen tulee vastata myös näihin tarpeisiin ja lisätä mahdollisuuksia teorian sekä käytännön yhdistämiseen.

Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartassa vuosille 2017–2030 on esitetty sisällöllisiä kehitysehdotuksia varhaiskasvatuksen koulutukselle. Tiekartassa on esitetty, miten on ”tärkeää arvioida kasvatustieteen perus-, aine-, ja syventävien opintojen sisältöjä siltä osin, huomioivatko ne riittävän hyvin varhaiskasvatuksen merkityksen osana koulutus- ja kasvatusjärjestelmän kokonaisuutta, ja kuinka hyvin niissä tulee esille varhaiskasvatuksen erilaiset vaikutukset sekä



varhaiskasvatusinstituutioiden muuttuneet yhteiskunnalliset tehtävät” (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, s. 100). Koulutuksen sisältöihin tulee jatkossa sisällyttää myös aikuisten ohjauksen sekä tiimien johtamisen teemoja. Opintojen teemoina tulee olla koulutuksellisten sekä kasvatuksellisten jatkumoiden kysymykset muiden opettajaopiskelijoiden kanssa sekä monikulttuuristuvassa maailmassa esille nousevat kielen sekä kulttuurin eri kysymykset. Myös lapsen oppimisen, kehityksen ja varhaiskasvatuksen pedagogiikan alueille tarvitaan uudenlaisia avauksia. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, s. 101.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2021) on esittänyt varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelmassaan varhaiskasvatuksen koulutukselle kehittämissuosituksia. Suositukset mukailevat aikaisempia opetus- ja kulttuuriministeriön suosituksia (2017) ja ne pitävät sisällään teemat ”nopeasti muuttuva toimintaympäristö edellyttää vahvaa ammatillista osaamista”, ”varhaiskasvatuksen työvoimatarpeeseen vastataan ennakoinnilla ja joustavilla koulutuspoluilla”, ”Varhaiskasvatuksen koulutuksia tulee kehittää yhteistyössä” sekä ”varhaiskasvatuksen veto- ja pitovoimaa vahvistetaan koulutusten ja työympäristöjen laatua ja yhteistyötä kehittämällä”. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, s. 166–168.) Nämä opetus- ja kulttuuriministeriön (2017, 2021) esittävät koulutuksen kehittämis ehdotukset tukevat myös omalta osaltaan tämän tutkimuksen johtopäätöksiä ja osoittavat sen, miten suunta koulutuksen kehittämisessä on oikea.

Esittelen seuraavaksi vielä kuviomuodossa vastauksen tähän tutkimuskysymykseen. Kuviosta on havaittavissa aineistosta esille nousseet kymmenen eri osa-alueita, joita haastateltavat jäivät varhaiskasvatuksen koulutukselta Oulun yliopistossa kaipaamaan. Kahdeksan näistä osa-alueista ovat suoria toiveita koulutuksen sisältöihin ja kaksi osa-alueita ovat laajempia kokonaisuuksia. Taustalla esiintyvät varhaiskasvatuksen opettajan työroolin sekä työtehtävien selkeyttäminen kuvaavat sitä, miten näiden asioiden korjaantuminen vaikuttaa muihin kahdeksaan taulukossa esitettävään kategoriaan ja miten ne ovat nähtävissä kaikkien koulutukseen kohdistuvien toiveiden taustalla.



Kuvio 5. Tulokset toiseen tutkimuskysymykseen.

Tämän tutkimuksen johtopäätöksiä tarkastellessa on tärkeää muistaa se, miten haastateltavien kokemukset ovat subjektiivisia sekä henkilökohtaisia. Jokainen kokemus on omanlaisensa ja kokemuksista puhuttaessa pinnalle nousevat helposti negatiiviset kokemukset, sillä usein juuri ne jäävät parhaiten mieleen. Tutkimuksen tuloksia ei tule yleistää, sillä laadullinen tutkimus ei tähtää yleistettävyyteen (Juuti & Puusa, 2020, s. 14). Varhaiskasvatuksen koulutus Oulun yliopistossa pitää sisällään hyvää ja koulutuksella on monia vahvuuksia koulutettaessa varhaiskasvatuksen opettajia, vaikka tämän tutkimuksen tulokset nostavatkin esille enemmän negatiivisia kokemuksia.

## 6.5 Eettisyys ja luotettavuus

Laadullista tutkimusta arvioidaan aina kokonaisuutena, jolloin tutkimuksen koherenssi eli sisäinen johdonmukaisuus painottuu. Luotettavuuden arvioinnille ei ole olemassa mitään yksiselitteistä ohjetta, mutta on olemassa muutamia asioita, joihin on hyvä kiinnittää huomiota. Tärkeää on huomioida se, miten jokaisen huomioitavan asian luotettavuutta tarkasteltaessa, tulee

olla suhteessa toisiinsa. Tuomi ja Sarajärvi (2018) ovat koonneet ylös yhdeksän kohdan listan asioista, joihin on hyvä kiinnittää huomiota luotettavuutta tarkasteltaessa. Listalla esiintyvät tutkimuksen kohde ja tarkoitus, omat sitoumuksesi tutkijana tässä tutkimuksessa, aineiston keruu, tutkimuksen tiedonantaja, tutkija-tiedonantaja-suhde, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi, tutkimuksen luotettavuus ja tutkimuksen raportointi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 163–164.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan käsitellä Puusan ja Juutin (2020) mukaan kolmen eri käsitteen avulla: luotettavuus, uskottavuus sekä eettisyys. Luotettavuus käsittää sen, miten tutkija on onnistunut vakuuttamaan lukijat omasta ammattitaidostaan ja siitä, että hän on onnistunut valitsemaan esimerkiksi juuri oikeat menetelmät tutkimuksen tekoon. Luotettavuutta vahvistaa se, että tutkija on kuvannut rehellisesti tutkimuksen etenemisen, juuri sellaisena, kuin se on toteutunut. Uskottavuus puolestaan käsittää sen, miten tutkimuksen lukijat hyväksyvät tutkimuksen tulokset sekä luottavat siihen, että aineisto on kerätty oikein ja tulokset analysoitu huolellisesti tutkijan valitsemalla tavalla. Eettisyyden käsite kattaa sen, että tutkija on koko tutkimusprosessin aikana noudattanut eettisiä periaatteita ja ne ovat kulkeneet rinnalla koko tutkimuksen ajan. Eettisyyttä tarkastellessa tutkijan on täytynyt kiinnittää huomiota myös siihen, että hän ei ole aiheuttanut tutkimukseen osallistuneille ihmisille haittaa. (Puusa & Juuti, 2020, s. 175.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa luotettavuutta tarkastellessa luotettavuuden nähdään perustuvan aineiston sekä johtopäätösten validiteettiin; tutkittavan ajatuksien tulee vastata aineistoa sekä johtopäätöksiä liittyen tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. Tutkijan on kyettävä selittämään tutkimuksen kulku sekä johtopäätökset siten, että lukijan ei tarvitse epäillä aineiston aitoutta tai ylitulkintaa. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi lähtee liikkeelle aineiston hankintaprosessista. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1994, s. 152.)

Tutkija on esittänyt tutkimushenkilöiden taustat sekä haastattelun yksityiskohdat esimerkiksi ajan ja paikan aineiston hankintaprosessia esitellessä. Aineistoa esitellessä tutkijan tulee tuoda esille se, että haastateltavat ovat jakaneet käsityksensä juuri tutkittavasta asiasta eikä heitä ole esimerkiksi ohjattu sanomaan asioita, joita tutkija haluaa kuulla. Aineiston aitoutta tarkastellessa tutkijan on kyettävä osoittamaan tutkimuksessaan intersubjektiiivinen yhteisymmärrys tutkijan ja tutkittavien välillä. Tämän osoittamiseksi tutkijan on tuotava esille kuvaus aineiston

hankintaprosessista, luottamuksen rakentuminen tutkijan ja haastateltavien välillä sekä tarpeeksi litteroituja otteita haastattelusta. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1994, s. 152–154.)

Johtopäätöksien luotettavuutta tulkittaessa fenomenografisessa tutkimuksessa tulee tutkijan kyetä esittämään merkityskategorioiden aitous sekä relevanttisuus. Litterointien avulla tutkijan tulee esittää tutkittavien ilmaisujen riittävyys rakentamiinsa merkityskategorioihin ja haastattelulainaukset tulee esittää kokonaisina tulkintayksiköinä, jotta vältytään ajatukselta, missä tutkija olisi irrotanut ilmaukset konteksteistaan. Kategorisoinnin teoreettinen merkityksellisyys tulisi tutkijan kyetä osoittamaan kategorioiden johdonmukaisella etenemisellä ja tutkimusongelmiin sidoksissa olevina. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1994, s. 155.)

Käyn seuraavaksi läpi tutkielmani luotettavuutta Tuomen ja Sarajärven (2018) esittämän luotettavuuden arvioimisen yhdeksän kohdan listan avulla mukaillen Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen sekä Saaren (1994) ajatuksia fenomenografisen tutkimuksen luotettavuudesta. Pidän taustalla jatkuvasti mielessä myös Puusan ja Juutin (2020) käsitteet luotettavuus, uskottavuus sekä eettisyys. Ensimmäisenä kohtana listassa ovat tutkimuksen kohde sekä tarkoitus. Tutkijan tulee kyetä tuomaan esille tutkimuksessa se, mitä tutkitaan ja miksi. Tutkielmassani olen selvästi tuonut esille tutkimukseni kohteen ja syyn tutkimuksen tekemiseen. Toisena kohtana listassa on oma sitoutumiseni tutkijana tutkimuksessani. Tutkijan tulisi luoda esille ennakko-oletukset tutkimusta aloittaessa sekä se, ovatko ajatukset aiheesta muuttuneet tutkimusta edetessä. Olen tuonut esille pohdinta- osiossa sen, mitkä ajatukset minulla oli lähtiessäni tutkielmaa tekemään ja muuttuivatko ne tutkielman valmistuttua.

Kolmantena ja neljäntenä listalla ovat aineiston keruu ja tutkimuksen tiedonantajat. Tutkijan tulisi tuoda esille aineiston keruun menetelmät sekä haastateltavien kontaktoiminen. Tärkeää on tuoda esille se, miten haastateltavien anonyymisyys on turvattu myös eettisyyden näkökulmasta tarkasteltaessa. Olen selkeästi tuonut tutkielmassani esille sen, miten aineiston keruu tapahtui ja miten kontaktoin haastateltavat tutkimuksen aineiston keruuseen. Tutkimuksen liitteistä (Liite 1.) löytyy tutkimuslupa, josta selviää aineiston luottamuksellinen käsittely sekä haastateltavien henkilöllisyyden suojeleminen. Aineiston analyysissä esiintyvistä litteroinneista on jätetty pois lainauksen antaja. Myös fenomenografisen tutkimuksen näkökulmasta katsottaessa luotettavuuden saavuttamiseksi tutkijan on täytynyt esittää tutkimushenkilöiden taustat sekä haastattelun yksityiskohdat (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1994, s. 153).

Tutkijan sekä tiedonantajan suhde on tutkimuksen keston lisäksi Tuomi ja Sarajärven (2018) listalla viidentenä ja kuudentena luotettavuutta tarkasteltavassa listauksessa. Olen tutkielmasani tuonut selkeästi esille sen, mikä suhde minulla ja haastateltavilla oli aineistonkeruun hetkellä esittämällä sekä tuomalla selkeästi esille sen, että haastattelu on ryhmähaastattelun lisäksi myös sisäpiirihaastattelu ja miten se on vaikuttanut haastateltavien luottamuksen saavuttamiseen. Olen tuonut selkeästi esille myös sen, milloin olen haastattelut suorittanut ja millainen prosessi tutkimuksen teko on ollut ja millä aikavälillä se on tapahtunut. Myös fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta olen kyennyt tuomaan mielestäni hyvin esille intersubjektiiivisen yhteisymmärryksen minun sekä haastateltavien välillä esittämällä tutkimuksessa aineiston hankintaprosessin, luottamuksen rakentumisen minun ja haastateltavien välillä sekä käyttämällä litteroituja otteita aineiston analyysin rakentamisessa.

Seitsemäs, kahdeksas sekä yhdeksäs kohta listauksessa, joiden avulla voidaan arvioida tutkimuksen luotettavuutta ovat aineiston analyysi, tutkimuksen luotettavuus sekä tutkimuksen raportointi. Olen tuonut tutkielmasani selkeästi esille sen, miten olen toteuttanut aineiston analyysin ja miten olen päätenyt sen perusteella tutkimuksen tuloksiin sekä johtopäätöksiin. Uskon erityisesti juuri fenomenografisen aineiston analyysin vahvistaneen tutkielmani luotettavuutta, sillä sen toteutus vaati minulta paljon pohdintaa sekä tiedon hakemista. Myös tutkimuksen luotettavuuden arviointi lisää Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimuksen luotettavuutta. Olen perustellut tutkimuksen luotettavuutta tutkielmani kohdalla perusteellisesti ja tuonut esille sen, että olen tietoinen seikoista, jotka tekevät tutkimuksesta luotettavan ja pitänyt ne mielessä jatkuvasti kirjoitusprosessin aikana aina tutkielman alusta loppuun.

Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 164) mukaan tutkimuksen raportoinnilla luotettavuuden kannalta tarkoitetaan sitä, miten tutkija on tuonut lukijoille esille uskottavan selityksen siitä, miten aineisto on koottu ja analysoitu. Tutkijan tulee siis antaa lukijoille riittävästi tietoa siitä, miten hän on tutkimuksen rakentanut. Riittävänä tietona pidetään sitä, että tutkija kykenee vastaamaan jokaiseen edellä mainittuun yhdeksään kohtaan. Tutkimukseni on edennyt dynaamisesti johtopäätöksiä kohti, joissa olen tuonut esille koko tutkimuksen tavoitteen tutkimuskysymysten muodossa ja pyrkimykseni vastata niihin. Tutkimukseni voidaan siis todeta olleen luotettava, sillä olen tutkijana pystynyt vastaamaan jokaiseen Tuomen ja Sarajärven (2018) esittämään yhdeksään kohtaan tutkimuksen luotettavuudesta liittäen ne toisiinsa mukailien Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen sekä Saaren (1994) ajatuksia fenomenografisen tutkimuksen luotettavuudesta sekä Puusan ja Juutin (2020) käsitteet luotettavuus, uskottavuus sekä eettisyys mielessä pitäen.

Koen, että tutkimukseni luotettavuutta on lisännyt riittävä sekä kriittinen lähteiden käyttö. Olen pyrkinyt käyttämään mahdollisimman ajankohtaisia lähteitä siinä määrin, missä niitä on ollut mahdollista löytää, sekä käyttänyt lähteinä niin kotimaista kuin ulkomaalaista lähdekirjallisuutta, artikkeleita sekä tutkimuksia. Ajankohtaisten lähteiden löytäminen tuntui hieman haasteelliselta varhaiskasvatuksen koulutuksen historiasta kirjoittaessa, mutta uskon löytäneeni siihen parhaat mahdolliset käytettävissä olevat lähteet. Lähteiden merkitsemisessä olen ollut hyvin huolellinen ja kiinnittänyt niihin todella paljon huomiota koko tutkimusprosessin ajan. Eettisyyden näkökulmasta tarkastellessa lähteideni käytön ja niiden merkitsemisen myötä tutkimukseni on toteutettu myös eettisten tutkimusperiaatteiden mukaisesti.

Luotettavuudesta puhuttaessa tulee muistaa pohtia myös tutkielmaan valittua lähestymistapaa sekä analyysiä kriittisesti. Fenomenografisessa tutkimuksessa ei koskaan pyritä absoluuttiseen totuuteen. Tutkimuksen tulokset ovat aina tutkijan omia tulkintoja aineistosta ja toisen tutkijan on mahdollista saada samasta aineistosta jonkin verran erilaisia tuloksia. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida siitä, miten tulokset kytkeytyvät muuhun keskusteluun aiheesta tutkimuksen kentällä. (Niikko, 2003, s. 39.) Tästä syytä olen pyrkinyt tarkastelemaan tämän tutkielman tuloksia suhteessa muihin samankaltaisiin tutkimustuloksiin ja vertailemaan niitä löytämällä yhtäläisyyksiä sekä eroavaisuuksia.

Fenomenografisessa lähestymistavassa kritiikkiä saa usein se, miten kuvata toisen käsityksiä sekä kokemuksia tutkittavasta asiasta haastateltavien silmin astumalla ulos oman käsityksensä piiristä koskien tutkittavaa aihetta. Analyysiprosessissa fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijalla usein unohtuu kriittinen reflektio, joka käsittää sen, kuinka tulokset heijastavat juuri haastateltavien ymmärryksiä ja kokemuksia tutkittavasta aiheesta. (Niikko, 2003, s. 47.) Olen tässä tutkielmassa pyrkinyt tuomaan vahvasti esille sen, että tulokset ovat aineistolähtöisiä, eivätkä omat käsitykseni heijastu niihin.

Tutkimukseni eettisyyttä tarkastellessa voin todeta yleisten eettisten periaatteiden kulkeneen mukana koko tutkimuksen teon aikana. Eettisiin periaatteisiin nousevat erityisesti esille, kun tutkimuksessa aletaan käydä läpi tutkijan sekä tutkittavien välistä luottamusta sekä heidän välistä kohtaamistaan. Tutkimuksen hyvien eettisten periaatteiden mukaisesti tutkimukseen osallistuvien tulee tietää tutkimuksen tarkoitus, sen toteuttaminen sekä se, mihin tutkimuksen tuloksia voidaan käyttää. Tutkimukseni ei myöskään aiheuta harmia tai vahinkoa kenellekään. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2021.)

Erityisen tärkeää tutkimuksessa on eettisyyden kannalta kiinnittää huomiota myös siihen, että tutkittavien anonymiteetti säilyy varmasti. Tärkeää on tuoda esille se, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja se, miten tutkimusta tehdään eettiset periaatteet huomioon. (Aaltio & Puusa, 2020, s. 177; Juuti & Puusa, 2020, s. 175; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2021.) Tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyys ei tule tutkimuksessani missään vaiheessa esille eikä litteroinneista ole saatavilla mitään tietoa, joiden avulla henkilö olisi mahdollista yhdistää esimerkiksi opiskelujen aikaiseen pienryhmäänsä tai nykyiseen työpaikkaansa. Tutkittavilta pyydettiin myös lupa tutkimuksen tekoon lomakkeella, joista heille selvisi tutkimuksen eettisyys. (Liite 1.)

## 7 Pohdinta

Tämän pro gradu -tutkielman tekeminen on ollut minulle mielenkiintoinen prosessi. Tutkielman aihe on ollut minulle alusta asti selvä; haluan tutkia kokemuksia varhaiskasvatuksen koulutusohjelmasta. Prosessi on pitänyt sisällään monia eri vaiheita, ajatuksia sekä pohdintoja, joiden työstäminen minulla lähti liikenteeseen vuoden 2020 loppupuolella. Aloitin työskentelyn teoriataustan kirjoittamisella syksyllä 2020, mutta haasteita tähän toi päällekkäinen maisterivaiheen harjoittelu, jonka johdosta kirjoittamisessa oli noin kahden kuukauden tauko. Palasin tutkielman pariin joulukuun 2020 alussa harjoittelun loputtua ja pääsin keskittymään siihen täysin. Aineiston keruun suoritin helmikuussa 2021. Aineiston analysoimiseen käytin reilusti aikaa, sillä halusin olla huolellinen ja perehtyä aineistoon kunnolla mahdollisimman syvällisen ymmärryksen saavuttamiseksi. Aineiston analysointi tempausi minut mukaan syvälle aiheeseeni ja analyysin aloittamisesta lähtien tekeminen on ollut tiivistä ja olen pystynyt käyttämään siihen kaiken keskittymisen muiden opintojen jo valmistuttua.

Oma sitoutumiseni tutkijana tähän tutkielmaan vaati minulta pohdintaa omista ennako-oletuksista valitsemastani aiheesta. Kun tutkielmani aiheen valitsemisen taustalla toimivat eteeni tulleet keskustelut varhaiskasvatuksen koulutusohjelman puutteista, on väistämätöntä, että ennako-oletuksena minulla oli käsitys siitä, että koulutuksen ei koeta valmistavan työelämään tarpeeksi. Tutkimukseni ollessa fenomenografinen, ovat kiinnostuksen kohteena toisten ihmisten kokemukset ja niiden tutkiminen. Olen koko tutkielman teon ajan pyrkinyt objektiivisyyteen ja omien kokemusten ja käsitysten sulkeistamiseen, jotta analyysi on onnistunut ja tulokset ovat luotettavia. Tutkielman tulosten myötä ennako-oletukseni valitsemastani aiheesta eivät ole muuttuneet, mutta ne ovat syventyneet.

Jotta pystyin tutkimaan kokemuksia varhaiskasvatuksen koulutusohjelmasta, näin tärkeäksi sen, että ymmärrän, mitä koulutuksen taustalla on ja miten tähän pisteeseen on koulutuksen suhteen päädytty. Tämän vuoksi rakensin teoriataustaa huolellisesti ja perehdyin korkeakoulutuksen historiasta lähtien varhaiskasvatuksen koulutusohjelman syntyyn sen eri historian vaiheet sekä koulutuksen tehtävät huomioiden. Koen tämän myötä saaneeni kokonaiskäsityksen tutkimastani aiheesta ja sen myötä koen saavuttaneeni tavoitteeni. Tutkielman kautta pyrkimykseni oli avata ja lisätä ymmärrystä sekä herättää keskustelua varhaiskasvatuksen koulutusohjelman kehittämistarpeista Oulun yliopistossa. Tarkoituksena oli selvittää opiskelijoiden kokemia



epäkohtia koulutuksessa sekä selvittää, mitä vasta työelämä on heille opettanut ja olisiko koulutus voinut valmistaa opiskelijoita työelämään paremmin. Laajan teoreettisen viitekehyksen sekä tutkimusaineiston huolellisen analyysin myötä koen tämän tutkielman tarjoavan kokonaisvaltaisen ymmärryksen varhaiskasvatuksen koulutusohjelmasta ja sen kehittämistarpeista Oulun yliopistossa. Olen onnistuneesti vastannut tutkielmassa asetettuihin tutkimuskysymyksiin selkeästi ja johdonmukaisesti kirjallisuutta, tutkimustietoa sekä eri kuvioita hyödyntäen. Kokonaisuudessaan voin sanoa olevani tyytyväinen lopputulokseen.

Vaikka koen tämän tutkimuksen tarjonneen selkeän kuvan varhaiskasvatuksen koulutusohjelmasta ja sen kehittämistarpeista Oulun yliopistossa, kokonaiskuvan syventämiseksi tarvitaan kuitenkin lisää tutkimusta. Tutkielmassani haastattelemini varhaiskasvatuksen opettajien koulutus sijoittui vuosien 2016–2019 välille ja näiden vuosien jälkeen opetussuunnitelmat ovat muuttuneet koulutuksessa useasti ja koulutus on kokenut muitakin uudistuksia muun muassa sisäänottomäärien suurentumisen myötä. Tärkeää olisi siis tutkia aihetta isommalla otannalla sekä uusimpien opetussuunnitelmien läpikäyneiden varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia koulutuksesta, jotta aiheesta on mahdollista saavuttaa syvälinen kokonaiskuva. Tutkimusta voisi laajentaa myös maisteriopiskelijoihin ja heidän kokemuksiinsa siitä, ovatko maisteriopinnot syventäneet heidän opettajuuttaan vai koetaanko ne irrallisina varhaiskasvatuksen opettajan työhön. Johtopäätöksiä tarkastellessa tulee pitää mielessä se, miten koulutus ei yksinään voi valmistaa kaikkeen, vaan sen tarkoituksena on luoda pohja työelämälle. Johtopäätöksiä tarkastellessa on tärkeää muistaa myös se, miten haastateltavien kokemukset ovat subjektiivisia sekä henkilökohtaisia, eikä tuloksia tule yleistää.

Yksi keskeisimmistä varhaiskasvatuksen laatutekijöistä on varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatillisen osaamisen taso, joka takaa varhaiskasvatuksen korkean laadun myötä hyvät edellytykset lapsen kehitykselle sekä oppimiselle. Jokaisella lapsella on oikeus laadukkaaseen varhaiskasvatukseen, jonka keskiössä on lapsen kasvun, oppimisen ja hyvinvoinnin keskeisimmät prosessit sekä tekijät tunteva varhaiskasvatuksen opettaja. (Manning, Garvis, Fleming & Wong, 2017, s. 13, 21; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, s. 82–83.)

*“All children deserve the right to high-quality education that commences in the early years.”*

(UNICEF, 2017.)

## 8 Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–189). Gaudeamus.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L. Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työpajoja* (s. 113–160). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0.* (4. uud.p.) Tampere: Vastapaino.
- Anttila, K. (2011). Asiantuntijuuden kehittymisestä. Teoksessa Kaisto, J. & Liimatainen J-O. (toim.), *Asiantuntijaksi kasvun tukeminen korkeakoulussa – Ajatuksia urasta, asiantuntijuudesta ja opiskelun etenemisestä* (s. 18–27). Oulu: Kalevaprint.
- Arvola, O., Lastikka, A-L. & Reunamo, J. (2017). Increasing Immigrant Children’s Participation in the Finnish Early Childhood Education Context. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences EJSBS, Volume XX*, 2301–2218. Haettu osoitteesta: <http://dx.doi.org/10.15405/ejsbs.223>
- Autti, S. (1982). *Lastentarhanopettajan koulutuksen opetussuunnitelma lukuvuonna 1982–1983*. Joensuu: Joensuun korkeakoulun offset.
- Autti, S. (1986). *Lastentarhanopettajan tutkinto. Kolmivuotisen koulutuksen opetussuunnitelma lukuvuonna 1989–1987*. Joensuu: Joensuun yliopiston offset.
- Barnard, A., McCosker, H. & Gerber, R. (1999). Phenomenography: A Qualitative Research Approach for Exploring Understanding in Health Care. *Qualitative health research, 9(2)*, 212–226.

- Baysal, Z. & Araç, K. (2019). Conditions Determining Quality in Higher Education: Factors Affecting Satisfaction Levels of Prospective Teachers. *Universal Journal of Education Research*, 7(1), 250-258. Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070132>
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature of expertise*. Chicago: Open Court.
- Birnbaum, R. (1988). *How Colleges Work. The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Blank, J. (2010). Early Childhood Teacher Education: Historical Themes and Contemporary Issues. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31:4, 391–405. Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.1080/10901027.2010.523772>
- Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K-P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. (2009). *Opettajuuuden ohjaaminen*. Helsinki: Hakapaino.
- Boyd, W. & Newman, L. (2019). Primary + Early Childhood = chalk and cheese? Tension in undertaking an early childhood/primary education degree. *Australasian Journal of Early Childhood*, 44(1), 19–31. Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.1177/1836939119841456>
- Byman, R., Jyrhämä, R., Stenberg, K., Maaranen, K., Sintonen, S. & Kynäslähti, H. (2020). Finnish teacher educator's preferences for their professional development – quantitative exploration. *European Journal of Teacher Education*. Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1793952>
- Canaslan Akyar, B. (2020). Investigating the mentoring of collaborative teachers and academic supervisors in preservice early childhood education teachers' teaching experience. *Kastamonu Educational Journal*, 28(2), 869–880. Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.24106/kefdergi.702931>
- Chang, F., Early, D.M. & Winton, P.J. (2005). Early Childhood Teacher Preparation in Special Education at 2- and 4- Year Institutions of Higher Education. *Journal of Early Intervention*, No. 2, 110–124.

- Clark, B.R. (1983). *The higher education system – Academic Organization in Cross-National Perspective*. University of California Press.
- Collin, K. (2010). *Luovuus, oppiminen ja asiantunijuus: Koulutuksen ja työelämän näkökulma*. Helsinki: WSOY.
- Collinson, V. (2011). Rethinking Selection and Professional Development for Teachers/Leaders by Learning from Exemplary teachers. Teoksessa Žogla, I., Rutka, L. & Daniela, L. (toim.), *Teachers' life-cycle from initial teacher education to experienced professional: 36<sup>th</sup> annual conference of the association for teacher education in Europe, Riga, 24<sup>th</sup> – 28<sup>th</sup> August, 2011* (s. 14–26). University of Latvia, Department of pedagogy, faculty of education, psychology and art.
- Compagnucci, L. & Spigarelli, F. (2020). The Third Mission of the University: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change*, Vol. 161, 1–30. Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284>
- Engeström, Y. & Middleton, D. (1998). Introduction: Studying work as mindful practice. Teoksessa Engeström, Y. & Middleton, D. (toim.), *Cognition and communication at work* (s. 1–14). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (2002). *Oppiminen ja asiantunijuus – Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Vantaa: Dark Oy.
- Eräsaari, R. (2002). Avoimen asiantunijuuden analytiikka. Teoksessa Pirttilä, I. & Eriksson, S. (toim.), *Asiantuntijoiden areenat* (s. 21–35). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Eräsaari, R. (1997). Mistä asiantunijuus on kotoisin? Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.), *Muuttuva asiantunijuus* (s. 62–72). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Essa, E.L. (2007). *Introduction to Early Childhood Education* (5<sup>th</sup> ed., Annotated student's ed.). Thomson Delmar Learning.

- Garbett, D., & Yourn, B. (2002). Student teacher knowledge: Knowing and understanding subject matter in the New Zealand context. *Australian Journal of Early Childhood*, 27(3), 1–6.
- Hadar, L. & Brody, D. (2017). Professional Learning and Development of Teacher Educators. Teoksessa Clandinin, D. & Husu, J. (toim.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (s. 1049–1065). London: Sage Publications.
- Hakyemez-Paul, S., Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2018). Parental involvement in Finnish day care – what do early childhood educators say? *European Early Childhood Education Research Journal*, 26:2, 258–273. Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1442041>
- Haslip, M.J. & Gullo, D. F. (2017). The Changing Landscape of Early Childhood Education: Implications for Policy and Practice. *Early Childhood Educ J*, 46, 249–264. Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0865-7>
- Heikka, J., Halttunen, L. & Waniganayake, M. (2016). Perceptions of early childhood education professionals on teacher leadership in Finland. *Early Child Development and Care Volume 188*, 2018 – Issue 2, 143–165. Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.120766>
- Huhtasalo, J. (2019). Opettajan asiantuntijuus muutoksessa – asiantuntijuus ja sen jakamisen diskurssit digitaalisessa oppimisympäristössä. *Kasvatus & Aika*, 13(4), 45–63.
- Hujala, E. (1997). Varhaiskasvatuksen teoreettisen kehyksen rakentuminen. Teoksessa Hujala, E. & Mauno, T. (toim.), *Varhaiskasvatuksen tila ja tulevaisuus yliopistossa* (s. 1–14). Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.

- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvoori, J. (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 11–46). Tallinna: Tallinnan raamatutrukkikoda oü.
- Härkönen, U. (2003). *Mitä termit varhaiskasvatus ja esiopetus tarkoittavat?* Joensuun yliopisto.
- Hämäläinen, M. (2006). *Vastaako Kajaanin uudistettu varhaiskasvatuksen koulutus lastentarhanopettajan työn vaatimuksiin? Kajaanilaisten lastentarhanopettajien ja päiväkodinjohdajien mielipiteitä uudesta koulutuksesta* (Pro gradu -tutkielma, Kajaanin opettajankoulutusyksikkö). Oulu.
- Hjelt, H. & Karila, K. (2017). Varhaiskasvatustyön paikantuminen työntekijöiden puheessa. *Työelämän tutkimus*, 15(3), 234–249.
- Hytönen, J. (2017). Yliopistollinen lastentarhanopettajan koulutus ja varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 96–105.
- Ikonen, H-M. (2017). Puhelinhaastattelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvoori, J. (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 270–278). Tallinna: Tallinnan raamatutrukkikoda oü.
- Ikonen, T., Jussila, J. & Nurmi, K-E. (1984). *Korkeakoulutusopetuksen teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Ikonen-Varila, M. (2001). *Koulutus ja työ valintana – Lastentarhanopettajaksi opiskelevien näkemyksiä alanvalinnasta ja työstä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jaakkola, R., Ropo, E. & Autio, T. (1995). Opetussuunnitelman ja arvioinnin uusia haasteita korkeakoulutuksessa. Teoksessa Aaltola, J. & Suortamo, M. (toim.), *Yliopisto-opetus – Korkeakoulupedagogiikan haasteita* (s. 80–98). Juva: WSOY.

- Johnson, A., Paro, K. & Crosby, D. (2017). Early Practicum Experiences: Preservice Early Childhood Students' Perceptions and Sense of Efficacy. *Early Childhood Educ J*, 45, 229–236. Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0771-4>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9–19). Gaudamus.
- Juvonen, T. (2017). Sisäpiirihaastattelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 398–413). Tallinna: Tallinnan raamatutrükikoda oü.
- Kaivo-oja, J., Kuusi, O. & Koski, J.T. (1997). *Sivistyksen tulevaisuusbarometri 1997. Tietoyhteiskunta ja elinikäinen oppiminen tulevaisuuden haasteina*. Opetusministeriö. Turun kaup-pakorkeakoulu Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Karila, K. (2013). Ammattisukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 9–29). Tampere: Vastapaino.
- Karila, K. (1997). *Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus – lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi* [Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Karila, K. (2021). Varhaiskasvatuksen koulutukset osana laajempaa varhaiskasvatuksen toimintaympäristöä. Teoksessa Opetus- ja kulttuuriministeriö (toim.), *Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3*, 24–27. Haettu osoitteesta: [https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/c3fc6d64-498e-4a2e-bf3a-e6eaf438344b/3bd8dad2-9722-453a-ad2d-c65b2f811931/JUL-KAISU\\_20210113131855.pdf](https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/c3fc6d64-498e-4a2e-bf3a-e6eaf438344b/3bd8dad2-9722-453a-ad2d-c65b2f811931/JUL-KAISU_20210113131855.pdf)
- Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., ...Smeds-Nylund, A. (2013). *Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa: Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista*. Korkeakoulujen arviointineuvosto.

- Karila, K. & Kinos, J. (2012.) Acting as a Professional in Finnish Early Childhood Education Context. Teoksessa Miller, L., Dalli, C. & Urban, M. (toim.), *Early childhood grows up: Towards a critical ecology of the profession* (s. 55–71). Springer.
- Karila, K., Kinos, J. & Palonen, T. (2010). 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen tapahtumat päivähoidon ja varhaiskasvatuksen kentällä. Teoksessa Aerila, J., Korhonen, R. & Rönkkö, M-L. (toim.), *Pienet oppimassa* (s. 230–246). Turku: Uniprint.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, K. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030 – Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamiseen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Karppinen, A. (2020). Pirstaleiseen työelämään itsensä työllistämällä. TAMK-konferenssi – TAMK Conference 2020. *Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, Erillisjulkaisuja*, s. 53–57. Haettu osoitteesta: <https://www.tamk.fi/document/10181/60405/TAMK-konferenssi-2020.pdf>
- Kinos, J. & Palonen, T. (2012). Varhaiskasvatuksen lähihistoria. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle* (s. 229–246). Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Kirjonen, J. (1997). Asiantuntijaksi työelämään. Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.), *Muuttuja asiantuntijuus* (s. 30–47). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Korkeakivi, R. (2018). Lastentarhanopettajista tuli varhaiskasvatuksen opettajia – kuka tehtävään kelpaa? *Opettaja-lehti*. Haettu osoitteesta: <https://www.opettaja.fi/ajassa/lastentarhanopettajista-tuli-varhaiskasvatuksen-opettajia-kuka-tehtavaan-kelpaa/>
- Kozminsky, L. (2011). Professional identity of teachers and teacher educators in a changing reality. Teoksessa Žogla, I., Rutka, L. & Daniela, L. (toim.), *Teachers' life-cycle from ini-*



*tial teacher education to experienced professional: 36<sup>th</sup> annual conference of the association for teacher education in Europe, Riga, 24<sup>th</sup> – 28<sup>th</sup> August, 2011* (s. 7–14). University of Latvia, Department of pedagogy, faculty of education, psychology and art.

Kuoppala, K. (2014). Korkeakoulut organisaatioina. Teoksessa Pekkola, E., Kivistö, J. & Koh-tamäki, V. (toim.), *Korkeakouluhallinto: Johtaminen, talous ja politiikka* (s. 245–291). Helsinki: Gaudeamus.

Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys. Exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.

Launis, K. & Engeström, Y. (1999). Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuk-sen näkökulmia* (s. 64–81). Juva: WSOY.

Lehtinen, E. & Palonen, T. (1999). Kognitio, käytäntö ja kulttuuri: Lintubongarin pidempi op-pimäärä. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työ-elämän ja koulutuksen näkökulmia* (s. 148–151). Helsinki: WSOY.

Liikanen, P. (1997). Varhaiskasvatuksen yliopistokoulutuksen haasteita. Teoksessa Hujala, E. & Mauno, T. (toim.), *Varhaiskasvatuksen tila ja tulevaisuus yliopistossa*. (s. 1–14). Oulu: Oulun yliopistopaino.

Lujala, E. (2018). *Pohjoisen varhaiskasvatuksen puolesta – Oulun lastentarhanopettajakoulu-tus vuosina 1967–1995* [Akateeminen väitöskirja, Oulun yliopisto]. Tampere: Juvenes print.

Lujala, E. (2001). *Vanhasta Ainolasta uudelle vuosisadalle – Päivähoito Oulussa 100 vuotta*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Lummelahti, L. (2004). Uudenmuotoinen lastentarhanopettajakoulutus Jyväskylän yliopisto. Teoksessa Korhonen, R. & Helenius, A. (toim.), *Varhaiskasvatuksen alkutaival yliopis-toissa: Juhlajulkaisu Varhaiskasvatuksen yliopistokoulutus 30 vuotta Rauman opettajan-koulutuslaitoksessa* (s. 85–103). Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos, varhais-kasvatus.

- Lundkvist, M., Nyby, J., Autto, J. & Nygård, M. (2017). From universalism to selectivity? The background, discourses and ideas of recent early childhood education and care reforms in Finland. *Early Child Development and Care, Volume 187*, 2017 – Issue 10: Global to local Perspectives on Early Childhood Education and Care, 1543–1556. Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1295041>
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampere: Tampere University Press.
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C. & Wong, G. T.W. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment. *Campbell Systematic Reviews 2017:1*. Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.4073/csr.2017.1>
- Marton, F. (1986). Phenomenography: A Research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought, 21(3)*, 28–49.
- McNally, S. & Slutsky, R. (2018). Teacher-child relationships make all the difference: constructing quality interactions in early childhood settings. *Early Childhood Development and Care, 188:5*, 508–523. Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1417854>
- Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mikkola, A. (2017). Riittävätkö opettajat – opettajankoulutuksen ohjaus ja kehittäminen. Teoksessa Paakkola, E. & Varmola, T. (toim.), *Opettajankoulutus – lähihistoriaa ja tulevaisuutta* (s. 214–246). Juva: PS-kustannus.
- Murtonen, M. (2004). Motivaatio ja työtä koskevat käsitykset asiantuntijaksi kehittymisessä. Teoksessa Tynjälä, P., Välimaa, J. & Murtonen, M. (toim.), *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä – Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia* (s. 77–91). Juva: WS Bookwell Oy.

- Murray, J. & Kosnik, C. (2011). Academic Work and Identities in Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 243–246.
- Mäki, K. & Siirilä, J. (2020). Löytävätkö korkeakoulu ja työelämä toisensa korkeakouluopinnoissa? Teoksessa Mäki, K. (toim.), *Oppiva asiantuntija vai asiantuntijaksi opiskeleva? Korkeakouluopiskelijoiden työelämävalmiuksien kehittäminen* (s. 103–111). Helsinki: Newprint Oy.
- Nevala, A. & Rinne, R. (2012). Korkeakoulutuksen muodonmuutos. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle* (s. 203–226). Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Niemi, H. (2017). Opettajankoulutuksen kriittiset vaiheet 1900-luvun alussa. Teoksessa Paakkola, E. & Varmola, T. (toim.), *Opettajankoulutus – lähihistoriaa ja tulevaisuutta* (s. 108–136). Juva: PS-kustannus.
- Niemi, H. (2010). Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöjä ja maistereita* (s. 27–51). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Niikko, A. (2003). *Lastentarhanopettajien koulutuksen uudet haasteet*. Savonlinna: Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Nurmi, V. (2004). Lastentarhan ja lastentarhanopettajien koulutuksen historiaa. Teoksessa Korhonen, R. & Helenius, A. (toim.), *Varhaiskasvatuksen alkutaival yliopistoissa: Juhlajulkaisu Varhaiskasvatuksen yliopistokoulutus 30 vuotta Rauman opettajankoulutuslaitoksessa* (s. 49–55). Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatus.

- O'Brien, L, Novinger, S. & Leanch-Bizari, A. (2007). What Does It Mean to be a “Good” Early Childhood Teacher? An Analysis of Themes in Application Essays Submitted to Two Early Childhood Education Teacher Certification Programs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28:3, 205–217. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/10901020701555499>
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ (1999). *Lastentarhanopettaja – laatua varhaiskasvatukseen!* Helsinki.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018a). *Korkeakoulu- ja tiedepolitiikka ja sen kehittäminen*. Haettu osoitteesta: <https://minedu.fi/korkeakoulu-ja-tiedelinjaukset>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2021). *Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3. Haettu osoitteesta: [https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/c3fcbd64-498e-4a2e-bf3a-e6eaf438344b/3bd8dad2-9722-453a-ad2d-c65b2f811931/JULKAISU\\_20210113131855.pdf](https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/c3fcbd64-498e-4a2e-bf3a-e6eaf438344b/3bd8dad2-9722-453a-ad2d-c65b2f811931/JULKAISU_20210113131855.pdf)
- Opintopolku. (20.4.2021). Haettu osoitteesta: <https://opintopolku.fi/app/#!/korkeakoulu/1.2.246.562.17.44452783510>
- Otala, L. (2000). *Oppimisen etu – kilpailukykyä muutoksessa*. Porvoo: WSOY kirjapainoyksikkö.
- Oulun yliopisto. Varhaiskasvatus. (20.4.2021). Haettu osoitteesta: <https://www.oulu.fi/yliopisto/hakijalle/varhaiskasvatus>
- Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuksen opettaja, monimuoto. (20.4.2021). Haettu osoitteesta: <https://www.oulu.fi/yliopisto/hakijalle/varhaiskasvatuksen-opettaja-monimuoto>
- Pakkala, A., Brauer, S., Virkki-Hatakka, T., Väänänen, I., Karapalo, T. & Kettunen, J. (2019). Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa. Hyväksi havaittuja ja kehitteillä olevia käytänteitä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(4), 62–72.
- Parra, E. (2020). *Quality in Early Childhood Education: PETaL EMJMD*. Conference proceedings 13<sup>th</sup> International Conference Innovation in Language Learning – Virtual Edition (s.

251–257). Filodiritto Publisher. Haettu osoitteesta: [https://www.researchgate.net/profile/Susana-Rocha-Relvas/publication/344173614\\_JASM\\_Active\\_Pedagogy\\_For\\_Foreign\\_Language\\_Learning\\_in\\_Higher\\_Educaton\\_Costa\\_Lopes\\_A\\_Amaro\\_Costa\\_C\\_Coutinho\\_E\\_Oliveira\\_I\\_Pereira\\_J\\_Lopez\\_P\\_Roush\\_p\\_Gillain\\_R\\_Amante\\_S\\_Fidalgo\\_S\\_Relvas\\_S\\_Delplancq\\_V\\_202/links/5fc1220d299bf104cf86b049/JASM-Active-Pedagogy-for-Foreign-Language-Learning-in-Higher-Education-Costa-Lopes-A-Amaro-Costa-C-Coutinho-E-Oliveira-I-Pereira-J-Lopez-P-Roush-P-Gillain-R-Amante-S-Fidalgo-S-Relvas-S-Depl.pdf#page=252](https://www.researchgate.net/profile/Susana-Rocha-Relvas/publication/344173614_JASM_Active_Pedagogy_For_Foreign_Language_Learning_in_Higher_Educaton_Costa_Lopes_A_Amaro_Costa_C_Coutinho_E_Oliveira_I_Pereira_J_Lopez_P_Roush_p_Gillain_R_Amante_S_Fidalgo_S_Relvas_S_Delplancq_V_202/links/5fc1220d299bf104cf86b049/JASM-Active-Pedagogy-for-Foreign-Language-Learning-in-Higher-Education-Costa-Lopes-A-Amaro-Costa-C-Coutinho-E-Oliveira-I-Pereira-J-Lopez-P-Roush-P-Gillain-R-Amante-S-Fidalgo-S-Relvas-S-Depl.pdf#page=252)

Patrikainen, R. (2009). Ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys opettajuuden ilmentäjinä. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K-P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. (toim.), *Opettajuuteen ohjaaminen* (s. 39–45). Helsinki: Hakapaino.

Patrikainen, R. (2009). Opettajan työ yhteiskunnan ja tulevaisuuden kannalta. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K-P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. (toim.), *Opettajuuteen ohjaaminen* (s. 19–23). Helsinki: Hakapaino.

Patrikainen, R. (2009). Teorian ja käytännön kohtaaminen – Ikuinen ongelma? Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K-P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. (toim.), *Opettajuuteen ohjaaminen* (s. 15–19). Helsinki: Hakapaino.

Pekkola, E., Kivistö, J. & Kohtamäki, V. (2014). *Korkeakouluhallinto: Johtaminen, talous ja politiikka*. Helsinki: Gaudeamus.

Peltonen, J. (2009). *Kasvatustieteen teoria-käytäntö-suhde. Teoreetikoiden ja praktikoiden vuoropuhelua*. [Akateeminen väitöskirja, Oulun yliopisto]. Oulu: Oulu university press.

Peterson, M-W. (2007). The Study of Colleges and Universities as Organizations. Teoksessa Patricia, J-G. (toim.), *Sociology of Higher Education. Contributions and Their Contexts* (s. 147-184). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Pereira, F., Lopes, A. & Marta, M. (2015). Being a Teacher Educator: Professional Identities and Conceptions of Professional Education. *Educational Research*, 57(4), 451–496.

- Pietilä, I. (2017). Ryhmäkeskustelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 111–131). Tallinna: Tallinnan raamatutrükikoda oü.
- Poikela, E. (2003). Opetustyö tieto- ja oppimisympäristönä – oppimisen ja osaamisen arviointi. Teoksessa Poikela, E. & Öystilä, S. (toim.), *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokemuksia ja kokemuksia* (s. 77–100). Tampere: Tampere University Press.
- Portell, T. & Malin, M. (2007). *Taustaa varhaiskasvatuksen laatukatsaukselle*. Helsinki: Valopaino Oy.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 173–177). Gaudeamus.
- Pölkki, A.-J. & Turpeinen, T. (2002). *Vakan maisterit työelämässä – Kajaanista vuosina 1995–2001 valmistuneiden varhaiskasvatuksen maistereiden näkemyksiä korkeakoulutuksesta sekä työn ja koulutuksen kohtaavuudesta* (Pro gradu -tutkielma, Kajaanin opettajankoulutusyksikkö). Oulu.
- Rinne, R. (2017). Luokanopettajakoulutuksen akatemisoituminen ja yliopistopolitiikan muutos pitkänä historiallisena prosessina. Teoksessa Paakkola, E. & Varmola, T. (toim.), *Opettajankoulutus – lähihistoriaa ja tulevaisuutta* (s. 16–50). Juva: PS-kustannus.
- Saaristo, K. (2000). *Avoin asiantuntijuus: ympäristökysymys ja monimuotoinen ekspertiisi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sahlberg, P. (2012). The most wanted: Teachers and teacher education in Finland. Teoksessa Lieberman, A. & Darling-Hammond, L. (toim.), *Teacher education around the world: Changing policies and practices* (s. 1–22). Routledge.
- Saracho, O. N. & Spodek, B. (2012). *Handbook of research on the education of young children* (Third edition.). Routledge.

- Smith, P.K. (2010). Professional Development of Teacher Educators. Teoksessa Peterson, P., Baker, E. & McGraw, B. (toim.), *International Encyclopedia of Education* (s. 676–680). Oxford: Academic Press.
- Sosiaali -ja terveysministeriö (2007). *Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet*. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:7. Helsinki. Haettu osoitteesta: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/72924/Selv200707.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Suvanto, J. (2015). *Korkeakoulujärjestelmän uudistaminen kompleksisten sosialististen järjestelmien suunnittelun perspektiivistä tarkasteltuna*. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Tervo-Määttä, T. (1987). *Lastentarhanopettajaopiskelijoiden ja lastentarhanopettajien päiväkotityössä kokemia ongelmia ja niiden ratkaisutapoja – Kajaanin lastentarhanopettajakoulutuksen opiskelijoiden ja heidän päiväkotiharjoitteluaan ohjanneiden opettajien kuvauksia ja arviointeja*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Tirronen, J. & Kohtamäki, V. (2014). Korkeakoulutuksen idea, arvot ja autonomia, Teoksessa Pekkola, E., Kivistö, J. & Kohtamäki, V. (toim.), *Korkeakouluhallinto – Johtaminen, talous ja politiikka* (s. 71–94). Helsinki: Gaudeamus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2012). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Helsinki: Kustanneosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2021). *Ihmistieteiden eettisen ennakoarvioinnin ohje*. Haettu osoitteesta: <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/ihmistieteiden-eettisen-ennakoarvioinnin-ohje#3>

- Tynjälä, P. (1999). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus* (s. 160–197). Juva: WSOY.
- Tynjälä, P. (2004). Asiantuntijuus ja työkulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus*, 35(2), 174–190.
- Tynjälä, P. (2008). Työelämän asiantuntijuus ja korkeakoulupedagogiikka. *Aikuiskasvatus*, 28(2), 124–127.
- Töytäri, A. (2021). Korkeakoulut. Teoksessa Opetus- ja kulttuuriministeriö (toim.), *Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3, 44–48. Haettu osoitteesta: [https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/c3fcbd64-498e-4a2e-bf3a-e6eaf438344b/3bd8dad2-9722-453a-ad2d-c65b2f811931/JULKAISU\\_20210113131855.pdf](https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/c3fcbd64-498e-4a2e-bf3a-e6eaf438344b/3bd8dad2-9722-453a-ad2d-c65b2f811931/JULKAISU_20210113131855.pdf)
- UNICEF. (2017). *Building the future: Children and the sustainable development goals in rich countries*. Haettu osoitteesta: <https://www.unicef-irc.org/publications/890/>
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1991). Phenomenography – a qualitative approach in educational research. Teoksessa Syrjälä, L. & Metsänheimo, J. (toim.), *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja*, No 39., 80–107. Oulun kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita.
- Ursin, J. (2006). Korkeakoulutus sosiaalisena järjestelmänä. Teoksessa Ursin, J. & Välimaa, J. (toim.), *Korkeakoulutus teoriassa – näkökulmia ja keskustelua* (s. 67–91). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Valtonen, A. & Viitanen, M. (2020). Ryhmäkeskustelut laadullisena tutkimusmetodina. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 118–131). Gaudeamus.



Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Viitattu 10.3.2021 <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pidp447107760>

Vihma-Purovaara, T. (1987). Lastentarhanopettajakoulutus pohjoismaissa. *Suomen Lastentarhanopettajiksi Opiskelevien Liiton julkaisusarja, 1/87*, 2–21.

Välimaa, J. (2001). A Historical Introduction to Finnish Higher Education. Teoksessa Välimaa, J. (toim.), *Finnish higher education in transition: Perspectives on massification and globalization* (s. 13–55). University of Jyväskylä.

Välimaa, J. & Neuvonen-Rauhala, M-L. (2006). Luhmann, Bourdieu ja korkeakoulutus. Teoksessa Ursin, J. & Välimaa, J. *Korkeakoulutus teoriassa – näkökulmia ja keskustelua* (s. 29–67). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Yarmatov, R. & Qizi, A. (2020). Preparation of future history teachers for pedagogical practice in pedagogical institutions of higher education. *Journal of critical reviews, vol 7.*, 2394–5125. Haettu osoitteesta: <https://dx.doi.org/10.31838/jcr.07.14.199>

## **Liite 1**

### Tutkimuslupa

Annan lupani haastatteluun ja siitä syntyneen materiaalin käyttöön Pro gradu -tutkielmassa. Haastattelut nauhoitetaan ja puretaan kirjalliseen muotoon analyysia varten. Aineistoa käsitellään luottamuksellisesti eikä haastateltavien henkilöllisyys paljastu. Haastattelusta saatua aineistoa tullaan käyttämään ainoastaan tähän pro gradu -tutkielmaan ja haastattelut tuhoetaan tutkielman valmistuttua.

### Päiväys ja allekirjoitus

Haastattelija

Haastateltava