



Mäki-Pollari Reeta

Vakituisen henkilöstön näkemyksiä sijaisista päiväkodin pedagogisessa toiminnassa

Pro gradu

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteen laaja-alainen maisteriohjelma: Pedagogiset instituutiot ja asiantuntijuus

2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Vakituisen henkilöstön näkemyksiä sijaisista päiväkodin pedagogisessa toiminnassa (Reeta Mäki-Pollari)

Pro gradu, 82 sivua, 8 liitesivua

lokakuu 2020

Pro graduni tavoitteena on selvittää, millaisia vaikutuksia sijaisilla on päiväkodin arjen pedagogiseen toimintaan. Tutkimuksen aineisto on kerätty varhaiskasvatuksen opettajilta ja lastenhoitajilta. Teoreettinen osuus käsittelee varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa, pedagogista johtajuutta sekä varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria ja henkilöstörakennetta. Tutkimukseni aineisto on kerätty keväällä 2019 kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssilla. Tutkimus on toteutettu sähköisellä kyselylomakkeella ja jaettu sosiaalisessa mediassa. Tutkimukseen osallistui vastaajia (N=155) eri puolilta Suomea.

Tutkimuksessani käytän grounded theory -analyysimenetelmää, joka on yksi laadullisen tutkimuksen menetelmistä. Siinä tarkastellaan aineistoa aineistolähtöisesti. Analyysimenetelmä koostuu kolmesta askeleesta: avoimesta koodauksesta, aksiaalinen koodauksesta sekä valikoivasta koodauksesta. Lopulta muodostetaan teoria tulosten perusteella.

Tutkimukseni idea lähti omista kokemuksistani sijaisena olemisesta. Sijaisia ei ole paljoakaan aiemmin tutkittu, joten tutkimukseni tuo pedagogisesta näkökulmasta uutta puolta varhaiskasvatuksen kentälle. Sijaiset ovat nykyään iso osa päiväkotien toimintaa, joten tutkimukseni aihe on ajankohtainen. Tutkimuksessani tarkastelen varhaiskasvatuksen henkilöstön pedagogista toimintaa osana sijaisten kanssa toimimista.

Tutkimukseni osoittaa selkeän sijaistarpeen päiväkotien arjessa. Sijaiset vaikuttavat teoriani mukaan kahdella tasolla: hallinnollisella tasolla ja arjen tasolla. Sijaisia tarvitaan avuksi ja silmäpareiksi ryhmiin. Mitä tutumpi sijainen on, sitä paremmin hän todennäköisesti asettuu päiväkodin arkeen ja ryhmään. Yleensä päiväkodin johtaja hankkii sijaiset, ja ryhmä perehdyttää heidät. Tämä on pois lapsiryhmältä.

Tutkimukseni perusteella voidaan todeta, että päiväkotien vakituisella henkilöstöllä on vahva pedagoginen osaaminen. Sijaisjärjestelyt ovat kuitenkin monelta osin epäselvät, joten niitä olisi kehitettävä. Näin pedagoginen toiminta toteutuu parhaalla mahdollisella tavalla vakituisen henkilöstön poissa ollessa.

Avainsanat: pedagogiikka, sijainen, päiväkotitoimi, henkilöstö, lapset, ryhmä

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta	7
2.1	Varhaiskasvatuksen pedagogiikka	7
2.2	Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri	10
2.3	Varhaiskasvatuksen henkilöstörakenne	12
2.4	Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus	16
3	Tutkimuksen toteuttaminen	19
3.1	Kuvaus aineistosta	20
3.2	Grounded theory -analyysi	22
3.3	Analyysin vaiheet	23
3.3.1	<i>Avoim koodaus</i>	24
3.3.2	<i>Aksiaalinen koodaus</i>	26
3.3.3	<i>Valikoiva koodaus</i>	29
4	Tulokset	32
4.1	Hallinnon näkökulma	32
4.1.1	<i>Sijaisten rekrytointi</i>	32
4.1.2	<i>Sijaisten perehdytys</i>	37
4.1.3	<i>Päiväkodin järjestelyt</i>	40
4.2	Arjen näkökulma	43
4.2.1	<i>Ryhmän rakenne</i>	44
4.2.2	<i>Lapset</i>	49
4.2.3	<i>Ryhmän toiminta</i>	55
5	Pohdinta ja johtopäätökset	61
5.1	Yhteenveto tuloksista	61
5.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	67
6	Lähteet	72

1 Johdanto

Varhaiskasvatuksessa pätevää henkilöstöä ei ole saatavilla ja hakijamäärät koulutuksiin ovat olleet laskussa. Mediassa on viime vuosina ollut tiiviisti puhetta varhaiskasvatuksessa vallitsevista työoloista. Yle on uutisoinut (21.2.2018; 23.4.2018) pääkaupunkiseudun työvoimapulasta ja siitä, että pätevää henkilöstöä ei ole ollut saatavilla. Sama ilmiö jatkuu myös muualla Suomessa. Yle uutisoi (20.4.2019) varhaiskasvatuksen opettajien hakijamäärien laskusta vuonna 2019 sekä siitä, kuinka hakijamäärät ovat laskeneet koko Suomessa vuosina 2013–2018 40 % ja Itä-Suomessa samalla aikavälillä 60 %. Toisaalta varhaiskasvatuksen opettajien koulutuspaikkoja on lisätty 2018 vuodesta ja lisätään edelleen. Opetus- ja kulttuuriministeriö myös rahoittaa varhaiskasvatuksen monimuotokoulutuksia. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 18.6.2020.) Monimuotokoulutus tulee olemaan valtakunnallinen, ja sitä koordinoi Oulun yliopisto. Monimuotokoulutus vastaa opettajapulaan. Vuonna 2030 on tulossa uusi henkilöstömitoitus, jonka mukaan kahdella kolmasosalla on oltava varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus, ja joista vähintään puolella on oltava varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus. Muilla tulee olla varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuus. (STT, 25.8.2020; varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 37§.) Pro graduni tavoitteena on selvittää, millaisia vaikutuksia sijaisilla on päiväkodin arjen pedagogiseen toimintaan sekä kuinka pedagogiikka toteutuu uuden, jopa satunnaisen aikuisen tullessa ryhmään.

Sijaisista ei suoraan löytynyt teoreettista määritelmää eikä mainintaa varhaiskasvatuksen perusteissa tai uudessa varhaiskasvatuslaissa. Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) mainitaan, että varhaiskasvatuksessa on oltava riittävä määrä tiettyjä varhaiskasvatuksen kelpoisuusvaatimukset täyttävää henkilöstöä, jotta tavoitteet varhaiskasvatukselle voidaan saavuttaa. Jos poissaolevan työntekijän tehtävään ei saada henkilöä, jolla on säädetty kelpoisuus, siihen voidaan ottaa enintään vuoden ajaksi kerrallaan henkilö, jolla on opintojensa perusteella riittävät edellytykset sekä taito toimia tehtävässä. (Varhaiskasvatuslaki, 2018, §25, §33.) Sijainen on määräaikaisessa työsuhteessa oleva palkansaaja. Tilastokeskus määrittelee määräaikaiseksi työksi työsuhteessa olevan työsuhteen, joka on solmittu koeajaksi, määräajaksi tai työn suorittamisen ajaksi. Työsuhteella on oltava ennalta määrätty päättymispäivä. (Tilastokeskus.) Työsopimuslaki (2001/55) määrittelee määräaikaisen työsuhteen päättymisen ehdoksi, ettei irtisanomista tarvitse tehdä määräaikaisessa sopimuksessa, vaan työ päättyy työn valmistumisen jälkeen.

(Työsopimuslaki, 2010/1224, 6.1§.) Määräaikaisten sopimusten toistuva käyttö ei ole sallittua, jos niiden lukumäärä, yhteenlaskettu kesto tai niistä muodostuva kokonaisuus osoittaa työvoiman tarpeen pysyväksi (Työsopimuslaki, 21.12.2010/1224, 3§). Sijaiset ovat tutkimuksessani pääosin vaihtuvia. Vaihtuvuus heijastuu päiväkodin arkeen, ja se näkyy myös vastauksissa vahvasti.

Pro gradussani teoreettisena viitekehyksenä on varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta. Varhaiskasvatus on kokenut paljon muutoksia, jotka vaikuttavat toimintaan. Varhaiskasvatuslaki (540/2018) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) ovat aineistoa hankkiessani tulleet äskettäin voimaan, joten tarkastelen tutkimuksessani, kuinka uusien säännösten vaikutukset ilmenevät päiväkodeissa. Asiakirjat ovat velvoittavia ja painottavat pedagogiikkaa ja lapsen etua.

Uudistuneessa laissa määritellään uudelleen ammattiryhmien tehtävänimikkeet ja selkeytetään työtehtäviä ammattiryhmien välillä. Varhaiskasvatuslaissa uudet tehtävänimikkeet ovat varhaiskasvatuksen opettaja (ent. lastentarhanopettaja), varhaiskasvatuksen sosionomi (ent. lastentarhanopettaja), varhaiskasvatuksen lastenhoitaja (lastenhoitaja) ja päiväkodin johtaja. Johtajien, opettajien ja lastenhoitajien nykyiset tehtävät sekä jo opiskelevien kelpoisuudet säilyvät lakimuutoksesta huolimatta. Työtehtävien selkeytyksellä on historialliset juuret, joita tarkastelen seuraavassa luvussa. Varhaiskasvatuksessa tärkeiksi ominaisuuksiksi muodostuvat henkilöstön koulutus ja osaaminen. Ammattiryhmien eri osaaminen luo lapsille monipuolisen ja hyvän oppimisen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 12.4.2018.) Opetus- ja kulttuuriministeriö on aloittanut keväällä 2017 kehittämisfoorumin, jonka tarkoituksena on päiväkotien ammattilaisien osaamisen seuraaminen ja arviointi sekä kehittäminen (Karila, Kosonen & Järvenkallas, 2017, 96).

Aiheen idea lähti omista kokemuksistani toimiessani sijaisena päiväkodeissa. Olen havainnut muutoksia henkilöstön suhtautumisessa työskentelyyni ammattitaitoni kehittymisen myötä. Mitä enemmän opiskeluvuotia kertyi, sitä varmemmaksi tulin työpaikalla, ja sitä enemmän koin arvostusta. Helmikuussa 2019 kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssilla sain idean tutkia, kuinka varhaiskasvatuksessa vakituinen henkilöstö suhtautuu sijaisiin, ja millainen vaikutus sillä on päiväkotien arkeen. En koskaan kysynyt, mitä mieltä henkilöstö on ollut sijaisista, vaikka sijaiset ovat olleet tiiviisti osana päiväkotien toimintaa ja ryhmää. Huomasin tutkimusaihetta pohtiessani ja tutkiessani, että aiempia tutkimuksia sijaisiin liittyen on niukasti. Koen

perustelluksi tutkia sijaisten päiväkodissa työskentelyä lisää uudesta näkökulmasta. Tutkimuskysymykseni on seuraava:

Miten varhaiskasvatuksen vakituinen henkilöstö kuvaa sijaisten vaikutuksia päiväkodin arjen pedagogiikassa?

Aihetta ei ole valitsemastani näkökulmasta tutkittu aineiston keräämisen aikaan, joten aihe on tärkeä tutkimuskohde, sillä sijaiset ovat olennainen osa päiväkotien arkea. Nyt aihetta on tutkittu pro graduissa ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä (ks. esim. Erkkilä, 2018, Lindroos & Sallinen, 2019 Mäkelä, 2019). Aluehallintovirasto on ottanut valvontaohjelmaansa tänä vuonna (2020) suhdelukujen tarkastelun riittävyden näkökulmasta. Kahtena tulevana vuotena (2021 & 2022) valvonnassa tullaan painottamaan päiväkotien ryhmäkokojen toteutumista sekä henkilöstön kelpoisuusvaatimusten noudattamista. (Aluehallintovirasto, 2019.) Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) esittää huolen, ettei Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet toteudu lain edellyttämästi. Toteutumattomuus näyttäytyy kiireeseen johtavana henkilöstön puutteena, johtamisen ja tiedonkulun heikkoutena arjen toiminnasta hallintoon sekä henkilöstön osaamattomuutena ja jaksamattomuutena. Lisäksi toteutumattomuuteen vaikuttaa henkilöstön kokema uupumus ja kuormitus, mikä heijastuu lapseen. (Repo ym. 2019, 166.) Aluehallintovirasto on saanut vuosina 2017–2018 180 valvontapäätöstä henkilöstömitoituksesta, ryhmäkoosta ja kelpoisuusvaatimusten noudattamisesta. Ylityksiä aiheuttaa sijaisten heikko saatavuus. (Aluehallintovirasto, 2019, 19–20.) Tutkimukseni tuo näkökulmaa näihin asioihin varhaiskasvatuksen henkilöstön, etenkin varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajien, näkökulmasta. Tarkoitukseni on täydentää aiempia tutkimuksia ja syventää näkökulmia sijaiskeskustelussa.

Pro graduni etenee seuraavaksi teoreettiseen osuuteen, jossa tarkastelen varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa. Tarkastelen sitä yleisesti sekä toimintakulttuurin, henkilöstörakenteen ja johtajuuden näkökulmasta. Tutkielmani metodologiana on aineistolähtöinen grounded theory. Tuloksissa tarkastelen, kuinka pedagogiikka toteutuu päiväkodin arjessa sijaisten kanssa, ja miten sijaiset asettuvat osaksi päiväkodin toimintaan vakituisen henkilöstön näkökulmasta. Lopussa esittelen yhteenvedon tuloksista ja tarkastelen tutkimukseni eettisyyttä sekä luotettavuutta. Tutkimukseni sijoittuu päiväkodin kontekstiin. Vakituisesta henkilöstöstä puhuttaessa tarkoitan päiväkodissa vakituisessa työsuhteessa olevia varhaiskasvatuksen opettajia ja lastenhoitajia. Käytän tutkimuksessani varhaiskasvatuksen opettajista nimikettä opettaja ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajasta nimikettä lastenhoitaja.

2 Varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta

Teoriani on pedagogiikassa sekä siinä, kuinka se näyttäytyy päiväkodissa eri toiminnoissa. Näillä toiminnoilla tarkoitan tutkielmassani pedagogiikkaa, sitä ohjaavia asiakirjoja sekä lakia¹, toimintakulttuuria, henkilöstörakennetta sekä johtajuutta varhaiskasvatuksen pedagogisesta näkökulmasta. Uudet asetukset olivat tulleet aineistoa hankkiessani vuotta aiemmin voimaan, joten moninaiset toimintamallit näkyvät sekä teoriassa että aineistossani. Näkökulmien tarkoitus on hahmottaa tutkimustuloksia ja niiden merkityksiä teoreettisesta näkökulmasta. Tuon esille lisää teoreettisia näkökulmia tulosluvussa, jossa tarkastelen ja peilaan aiempia tutkimustuloksia omaan tutkimukseeni. Tuon tässä kappaleessa esiin ennen kaikkea varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa ohjaavia asiakirjoja, jotka antavat reunaehdot varhaiskasvatukselle.

2.1 Varhaiskasvatuksen pedagogiikka

Tutkimukseni kannalta oleellisessa osassa on varhaiskasvatuksen pedagogiikka, sillä se ohjaa kaikkea päiväkodin toimintaa. Tässä kappaleessa tarkastelen eräänlaisena johdantona yleisesti varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Varhaiskasvatuksen pedagogiikasta ei ole selkeää määrittelyä ammatillisessa tai tieteellisessä kirjallisuudessa (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018, 75). Alila & Ukkonen-Mikkola (2018) määrittelevät kuitenkin varhaiskasvatuksen pedagogiikalle viisi aspektia. Ne ovat tieteenala sekä ammatillinen, tavoitteellinen, rakenteellinen ja toiminnallinen aspekti. He tiivistävät varhaiskasvatuksen pedagogiikan aspektit seuraavasti: *”Varhaiskasvatuksen pedagogiikka on suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvattajan ja lapsen vuorovaikutukseen pohjautuvaa institutionaalista ja ammatillista toimintaa, jossa pyritään tietoisesti vaikuttamaan lapsen kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka toteutuu kasvatusyhteisössä tiede- ja tutkimusperustaisesti varhaiskasvatuksen tavoitteiden, sisältöjen, menetelmien ja oppimisympäristön avulla sekä toiminnan, havainnoinnin, dokumentoinnin ja toimintakulttuurin jatkuvan arvioinnin ja kehittämisen kautta. Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa toteutetaan leikkiä ja lasten aktiivisuutta ja osallisuutta korostaen, yhteistyössä vanhempien ja muiden asiantuntijoiden kanssa.”* (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018, 79.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa on pitkään kehitelty historiassa. Varhaiskasvatuksessa on ollut useita eri käytännön toimintoja, mutta viime vuosikymmeninä huomio on kiinnittynyt lasten tasavertaisuuden ja yhteisöllisyyden näkökulmaan. Pedagogiikan kehittäminen on saanut entistä enemmän jalansijaa myös poliittisesti. (Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila, 2017,

¹ Suomessa varhaiskasvatusta ohjaa varhaiskasvatustalaki (540/2018), Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) ja paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat.

25.) Tämä näyttöytyy äskettäin päivitettyä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteina (2018), varhaiskasvatustalana. Myös hallituksen toimintasuunnitelmassa (2019) on useampia kirjauksia varhaiskasvatuksesta verrattuna aiempiin vuosiin. Varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteena on ohjata päiväkotien arjessa tavoitteellista toimintaa, jotta lapsi saa kokonaisvaltaiseen kehitykseensä tukea. Suunnitelma luodaan eläväksi yhteisesti pedagogisessa toiminnassa. (Salmi- nen & Poikonen, 2017, 58.) Aiempi varhaiskasvatustalaki oli vuosikymmeniä vanha, joten se oli jo päivittämisen tarpeessa. Yksi Varhaiskasvatussuunnitelman merkittävimmistä muutoksista oli se, että uudistuksen myötä siitä tuli velvoittava asiakirja.

Varhaiskasvatus on vuosikymmenen aikana kokenut muutoksia, sillä hallinto on muuttunut sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen. Muutoksen seurauksena varhaiskasvatus nähdään osana elinikäistä oppimista ja koulutuksellista tasa-arvoa. Siirron lisäksi varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat on päivitetty, ja laissa mainitaan ensimmäistä kertaa pedagogiikka. (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018, 75.) Esittelen varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan vaikuttavat ja sitä vahvistavat asiakirjat ja lainsäädännön. Varhaiskasvatustalassa (540/2018) varhaiskasvatus määritellään lapsen suunnitelmallisena ja tavoitteellisena kasvatuksena, johon yhdistyy opetus ja hoito pedagogiikkaa painottaen (varhaiskasvatustalaki 540/2018, §2). Varhaiskasvatustalaki (540/2018) määrittelee tavoitteet varhaiskasvatukselle. Siinä tulee toteuttaa monipuolista pedagogista toimintaa lapsen liikkumisen, kulttuuriperinnön sekä leikin suhteen ja mahdollistaa suotuisat oppimiskokemukset lapselle (varhaiskasvatustalaki 540/2018, §3 kohta 2). Lainsäädännön muutosten myötä vahvistunut varhaiskasvatuksen pedagoginen painotus on tuonut varhaiskasvatuksen henkilöstön arvioiden mukaan haasteita varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Haasteita kohdistui erityisesti varhaiskasvatuksen toimintamuotojen erilaisuuteen, työntekijöiden osaamiseen sekä pedagogiseen johtamiseen. (Puroila & Kinnunen, 2017, 39.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) kokonaisvaltaisuus kuvaa pedagogista toimintaa ja sen toteuttamista. Toiminta toteutuu vuorovaikutuksessa yhteisesti lasten ja henkilöstön välillä. Lasten ja henkilöstön yhteinen ideointi sekä lasten omaehtoinen ja henkilöstön johdolla suunniteltu toiminta monipuolistavat toisiaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 36.) Van Manen (2008) määrittelee pedagogiikan kyvyksi erotella lasten näkökulmasta sopivan ja sopimattoman sekä hyvän ja huonon vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Opetuksen tehtävää ei voida ymmärtää kunnolla, ellei olla valmiita ajattelemaan opettajan tietämystä pedagogisella tavalla. (van Manen, 2008, 4.) Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (2018)

julkaisemassa tutkimuksessa pedagogisen toiminnan ytimen määritellään olevan lapsen perustarpeiden ja kokonaisvaltaisen kehityksen huomiointi. Lasta kannustetaan ympäristössään monipuoliseen toimintaan aikuisen tukemana. (Vlasov ym., 2018, 63.)

Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa kuvataan usein myös lapsilähtöisenä. Rosqvist, Kokko, Kinno, Robertson, Pukk & Barbour (2019) määrittelevät lapsilähtöisyyden kahdella eri tulkinnalla. Ensimmäisessä tulkinnassa lasten omatoimisuus ja itse tekeminen korostuvat, ja toisessa taas lasten omaa päätöksentekoa sekä intressejä kunnioitetaan. (Rosqvist ym., 2019, 210.) Pedagogiikka rakentuu määritellyn arvoperustan, lapsen ja oppimisen lisäksi kasvatusta- ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuvaksi, ammatilliseksi toiminnaksi. Toimintaa suunnitellaan ja johdetaan tavoitteellisesti lasten hyvinvoinnin ja oppimisen edistämiseksi, mikä näkyy varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa. Pedagogista asiantuntemusta sekä henkilöstön yhteistä käsitystä lasten tarpeiden edistämiseksi tarvitaan varhaiskasvatuksen pedagogiikan painottumisessa (ks. varhaiskasvatustalaki 23§). (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 22.) Kasvattajalta edellytetään pedagogista osaamista lasten leikkimisen ohjaamisessa ja tukemisessa (Lehtinen & Koivula, 2017, 146). Oppiminen on lapsilla jatkuva prosessi, joka ilmenee arjen toiminnoissa. Oppiminen ei edellytä ainoastaan kirjallisia tehtäviä tai opetustuokioita. Aikuisen tehtävä on tukea lapsen spontaania oppimista, sillä lapsi oppii parhaiten omista kiinnostuksen kohteistaan lähtevistä asioista. Lapsi oivaltaa, tutkii ja kokeilee. (Hujala, Puroila, Parrila & Niivala, 2007, 52.)

Suomessa varhaiskasvatuksen pedagogiikka nähdään holistisesti kasvatuksen, opetuksen ja hoivan yhteistyönä. Päiväkodin arjen spontaanit ja satunnaiset kohtaamiset sekä tapahtumat ovat tärkeitä. Niitä ei kuitenkaan voi nähdä lain tavoitteiden mukaisena pedagogiikan toteutumisena. (Onnismaa, Kalliala, Tahkokallio, 2017, 15.) Paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa spesifioidaan pedagogisen toiminnan tavoitteet sekä tarkennetaan periaatteet. Suunnitelmissa huomioidaan varhaiskasvatuksen toimintamuodot, henkilöstörakenne sekä toiminnan ominaispiirteet. Paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma on suunnittelun lähtökohta, jonka tarkoituksena on muodostaa varhaiskasvatuksesta lapselle mielekäs oppimisen jatkumo. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 33.) Haasteena on toiminnan toteuttamisen pedagoginen laatu. Se saattaa vaihdella sekä valtakunnallisesti että eri yksiköissä ja tilanteissa. Laadun vaihteluihin ovat syinä vaihtelevat palvelurakenteet, voimavarat ja henkilökunnan ammatillisuus sekä asenteet. (Eerola-Pennanen & Turja, 2017, 164.) Edellä olevat esimerkit näyttäytyvät tutkimuksessani, joten vaihtelevuus on edelleen läsnä arjen toiminnoissa. Etenkin tutkimukseni laaja aineisto antaa selkeitä viitteitä valtakunnallisesta haasteesta.

2.2 Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin vaikuttaa varhaiskasvatuksen järjestäjän sekä johtajien luomat edellytykset toimintakulttuurin kehitykselle sekä arvioinnille yksiköissä ja eri toimintamuodoissa. Toimintakulttuuri muodostuu kokonaisuudesta, johon kuuluu muun muassa oppimisympäristöt, vuorovaikutus sekä ilmapiiri. Myös henkilöstön osaaminen, ammatillisuus ja kehittämisotteet vaikuttavat toimintakulttuuriin. Hallinnollisella tasolla johtamisrakenteet ja käytännöt määrittelevät kulttuuria organisoinnin, toteuttamisen ja suunnittelun näkökulmasta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 28.) Koko päiväkotiryhmän dynaaminen sekä yhteinen toimintakulttuuri vaikuttaa henkilöstön ja lasten kokemukseen (Vlasov ym., 2018, 63).

Pedagoginen toimintaympäristö muotoutuu jatkuvasti. Se on riippuvainen aikuisten ja lasten suhteesta kuten siitä, tulevatko lasten aloitteet ohitetuksi vai hyväksytyksi. (Raittila & Siippainen, 2017, 233; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 29.) Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurit ovat laajasti ajateltuna saman kaltaisia koko Suomessa toimintaa ohjaavan varhaiskasvatussuunnitelman ansiosta. Toisaalta yhtenäiset tavat toimia ovat myös muotoutuneet tutkimuksen, koulutuksen, historian ja kielen kautta. Yksikkökohtaisia eroja muodostuu esimiehen ja varhaiskasvattajien, lasten sekä vanhempien vuorovaikutussuhteiden kautta. (Ahonen, 2017, 43.) Toimintakulttuuria muokkaavat tiedostetut, tiedostamattomat ja tahattomat tekijät. Kaikki jäsenet vaikuttavat toimintakulttuuriin, ja siksi asenteiden tiedostaminen on tärkeää. Toimintakulttuuri luo pohjan lasten oppimiselle, turvallisuudelle, osallisuudelle, hyvinvoinnille sekä kestäväälle elämäntavalle. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 28.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) tuo esiin lapsen edun toimintakulttuurin kehittämisessä. Lapsen tai lapsiryhmän etu on huomioitava ensisijaisesti tapaus- ja tilannekohtaisesti. Varhaiskasvatus on yhteisö, jossa opitaan toisilta ja sallitaan erilaiset mielipiteet ja tunteet. Uusia toimintatapoja kokeillaan ja niihin kannustetaan. Yhteisö oppii ja haastaa itseään sekä käyttää vahvuuksiaan ja tunnistaa niitä. Oppivassa kulttuurissa arvostetaan huomaavaista ja kunnioittavaa käyttäytymistä sallien erehdykset. Osallisuuden kokemukset ja yhdessä tekeminen ovat yhteisöä vahvistavia tekijöitä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 29.)

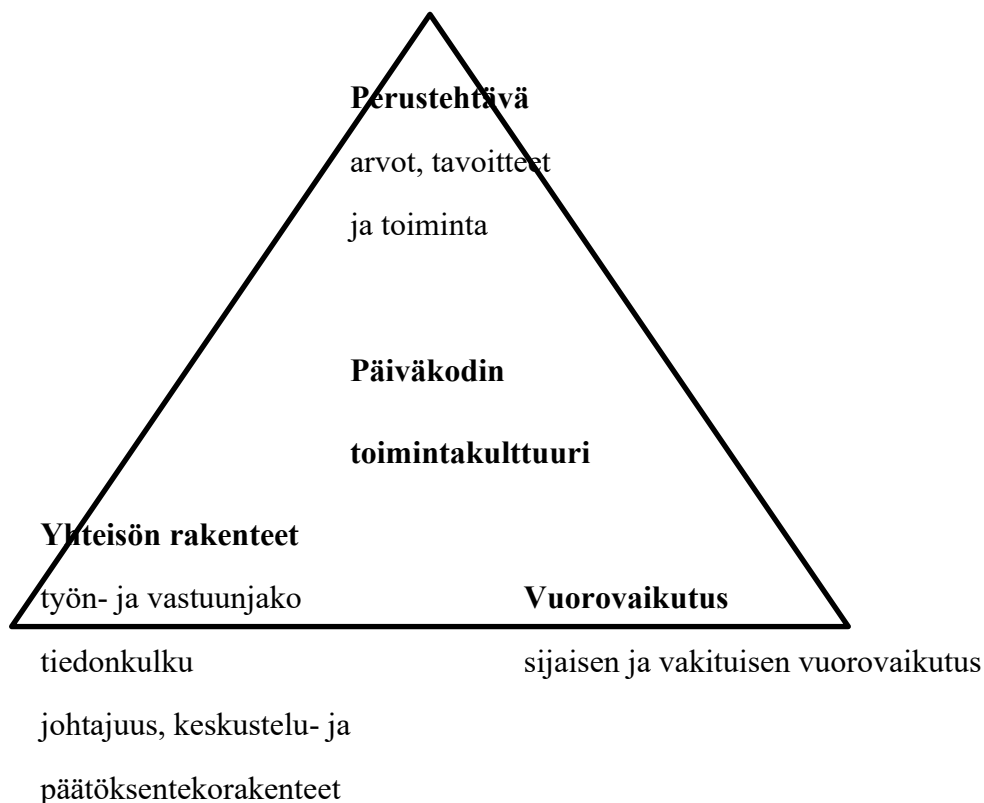
Toimintakulttuuri on määritelty päiväkodin työ- ja kasvatuskulttuurien muodostamaksi yhdistelmäksi. Toimintakulttuurit tulevat esiin joko rajoittavina tai tukevinä tekijöinä asiantuntijuuden kehittymiseen, mikäli ryhmään tulee uusi työntekijä, joka omassa tutkimuksessani on sijainen. (Karila, 1997, 68.) Toimintakulttuurit voidaan jakaa kolmeen ryhmään: innovatiiviseen,

murroksessa olevaan ja muutosta karttavaan toimintakulttuuriin. *Innovatiivisessa* toimintakulttuurissa on oma kasvatuksellinen linjansa, ja sitä kehitetään saadun palautteen perusteella. Innovatiivisessa toimintakulttuurissa tiedetään ryhmän tai päiväkodin päämäärät ja tehtävät, toimintakäytänteitä uudistetaan ja kehitetään yhdessä sekä saadaan kollegiaalista tukea työkavereilta. Innovatiivisessa päiväkodissa työyhteisö on itseohjautuva eikä vaadi ulkoa tulevaa tukea tai kehittämisvaatimuksia. *Murroksessa* oleva toimintakulttuuri taas havaitsee muutostarpeensa. Ryhmässä tarvitaan tukea sekä kasvatukseen että työskentelemisen muutoksiin. Aiempiin tapoihin palataan, vaikka muutoshalukkuutta olisi. Päiväkodin toimintakulttuurissa ei ole vielä vakiintuneita elementtejä, jotka auttaisivat yhteisten periaatteiden ja yhdessä sovittujen pitkäjänteisten kehittämistoimintojen alkamista. Kolmannessa, muutosta *karttavassa* toimintakulttuurissa pitäydytään alkuperäisessä toimintakäytännössä, eikä haluta muuttaa toimintaa. Oma toimintakulttuuria ei kyseenalaisteta, eikä kasvatuksen perusteista tai käytännöistä keskustella. (Karila, 1997, 68–69.) Omassa tutkimuksessani nämä kolme elementtiä näyttäytyivät sekä hallinnon että ryhmän tasolla.

Karvin (2018) *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset* -raportin mukaan pedagogisen toiminnan laatuun vaikuttaa toimintakulttuuri, jonka johtaminen ja ammatillisuus todentavat. Organisaation toimintakulttuuri muodostuu johtajuuden ja osaavan henkilöstön vuorovaikutuksessa, mikä tukee laadukkaan varhaiskasvatuksen toimintaa. Selkeästi määritelty perustehtävä ja jaettu johtajuus ovat varhaiskasvatuksen tavoitteisiin pyrkimistä ja osa tehosta johtajuutta. Johtajuus on pedagogisen prosessin tukemista ja toimintakulttuuri on johtamisen tulos. Avoin, mahdollisuuksia antava ja rakentava toimintakulttuuri heijastuu hyvänä vuorovaikutuksena henkilöstön ja lasten välillä. Etenkin päiväkodeissa, joissa on kasvatustoiminnalle annettu selkeät, yhteiset tavoitteet. (Vlasov ym., 2018, 57.)

Myös Rainan (2012) kolmiomalli tukee toimintakulttuuria, joka ilmeni tutkimuksessani. Kolmion kärjessä on ryhmän perustehtävät, vasemmassa kärjessä on yhteisön rakenteet ja oikeassa vuorovaikutus (Kuvio 1). Tavoitteena on kaikkien kolmen tasapaino. Omassa tutkimuksessani on nähtävissä osa-alueiden ylikorostuneisuutta ja tasapainoa. Ylikorostuneisuudella tarkoitetaan, että kahta kolmion osaa korostetaan ja yksi jää vähemmälle huomiolle.² (Raina, 2017, 107.)

² Ks. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 29



Kuvio 1 Mukailleen Rainan (2012) yhteisön toimintakulttuurin kolmiomallia

2.3 Varhaiskasvatuksen henkilöstörakenne

Tässä kappaleessa esittelen varhaiskasvatuksen henkilöstörakenteen, sillä tutkimuksessani sijaitsevien koulutus ja taustat ilmenivät varsin heterogeenisena joukkona. Myös varhaiskasvatuksen vakituisen henkilöstön työvuosissa oli eroja, joten esittelen tässä kappaleessa henkilöstörakenteen historian päiväkodin kontekstista. Esittelen henkilöstörakenteen historiaa, sillä rakenne on muuttunut vuosikymmenten aikana koulutusten ja henkilöstön suhdelukujen suhteen. Nämä vaikuttavat päiväkoteihin ja tuovat näkökulman siihen, miksi varhaiskasvatuksessa sijaisia tarvitaan paljon. Aloitan tarkastelun 1970-luvulta, jolloin säädettiin päivähoitolaki. Päiväkodin henkilöstö koostui seminaari- ja opistokoulutuksen käyneistä lastentarhanopettajista, joistain sosiaalisikasvattajista sekä terveydenhoidollisen koulutuksen käyneistä lastenhoitajista. (Karila, 2013, 14.) 1970-luvulla alettiin kehittää henkilöstön koulutusta sekä päivähoiton tavoitteita (Niiranen & Kinos, 2001, 68). Ammattiryhmillä oli selkeä työnjako, ja lasta kehitettiin ulkopuolisten tavoitteiden ja erilaisten ohjelmien mukaan (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala, 2007, 97). Päivähoitolain (1973) myötä henkilöstön tarve lisääntyi ja lapsiryhmä oli toiminnan ydin. Pedagogisessa toiminnassa tärkeintä olivat ryhmänhallintataidot. Myös ryhmään kuulumisen

tunteen vahvistaminen korostui, minkä kautta edelleen arvioidaan pedagogista taitoa. (Karila, 2013, 15–17.) Toiminta painottui aikuisten kokemusten, tietämyksen ja ajattelutavan varaan (Niiranen & Kinos, 2001, 70). Aikuisen aloitteellisuus painottui pedagogisessa suunnittelussa ja toiminnassa ohjattujen tuokioiden, vapaan leikin ja siirtymätilanteiden varaan. Lasten yksilöllisyyttä tai toiveita toiminnasta ei juurikaan huomioitu. (Karila, 2013, 17.)

Päivähoitolakia täydennettiin kasvatustavoitteilla vasta vuonna 1983. Päivähoitolain myötä sosiaalikasvattajat saivat kelpoisuuden toimia lastentarhanopettajan tehtävissä. (Onnismaa, Kalliala, Tahkokallio, 2017, 5.) Lastentarhanopettajien koulutus muuttui kolmivuotiseksi opistokoulutukseksi, ja lastenhoitajien koulutus muuttui päivähoitajakoulutukseksi, joka korvasi päiväkotiapulaiset (Karila, 2013, 17). Täydennyksen myötä lastentarhanopettajia tuli alle 3-vuotiaiden ryhmiin, joissa rakenne oli yksi opettaja ja kaksi lastenhoitajaa. Yli 3-vuotiaiden ryhmiin tuli lastenhoitajat. Muutoksen myötä niissä työskenteli kaksi opettajaa ja lastenhoitaja. Lastenhoitajat korvasivat päiväkotiapulaiset. Apulaisia koulutettiin oppisopimuksella lastenhoitajiksi. (Onnismaa, Kalliala, Tahkokallio, 2017, 6.) 1980-luvulla varhaiskasvatusta yritettiin kehittää erilaisten oppaiden avulla pois tuokiokeskeisyydestä, mikä jäi heikoksi yritykseksi. Varhaiskasvatus vahvistui sosiaalipalvelun ja aikuiskeskeisyyden ajatteluna. (Niiranen & Kinos, 2001, 72.) Toimenkuvista kiisteltiin usein ja monella tasolla. Hallinnolta tulevat ohjeet aiheuttivat hämmennystä (Keskinen & Lounassalo, 2001, 231). Ohjauksen ja toiminnan heikennys näyttäytyi siten, ettei opettajien pedagogista osaamista käytetty, ja siirryttiin kaikki tekevät kaikkea-toimintakulttuuriin. Koulutukseen perustuvasta työnjaosta ja ohjauksesta luovuttiin. Opettajan pedagogisen toiminnan toteuttamiselle ei enää ollut tilaa. (Onnismaa, Kalliala, Tahkokallio, 2017, 12.) Toisaalta Hujala ym. (2007) tuovat esiin sellaisen toimintakäytänteiden kehittämisen, jossa lapsille olisi enemmän tilaa sekä huomiota kiinnitettäisiin työyhteisön vuorovaikutuksellisuuteen ja yhteistyöhön (Hujala ym., 2007, 97).

Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio (2017) kritisoivat varhaiskasvatuksen pedagogisessa painotuksessa tapahtuneita muutoksia. Vuonna 1992 tehtiin asetusmuutos, jonka mukaan lastentarhanopettajan koulutus tuli olla joka kolmannella päiväkodin työntekijällä. Muilla tuli olla toisen asteen soveltuva ammatillinen koulutus. Se antoi mahdollisuuden lastenhoitajan palkkaamisen lastentarhanopettajan sijaiseksi, kun opettajan paikka jäi avoimeksi. 1990-luvun lamavuosina keino otettiin käyttöön, vaikka kaikki kunnat eivät aluksi siirtyneet asetuksen mahdollistamaan henkilöstömitoitukseen. Vähitellen siitä kuitenkin tuli vallitseva käytäntö. (Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio, 2017, 6.) 1990-luvulla kasvatuskäsitys muuttui kokonaisvaltaisemmaksi ja tiimijattelu tuli keskeisemmäksi (Keskinen & Lounassalo, 2001, 231). Samaan aikaan luotiin

ammattikorkeakoulujen verkostoa. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka näyttäytyi toissijaisena, ja sosiaali- ja perhetyö sai jalansijaa päiväkodeissa. Hankkeiden myötä aiemmin perinteisinä pidetyt pedagogiset taito- ja taidepainotukset heikkenivät, eikä niiden ohjaamiselle ollut enää tarvetta entiseen malliin. (Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio, 2017, 14.)

Vastavalmistuneilla pätkätyöt ja lyhyet sijaisuudet ovat 2000-luvulla alkaneet olla normi (Karila & Kupila, 2010, 43). 1990-luvun loppupuolella ja 2000-luvulta lähtien varhaiskasvatuksen opettajien koulutustaso on noussut, sillä lastentarhanopettajia koulutetaan sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa. Ammattikorkeakouluista valmistuneiden sosionomien määrä lisääntyi. 2000-luvulta lähtien myös yliopistoissa pedagogisesti suuntautuneiden opettajien ja koulutettujen työntekijöiden pula alkoi. Päivähoitajakoulutus muuttui nykyiseksi lähihoitajakoulutukseksi, joka kattaa koko elinkaaren. (Karila, 2013, 23.)

Yhteenvetona voidaan todeta, että nykyään päiväkodissa työskentelevien työura on varsin erilainen verrattuna 1970-luvulla aloittaneisiin, jolloin pedagogiikalla oli melko selkeä rakenne. Nykyään opettajat ja lastenhoitajat joutuvat tekemään monimutkaisia ratkaisuja kulttuurisiin, teoreettisiin ja tutkimuksellisiin pedagogisiin toimintoihin. Nykyään edellytetään kriittistä reflektointia. (Karila, 2013, 27.) Hallinnonalasiirron ja lakireformin vaikutuksesta varhaiskasvatuksessa painotetaan pedagogiikkaa ja lapsen näkökulmaa, ei niinkään sosiaali- ja perhetyötä kuten aiemmin. Suomessa lastentarhanopettajan pedagoginen osaaminen on tunnustettu selkeimmin esiopetuksessa. Varhaiskasvatuslaki (2018) painottaa pedagogiikan merkitystä jokaisessa ikäryhmässä. Lapsi on nyt keskiössä verrattuna 2000-luvun alkuun. (Onnismaa, Kalliala, Tahkokallio, 2017, 15.)

Alilan ym. (2014) tutkimuksessa päiväkodeissa työskentelee eniten lähihoitajia ja toiseksi lastentarhanopettajia (Alila ym., 2014, 100). Karila (2013) toteaa muutoksen haastavan pedagogista kehittämistä, sillä uutta tutkimustietoa ja kulttuurisia muutoksia on ilmennyt sekä kehittämisen jatkuvuus on lisääntynyt (Karila, 2013, 28). Henkilöstöltä edellytetäänkin ammattitaitoa sekä herkkyyttä eri tilanteiden pedagogisten mahdollisuuksien tunnistamiseen. Tähän liittyy esimerkiksi herkkyyys havaita lasten aloitteet, tunnetilat sekä oman toiminnan muuttaminen niiden mukaiseksi. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 34.) Aiemmissä tutkimuksissa on todettu varhaiskasvatuksen laadukkuuteen vaikuttavan osaaminen sekä koulutustausta. Ne auttavat ymmärtämään lasten kehitystä, organisoimaan pedagogiikkaa vuorovaikutukseen ja herkkyyteen. (Karila, 2016, 43.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) painottaa päiväkodin moniammatillista yhteistyötä toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa, vaikka varhaiskasvatuksen opettajalla on kokonaisvastuu toiminnan arvioinnista, kehittämisestä, suunnitelmallisuudesta ja tavoitteellisesta toteutumisesta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 13.) Puroilan & Kinnusen (2017) tutkimuksessa korostetaan edellä mainittua henkilöstörakennetta ja sen pedagogista osaamista, jossa päiväkodin henkilöstörakenne, osaaminen ja pedagoginen johtaminen ovat olennaisia toiminnan kannalta (Puroila & Kinnunen, 2017, 139). Tutkimuksessani korostui henkilöstön pedagoginen ajattelu koulutustaustasta riippumatta, myös ammatillisen koulutuksen saaneet korostivat pedagogiikkaa. Lisäksi tuleva henkilöstörakenne³ tulee muuttamaan päiväkotien henkilöstörakennetta. Varhaiskasvatuksen opettajat vastaavat opetuksesta, opetussuunnitelmista sekä pedagogisesta johtajuudesta. Opettaja jakaa pedagogisen osaamisen yhdessä muun henkilöstön kanssa, minkä fokuksena on lapsiryhmän toimiminen. Varhaiskasvatuksen opettaja vastaa myös moniammatillisesta yhteistyöstä sekä lasten oppimisen- ja kehityksen tukemisesta. Varhaiskasvatuksen sosionomien osaaminen painottuu lasten ja perheiden arjen tukemiseen, havaitsemiseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön sosiaali- ja terveystieteiden ammattilaisten kanssa. Lastenhoitajien osaaminen painottuu hoidon ja terveyden alueelle. (Karila, Kosonen & Järvenkallas, 2017, 75–76.)

Eri aikoina määritellään eri lailla, ketkä päiväkodeissa työskentelevät sekä pedagogisen toimijuuden asema sekä koulutus (Karila, 2013, 9). Varhaiskasvatusta on leimannut pitkään kesken-eräisyys ja vakiintumattomuus. Se näyttäytyy päiväkodeissa kilpailuna tehtävien välillä, epäselvyytenä, ristiriitaisuutena sekä ajallisena painotuserona. (Alila ym., 2014, 18.) Myös Karila ja Kupila (2010) toteavat tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtävien epäselvän jakamisen, ammatti-identiteettien muutoksen ja sen, että eri ammattisukupolvet vaikuttavat varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan ja sen toteutumiseen. Tätä tukee Salmisen (2017) tutkimus, jossa käytännön ratkaisut ja työnjako vaihtelevat kunnittain ja päiväkodeittain. (Karila & Kupila, 2010, 68–70; Salminen, 2010, 136.) Alilan ym. (2014) tutkimuksissa työtehtävät on sidottu työvuorojen mukaan eikä niinkään koulutukseen (Alila ym., 2014, 19). Nislin ym. (2015) tutkimuksessa laadukas yhteistyö ja yhteinen työskentelykulttuuri laskivat työntekijöiden stressitasoja. Myös koulutustaustalla oli vaikutusta. (Nislin ym., 2015, 60.) Toisaalta voimaan tuleva henkilöstörakenteen muutos vaikuttaa tulevaisuudessa päiväkotien henkilöstörakenteeseen ja

³ Ks. 1. Johdanto

koulutustaustoihin (ks. STT, 25.8.2020). Kyselyn aikana kuitenkin päiväkodeissa on henkilöstörakenne, jossa ryhmässä normi on yksi opettaja ja kaksi lastenhoitajaa.

Karila (2013) esittelee termin varhaiskasvatuksen ammattisukupolvi, joka tarkoittaa oman aikansa koulutuksen saaneita henkilöitä. Jokainen tarkastelee ammattiaan oman koulutuksensa kautta kiinnittyneinä tai etäännyen. Ammattisukupolvien pedagogiset rakenteet ja tarkastelut ovat kerroksina päiväkodeissa 1970-luvulta tähän päivään asti. (Karila, 2013, 13.) Tutkimuksessani näyttäytyy varhaiskasvatuksen henkilöstön moninainen rakenne. Halusin tämän vuoksi tarkastella pedagogiikkaa henkilöstön historian näkökulmasta. Miksi päiväkodeissa saattaa työskennellä eri koulutuksen saaneita tai alalle kouluttamattomia sijaisia, ja kuinka henkilöstön pedagogiset rakenteet ovat muuttuneet viimeisten vuosikymmenten aikana. Tutkimuksessani sijaisten koulutustaustat vaihtelivat pedagogisen koulutuksen saaneiden eläkeläisten ja lukio-koulutuksen saaneiden nuorten välillä. Karila (2013) toteaa, että ihannetilanteessa päiväkoteihin on muodostunut käsitys muutoksista, jotka ovat vaikuttaneet varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan (Karila, 2013, 28).

2.4 Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus

Tutkimuksessani pedagoginen johtajuus näyttäytyy sekä hallinnollisella tasolla että päiväkodin ryhmän tasolla, joten koen perustelluksi pedagogisen johtajuuden tarkastelun omassa tutkimuksessani. Varhaiskasvatuksen johtajuus on kehittymässä, koska palvelurakenne- ja hallinnonalan uudistukset ovat muuttaneet varhaiskasvatuksen johtajuutta (Akselin, 2010, 184). Fonsén (2014) määrittelee väitöskirjassaan pedagogisen johtajuuden ennen kaikkea yhteisön ja sen kasvupotentiaalin sekä osaamisen vuorovaikutuksellisenä ilmiönä. Johtajuuteen kuuluvat organisaatiokulttuuri, ammatillisuus, kontekstuaalisuus, arvot ja substanssin hallinta. (Fonsén, 2014, 35.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) määritellään johtajuutta toimintakulttuurin kautta. Johtajan tehtävä on edistää osallistavaa kulttuuria ja luoda rakenteet ammatilliseen keskusteluun. Johtajan tehtävä on kannustaa toimintakulttuurin ja työyhteisön säännölliseen kehittämiseen. Työyhteisössä on yhteinen ja käytännössä näkyvä toimintakulttuuri, jota kehitetään jatkuvasti yhdessä huoltajien ja lasten kanssa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 29.) Johtajat ovat päiväkodeissa tärkeässä asemassa muutosten toteuttamisessa (Puroila & Kinnunen, 2017, 149).

Fonsén & Parrila (2016) määrittelevät varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden päätavoitteeksi lapsen hyvän kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen. Jotta pedagogiikka toteutuu laaduk-

kaasti, tarvitaan johtamista ja sen osaamista. Arvokeskustelut, kriittinen arviointi ja kehittäminen ja visiointi auttavat pedagogisen toiminnan toteutumisessa. (Fonsén & Parrila, 2016, 19.) Kun otetaan huomioon Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018), joka vaatii muutosta ja organisaatiokulttuurien kehittämistä päiväkodeissa, nykypäivän varhaiskasvatuksen henkilöstön on omaksuttava heijastavampi lähestymistapa pedagogiseen suunnitteluun. Johtamisen haasteena on se, miten parantaa varhaiskasvatuksen henkilöstön reflektiivistä ja pedagogista ammattitaitoa. (Heikka, Halttunen & Waniganayake, 2016, 305.) Fonsén (2014) toteaa johtajan taustatuen henkilöstön asiantuntijuuden ilmenemisessä. Johtaja toimii esimerkkinä ja antaa tilaa henkilöstölle. (Fonsén, 2014, 124.)

Päiväkodeissa johtajiin kuuluu päiväkodin johtajan lisäksi varhaiskasvatuksen opettaja, joka on vastuussa tiimensä pedagogisesta toiminnasta, mikä ilmenee suunnittelukäytännöissä. Niiden avulla pedagogista kehittämistä tapahtuu, ja se edellyttää tiedostavaa reflektointia. Opettajan tehtävä on johdattaa tiimin keskusteluja analyttiseen työn tarkasteluun ja uuden oppimisen tarkasteluun sekä tutkimustiedon viemistä käytäntöön. (Heikka, 2016, 53–54.) Varhaiskasvatuksen opettajien johtajuutta ovat tutkineet Heikka, Halttunen & Waniganayake (2016), joiden tutkimustulokset osoittivat opettajien vahvan johtamiskyvyn. Heidän tutkimuksessaan johtajuus on jatkuvaa ja sisältyy työssä moneen eri osa-alueeseen kuten tiimikokouksiin ja päivittäiseen toimintaan. Varhaiskasvatuksen opettajat johtavat suunnittelua ja arviointia sekä tekevät pedagogisia ratkaisuja lasten oppimisen suhteen ja kehittävät tiimin pedagogista osaamista yhdessä lastenhoitajien kanssa. Opettajien johtajuus on pääosin ryhmä- ja tiimikohtaista. (Heikka, Halttunen & Waniganayake, 2016, 304.)

Juuti (2017) määrittelee yleisesti jaetun johtajuuden prosessin seuraukseksi, jossa työyhteisö tavoittelee samoja päämääriä oman osaamisensa ja taitonsa mukaan muodostaen joukkueen. Sen syntymiseksi tarvitaan päämäärätietoisuuden, diskurssien sekä symbolisuuden tasapainoa. (Juuti, 2017, 107.) Tarkastelen jaettua johtajuutta varhaiskasvatuksen kontekstista. Tutkimuksessani jaettu johtajuus ilmenee henkilöstön ja päiväkodin johtajan välisessä vuorovaikutuksessa ja toimintakulttuurissa. Jaetun johtajuuden toiminnassa johtamistehtävät ja vastuu jaetaan usealle eri henkilölle, jotka voivat olla henkilöstöstä tai johtajapositiosta (Heikka, 2016, 45). Vastuu laadusta ja kehittämisestä kuuluu kaikille tasoille. Henkilöstön tulee olla koulutukseltaan pätevää, ja henkilöstöä tulee olla riittävästi, jotta pedagogiikka toteutuu hyvin. (Fonsén & Parrila, 2016, 20.)

Tutkimukseni kannalta on olennaista tarkastella jaettua johtajuutta, sillä tutkimuksessani johtajat jakavat vastuutaan myös muulle henkilöstölle. Jaettu johtajuus on ennen kaikkea työväline, jolla johtaja kykenee tarvittaessa tarkastelemaan henkilöstön osallisuutta ja toimijuutta (Heikka, 2016, 45). Johtamista voidaan kehittää selkiyttämällä tehtäviä ja vastuita sekä hahmottamalla yhteinen päämäärä (Heikka, 2016, 46). Henkilöstön on tärkeää antaa toisilleen tukea ja palautetta, joka tukee pedagogista, jaettua johtajuutta (Fonsén, 2016, 125). Jaettu vastuu pedagogiikasta, muutoksesta ja kehittämisestä on tärkeää, jotta se toteutuu tehokkaimmin. Ne eivät ole ainoastaan päiväkodin johtajan vastuulla (Heikka, 2016,51). Jaetussa pedagogisessa kehittämisessä edellytetään johtamis- ja toimintakulttuuriin muutosta kasvattajatiimin toiminnassa. Kasvattajatiimissä etenkin reflektiivinen keskustelu ja suunnittelu ovat pedagogiikan kehittämisen edellytyksiä. (Heikka, 2016, 53.) Tutkimuksessani jaettu johtajuus näyttäytyy etenkin arjen rakenteissa ja toiminnoissa, joita ei suoraan tuoda esiin jaetun johtajuuden termillä.

3 Tutkimuksen toteuttaminen

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista kerätä aineistoa, joka tekee erilaiset tarkastelut mahdolliseksi mahdollisimman monipuolisesti. Aineiston ei tulisi koostua vain yhdestä havainnointimetodista. (Alasuutari, 2011, 63.) Laadullisessa tutkimuksessa tarvitaan teoriaa tutkimuksen tekemiseksi sekä kehittämään teorioita edelleen. Teorian hyöty esiintyy etenkin aineistoa analysoidessa. (Eskola & Suoranta, 2009, 61–62.) Aineistot vauhdittavat tutkijan ajattelua. Aineistojen avulla tutkija voi löytää uusia näkökulmia, ei pelkästään todentaa ennestään epäilemäänsä. Tutkija voi hakea ideansa myös aineistosta. Tutkija selvittää itselleen, mitä hän aineistosta hakee ja minkä takia hän on sen kerännyt. (Eskola, 2018, 212.) Laadulliseen tutkimukseen kuuluvat seuraavat pääpointit: data, tulkitsevat tai analyttiset toiminnot ja kirjalliset sekä kirjoitetut raportit (Strauss & Corbin, 1990, 20).

Aineistoni metodologisena lähtökohtana on grounded theory, joka on yksi laadullisen tutkimuksen menetelmistä. Grounded theoryssa käytetään vertailevaa analyysia, joka voidaan tehdä kaiken kokoiselle aineistolle (Glaser & Strauss, 1967, 21). Grounded theory pohjautuu symbolisen interaktionismiin. Sen tarkoituksena on tutkia ihmisten käyttäytymistä ja sosiaalista toimintaa. Lähtökohtana on, että vuorovaikutuksessa toimijat vaikuttavat toisiinsa. (Holopainen, Puusa & Juuti, 2020, 240.) Tutkimukseni kannalta tämä näyttöytyy vakituisen henkilöstön kertomuksena ja siinä, kuinka vuorovaikutus on osana pedagogista toimintaa. Grounded theoryn (myöhemmin GT) kehittivät Glaser ja Strauss (1967) teoksessa ”The discovery of grounded theory”, jotta voitaisiin luoda systemaattisesti hankitusta datasta teoria. (Glaser & Strauss, 1967, 1.) Grounded theorylle ei ole vakiintunutta suomenkielistä vastinetta (Holopainen, Puusa & Juuti, 2020, 239). Metodoin tarkoituksena on myös antaa tutkijoille vapaus luoda omia teorioitansa avoimesti, ilman pelkoa tukahtumisesta. Kirjan läpikantava teema on ”teoria on prosessi”. (Glaser & Strauss, 1967, 7–9.) Tätä prosessia tarkastelen tässä luvussa.

Päälähteinä GT-metodista käytän Straussin ja Corbinin (1990) teosta ”Basics of qualitative research” ja Corbinin ja Straussin (2015) teosta ”Basics of qualitative research”. Käytän tutkimuksessani heidän suuntaustaan metodista, sillä se soveltui parhaiten tutkimukseni analysointiin.⁴ GT-menetelmässä lähtökohtana on induktiivinen teorianmuodostus. Tutkija luo aineiston pohjalta hypoteeseja sekä testaa ja muokkaa niitä lisäaineistojen avulla. Lopulta muodostuu

⁴ Kerron Straus & Corbinin suuntauksesta tarkemmin kohdassa 3.3

saturaatiopiste, joka tarkoittaa sitä, etteivät lisähavainnot tuo uutta tietoa. (Luomanen, 2010, 297.)

Toteutin tutkimuksen anonyymisti, joten en kerännyt tutkittavilta nimiä, eikä heidän henkilöllisyytensä tai identiteettinsä tullut kyselyssä ilmi. Henkilöitä ei pystynyt tunnistamaan aineistosta tai pro graduni lopputuloksesta. (Matikainen, Tikka & Laaksonen, 2013, 327.) Olen koodannut vastaajat opettajiin ja lastenhoitajiin. Opettajat (O) olen koodannut vastausten järjestyksessä välille 1–97 ja lastenhoitajat (H) 98–153, jotta käyttämäni aineiston laajuus tulisi esiin myös tuloksissa. Tarkoitukseni on luoda vastausvariaatioita ja tuoda ilmi ammattiryhmien näkemyksiä. Numerokoodilla tuon esiin vastausten validiteettia ja sitä, kuinka pyrin käyttämään kattavasti koko tutkimusaineistoni vastauksia. Vastauskatoa sekä vastaajien toistoa tuloksissa aiheuttaa joidenkin vastaamattomuus tai saturaatio.

3.1 Kuvaus aineistosta

Aineistoni avulla pyrin selvittämään varhaiskasvatuksen vakituisen henkilöstön kokemuksia sijaisista. Loin internetkyselyn, jossa vastaukset tallentuvat tietokantaan, ja aineistoa pystyy käsittelemään ja analysoimaan heti. Internetkysely sopi tutkimukseeni, sillä siten pystyin keräämään edustavan otoksen. (Heikkilä, 2014, 66.) Internetkyselyt ovat lisääntyneet 2000-luvulla niiden kustannustehokkuuden, helppokäyttöisyyden ja internetin lisääntyneen käytön vuoksi (Räsänen & Sarpila, 2013, 65; Miettinen & Vehkalahti, 2010, 79; Selkälä, 2010, 96). Testasin kyselyn toimivuutta ennen julkaisua, mutta aluksi taustatietojen täyttämässä ilmeni ongelmia. Se ei kuitenkaan vaikuttanut vastausmääriin. Aluksi vastaajia oli 162, mutta vastaajien määrä tippui avointen kysymysten alkaessa lopulta 152:een. Vastaamatta jättäminen on tyypillistä avoimille kysymyksille (ks. Heikkilä, 2014).

Otoksen valikoinnissa laitoin kyselyn suljettuun varhaiskasvatuksen ammattilaisten sosiaalisen median ryhmään todennäköisyysotannon periaatteen mukaan, jossa kehikkoperusjoukko on tutkimuksen kohteena oleva edustava joukko, josta otos poimitaan. (Miettinen & Vehkalahti, 2010, 79.) Kyselyssä oli 9 avointa kysymystä, joiden vastauksista pro graduni aineisto lopulta koostui. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteisiin kuuluvat avoimet kysymykset. Tarkoituksenmukaisia avoimet kysymykset ovat, kun eri vaihtoehtoja ei tunneta ennalta. Avoimet kysymykset on suhteellisen helppo laatia, mutta niitä on haastavaa käsitellä ja luokitella. Ne mahdollistavat tutkimuksen kannalta tärkeän tiedon saannin, joka muuten voisi jäädä havaitsematta. Omassa tutkimuksessani ei ollut etukäteen tietoa sijaisten ilmiöstä. Avoimet kysymykset ovat välttämättömiä tilanteissa, joissa vaihtoehtoja ei haluta luetella tai pystyttyä luettelemaan. Niitä

voi olla liikaa, tai niitä ei ole mahdollista rajata etukäteen riittävästi. Halusin antaa vastaajille mahdollisimman vapaan tilan kertoa. (Vehkalahti, 2019, 25.) Kyselylomakkeessa avoimet kysymykset asetin yksi kysymys per sivu. Ajatuksenani oli auttaa vastaajia keskittymään yhteen kysymykseen kerrallaan. Tutkija ei ole etukäteen yhteydessä vastaajiin eikä valikoi heitä yksilöllisesti. Tällöin otanta ei noudata todennäköisyyden otantaa, joka on huomioitava sitten analysoitaessa. Kyselyn etuna on kuitenkin vastaajien suuri määrä. (Valli & Perkkilä, 2018, 102.) Kysely oli auki kaksi viikkoa. Kyselyn ensimmäisinä päivinä tuli suurin osa vastauksista, mutta vastauksia tuli koko aukioloajan.

Tutkimukseni sijoittuu päiväkotiin, jossa tavanomaisesti työskentelee kolmen eri koulutustaustan, yliopisto-, ammattikorkea- ja ammattikoulutuksen, saanutta henkilöstöä. Tutkimuksessani vastaajajoukko oli varsin heterogeeninen vastaajien ammattivuosien suhteen. Vastaajajoukko koostui pääosin näiden koulutustaustojen ammattilaisista. Tutkimuksessani en kuitenkaan kysynyt tarkemmin koulutustaustoja, ainoastaan ammattinimikkeen. Kyselyyn vastasi heterogeeninen joukko pohjoisesta etelään eli Sodankylästä Helsinkiin ja idästä länteen eli Joensuusta Vaasaan. Vastaajien ikä vaihteli 21–60 vuoden välillä, ja työvuosia oli 1–35.⁵ Vastaajat olivat pääosin varhaiskasvatuksen opettajia ja lastenhoitajia, ja muutamat vastaajista olivat päiväkodin johtajia tai varhaiserityisopettajia. Vastaukset aiheutuivat vain sukupuolesta, sillä vastaajista neljä oli miehiä ja loput naisia (Ks. Miettinen & Vehkalahti, 2010, 93). Toisaalta vastaajajoukko vastaa päiväkodeissa olevaa henkilöstörakennetta sukupuolen osalta. Tämän perustelen varhaiskasvatuksen alan naisvaltaisuudella, sillä varhaiskasvatus ja päiväkodit ovat kautta historian olleet naisten hallinnoima ala (ks. esim. Ylitapio-Mäntylä, 2009). Siirsin vastaukset Word-tiedostoon, mistä tuli 55 sivua valmista tekstiä. Uusien kiinnostavien asioiden ilmestyminen saadun tutkijan ihmettelemään, koska kaikkia ilmeneviä asioita olisi mukava tutkia (Tuomi, 2018, 104). Haasteenani oli aineiston hahmottaminen, sillä uudet näkökulmat ohjasivat ajattelua.

Lomaketutkimuksessa kysymykset kysytään yksi kerrallaan, mikä korostaa kysymysten riippumattomuutta, ja vastaukset oletetaan annettavan yksiselitteisesti vastaajan mielestä. (Selkälä,

⁵ Ks. OECD:n raportti (2017) varhaiskasvatuksen henkilöstön iästä, 103.

2010, 96.) Kyselyssä vastaajat näkivät vain yhden avoimen kysymyksen kerrallaan lukuun ottamatta määrällisiä kysymyksiä. Pidin lomakkeen ulkoasun selkeänä ja yksinkertaisena, sillä halusin pitää kyselyn mahdollisimman neutraalina.

3.2 Grounded theory -analyysi

Kyselyn vastausmäärä yllätti positiivisesti, ja tulosten analysointiin sekä metodin tutkimiseen meni paljon aikaa. Grounded theorystä käyttämäni lähdekirjallisuudet ovat yleiskertomuksia metodista, joten niiden soveltaminen oli välttämätöntä tutkimuksessani. GT määrittellään induktiiviseksi, sillä se on aineistolähtöinen. Määrittelen kuitenkin tutkimukseni abduktiiviseksi, sillä tutkimustani ohjaa oma kokemukseni sekä pedagogiikan peruskäsite. (Martikainen & Haverinen, 2004, 134; Karila, 1999, 123.)

Tutkimusidea heräsi omista kokemuksistani sijaisena olosta, joten ennakko-oletusten poistaminen oli mahdotonta kyselyä laadittaessa. Grounded theory -menetelmä on soveltuva kasvatustieteelliseen tutkimukseeni, sillä menetelmä on tarkoitettu ihmisten välisen vuorovaikutustilanteiden ja sosiaalisen toiminnan tutkimiseen. GT-metodin avulla voi kuvata yksilöllisiä kokemuksia, merkityksiä ja niiden merkitysrakenteita. (Martikainen & Haverinen, 2004, 134.) Corbin & Strauss (2015) kertovat, että menetelmää käyttävillä on taipumus haastaa ajattelua luodessaan teoriaa ja pyrkiä olemaan avoimia ja joustavia aineiston uusille näkökulmille ilman ennakko-oletuksia tai nopeita johtopäätöksiä. (Corbin & Strauss, 2015, 9.) Valitsin metodin samasta syystä, sillä halusin olla avoin aineistolle. Oma mielenkiintoni metodia kohtaan heräsi halusta oppia menetelmän perusteet.

GT-metodi eroaa muista kvalitatiivisen tutkimuksen suuntauksista siten, ettei sille ole muodostettu alkuun päätavoitetta, vaan se muodostuu tutkimuksen edetessä. Toiseksi datan analysointi ja kerääminen kietoutuvat toisiinsa jatkuvassa syklissä koko tutkimusprosessin ajan. Metodissa luodaan kategorioiden välisiä yhteyksiä ja pääkategoria, josta muodostuu teoria. Teoria selittää miten ja miksi jokin tapahtuu. (Corbin & Strauss, 2015, 7, 13.) Tutkimuksen aluksi tutkija pohtii omasta kiinnostuksen kehästä aiheen, eikä luo tarkkaa tutkimussuunnitelmaa (Karila, 1999, 121). Grounded theoryn avulla pystyy tarkastelemaan aiheita ja käyttäytymistä monista eri näkökulmista. Metodin avulla voidaan tutkia aiheita tai yhteyksiä, joita ei ole tutkittu aiemmin ja jotka kaipaavat lisää tutkimusta. (Corbin & Strauss, 2015, 9.) Se sopi aineistoni analysointiin, koska sijaisten vaikutuksia ei ole aiemmin tutkittu Suomessa pedagogisesta näkökulmasta.

Aineistoa hankitaan avoimena otantana, joten tarkkoja tutkimuskysymyksiä ei tarvitse olla. Aineistoa hankitaan lisää, kun tietämystä aiheesta kertyy. Tätä kutsutaan teoreettiseksi otannaksi. Siten myös tutkimuskysymys täsmentyy. (Luomanen, 2010, 297.) En kuitenkaan hankkinut lisää aineistoa, sillä pro gradu työssä on huomioitava ajan ja voimavarojen käyttö sekä tutkimuksen laajuus (ks. Luomanen, 2010, 298). Martikainen & Haverinen (2004) esittävät, että tutkimusta voi kutsua grounded theoryksi, mikäli seitsemän ehtoa täyttyvät. Ensimmäinen ehto on yksilölliset kokemukset, jotka ovat tutkimuksen kohteena. Toisena ehtona on, että sosiaalisen ja merkitysrakenteen prosessi toteutuu. Ehtona ovat myös, että tutkimuksen tavoitteena on teorian luominen, teoreettinen otanta ohjaa aineiston keräämistä ja aineiston analysoinnissa käytetään jatkuvan vertailun menetelmää. Lopuksi tutkimuksessa on määritelty ydinkategoria, ja analysoinnin lopuksi on laadittu substantiivinen teoria sekä tutkimuksessa on kehitetty formaali teoria. (Martikainen & Haverinen, 2004, 136–137.) Omassa tutkimuksessani en luonut formaalia teoriaa, sillä tutkimus on toteutettu Suomessa suomalaiseen päiväkotiin. Tutkimustuloksia ei pystytä yleistämään tutkimukseni perusteella esimerkiksi ulkomaille. Tein myös soveltaen teoreettisen otannan, joka yleensä tehdään havainnoiden tai haastatellen (Martikainen & Haverinen, 2004, 135).

3.3 Analyysin vaiheet

Aloitin aineiston lukemisen heti kyselylomakkeen sulkeuduttua. Kaikki analyysin vaiheet sekoittuivat keskenään, ja kokonaisuus hahmottui analyysin edetessä. Luin vastauksia useaan kertaan uudelleen, ja tarkastelin otsikoita ja kategorioita kriittisesti. Niitä oli muokattava sopivasti, mutta jossain vaiheessa kuitenkin alkoi tuntua varmalta, että kategoriat ovat nyt oikein ja vastaavat tutkimuskysymykseen. Analyysi ei myöskään ole koskaan täysin valmis, vaikka tutkija tutkisi sitä pitkään. On tärkeää kyetä laajentamaan dataa ja tulkitsemaan uudelleen muutoksia datassa. (Corbin & Strauss, 2015, 67.) Aineistoa lähdin tarkastelemaan aluksi ilman teoriaa. Aihettani ei ole tutkittu aiemmin paljon, joten siitä ei ole luotu vielä teorioita.

Käytän analysoinnissani Straussin ja Corbinin (1990) luomaa suuntausta, johon kuuluvat avoin koodaus, aksiaalinen koodaus ja valikoiva koodaus (Strauss & Corbin, 1990, 58). Tarkoitukseni ei ole seurata tarkkaan menetelmää, vaan käytän sitä soveltaen omassa tutkimuksessani. Aineistoa hankin yhdellä internetkyselyllä, sillä oli otettava huomioon tutkimukseni ajankäyttö. Tutkimukseni on substantiiviseen teoriaan nojaava, sillä teorian tuottaminen voidaan saavuttaa, kun vertaillaan analyysia tietyn ryhmän välillä saman aihealueen sisällä (Glaser & Strauss, 1967, 33).

3.3.1 Avoin koodaus

Keräsin aineiston jo helmikuussa 2019, ja olen palannut aineistoon useita kertoja alustavasti koodaten ja luokitellen. Lopullisen GT-menetelmällä tehdyn koodauksen tein touko-kesäkuussa 2020, jolloin tein jatkuvasti muistiinpanoja ja esitin kysymyksiä aineistoa tarkastellesani. Tein pohdinnoista muistiinpanoja Wordin kommenttikenttään sekä paperille. (Strauss & Corbin, 1990, 63.) Tein kerralla muutamia tunteja, sillä siten ajatukseni pysyivät kasassa. Aloitin aineiston koodauksen pienellä analyysiyksiköllä eli koodasin sen lause lauseelta. Siten syntyy paljon käsitteitä, joista tulee kategorioita. Havaintokykyä heikentävät uskomukset, ennakkoluulot ja kokemukset eri asioista. (Luomanen, 2010, 300.) Koodaukseen käytettävä aika on jokaiselle henkilökohtainen. Keskustelin koodauksessa nousevista aiheista ohjaajani sekä ystäväni kanssa, mikä auttoi aineiston hahmottamisesta. Tähän kannustavat myös Glaser & Strauss (1967, 107).

Ensimmäisessä lähestymistavassa laadulliset tiedot jaotellaan karkeasti, jotta voidaan väliaikaisesti testata hypoteesi. Tiedot koodataan ensin, ja sen jälkeen analysoidaan. Kaikki asiaankuuluvat tiedot, jotka voidaan saada, pyritään koodaamaan. Lopuksi luokitellaan järjestelmällisesti kategoriat ja analysoidaan nämä tiedot. (Glaser & Strauss, 1967, 101.) Halusin mahdollisimman objektiivisen kuvan, sillä aluksi aineiston saatuani näin asiat negatiivisesti, ja aineistoa oli hankala hahmottaa. Ilmaisuja tutkiessa on tärkeää kiinnittää huomiota erityisesti niiden merkityksiin, sillä ne eivät aina ensi lukemalla tai kuulemalla näyttäyty, vaan tutkijan on oltava tuttu ryhmän kielellisen koodin kanssa. (Luomanen, 2010, 302.) Pyrin minimoimaan omat ennakkokäsitykseni, mikä onnistui mielestäni hyvin koodauksen avulla. Aineistoa koodatessani ja lukiessani teksti tuli tutummaksi joka kerralla, ja sen muodot oli helpompi käsittää. Loppuvaiheessa koodasin vastauksia kappaleittain, sillä tuloksissa alkoi esiintyä saturaatiota.

GT-metodin avulla tutkijan omat positiot on asetettava taka-alalle tai tiedostettava. Näin pitkään aineiston isona massana, joten koodauksen avulla sain aineistosta yksityiskohtaisemman näkemyksen. Näin aluksi sijaiset pelkkänä haittana päiväkodissa ja negatiivisena asiana. Koodauksen myötä aloin näkemään muitakin osia, kuten hallinnollisen aspektin. Sain siis omia näkemyksiäni muutettua, ja olin avoin aineistolle. GT-metodia kuvataan aineiston mekaanisena järjestelyinä. Siitä on lisäksi eri suuntauksia. (Luomanen, 2010, 296.)

Muokkasin koodien otsikoita ja kategorioita jatkuvasti eri koodauksen vaiheissa. Aluksi muodostin aineiston perusteella vain kolme otsikkoa: tiimi, lapset ja pedagogiikka. Lopulta niitä

muodostui 445. En käyttänyt enää kolmea alkuperäistä otsikkoa, vaan muodostin otsikot aineiston pohjalta. Irrottaessani lauseet kontekstista pyrin luomaan otsikot samoilla sanoilla, mitä lauseissa oli. Siten omat mielikuvani eivät ohjanneet otsikointia.

Lähdin analysoimaan aineistoa ensin silmäillen, mitä aineisto sisältää. Massiivisuutensa vuoksi aineistosta oli aluksi hankala löytää ydinasioita. Jaottelin vastaajat opettajiin ja lastenhoitajiin, minkä avulla aineiston hahmottaminen helpottui. Koodasin aluksi opettajat. Aloin koodata tekstiä lause lauseelta, ja muodostin otsikoita lauseista Word-tiedostoon. Liitin lauseita otsikoiden alle, jos samankaltaisia vastauksia tuli useampia. Lauseita koodatessani saturaatiota muodostui noin 30. vastaajan kohdalla, joten loput vastaajat koodasin, mikäli uusia näkökulmia tuli esiin. Siten koodaus nopeutui huomattavasti. Esimerkiksi saturaatiota tuli johtajan sijaisten hankkimisesta ja ryhmän perehdytyksestä sekä lasten reagoinnista. Käsittelin kuitenkin jokaisen opettajan vastauksen, sillä jotain uutta tuli jokaisen vastauksessa. Pohdin jatkuvasti, että voiko jotain jättää pois, vai koodaanko jokaisen lauseen. Aineistoa koodatessani pidin mielessä, oliko sama asia sanottu jo eri tavalla, sillä vastaajien ilmaisutavat ja asioiden merkitykset saattoivat muuttua. En koodannut jokaista aineistokatkelman lausetta, vaan tiivistin sen otsikoksi, jonka alle liitin katkelman, esimerkiksi:

”Jokaisella päiväkodilla, joka kolmeryhmäinen tai yli, pitäisi olla talon oma sijainen eli vakituinen koulutettu vara, joka kuuluu talon henkilökuntaan. Jos kukaan ei ole poissa, hän voi päästää lastentarhanopettajia suunnittelujalle” (O46)

Loin kappaleelle otsikon ”Sijaiset paikkaamaan opettajien SAK-aikaa”, sillä vastauksissa oli jo aiemmin tullut ilmi vakituiset sijaiset.

Glaser ja Strauss (1967) kertovat teoksessaan, että vain tarpeellinen koodataan, jotta voidaan generoida, eli ehdottaa teoriaa. Teorian osittainen testaaminen, silloin kun on tarpeellista, jätetään tiukempien lähestymistapojen piiriin kuten määrällisiin tutkimuksiin. (Glaser & Strauss, 1967, 103.) Koodausprosessin edetessä muutin lauseita eri muotoon, kun aineistoa lukiessani hahmotin sopivampia otsikoita (Taulukko 1). Liitin molemmat koodattavat lauseet sijastarpeen ennakkoinnin alle. Otsikoiden muuttaminen on tärkeä osa prosessia, sillä se helpottaa aineiston analysointia ja prosessia. Otsikoinnissa on myös tärkeää huomioida riittävä abstraktitaso. (Strauss & Corbin, 1990, 67.)

Taulukko 1. Otsikoiden muodostus

Alkuperäinen otsikko	Muutettu otsikko
Sijaisten etukäteen hankkiminen	Sijaistarpeen ennakointi
Koodattava lause	Koodattava lause
Listoja tehdessä hoidetaan sijainen valmiiksi ryhmään	Sijaisten tilaaminen ja saaminen pitäisi varmistaa ja tarvetta tulisi ennakoida.

On olemassa erityyppisiä muistioita. Niitä ovat esimerkiksi metodiset päätökset, suunnittelun vaiheet ja metodin valinnat. Tärkein vaihtoehto GT-metodin kehittämisessä on muistion kirjoittaminen, joka sisältää koodimuistiinpanoja ja teoreettisia muistiinpanoja. Koodeja voidaan kehittää siten, että koodimuistiinpanoja voidaan kehittää edelleen teoreettisiksi huomautuksiksi. (Vollstedt & Rezat, 2019, 89.) Omassa tutkimuksessani koodausprosessin aikana tekemäni muistiinpanot aineistosta olivat merkittävässä osassa koko koodausprosessin ajan. Tein muistiinpanoja myös teoriaa lukiessani.

Huomasin kuitenkin olevani umpikujassa aineistoni suhteen, joten siirryin tarkastelemaan grounded theoryn teoriaa. Halusin tutkia aineistoani perusteellisesti ja löytää uusia näkökulmia ja metodin, jossa omat ennakko-oletukseni voisi tietoisesti ohittaa. Koodatessani keskityin itse tekstin tuloksiin ja pystyin löytämään tuloksista itselleni uusia näkökulmia. Avoimessa koodauksessa käsitteiden nimeäminen tehdään intuitiivisesti siten, ettei korosteta liikaa täydellisiä otsikoita. Tärkein asia on tutkijan oma selkeä käsitys siitä, mitä tietyllä käsityksellä ja koodilla tarkoitetaan. (Luomanen, 2010, 300.) Koodauksen edetessä otsikot tarkentuivat. Esimerkiksi otsikko Sijaisten järjestäminen muuttui otsikoksi Johtaja järjestää sijaiset.

3.3.2 Aksiaalinen koodaus

Aksiaalisen koodauksen⁶ vaiheessa syvennyin Straussin suuntauksen kirjallisuuteen tarkemmin, sillä oli vaikea hahmottaa, mitä aksiaalinen koodaus tarkalleen tarkoittaa. Aksiaalisessa koodauksessa aineiston kategoriat yhdistetään alakategorioihin, eli aineisto yhdistetään uudella tavalla. Kategorioinnin huomio on otsikoimisessa niiden ehtojen rajoissa, jotka parantavat otsikointia. Nämä kategorian määrittelevät piirteet, jotka ovat toiminta ja toiminnan väliset strategiat, antavat kategorioinnille tarkkuutta. Niihin viitataan alakategorioina. (Strauss & Corbin,

⁶ Aksiaalisesta koodauksesta käytetään myös termiä akselikoodaus.

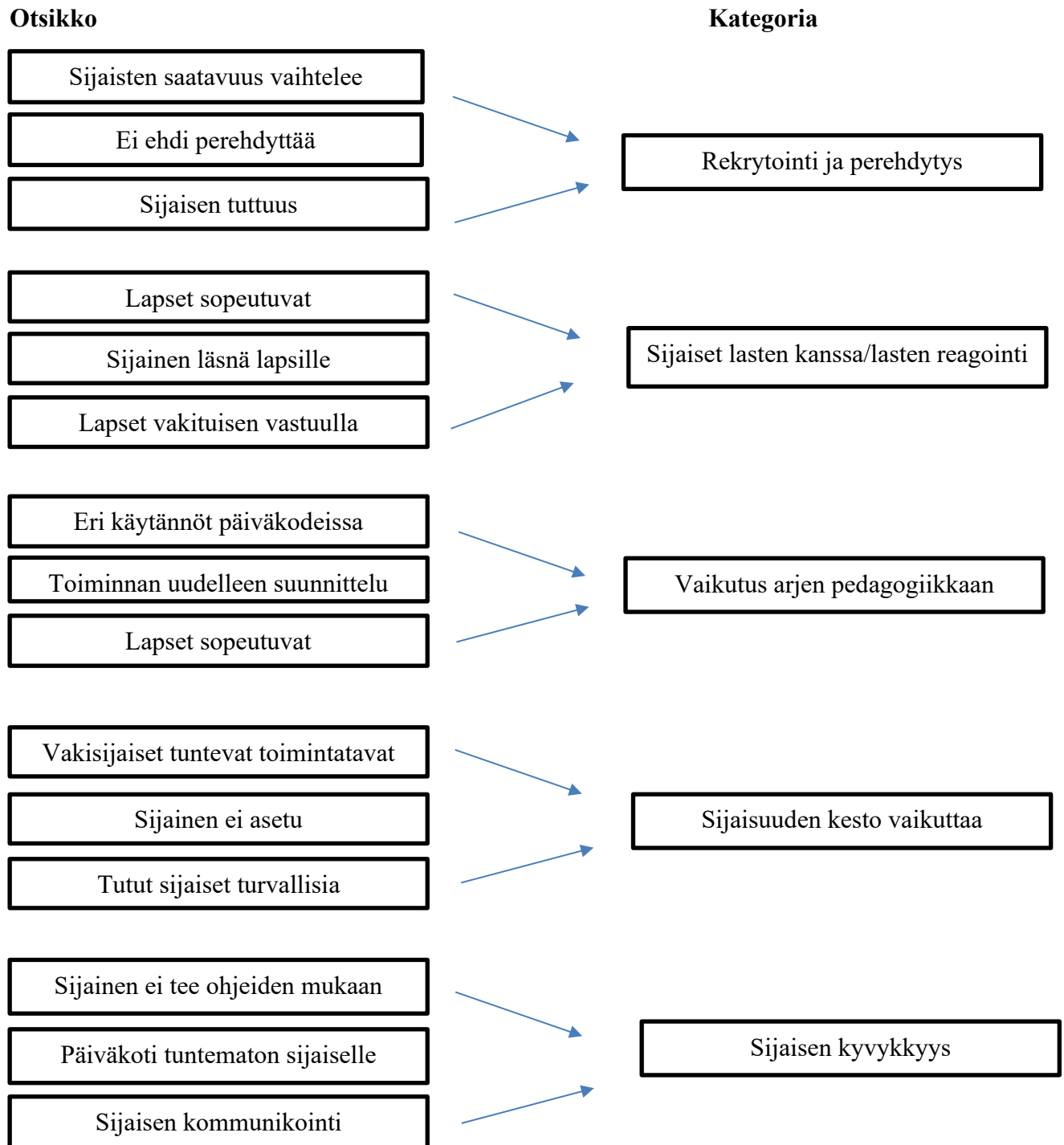
1990, 97.) Straussin ja Corbinin (1990) mukaan avoin koodaus ja aksiaalinen koodaus ovat erillisiä, mutta analyysin aikana tutkija vuorottelee niiden välillä (Strauss & Corbin, 1990, 98).

Aksiaaliseen koodaukseen otin mukaan hoitajat, sillä siihen kuuluu teorian syventäminen. Lastenhoitajien tarkastelu syvensi teoriaa tuomalla uusia näkökulmia päiväkodin pedagogisesta toiminnasta ja siitä, millainen rooli lastenhoitajilla on sijaisten ja arjen pedagogiikan suhteen. Lastenhoitajien vastaukset olivat kuitenkin pääosin samankaltaisia opettajien vastausten kanssa, joten suurta variaatiota ei muodostunut. Jaottelu helpotti aineiston analysointia, sillä siten hahmotin aineiston datan paremmin. Aineiston keruun lohkominen auttaa hahmottamaan sitä, mitä tehdä seuraavaksi sekä sitä, minne datan kanssa on menossa (Corbin & Strauss, 2015, 69). Loin hoitajien vastauksille omat otsikot, mutta integroin ne samoihin kategorioihin kuin opettajien vastaukset. Heidän vastauksensa eivät poikenneet merkittävästi opettajien vastauksista, vaan ne syvensivät teoreettista näkemystä. Tein jatkuvasti muistiinpanoja, tarkastelin aineistoa uudelleen ja loin uusia kategorioita. Paragidmamallin käytöllä oppii ymmärtämään aineiston systemaattisesti ja suhtautumaan aineistoon laajasti. (Strauss & Corbin, 1990, 99.)

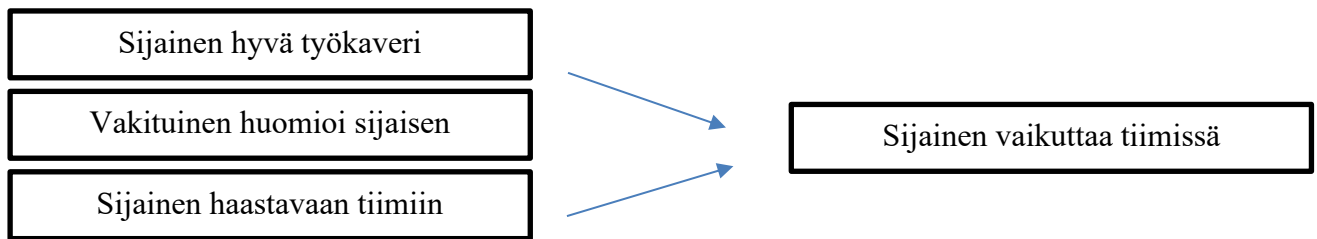
Aksiaalisessa koodauksessa aloin tekemään rajausta siitä, mitä asioita avoimessa koodauksessa ilmeni, mistä aineisto kertoo ja missä suhteessa (Strauss & Corbin, 1990, 100). Vertailin jatkuvasti aineistoa ja omia ajatuksiani, joista tein muistiinpanoja. Aineisto muotoutui aksiaalisessa koodauksessa moneen kertaan, sillä syy-seuraussuhteet olivat monimutkaisia. Pidin tutkimuskysymyksen mielessä, kun tein koodausta. Se auttoi olennaisen tiedon löytämisessä sekä näkökulman hahmottamisessa. Koodauksen kategoriat muotoutuivat lopulliseen muotoonsa valikoivassa koodauksessa. Selvitin myös, miten ja kuka sijaisia hankkii, kuinka heitä ohjataan ja miten sijaisten läsnäolo vaikuttaa päiväkotien ryhmiin eli henkilöstöön ja lapsiin.

Analysoin opettajien vastausten lisäksi lastenhoitajien vastaukset, enkä tehnyt haastattelua tai muuta lisäselvitystä, joka tavanomaisesti kuuluisivat tähän vaiheeseen (Strauss & Corbin, 1990, 112). Muodostin lastenhoitajien vastauksista GT-metodin mukaisesti otsikoita, kuten tein aluksi avoimessa koodauksessa. Lastenhoitajien vastauksia rajasin kuitenkin siten, etten ottanut samoja vastauksia kuin opettajilta, koska saturaatiota oli jo muodostunut esimerkiksi sijaisten rekrytoinnista ja perehdytyksestä. Koodasin lastenhoitajien vastauksia vain, jos niissä tuli jotain uutta tietoa tai uusia näkökulmia. Tämän jälkeen yhdistin lastenhoitajien ja opettajien vastaukset keskenään kategorioittain. Luokittelin lastenhoitajien ja opettajien vastaukset yläkategorioiksi, jotka kertoivat, millaisia vaikutuksia sijaisilla on päiväkodissa. Loin koodauksessa 6 ka-

tegoriaa (rekrytointi ja perehdytys, sijaisten lasten kanssa/lasten reagointi, vaikutus arjen pedagogiikkaan, sijaisuuden kesto vaikuttaa, sijaisten kyvykkyys ja sijainen vaikuttaa tiimissä.) Ohjaajani⁷ apu oli merkittävä kategorioiden hahmottamisessa, sillä siten aihe tarkentui ja syventyi, mikä auttoi siirtymisessä valikoivaan koodaukseen.



⁷ Suuri kiitos alkuvaiheen ohjaajalleni Jaana Juutiselle, jonka apu oli korvaamaton analyysia tehdessäni.



Kuvio 2 Aksiaalisen koodauksen kategoriointi esimerkkejä

Rajasin *sijaisten kyvykkyys* -kategorian tutkimuksen ulkopuolelle, sillä se ei vastannut tutkimuskysymykseeni. GT-metodissa tärkeää on löytää variaatioita, jotka auttavat löytämään todisteita varsinaiselle tutkimuskysymykselle ja väitteille sekä syventämään ymmärrystä, vaikka tietyt aineiston vastaukset eivät kertoisikaan suoraa vastausta tutkimuskysymykseen. Variaatiot ja erilaisuudet tuovat lisää tiheyttä teoriaan. (Strauss & Corbin, 1990, 108.)⁸

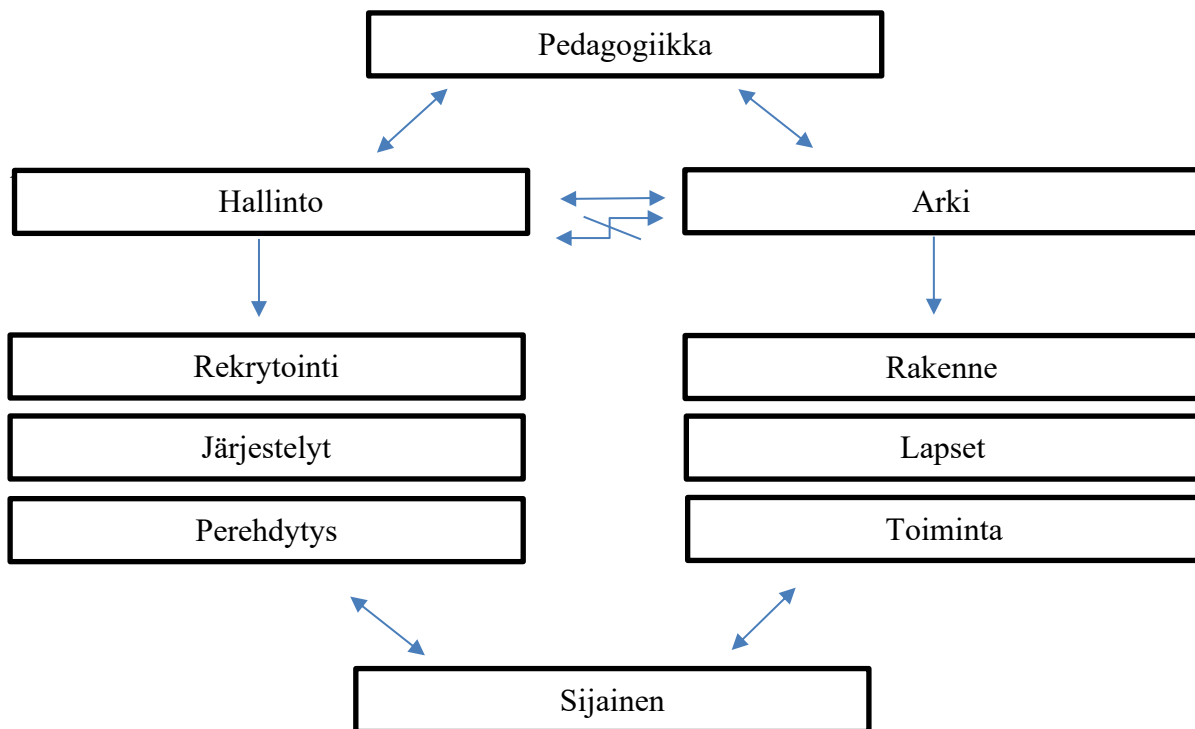
3.3.3 Valikoiva koodaus

Valikoivan koodauksen kategorioiden lopullinen muodostaminen on monimutkainen prosessi, mikä näyttäytyi omassa aineistossani siten, että kategoriat valikoituivat uudestaan ja osa niistä poistui. Valikoiva koodaus on aksiaalisen koodauksen kanssa saman tyylistä, ainoastaan kategoriat luodaan korkeammalta, abstraktimmalta tasolta. (Strauss & Corbin, 1990, 117.) Valikoivassa koodauksessa aloin hahmottamaan asioiden pääkategorioiden yhteyksiä, jotka nousivat merkittäviksi asioiksi aineistosta. Löysin myös tutkimuksen punaisen langan ja sen, mistä kaiken kaikkiaan on kyse. Avoimessa koodauksessa sain aineiston reunaehdot valmiiksi, mutta valikoivassa koodauksessa hahmotin kokonaisuuden. Valikoivassa koodauksessa rajataan teorian kannalta tärkeät kategoriat, sillä muuten teorian muodostaminen on hankalaa. (Luomanen, 2010, 305.)

Valikoiva koodaus etenee tietyin askeleihin. Ensimmäinen askel on kertomus, toisena askeleena on toissijaiset luokat, jotka liittyvät pääkategorian ympärille paradigman mukaan. Paradigman kehittymisen, eli ilmiöiden ja niiden kehittymisen kulun olen kuvannut tässä luvussa. (Luomanen, 2010, 308.) Kolmas askel on kategorioiden ulottaminen toisiinsa, suhteiden arviointi aineistoa vastaan. Viimeinen askel on niiden kategorioiden täyttämisen, mitkä tarvitsevat kehittämistä. Tätä en toteuttanut omassa tutkimuksessani. Todellisuudessa askeleet myös sekoittuvat

⁸ Variaatioista kerron luvussa 4 Tulokset

keskenään. (Strauss & Corbin, 1990, 117–118.) Koodatessani aineistoa kaikki kategoriat vaikuttivat tärkeiltä, joten rajausta oli hieman haastavaa. Luin kuitenkin aineistoa monta kertaa uudelleen vasten tutkimuskysymystäni ”Miten varhaiskasvatuksen vakituinen henkilöstö kuvaa sijaisten vaikutuksia päiväkodin arjen pedagogiikassa”. Analyysin aluksi ajattelin pääkategorioiden olevan hallinto ja arki. Ohjaajani oli merkittävässä roolissa tässä vaiheessa rajausten ja löytöjen tekemisessä. Strauss & Corbin (1990) korostavatkin, että mikäli pääkategorian hahmottaminen on tutkijalle hankalaa, kokeneemalta tutkijalta saa apua ja tarkentavia kysymyksiä. (Strauss & Corbin, 1990, 119.) Tarinan kertomisen sijaan tein kuvion (Kuvio 3) auttamaan kokonaisuuden hahmottamisessa, mikä auttoi lopulta nostamaan pääkategoriaksi pedagogiikan. Pääkategorian hahmottaminen ja nimeäminen on tutkijan omalla vastuulla, ja tärkeää on sopivuus muuhun tarinaan, tässä tapauksessa kuvioon. (Strauss & Corbin, 1990, 120.) Toisaalta tutkimukseni alussa tein valinnan tutkia sijaisten ilmiötä pedagogiikan näkökulmasta kokemuksen sijaan.



Kuvio 3 Valikoivan koodauksen kategorioiden muodostus ja yhteydet

Valikoivassa koodauksessa tarkentuivat kategoriat, joita vertailin jatkuvasti toisiinsa. Kategorioista muodostui kaksi pääteemaa, jotka ovat hallinto ja arki. Hallintoon muodostui kolme kategoriaominaisuutta, jotka ovat rekrytointi, perehdytys ja järjestelyt. Toisen pääteeman eli arjen kategoriaominaisuuksiksi tarkentuivat toiminta, rakenne sekä lapset. Kategoriaominaisuudet

tukevat pääkategoriaa sekä pääteemoja.⁹ Tärkeintä on, että pääkategoria on kaikkien ydin. Aineiston asianmukainen ryhmittely on tärkeää, sillä se antaa syntyvälle teorialle tarkkuuden. (Strauss & Corbin, 1990, 123–124, 131.) Havaittuaan ydinluokan tutkija tuntee tutkimuksensa keskeisen ilmiön ja osaa lopulta vastata tutkimuskysymykseen. Aineistosta syntynyt tutkimusprosessin lopussa perusteellinen teoria. (Vollstedt & Rezat, 2019, 89.) Analyysiprosessin myötä muodostui substantiivinen teoria, joka on sijaisten vaikutus arjen ja hallinnon pedagogiikkaan.

Avoimia vastauksia tarkastelin analyysini lopuksi myös Webropol-sivuston text mining -analyysityökalun avulla (ks. Liite 2). Sen avulla muodostui sanapilvi, jossa nähdään eniten toistuvat sanat. Suurempi fonttikoko kertoo sanojen toistuvuudesta. Sanoista pystyy kokoamaan ryhmiä yhdistämällä saman kontekstin sanat yhteen. Ohjelmalla saa automaattisesti kuvion ryhmien vastausten jakaumasta. (Heikkilä, 2014, 70.) Tutkin tuloksia myös sanakartan avulla, mikä kertoi sanoista, joita on käytetty toistensa kanssa. Text mining -työkalun avulla tarkistin omat tulkintani eli sen, olenko tehnyt yleistyksesi saman suuntaisesti ja mitä sanapilvi näytti sanojen toistuvuudesta. Se antoi omille tulkinnoilleni luotettavuutta ja osoitti sen, että en antanut omien tulkintojeni ohjata analyysia.

⁹ Hallinto ja arki

4 Tulokset

Pro gradu -tutkimuksessani varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta esiintyi kokonaisvaltaisesti aineistossa. Tarkastelen tuloksia teoreettisten näkökulmien kautta, joita tutkimuksessani olivat pedagogiset kontekstit. Tarkastelen tuloksia aiempiin tutkimuksiin sekä teoriaan peilaten. Esittelin teorialuvussa eri perspektiivejä varhaiskasvatuksen pedagogisesta toiminnasta ja syvennän niitä tietoja suhteuttaen tutkimustuloksiini. Esittelen tässä luvussa tulokset, jotka sain analysoidessani vastauksia sekä tulosten eri variaatioita ja siitä, millaisia eri tuloksia kategorioiden sisälle muodostui.

Jo 12 vuotta sitten on tehty selvitys, kuinka päiväkodeissa kuuluisi olla koulutettua ja osaavaa henkilöstöä. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön jaostossa on esitetty kehittämistoimenpiteeksi sijaisten riittävyden ja sijaisjärjestelyjen toimivuuden hoitaminen. Päiväkodeissa henkilöstön työssä jaksamiseen tulee kiinnittää huomiota sekä kehittää jatkuvasti henkilöstön ammatillista osaamista. (Alila & Kronqvist, 2008, 77–78.) Tutkimuksessani nämä näyttäytyivät vielä kehitteillä olevina seikkoina, jotka vaativat tarkempaa tarkastelua. Tuloksissa esittelen näihin seikkoihin liittyviä henkilöstön esittämiä näkökulmia.

4.1 Hallinnon näkökulma

Hallinnon näkökulmaan muodostin kolme eri teemaa, jotka ovat sijaisten rekrytointi, perehdytys ja päiväkodin järjestelyt. Hallinnon näkökulma kuvaa sijaisjärjestelyjä metatasolta, eli kuinka niitä järjestellään rakenteellisesti. Tällä tasolla sijaiset ovat ulkopuolisempia. Hallinnon taso tapahtuu vakituisten työntekijöiden, johtajien ja kunnallisen tason sisällä, joihin sijaiset vaikuttavat välillisesti. Tällä tasolla on paljon muuttuvia tekijöitä ja eri variaatioita. Onnismaan, Tahkokallion, Reunamon & Lipposen (2017) tutkimuksessa mitattiin hallinnon kuormittavuutta kolmella väittämällä. Kuormittavuutta eniten aiheutti paperityöt, toiseksi eniten kokoukset ja vähiten sijaisten hankkiminen. Tutkimuksessa olivat mukana sekä lastentarhanopettajan että sosiaalialan koulutuksen saaneet henkilöt. (Onnismaa, Tahkokallio, Reunamo & Lipponen, 2017, 201.)

4.1.1 Sijaisten rekrytointi

Sijaisia rekrytoivat pääasiassa johtajat ja varajohtajat. Heistä tuli saturaatiota, sillä lähes jokainen vastaaja ilmoitti joko johtajan tai varajohtajan järjestävän sijaiset. Toisaalta myös ilmeni johtajan ja henkilöstön tekemä yhteistyö. Johtaja kysyy heiltä tai he ehdottavat sopivia sijaisia.

Pätevän henkilöstön rekrytointi tukee pedagogisen johtajuuden jakamista, kun taas estävinä tekijöinä näyttäytyivät henkilöstön heikko pedagoginen koulutus ja sitoutumattomuus. (Fonsén, 2014, 124.) Heikkan (2016) tutkimuksen mukaan havaintoja ja arvioita hyödynnetään pedagogiikan suunnittelussa vaihtelevasti (Heikka, 2016, 53). Aineistoni perusteella johtaja kuitenkin kysyy henkilöstöltä sijaisista, ja henkilöstö voi sanoa oman mielipiteensä. Se auttaa pedagogisessa johtamisessa, kun sijaiseksi saadaan pätevää ja tuttua henkilökuntaa. Se, kuinka vakituiset ja tutut ovat tärkeä osa rekrytointia, näkyy myös opettajan ja lastenhoitajan vastauksissa. Tämä näyttäytyy koko aineistoni ajan.

”Johtaja hoitaa sijaiset, on muutamia vakituisia, joilta ensin kysytään ja jos eivät pääse otetaan Kuntarekrystä.” (O26)

”Meiltä johtaja onneksi kyselee, tunnemmeko tämän nimistä. Pienellä paikkakunnalla kun olemme, olemme vältäneet mm. alko-ongelmaisen sijaisen.” (H115)

Toisaalta sijaisjärjestelyt nähdään haastavina ja epäselvinä. Sijaisen rekrytoi se, joka pystyy, tai vaihtoehtoisesti sijaisia ei oteta lainkaan. Pedagogisen johtajuuden jakamista edesauttaa johtajan toimiminen esimerkkinä ja hänen pysyttelynsä taka-alalla, jolloin hän antaa tilaa henkilöstön asiantuntijuudelle (Fonsén, 2014, 124). Seuraavassa esimerkissä näkyy johtajan vastuun jakaminen muulle henkilöstölle. Vastauksissa ilmeni, kuinka myös vakituinen henkilöstö on hoitanut sijaisia paikalle, mikäli johtaja on ollut estynyt.

”Pääasiassa talossa on muutama vakituinen sijainen, eikä uusia kasvoja usein näy. Sijaisia on liian vähän. Uusia, tuntemattomampia sijaisia ei ole käytetty ollenkaan; en tiedä johtuuko siitä, että heitä ei ole vai onko johtajalla turhan korkea kynnyksensä soittaa täysin tuntematon henkilö kokeilemaan.” (O81)

”Sijaisiksi kelpaa nykyään melkeinpä kuka vain esim. yksikin tapaus sellainen, että erään työntekijän eläkkeellä oleva äiti (jolla ei alaan sopivaa koulutusta) hälytettiin töihin, kun muita ei saatavilla.” (H153)

Laajan alueen rekrytointi tai ulkoistettu rekrytointi aiheutti haasteita, sillä silloin sijainen ei ollut tuttu työntekijöille. Henkilökohtainen soitto sijaiselle, tiimin pyyntö tai sijaisen oma aktiivisuus nähtiin parhaimpina tapoina hankkia sijainen. Toisaalta ääriesimerkkejä sijaisten järjestämisestä nousi useammassa vastauksessa. Nislin ym. (2015) tutkimuksessa todettiin, että työyhteisön on oltava tasapainossa työntekijöiden autonomian sekä johtajan ja ryhmän tuen

välillä. Se parantaa pedagogiikkaa ja hyvinvointia. Ryhmien kehittämiseen on annettava mahdollisuuksia ja kehittämisen on oltava osa varhaiskasvatuksen arkea. Päiväkodin henkilöstön eri roolien selkeyttäminen, työn suorituksen odotukset ja omatoimisuus omassa työssään on tärkeää tunnistaa poliittisella tasolla. (Nislin ym., 2015, 60.)

”Esimiesten pitäisi hoitaa sijaiset, mutta myös minulle lastenhoitajana on laitettu aamulla viesti ”voitko soittaa” kun on tieto sairastapauksesta tullut ja muita ei vielä töissä” (H101)

H101:n vastauksesta huomaa, kuinka omatoimisuus ja toisaalta myös roolien epäselvyys aiheuttaa epäselvyyttä töissä. Lastenhoitaja on kokenut tekevänsä työtä, joka ei kuulu hänen työkuvaansa. Työtehtävien epäselvyys heijastui useammasta vastauksesta eri konteksteissa. Tästä voi tehdä tulkin, ettei sijaisen ole helppo havaita omaa asemaansa, mikäli työtehtävien rajat ovat epäselviä vakituiselle henkilöstölle.

Sijaisia tarvitaan sekä lyhytaikaiseen että pidempiaikaiseen tarpeeseen. Sijaiselle olisi kuitenkin tarvetta koko päiväksi. Toisaalta sijastarve olisi tärkeää osata ennakoita ja aloittaa rekrytointi ajoissa.

”Sijainen tulisi tilata aina, kun tiedetään etukäteen, että henkilökuntaa on poissa eikä tiedetä varmuudella, että lapsia on pois samassa suhteessa. Muu toiminta on lain vastaista mutta valitettavan yleistä. Sijaisia tulisi saada koko siksi ajaksi, kun henkilökuntaa puuttuu. Sijaisen tilaaminen aamulla klo 9 samaksi päiväksi on aivan liian myöhään.” (O51)

O51:n vastauksesta ilmenee, kuinka henkilöstö vaikuttaa tietävän omat rajansa. Henkilöstön ja johtajan kommunikaatio näyttää katkelman perusteella olevan epätasapainossa eivätkä työn suorituksen odotukset ole selkeitä.

Vaikka johtajalla selkeästi on tulosten mukaan vastuu sijaisten rekrytoinnista, on tehtävien jako johtajan poissa ollessa epäselvä. Johtajan rooli näkyy henkilöstölle selkeästi sijaisten rekrytointiprosessissa. Johtajan valta rekrytoinnissa nousee merkittäväksi tekijäksi, sillä johtaja päättää viime kädessä, koska ulkopuolisia sijaisia rekrytoidaan ja millä toimintamahdollisuuksilla toimitaan. Vuorovaikutus henkilöstön ja johtajan välillä saattaa olla katkonaista. Johtajalla ei vastausten perusteella ole tietoa varsinaisesta tarpeesta, vaan sijaiset tilataan suhteellisen myöhään tarpeeseen nähden.

Seuraavaksi tarkastelen sijaisten saatavuudesta ilmenneitä seikkoja, jotka näyttäytyivät tutkimuksessani vahvasti. Vastausten yhteenvedon voi todeta, että mitä selkeämpi vuorovaikutus

on johtajan ja henkilöstön välillä, sitä positiivisempia henkilöstön vastaukset olivat sijaisten rekrytoinnista ja avusta.

Sijaisten saatavuus aiheutti variaatiota vastaajissa. Toisilla päiväkodeilla on vakituiset sijaiset, ja toiset eivät saa päteviä sijaisia. Vastaajat kokivat saatavuuden tärkeänä asiana toiminnan kannalta. Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) määritellään päiväkodin henkilöstön kelpoisuusehdot. Laissa on kuitenkin kohta, joka määrittää saatavuudesta johtuvan poikkeuksen. Varhaiskasvatukseen voi palkata epäpätevän henkilön enintään vuodeksi, mikäli tehtävään ei saa kelpoisuusehtoja täyttävää henkilöä. Varhaiskasvatuslaissa mainitaan suoritettavat opinnot, jotka antavat riittävät edellytykset sekä taito työtehtävien hoitamiseen. (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 33§.) Lakia tulkitaan vastausten perusteella monella tavalla. Tulen esittelemään päiväkotien eri variaatioita. Esimerkkikatkelmassa ilmenee henkilöstön huoli epäpätevästä henkilöstä sekä saatavuudesta aiheutuvista vaikeuksista päiväkodissa. Epäpätevät sijaiset nousivat vastauksissa merkittäväksi tekijäksi saatavuuden lisäksi.

”Osa on revitty vain jostain saadaksemme lisäksi, ei koulutusta eikä soveltuvuutta alalle. Sijaisia harvoin haastatellaan kunnolla. Heidät kuitenkin pitäisi pystyä jättämään esimerkiksi pienryhmän kanssa yksin.” (O72)

Sijaisten saatavuus nopeasti tai lyhytaikaiseen tarpeeseen nousivat haasteiksi. Koska sijaisia ei saa, vaikuttaa se päiväkodin toimintaan suhdelukujen osalta, joka tutkimukseni aikaan oli joko 1/7 tai 1/8. (ks. hallituksen toimintasuunnitelma). Saatavuusongelman takia talon sisällä tehdään omia järjestelyjä niin, että talon oma vakituinen henkilöstö auttaa. Ulkopuolisten sijaisten saatavuuteen vaikuttaa päiväkodin oma henkilöstötilanne. Ulkopuolista sijaista ei voi ottaa, mikäli päiväkodissa oma henkilöstötilanne antaa mahdollisuuden sijaistamiseen ja apuun ryhmien välillä.

”Sijaisia otetaan harvoin, ensin tarkistetaan päiväkodin henkilöstötilanne ja sijainen otetaan talon sisältä. Talon ulkopuolisia sijaisia ei myöskään aina ole saatavilla.” (O30)

”Pomo pääsääntöisesti soittaa sijaisille, mutta meillä ei monta sijais ehdokasta ole. Työntekijät ovat saaneet ehdottaa alalle sopivia kavereitaan sijaisiksi, ja näin olemme muutaman sijaisen saaneetkin. Monesti emme saa sijaista vaan työskentelemme alimiehityksellä.” (H108)

H108 kertoo, kuinka sijaisia yritetään saada eri tavoilla, mutta sopivia ei ole tarjolla tarpeisiin nähden. Toiveena vastaajilla olisi saada sijaislistoille enemmän työntekijöitä, joilla olisi alan pätevyys. Vastauksissa ilmeni useasti, että sijainen saattaa olla kuka vain. Fonsén & Parrila

(2016) toteavat johtajalle tärkeäksi pedagogisen johtamisen kohteeksi henkilöstön osaamisen ja hyvinvoinnin. Henkilöstön vahva pedagoginen osaaminen auttaa johtajuuden jakamisessa. Johtajalta vaaditaan vahvaa pedagogista osaamista, jos henkilöstöllä sitä ei ole. Tiimivastaavat tai varhaiskasvatuksen opettajat tekevät osan pedagogisesta johtajuudesta. (Fonsén & Parrila, 2016, 21.) Seuraavassa katkelmassa on jaetun johtajuuden esimerkki, jossa varhaiskasvatuksen opettaja kertoo sijaisten kanssa työskentelystä ja pedagogisesta osaamisesta. Työnteko helpottuu, mikäli sijaisella on pedagogista osaamista ja taitoa. Vastauksessa ilmenee vahvasti lasten ensisijaisuus ja heidän reaktionsa.

”Sijaisten kanssa työskentely vaihtelee suuresti. Jotkut ovat olleet motivoituneita ja helposti lähestyttäviä, jolloin lasten ja työntekijöiden on ollut helppo työskennellä heidän kanssaan. Toiset ovat olleet kokemattomia tai heiltä on puuttunut sijaisuuden vaatima kyky tarttua toimeen ja olla lasten tasolla.” (O89)

Vastauksissa tuotiin esiin kehittämisehdotuksia sijaisten saatavuuteen. Varausjärjestelmän¹⁰ kehittäminen, kuten alueiden omat vakituiset varahenkilöt sekä yksityisen ja kunnallisen varhaiskasvatuksen yhteistyö nousivat eniten vastauksissa esiin. Toisaalta päiväkodin sisällä olisi tärkeää nostaa sijaisten rekrytointi ja sen käytännöt kehittämisen kohteeksi.

”Työskentelen tällä hetkellä yksityisellä päiväkodilla, joten mielestäni olisi erityisen tärkeää, jos yksityisellä olisi myös omat sijaisrekisterit, joista soittaa sijaisia. Perehdytys voisi tapahtua jo ennen sijaistamispäivää, kun on rauhallisempi päivä. Sijaisrekisteri voisi toimia appina, jolloin saatavilla olevat sijaiset olisivat näkyvinä. Sijaisrekisterissä kirjalla olevat voisivat laittaa heille sopivat päivämäärät appiin jo etukäteen ylös (vähän niinkuin kuntarekryssä).” (O95)

Kappaleen katkelmasta pystyy päättelemään, että henkilöstö toivoisi lasten ja pedagogisen toiminnan tasolta sijaisten vakinaisuutta ja pätevyyttä. Henkilöstölle näyttäytyy epäselvänä sijaisten rekrytointiprosessi eli se, mitkä ovat ulkopuolisen sijaisten rekrytoinnin perusteet sekä kuka hoitaa sijaisjärjestelyt johtajan poissa ollessa. Pedagoginen johtajuus vaatii yhdessä kehittämistä, kuten teoreettisen viitekehyksen varjossa voi asiaa tarkastella.

¹⁰ Useilla paikkakunnilla on käytössä sähköinen varausjärjestelmä, jonka kautta sijaisia voi tilata.

4.1.2 Sijaisten perehdytys

Sijaisten ohjaaminen vie paljon aikaa, mikä on pois lapsiryhmältä. Vastausten perusteella vakituinen henkilöstö tuntee työmäärän kasvavan sijaisten ohjeistamisen vuoksi. Sijaisen perehdyttää pääosin henkilö siitä ryhmästä, johon sijainen menee. Vaihtuvat sijaiset lisäsivät kuorimituksen määrää vastausten perusteella, sillä uusia sijaisia joutuu opastamaan enemmän ryhmän toimintatapoihin. Sijaisten perehdytyksissä henkilöstön vastuu näyttäytyy jakaantuvan ”kaikki tekevät kaikkea” -toimintakulttuuriin (ks. Onnismaa, Kalliala, Tahkokallio, 2017). Perehdytyksestä ei ole mainintaa virallisissa asiakirjoissa, joten perehdytyksen käytännön toteutus on jokaisen päiväkotiyksikön omassa harkinnassa.

”Alalla jo olleet tarttuvat työhön heti, päivärytmi helppo sisäistää, kun se on lähes sama kaikkialla. Kouluttamattomilla kuluu viikkokin ennen kuin hommat edes vähän hoituvat, jos on omia lapsia niin osaavat hieman paremmin” (H115)

Sijaisten ohjaamisessa vakituisen henkilöstön työmäärä kasvaa ja perehdytys on pääasiassa ryhmän henkilöstön vastuulla. Vastauksista ilmeni, kuinka vakituinen henkilöstö perehdyttää. Heikka, Halttunen & Waniganayake (2016) toteavat tutkimuksessaan, että varhaiskasvatuksen opettajien työnkuva muodostui lähinnä lapsille annetuista ohjeista. Suorat ohjeet tai käskyt henkilöstölle olivat harvinaisia. Varhaiskasvatuksen opettajilla johtaminen tapahtuu epäsuorasti, vaikka he ovat ryhmän johtajia. (Heikka, Halttunen & Waniganayake, 2016, 305.)

”Välillä on kuitenkin ollut sijaisiakin, jotka eivät ota kontaktia lapseen lainkaan ja heitä joutuu ohjaamaan sanallisesti paljon ja neuvomaan ihan perusasioissa, esim. jos lasten kanssa ollaan menossa ulos, niin täytyy kertoa, että nyt voit auttaa lapsia pukemaan. Silti sijainen ei välttämättä tee muuta kuin seiso keskellä eteisen lattiaa. Täytyy siis kertoa ihan konkreettisesti, että sijainen voi mennä lattialle lasten tasolle ja pyytää lapsia tulemaan luokseen mukanaan vaatekappale, jonka pukemiseen tarvitsee apua. Tällaisina päivinä kyllä tuntee tehneensä töitä. Pääosin olen kuitenkin kiitollinen, että on saatu sijainen taloon/ryhmään. Kunhan on halukkuutta auttaa niin sekin riittää.” (O71)

O71 kirjoittaa, kuinka hän on käsenyt ja ohjannut sijaista konkreettisiin toimiin. Opettaja on ohjannut sijaista pedagogisesti ja neuvonut, kuinka lasten kanssa tulee toimia. He ovat opettaneet sijaista siitä, kuinka lapsi kohdataan ja mikä heidän työnkuvansa on. O71 kokee työn raskaana, mutta kokee kuitenkin kiitollisuutta saadessaan apua.

Ohjaukseen vaikuttaa ryhmän rakenne. Mitä selkeämpi se on, sitä helpompi sijaisen perehdytys on. Myös vakituisten työntekijöiden kyky ohjata vaikuttaa sijaisten työskentelyyn ja sitä kautta päiväkodin pedagogiikkaan. Oman työn sanoittaminen ja sijaisen oma kysyminen päiväkodin käytäntöihin liittyen nousivat vastauksissa esiin. Tässä yhteydessä tarkastelen Rainan (2012) toimintamallia, jossa tasapainossa pitäisi olla perustehtävä, yhteisön rakenteet ja vuorovaikutus, Näiden tasapaino on tärkeä osa toimintakulttuuria (ks. Raina, 2012).

”Jos sijainen rohkeasti avaa suunsa ja kysyy ja paikalla olevat työntekijät tukevat sijaista parhaaseen mahdolliseen niin yleensä kaikki sujuu mukavasti” (O49)

Katkelmassa tuodaan edellä mainitut kolme toimintakulttuurin kärkeä esiin, ja jos ne ovat epätasapainossa, toiminta muuttuu haastavaksi. Toisaalta O49 korostaa vastauksessa sijaisen omaa vastuuta. Sijainen saattaa perehdyttää itse itsensä kyselemällä ja olemalla aktiivisena toimijana. Sijaisuuden kesto vaikuttaa perehdyttämiseen. Mitä pidempiaikainen sijaisuus on kyseessä, sitä perusteellisemmin sijainen perehdytetään. Tästä ilmeni saturaatiota, eli lyhytaikaiselle sijaiselle kerrotaan vain välttämättömät asiat.

”Uudet sijaiset tavallaan kuormittavat vähän enemmän, varsinkin jos he ovat enemmän ohjailtavia.” (O5)

”Perehdytykseen tarkistuslista, josta ruksitaan käydyt asiat” (O62)

”Ohjeistan sijaisen aina mahdollisimman suppeasti ja kerron päivän aikataulun, jotta tämä osaa orientoitua päivään.” (O96)

”Mahtavinta olisi sellainen sijaisrinki, jossa on joku määrä sijaisia (esim. 3–5) ja kaikki ovat käyneet tutustumassa päiväkodin arkeen ja perehdytetty jo ennen kuin ensimmäinen sijaisuus on. Tästä ringistä sitten voisi tarvittaessa pyytää sijaistamaan.” (H104)

Kuten O96 ilmaisee, sijaiselle ei kerrota kaikkea ryhmän pedagogisesta toiminnasta, vaan pääosassa tulkintani mukaan ovat päivän perustoimet. Sijaisille olisi hyvä näyttää varhaiskasvatussuunnitelma ja kattava perehdytysdokumentti. Tulkitsen kuitenkin O62:n vastauksen siten, että tarkistuslista on mielessä, mutta sitä ei vielä ole konkreettisesti tehty. Kehitysehdotukseksi H104 nostaa etukäteisen perehdytyksen ennen varsinaista työsuhteen alkamista, jolloin arjen keskellä tapahtunut perehdytys jäisi vähemmälle ja lapsille jäisi enemmän aikaa.

Sijaiset perehdytetään päiväkodissa arjen keskellä. Sijaisia on vastausten perusteella ollut eniten lyhytaikaisia ja vaihtuvia, joten perehdyttäminen vie paljon aikaa lapsiryhmältä. Saturaitiota tuli ajanpuutteesta, mikä näyttäytyy siten, ettei sijaisia ehditä perehdyttää. Sijainen tulee päiväkotiin suoraan töihin. Ohjaus tapahtuu töiden ohella, tai johtaja kertoo työstä pikaisesti työsopimusta tehdessä. Syynä sijaisten puutteelliseen perehdytykseen on päiväkodin hektisyys vaihtuvien sijaisten lisäksi. Sijaisuuden kesto vaikuttaa perehdytysaikaan. Sijaiset tulevat usein täyteen lapsiryhmään, josta puuttuu vakituinen aikuinen. Sijaisille ei järjestetä ylimääräistä hetkeä perehdytykseen.

”Lyhyisiin sijaisuuksiin ei kukaan oikein perehdytä päiväkodin toimintaa” (O7)

”Aina olisi parannettavaa myös sijaisten perehdyttämisessä, mutta yleensä juuri ne sijaistarvetilanteet ovat niin hektisiä, että hyvä kun ehdit itsesi esitellä.”(O48)

Vastaajat toivoivat parannusehdotukseksi perehdytykselle omaa aikaa, jonka johtajat järjestäisivät. Sijaisille olisi tärkeää luoda selkeät rakenteet siitä, mitkä ovat hänen työtehtäviään päiväkodissa. Sijainen voisi esimerkiksi tulla ennen töiden alkua perehtymään päiväkodin arkeen tai havainnoida sitä lapsiryhmää, mihin hän on tulossa. Sijaisen perehdyttäjä on yleensä sen ryhmän vakituinen työntekijä, mihin sijainen on menossa. Satunnaisista vastauksista kävi ilmi, että sijaisen voi perehdyttää vastuuperehdyttäjä tai sijaisen työpari tai että perehdyttäjä voidaan sopia erikseen.

”Sijaisten perehdyttäminen jää aivan liian vähäiseksi ja sen vuoksi uuden sijaisen olisi tärkeää saada olla edes yksi päivä seuraamassa talon toimintaa ennen työn alkua” (O61)

”Perehdytys hoidetaan tiiminä, perehdyttäjä on se, joka parhaiten omien tehtävien puitteissa saa asiat kerrottua ja neuvottua” (O24)

Perehdytys on jaettu useassa vastauksessa siten, että johtaja pyytää sijaisen päiväkotiin ja saattaa perehdyttää omalta osaltaan esimerkiksi talon yleiset käytännöt. Tarkemmasta perehdytyksestä huolehtii tiimin työntekijät, etenkin jos kyse on pidempiaikaisesta sijaisesta. Monella oli ryhmässään tiimivastaava, joka hoitaa perehdytyksen (ks. Fonsén & Parrila, 2016). Perehdyttäjän vastuulla on kertoa sijaiselle, mitä pitää tehdä. Muutamassa vastauksessa ilmeni kommunikation kuormittavuus, joka näyttäytyi puutteellisena perehdyttämisenä. Perehdytys näyttäytyi asennekysymyksenä siitä, kuinka tärkeää on asettua myös sijaisen asemaan ja antaa positivistista palautetta.

”Vaihtelevasti, johtaja yleensä hoitaa sijaiset paikalle, mutta perehdytyksen hoitaa lastenhoitajat tai lto, siten miten omilta töiltään kerkeää. Johtaja perehdyttää pääpiirteittäin haastattelussa, mutta varsinainen ”perehdytys” jäänee lähinnä sijaisen kontolle, että pyytää neuvoja ja apuja työntekijöiltä.” (H104)

”Meillä oli 6 kuukauden aikana 23 sijaista. Suurin osa mukavia päteviä ja hyviä. Mutta henkilökunnalta loppui pikkuhiljaa into kerrata työtehtävät ja hoiti itse työt ja sijainen toimi lisä käsinä ja silminä.” (O86)

Perehdytys on varhaiskasvatuksessa pääosin ryhmän vastuulla. Johtaja rekrytoi sijaiset, mutta ryhmän henkilöstö perehdyttää hänet. Vastaavanlaisen työnjaon Halttunen (2009) toteaa tutkimuksessaan. Työntekijät ovat itsenäisiä oman työnsä vastuualueissa. Johtajan puuttuessa järjestelyihin nähtiin se epäluottamuksena. (Halttunen, 2009, 133.) Pedagogisesta näkökulmasta katsottuna perehdytys ei ole kaikkialla selkeää, vaan se saattaa jäädä pintapuoliseksi. Perehdytyksen selkeät käytännöt eivät ole arjessa läsnä, vaan siihen toivotaan selkeyttä. Perehdytyksen puute vaikuttaa toimintaan, koska sijainen ei tiedä ryhmän käytänteistä tai perehdytysaika on pois lapsiryhmältä. Tarkastelen tulevissa kappaleissa tarkemmin arjen näkökulmasta sijaisten vaikutuksia pedagogiikkaan.

4.1.3 Päiväkodin järjestelyt

Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) on todettu varhaiskasvatuksen vakituiset vuorovaikutussuhteet henkilöstön ja lasten välillä (varhaiskasvatuslaki 540/2018, 3§). Tutkimuksessani sijaisten vaihtuvuus ja vakinaisuus olivat yksi merkittävimmistä tekijöistä päiväkodeissa, ja tulosten perusteella vaihtuvia on ollut pääsääntöisesti enemmän (ks. Taulukko 3). Lähes jokaisessa vastauksessa nousi esiin, että sijaisten vaikutus päiväkodin pedagogiseen arkeen riippuu sijaisuuden kestosta. Mitä pidempään sijainen on päiväkodissa, sitä paremmin hän asettuu osaksi päiväkodin henkilöstöä. Mitä kauemmin sijaiset ovat talossa, tai mitä enemmän heillä on kokemusta päiväkotityöstä, sitä paremmin he pääsevät päiväkodin arkeen mukaan. Vastajaat kokivat, että pidempiaikainen tai paljon lasten kanssa ollut sijainen on kuin yksi vakituisista. Vakituiset sijaiset myös tuntevat talon toimintatavat ja -kulttuurin.

” Riippuu miten pitkäaikaisesta sijaisesta on kyse. Lyhytaikaiset sijaiset monesti kuormittavat enemmän, koska eivät ole sisäistäneet talon/ryhmän toimintaperiaatteita eivätkä tiedä mitä pitäisi tehdä. Neuvominen vie aikaa.” (O44)

” Riippuen onko pitkäaikainen vai lyhytaikainen sijainen. Lyhytaikaiset sijaiset kuormittavat alkuun ennen kuin talo tulee heille tutuksi. Eivät pysty alkuun hoitamaan kaikkia hommia.” (H129)

”Ei poikkeavasti vakituisista työkavereista, jos ovat pitkäaikaisia sijaisia” (O79)

Sijaiset ovat opiskelijoita, joten he eivät aina kykene työskentelemään pitkäaikaisesti. Lyhyellä varoitusaajalla pääsevät koettiin avuksi. Vastauksissa nousi lyhyellä varoitusaajalla pääsevät eläkeläiset. Tuttu sijainen tuo päiväkodin arkeen rauhaa ja hyvinvointia.

Kysyin lomakkeessa sijaisten määrästä päiväkodeissa. Kysyin kaksi kysymystä määrällisenä sijaisten vaihtuvuudesta (Taulukko 2) sekä sijaisten lukumäärää viimeisen kahden vuoden aikana (Taulukko 3). Näihin oli kyselylomakkeessa vastausvaihtoehdot (LIITE 1).

Taulukko 2. Sijaisten vaihtuvuus viimeisen 2 vuoden aikana (N=166)

	n	Prosentti
0-5	16	9,88%
5-10	50	30,86%
10-15	41	25,31%
15-20	55	33,95%

Taulukko 3. Kuinka monta sijaista on ollut 2 vuoden aikana (N=166)

	n	Prosentti
Vakituisia	67	41,36%
Vaihtuvia	99	61,11%

Kuten taulukosta pystytään tulkitsemaan, sijaisten vaihtuvuus on päiväkodeissa melko suurta. Sijaiset ovat vaihtuvia, vaikka vastauksissa kehittämisehdotukseksi nostettiin se, että päiväkodeissa tulisi olla tutut ja vakituiset sijaiset. Sijaislistoille olisi saatava resurssityöntekijöitä, joille sijaistettava päiväkotitoimi olisi tuttu. Kuitenkin ongelmaksi koettiin sijaisten palkkaaminen vakituisiksi henkilöstöksi. Sijaisten kanssa vastuunjakoa kertyy pääosin vakituisen vastuulle. Kun ryhmässä on sijainen, vakituinen on enemmän vastuussa ryhmästä sekä sijaisen työtehtävistä. Vakituinen antaa sijaiselle vastuualueet, jotka ovat riippuvaisia sijaisuuden kestosta ja sijaisen kyvykkyydestä. Vastauksissa ilmeni sijaisen heittäytymiskyky tilanteisiin. Se vaikuttaa työntekoon.

”Näin saataisiin myös arjessa pidettyä laatua ja turvallisuutta yllä joka taas lisää työntekijöiden työssä jaksamista ja työhyvinvointia.” (O53)

”Vakituiset varahenkilöt talossa/yksikössä, jolloin vaihtuvuus vähenee. Myös sijaisille talo on tuttu ja lapsetkin, kun hän/he ovat päivittäin talossa, aina siellä missä tarvitaan.” (O37)

*”Huonosti, yleensä vakkareilla on jo koko homma ja paketti hallussa, jokaisella on omat osaa-
mis-/vastuualueet, jotka ovat ajan kanssa muovautuneet. Kun siitä otetaan yksi pois ja laitetaan
ulkopuolinen sijainen tilalle, menee pakka useimmiten sekaisin, kun joudutaan neuvomaan kä-
destä pitäen kuinka toimitaan” (H104)*

Päiväkodeissa sijaisten vastuualueita mietitään, kun sijainen tulee ryhmään. Sijaisilta ei kuitenkaan vaadita samoja asioita, kuin vakituiselta henkilöstöltä. Työtehtävät selkeytyvät sijaisen myötä, sillä silloin vastuualueita ja työtehtäviä on mietittävä toisesta perspektiivistä. Sijaisia olisi hyvä pitää yhdessä ryhmässä mahdollisimman pitkään, jotta vastuunjako saataisiin parannettua. Työntekijöiden oli mahdollista kuvata kyselyn lopussa olevaan avoimeen kohtaan lainsäädännön muutosten vaikutuksia omaan arjen työhönsä. Tässä yhteydessä työntekijät toivat esille henkilöstön työnjakoon liittyen sekä pedagogiikan vahvistumisen myönteisiä vaikutuksia että sen tuomaa epävarmuutta. Joidenkin työntekijöiden kuvaukset sisälsivät kritiikkiä työnjaossa tapahtuneita muutoksia kohtaan. Monissa vastauksissa tuli esille, että ammattiryhmien väliseen työnjakoon liittyvät käytännöt olivat tämän tutkimuksen aineistonkeruun aikana monelta osin vasta muotoutumassa. (Puroila & Kinnunen, 2017, 35.)

”He tekevät sen minkä pystyvät/osaavat ja mitä pyydetään. Mutta heiltä puuttuu se vastuu, että asia huolehditaan loppuun, mikäli siis on lyhyt aikainen sijainen. Usein miten sijainen talossa on ennemmin sääntö kuin poikkeus.” (H122)

Sijaisen tullessa ryhmään vakituinen henkilöstö saattaa joutua muuttamaan omia työaikojaan, sillä sijaiselle ei voi heti antaa päiväkodin aukaisu- tai sulkemisvuoroja. Sijaiset tekevät pääosin välivuoroja, sillä äärivuoroissa huoltajien kohtaaminen koettiin vakituisen henkilöstön työtehtäväksi. Tuttujen sijaisten kanssa eri vuorot ovat kuitenkin joustavammin sovittavissa. Ryhmissä saatetaan muuttaa toimintatapoja tai suunnitelmia poissaolojen myötä. Vastausten mukaan päiväkodeissa on erilaisia toimintatapoja, joita sijaisen on heti hankala sisäistää.

”Suurimman osan kanssa kaikki on sujunut hyvin: sijaisten sijoittuminen on mietitty niin, ettei heitä ole ”äärivuoroissa” ja heidän kanssaan on aina joku vakihenkilökunnasta. Tämä tietysti, jos se on suinkin mahdollista, mutta hyvin on pärjätty” (O20)

”Muokkaan tarvittaessa päivän suunnitelmaa ja työnjakoa. Otan ehkä tehtäväkseni sellaisia-kin asioita, jotka olisivat kuuluneet poissaolevalle työkaverilleni ja joita en sellaisenaan voi osoittaa sijaisen vastuulle” (O69)

Vakituinen henkilöstö osoittaa, että sijaiset tekevät eri tehtäviä kuin vakituiset. Ukkonen-Mikkolan & Fonsénin (2018) tutkimuksessa todettiin, että opettajat pitävät työtään merkityksellisenä ja palkitsevana, vaikka työssä on muutoksia ja vaatimuksia (Ukkonen-Mikkola & Fonsén, 2018, 54). Tutkimuksessani muutokset näyttäytyivät kuormittavana tekijänä arjessa, kuten seuraava katkelma osoittaa. Henkilöstö on kuitenkin tottunut muutoksiin ja pystyi näkemään muutoksista aiheutuneen kuormittavuuden ohi.

”Olen hyvin tottunut vaihtuviin ihmisiin joten uusi ihminen ei ole ongelma minulle, jaan lapsen mukaan, ettei haastavia mene juuri sijaisen ryhmään jotta rauha säilyy valtakunnassa.” (O96)

Tämän kappaleen vastauksista pystyy havaitsemaan eri aikakauden käsitykset varhaiskasvatuksen pedagogiikasta. Päiväkodeissa vallitsee edelleen vahvasti 1980-luvulta lähtenyt ”kaikki tekevät kaikkea” -kulttuuri, jossa työnjaon piirteet eivät ole täysin selkeät. Toisaalta myös 90-luvun tiimityöskentely näkyy sijaisten perehdytyksessä ja järjestelyissä (ks. esim. Hujala ym. 2007; Niiranen & Kinos 2001). Keskinen & Lounassalo (2001) toteavat kuntien talouden tiukuuden aiheuttavan säästöjä, jotka vaikuttavat henkilöstön määrän vähentämiseen ja ryhmien lapsiluvun määrän lisäämiseen. Tästä aiheutuu aikuisjohtoisten menetelmien käyttäminen, vaikka niistä oltaisiin aiemmin päästy pois. (Keskinen & Lounassalo, 2001, 231.) Vaikka aiempi lainaus viittaa 90-lukuun, on tilanne edelleen sama. Tämä näkyy rekrytoinnin epäselvyydessä ja perehdytyksen laadussa silloin, kun henkilöstä on liian vähän. Seuraavassa luvussa esittelen, kuinka vaikutukset näkyvät päiväkotien ryhmässä.

4.2 Arjen näkökulma

Tässä kappaleessa tuon esille aineistosta nousseen, toisen pedagogiikkaan vaikuttavan tekijän, arjen. Arjen näkökulmasta sijaiset vaikuttavat ryhmän rakenteeseen, lapsiin ja ryhmän toimintaan. Tarkastelen, kuinka sijaiset vaikuttavat tätä kautta arjen näkökulmaan. Pohdin vastauksia pääasiassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) kautta, sillä se on toimintaa ohjaava ja tulosten hankinnan aikaan velvoittava asiakirja.

4.2.1 Ryhmän rakenne

Tässä kappaleessa tarkastelen päiväkotiryhmien rakennetta ja toiminnan suunnitelmien muutosta. Suunnitelmien muutos tuli ilmi jo aiemmassa kappaleessa, ja tässä kappaleessa on tarkoituksena syventyä siihen tarkemmin. Saturaationa ilmeni vastauksissa toiminnan suunnitelmien muutos. Toisaalta suunnitelmien muutos näyttäytyy päiväkodin toiminnan joustavuutena. Lapsiryhmässä suunnitelmien muutos näkyy siten, että suunniteltu toiminta ei toteudu tai toiminta toteutetaan suppeasti. Puroilan & Kinnusen (2017) tutkimuksessa pienryhmätoimintaa heikentää vaihtuvuus ja lasten määrä. Vaihtuvuus nousi etenkin niiden työntekijöiden suhteen, jotka työskentelevät useassa eri lapsiryhmässä. (Puroila & Kinnunen, 2017, 111.) Tämä osoittautui tutkimuksessani seuraavin esimerkein:

”Pienryhmätoimintaa yms. pitää suunnitella uusiksi, jos sijainen on uusi ja kokemusta on vähän” (O41)

”Osaamattomat sijaiset yleensä pahentavat tilannetta... Yleensä päivät, jolloin sijaisia tarvittu, on mennyt tyylisiin ”pidetään lapset hengissä” -systeemillä, pedagoginen opetus on toissijaista siinä vaiheessa eikä valitettavasti aikaa kaikille lapsille ole.” (H104)

Vastausten perusteella avuntarve olisi hyvä suunnitella etukäteen silloin, kun tiedetään sijaisen tulevan ryhmään. Toisaalta myös toiminnan suunnittelu tehdään uudelleen ja sijaisen mukaan. Suunnitelmien yhtäkkinen muutos aiheuttaa haasteita ja sekavuutta ryhmässä. Tämä on hieman ristiriidassa lapsilähtöisen pedagogiikan kanssa, jossa lasten mielenkiinnon kohteet ovat toiminnan ja leikkien keskiössä (ks. esim. Rosqvist ym., 2019; Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018). Tulkitsen, että lasten kanssa leikkiminen ja toimiminen saattaa jäädä sijaisten kanssa vähemmälle huomiolle. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) todetaan toimintakulttuurin joustavuuden, selkeyden ja kiireettömyyden edistävän hyvinvointia. Kehittämisessä tulisi huomioida mahdollisuus kiirettömään ja keskittymistä edistävään ympäristöön. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 31.)

”Ennakoimalla ja hyvällä kommunikaatiolla pääsee tosi pitkälle.” (O27)

”Uusi sijainen vaatii tietysti aina perehdytystä ja oman toiminnan sanoittamista. Päivän rakenne pitää miettiä niin, että sijaisen olisi siinä helppo olla (esim. ei yksin pienryhmän kanssa, jos lapset hänelle vieraita). Itse aina haluaisi antaa semmoisen kokemuksen, että hyvä sijainen haluaisi tulla toistekin.” (O74)

Varhaiskasvatuksen opettajien viikoittaisesta työajasta on varattu noin viisi tuntia lapsiryhmän ulkopuoliseen työhön toiminnan suunnittelua, arviointia ja kehittämistä varten (SAK-aika). Kokonaisvastuu toiminnan suunnittelusta ja sen toteutuksesta sekä toiminnan arvioinnista ja kehittamisestä on varhaiskasvatuksen opettajalla. Muu varhaiskasvatuksen henkilöstö toteuttaa ja suunnittelee toimintaa yhdessä opettajien kanssa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 18.) Vastauksista voi tehdä päätelmän sijaisen ammattitaidon tärkeydestä. Sijaisen pätevyys vaikuttaa lisäksi vakituisen henkilöstön pedagogiseen työskentelyyn.

”Jos sijainen saadaan ja hän on kielitaitoinen ja pätevä, sijainen mahdollistaa normaalin vastun tai esiopsin mukaisen työskentelyn, sak-ajan toteutumisen, tauot jne. Ilman sijaista työ on selviämistä päivästä ilman tietoaakaan laadukkaasta varhaiskasvatuksesta.” (O51)

”Usein kuitenkin, jos minun lisäksi ryhmässä on vain sijainen, jätän SAK-ajan käyttämättä, koska mielestäni on ikävää jättää sijainen vieraiden lasten kanssa. Yleensä myös arjen pyörittämiseen voi mennä sijaisen kanssa enemmän aikaa, jolloin esim. päivälevolle meno viivästyy ja myös tätä kautta SAK-aikaa ei ehdi käyttämään.” (O71)

Ensisijaisesti opettajan ei kuulu lähteä muualle paikkaamaan, mutta todellisuudessa eniten painaa työvuoro. Ei ole myöskään oikein että täydellä miehitykselläkin tekee tiukkaa ja kun hiljaisempia päiviä on tiedossa pitää jonkun poistua muualle. Tämä sotkee sekä tiimipalaverit että opettajien SAK-ajat. (O27)

Kuten edellä olevista lainauksista ilmenee, vastaajat kokivat eri variaatioita suunnitteluajalle pääsemisessä sijaisen ollessa ryhmässä. Toisaalta sijaiset mahdollistavat opettajien suunnitteluajan, ja toisaalta suunnittelu aika ei toteutunut. Suunnittelu aika toteutuu vastausten perusteella silloin, jos sijainen on pätevä ja osaa toimia lasten kanssa. O27:n vastauksessa todetaan työvuorojen vaikuttavan ammattitaitoa enemmän päiväkodissa työskentelyyn, minkä vuoksi pedagoginen suunnittelu toteudu (ks. Alila ym., 2014).

Pihlaisen, Reunamon & Kärnän (2019) tutkimuksessa lapset kokivat juuri retket ja kaverit mieluisana toimintana päiväkodeissa (Pihlainen, Reunamo & Kärnä, 2019, 130). Karilan ja Kupilan (2010) tutkimuksessa päiväkodit esiintyivät muutoksessa ja jatkuvassa kiireessä olevana työpaikkana. Työ näyttäytyy kaoottisena ja autonomiaa heikentävänä, kun päiväkodissa työtä ei pystytä tekemään omien ammatillisten tavoitteiden mukaan. Ammatillaiset joutuvat heikentämään työnsä laatua silloin, kun on paljon asioita tehtävänä. (Karila & Kupila, 2010, 68.)

Seuraavissa esimerkeissä pedagoginen toiminta ja lapset ovat muutoksen vaikutuksen kohteina. Kuten aiemmassa kappaleessa on todettu, perehdytys vie aikaa lapsiryhmältä ja pedagogiselta toiminnalta. Toisaalta opettajat tuovat vastauksissaan esiin kokonaisvaltaisen suunnittelun, jossa huomioidaan sekä lapset että uusi sijainen.

”Osa on revitty vain jostain saadaksemme lisäkäden, ei koulutusta eikä soveltuvuutta alalle. Sijaisia harvoin haastatellaan kunnolla. Heidät kuitenkin pitäisi pystyä jättämään esimerkiksi pienryhmän kanssa yksin.” (O72)

”Yksittäisiä päiviä tekevät sijaiset suuri apu arjen pyörittämiseen, mutta heille ei voi jakaa samalla tavalla vetovastuuta ryhmästä kuin tiimin jäsenille TAI pitempiaikaisille sijaisille” (O24)

” Uusi sijainen vaatii tietysti aina perehdytystä ja oman toiminnan sanoittamista. Päivän rakenne pitää miettiä niin, että sijaisen olisi siinä helppo olla (esim. ei yksin pienryhmän kanssa, jos lapset hänelle vieraita). Itse aina haluaisi antaa semmoisen kokemuksen, että hyvä sijainen haluaisi tulla toistekin.” (O74)

”Osan kanssa tietää jo alusta että tulee hyvä päivä, tulevat renkailla meiningillä ja välillä tietää että pitää vähän poiketa omista alkuperäisistä suunnitelmista, esim retki.” (O1)

Vastauksissa esiintyi luottamuksen puute sijaista kohtaan ja perehdytyksen vähäisyys, mikä on ymmärrettävää etenkin lyhyissä sijaisuuksissa. Sijaiset vaikuttavat myös arjen suunnitelmiin. Vastausten mukaan esimerkiksi lasten kanssa toteutettavat retket tai pienryhmätoiminta jäävät toteuttamatta, sillä vastuunjako ei toteudu tasapuolisesti.

Vastaajat pyrkivät suunnittelun toiminnan toteuttamiseen, vaikka ryhmässä olisi uusi sijainen. Sijainen ei aina osallistu suunnittelun toteutukseen tai tiedä, mitä on suunniteltu. Heikan, Halttusen & Waniganayaken (2016) tutkimuksessa todettiin varhaiskasvatuksen opettajien johtamiskyvyn vahvuus. Johtajuus oli työssä jatkuvaa ja useissa eri konteksteissa, kuten kokouksissa ja arjessa. Tämä johtuu siitä, että suunnittelu- ja arviointityö kuuluu tavallisesti opettajille. Opettajat myös tekevät yhdessä tiimissä lastenhoitajien kanssa lasten pedagogisen ja oppimiseen liittyvät kehittämisspäätökset. (Heikka, Halttunen & Waniganayake, 2016, 306.)

”Pyrimme pitämään suunnitellusta toiminnasta kiinni.” (O11)

”Toisaalta itselle saattaa jäädä enemmän ns. ylimääräistä aikaa esim. suunnittelulle” (O25)

”Toki heistä on apua päivän toimintaan ja arjen sujumuuteen. Luo turvallisuutta tietää, että silmäpareja on riittävästi. Kerkeää tekemään ne omaan työnkuvaan kuuluvat työt” (O10)

”Kun on suunnitellut hyvin ja rakenteet ovat kunnossa on sijaisen helppo sujahtaa töihin” (O37)

O11 tuokin esiin yhteisen tavoitteen toteuttaa toimintaa suunnitelmien mukaan. Sijaiset koetaan pääasiassa avuksi päiväkodeissa. Sijaiset eivät aina saa perehdytystä, joten sijaiselta odotetaan heittäytymiskykyä toimintaan. Mitä tutumpi ja oma-aloitteisempi sijainen on, sitä auttavaisemmaksi hänet koetaan. Sijaiset helpottavat arjen toimintaa muun muassa tekemällä perushoitoa ja muita rutiinitehtäviä, mikä mahdollistaa toiminnan toteutumisen ja luo turvallisuutta ryhmään. Toisaalta vastauksissa ilmeni myös arkea vaikeuttavia tekijöitä, jotka ilmenevät pääosin sijaisten passiivisuutena. Sijaisilla ei aina ole koulutusta tai pätevyyttä toimia päiväkodissa.

”Sijaisen koulutustaustalla ei ole vaikutusta hänen työtehtäviinsä, opettajana hoidan ohjatun pedagogisen toiminnan itse ja sijainen avustaa. Sijainen on suuri apu etenkin siirtymissä esim. Ulkoilmaan en pääse yksin 14 lapsen kanssa mutta sijaisen kanssa ulkoilu voidaan toteuttaa.” (O96)

”Välillä sijaisista on vain valvojiksi ja joskus taas heille voi antaa pienryhmän vastuulleen esim. Maalauspuuhiin jne.” (O46)

”Sijaisista on suurin apu esimerkiksi pukemis- ja ruokailutilanteissa, edellyttäen että sijainen todella tarttuu toimeen ja on oma-aloitteinen.” (O51)

”Lisäkäsia ja silmiä lasten ”valvomiseen”, ohjattuun toimintaan ja siirtymiin. Paikkaavat vakituisen työntekijän jättämää aukkoa, helpottavat päivää.” (O16)

”Huonon/ laiskan asenteen omaavat sijaiset voisi poistaa sijaislistasta kokonaan. Kärjistetysti sanottuna parempi olla vajaalla, kuin huonolla sijaisella, joka on kuin yksi lapsi lisää.” (O49)

”Jos on vahvasti erilaisia näkemyksiä eikä noudata yhdessä sovittuja toimintatapoja.” (O41)

O49:n vastauksesta ilmenee, kuinka sijainen saattaa olla kuin yksi lapsi lisää. Tämän tyyllisiä vastauksia nousi useampi vakituisen henkilöstön ilmaisuissa. Sijaisten passiivinen toimijuus koettiin pedagogista toimintaa hidastavaksi tai joissain tapauksissa estäväksi tekijäksi. Sen sijaan sijaisen aktiivinen toimijuus auttaa arjessa. O46:n vastauksesta ilmenee, kuinka sijainen auttaa pienryhmätoiminnan pedagogisen toiminnan toteutumisessa. Vastaajat kokevat, etteivät

he pärjäisi ilman sijaisia arjessa. Sijaiset mahdollistavat toiminnan sekä auttavat toiminnan toteutumisessa.

Hermanfors & Eskelinen (2016) tuovat puheenvuorossaan esiin huolen, että työn organisointi vie aikaa päiväkodin arjessa. Organisointi näkyy lapsiryhmän jakamisena eikä toiminnan sisällönä. Se voi johtaa siihen, ettei lapsi pääse korkeamman koulutuksen saaneen pedagogiseen ohjaukseen. Pienryhmät toimivat päiväkodeissa silloin, kun tavoitteena olisi ryhmätoiminta. Eriyttäminen pitäisi järjestää ryhmän sisällä siten, että pienryhmät toimivat opettajan johdolla apunaan muu henkilöstö. Lapsiryhmien heterogeenisuus vaatii pedagogista kompetenssia. (Hermanfors & Eskelinen, 2016, 72–73.) Sijaiset vaikuttavat myös ryhmään tiimin jäsenenä sekä tiimin täydentäjinä. Vastauksissa korostui sijaisuuden kesto ja sijaiselta saatava lisätieto. Mitä pidempään sijainen on ollut päiväkodeissa, sitä enemmän sijainen on osana tiimiä. Tiimissä tarvitaan joustavuutta ja tilannetajua sijaista kohtaan, eli sijaisen ottamista huomioon päätöksiä tehdessä.

”Sijaisilta saa myös tärkeää tietoa omaan työhön/työyhteisöön, joka voi olla merkittävä asia ajattellessa laadukasta varhaiskasvatusta (tunneilmapiiri, vuorovaikutus/kohtaaminen, osallisuus...)” (O9)

”Suurin osa ei kummoisesti, tiimi palaveriin vaikuttaa enemmän oman työkaverin poissaolo, sijaisten kanssa suunnitellaan/sovitaan aamulla ja jos pidempi sijaisuus niin hyödynnetään tiimipalaveri. Meillä sijaiset yleensä vielä huomioivat hyvin, että on ryhmän ulkopuolista työtä joten mahdollistavat sitä tilanteen mukaan” (O1)

”Välillä sijaisista tulee oikeasti osa tiimiä, jolle voi antaa vastuuta” (O4)

”Osa helpottaa päivän kulkua, aivan kuin olisi normi henkilökunta paikalla!” (O6)

Alasuurtarin ym. (2014) selvityksessä päiväkodissa henkilöstö koki tyytymättömyyttä sijaisjärjestelyihin sekä ryhmäkokoon (Alasuutari ym., 2014, 20). Mitä selkeämpi rakenne ja joustavampi päiväkodin arki on, sitä paremmin pedagoginen toiminta toteutuu. Toisaalta työilmapiirin parantaminen ja väljemmät suhdeluvut ovat sijaisten vaihtuvuuteen vaikuttava asia. Seuraavissa katkelmissa tuodaan esiin kehittämissuhteita siitä, kuinka sijainen saataisiin paremmin osaksi päiväkodin tiimiä sekä siitä, mitä tiimissä tarvitsisi tehdä työskentelyolosuhteiden parantamiseksi.

”Jos pakko sijainen ottaa, niin perehdytys tulisi olla talon puolesta selkeä esim. A4 jossa päivärytmi kellonaikoinen ja aamu väli ilta ja yö vuorojen tehtävänkuvaukset. Myös pakolliset käytännön turva asiat tulisi olla perehdytys lapussa ja tieto mistä löytää turvallisuuskansio ja lasten vanhempien yhteystiedot. Kun talolla on selkeä rytmi, on sijainen helppo perehdyttää. Niinkin tärkeä asia kun milloin lapset ohjataan WC-hommiin tulisi olla myös perehdysohjeessa, sillä säästyy monet itkut ja pesut” (O96)

”Olen kokenut tärkeäksi selkeän kommunikaation, että sijainen tietää päivän tapahtumat, saa tarpeelliset tiedot lapsiryhmästä ja talon ja ryhmämme toimintatavoista” (O27)

”työilmapiirin parantaminen, jotta pikku sairauksista ei jäätäisi herkästi saikulle.” (O6)

”Vakituksia/ kiertäviä sijaisia voisi olla enemmän. Meillä 1 kolmea taloa kohden (12 ryhmää) Toisaalta jos suhdeluvut olisivat väljempiä, eivät ryhmät olisi niin haavoittuvainen, esim. jos yksi sairastuu.” (O64)

O27:n mukaan on tärkeää antaa selkeät ohjeet sijaiselle, kuinka ryhmässä toimitaan. Toisaalta sijaiselle annetaan ohjeita toiminnan seuraamisesta, joista sijaisen oletetaan oppivan ryhmän toimintakulttuurin toimintatavat ja säännöt. Sijaisia on ollut paljon päiväkotien ryhmässä, mikä on vaikuttanut arjen toimintaan.

Lapset ovat usein niitä, jotka ovat muutosten kohteina. Vastauksista pystyy huomaamaan, kuinka vakituinen henkilöstö miettii kokonaisvaltaisesti ja pedagogisesta näkökulmasta toiminnan toteutumista ja suunnittelua. Opettajat miettivät sekä lapsia että tiimiä. Seuraavassa kappaleessa tarkastelen, kuinka lapset olivat vakituisten henkilöstön vastauksissa vahvasti esillä.

4.2.2 Lapset

Lasten kanssa toimiminen katsottiin sijaisen ensisijaiseksi tehtäväksi. Turja & Vuorisalo (2017) määrittelevät toimijuuden lasten aktiivisuutena ja osallistumisena sosiaaliseen yhteisöön sekä heidän toimintansa tuottamiin vaikutuksiin sekä seuraamuksiin. Aikuisen ja lapsen välinen suhde on merkittävässä roolissa toimijuuden toteutumisessa ja sen estymisessä. Aikuisella on valta vaikuttaa siihen, miten aktiivinen osallistuminen toteutuu. (Turja & Vuorisalo, 2017, 35.)

”On hyviä kokemuksia on sijaisia kun ottavat tilanteen haltuun ja ovat lasten kanssa ja touhuvat koko ajan ja ovat selvästi kiinnostuneita lapsista, ja heidän kanssaan olemisesta on se sitten kirjan lukeminen, nukkarissa valvonta, ulkoilu eli on yksi aikuinen ryhmässä mutta on niitäkin jotka katselevat vähän niin kuin vieressä eikä oikein ota kontaktia lapsiin” (H127)

”Hyvät sijaiset jopa ehtivät välillä olla enemmän läsnä lapsille kuin vakityöntekijä, jolla on muitakin velvoitteita työpäivän aikana (esim. ateriatilaukset, pyykkihuolto, erilaiset kirjaukset jne.).” (O28)

”Hyvin, jos useamman päivän sijaisuus, omatoimisuuttakin mikä on upeaa. Saavat nauttia kahdehdittavan paljon lasten kanssa pelaamisesta ja juttelusta ilman sähköposteja tai Daisyn korjailua.” (O76)

”Järjestämme sijaisille yleensä helpot oltavat eli hoidamme itse haastavimmat ja vaikeimmat tapaukset ajatuksella että sijainen mahdollistaa meille ajan vaikeimpiin tapauksiin.” (H152)

Sijaiset ehtivät olla läsnä lapsille esimerkiksi silloin, kun vakituinen henkilöstö tekee hallinnollisia tehtäviä. Sijaiset ovat vastausten mukaan hyviä lapsille, sillä he toimivat aktiivisesti lasten kanssa ja ”ovat läsnä lapsille”. Vastauksissa painotettiin kiinnostunutta läsnäoloa ja lasten kanssa tekemistä.

Pitkäaikaisten sijaisten vahvuudeksi katsottiin lasten tunteminen, joka vaikuttaa positiivisesti lasten kanssa toimimiseen. Kokemukset sijaisista olivat positiivisempia, mikäli sijainen on tuttu. Vakituisen henkilöstön tehtävänä on tukea lasten oppimisen jatkuvuutta sekä mahdollistaa lasten mielekäs, omaehtoinen toiminta ja aloitteet. Lapset ovat täten sitoutuneita toimintaan, ja henkilöstölle vapautuu aikaa objektiivisuuteen eli lasten havainnointiin ja tukemiseen. Henkilöstöresurssit koetaan riittäväksi, mikäli toiminta toteutuu edellä mainitulla tavalla. (Hujala ym., 2007, 125.)

”Hyvät ja tutut helpottavat koska osaavat käytännöt ja tuntevat lapset” (O39)

”Pääosin hyviä, päiväkodissa onneksi suurin osa sijaisista on vakituisia ja kasvot ovat tuttuja lapsillekin.” (O17)

”Kokeneiden sijaisten kanssa työskentely on melko helppoa, kun osaavat hyvin etenkin perushoidon. Vakituiset sijaiset tuntevat myös lapset melko hyvin” (O35)

Vastaajat kokevat, että työilmapiirillä on vaikutusta lapsiin. Päiväkodissa halutaan, että sijaiset näyttäytyvät lapsille positiivisessa valossa. Mikäli vakituiset työntekijät näyttävät esimerkkiä luottamuksesta ja positiivisuudesta sijaisia kohtaan, myös lapset kokevat luottamusta aikuiseen ja pystyvät toimimaan sijaisen kanssa. Vakituinen henkilöstö suhtautuu sijaisiin mallin antajina ja tiedostavat omien asenteidensa vaikutuksista lapsiin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) mainitaan lapsille välitetty vuorovaikutuksen malli. Henkilöstön on tiedostettava

oma tapansa toimia ja olla vuorovaikutuksessa, sillä se heijastuu myös lapsiin. Työtapojen on tuettava lapsen oppimista ja kehitystä sekä pedagoginen perustelu on pystyttävä tekemään. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 28.)

”Meille on tärkeää, että sijaisilla hyvä tunne, sillä sehän vaikuttaa myös lapsiin” (O9)

”Oikea henkilöstö mitoitus lisää ryhmän toimivuutta ja turvallisuutta. Toisaalta ei perehdytykseen usein ole paljon aikaa koska lapset aina ykkösiä ja usein itse valitsee pienryhmän ja paikan ryhmästä näissä tilanteissa lasten tarpeiden mukaan, koska tuntee ryhmän lapset ja tietää ketkä lapset tarvitsevat erityisesti huomiota poikkeustilanteissa, jossa omat tutut aikuiset korvattu uusilla aikuisella. Lapsille myös on hyvä tuoda uusi aikuinen esille positiivisessa valossa. Esim. Kävipä meillä hyvä tuuri, että saatiin tämä Sanni-sijainen tänään Veera-vakkarin tilalle, kyläpä meitä onnisti...autetaan opetetaan ja otetaan hänet mukaan... (tää keino käytössä ja hyvin toimii... Lapset luottaa helpommin vieraaseen/uuteen aikuiseen jos tutut osoittaa luottamusta ja näyttää sen lapsille” (H136)

H136 kertoo katkelmassa, kuinka avoimen ja vuorovaikutteisen toimintakulttuurin avulla lapset suhtautuvat uuteen sijaiseen tuttavallisemmin. Lapsille syntyy luottamus aikuista kohtaan, kun vakituiset antavat esimerkkiä. Lasten tasolla toimiminen katsottiin tärkeäksi tavaksi silloin, kun sijainen kohtaa lapsen. Kun sijainen on utelias ja kyselee lapselta ¹¹, pedagogisesta näkökulmasta tämä vaikuttaa lasten kehitykseen osallisuuden perspektiivistä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) puhutaan lapsen kohtaamisesta. Lasten osallisuutta päiväkodissa voimistaa lasten sensitiivinen kohtaaminen sekä myönteinen kokemus nähdä ja kuulla tulemisesta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 30.) Varhaiskasvatussuunnitelmassa (2018) puhutaan myös lasten arvostavasta kohtaamisesta ja siitä, kuinka ajatusten kuunteleminen ja aloitteisiin vastaaminen lisää lasten vaikuttamisen ja osallistumisen taitoja. Lapset oppivat vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja sekä sitä, kuinka säännöillä, sopimuksilla ja luottamuksella on merkitystä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 27.)

”Pihalla seisominen tai tuolilla törröttäminen ei auta, kun vakihenkilökunnan pitää tehdä kaikki! Sijaisten pitää kirjaimellisesti laskeutua lasten tasolle, olla uteliaita ja kysellä!” (O6)

¹¹ Kuten myös aiemmin todettu, vakituiselta kysyminen arjen toiminnoista tukee sijaisen perehdytystä ja päiväkohtiin asettumisessa

”Yleensä sijainen on ollut suureksi avuksi. Osannut ottaa lapset huomioon niin ettei lapset ole häntä vierastaneet. Tarttunut reippaasti työhön ja kysynyt jos joku asia on mietityttänyt.”
(H145)

O6:n kertomuksessa näkyy lasten kohtaamisen malli vahvasti. Lauseen lopussa olevasta huomerkistä voi päätellä, että lasten tasolla toimiminen on tärkeää. Toisaalta myös turhautuminen on selkeästi vastauksessa ilmenevä seikka siitä, kuinka passiivisuus ei toimi päiväkodin arjessa ja lasten kanssa toimimisessa. Lasten reagointi sijaisiin on pääosin luontevaa. Lapset ovat joko tottuneet vaihtuviin sijaisiin, tai päiväkodissa on vakituksia sijaisia, jotka lapset tuntevat. Lasten sopeutumiskyky nostettiin vahvasti esiin vastauksissa. Tietyissä tapauksissa, esimerkiksi sijaisen ollessa tuttu, lapset tykkäävät, koska sijaiset osaavat toimia lasten kanssa. Pienet lapset turvautuvat enemmän vakituiseen kuin sijaiseen. Lasten luottamus rakentuu ajan kanssa, joten aluksi lapset saattavat haastaa sijaista. Lasten haasteellinen käyttäytyminen vaikuttaa ryhmän työskentelyyn, ja siksi vakituksen lyhytkin poissaolo vaikuttaa heihin. Onnismaa & Kalliala (2010) kritisoivat päiväkotien hiljaista kulttuuria ja sääntöjä, jotka ohjaavat päiväkotien käytänteitä enemmän kuin tutkimukseen perustuvat väitteet lasten tunteiden, hyvinvoinnin, oppimisen ja koulutuksen parantamisesta (Onnismaa & Kalliala, 2010, 275). Toisaalta tutkimuksessani tämä ei näyttäytynyt kovin vahvasti, vaan vakituinen henkilöstö pitää huolta siitä, että lapset tuntevat olonsa turvalliseksi sijaisen tullessa ryhmään.

”Lapset tietävät kuka on tulossa kun kertoo nimen ja osa on niin paljon että lapset varmaan pitävät kalustoon kuuluvana.” (O1)

”Sijaiset tuttu näky isossa päiväkodissa. Aiheuttavat aika vähän hämminkiä lasten keskuudessa, lapset ovat kovin sopeutuvaisia. Tutut sijaiset tuntuvat lähes ”vakiokalustolta”, uudempien ja vieraampien kanssa vuorovaikutus on vähän pidättyvämpää” (O69)

”Lapset ovat enemmän kiinni tutussa aikuisessa kuin normaalisti, jolloin päivät on raskaampia.” O31

”Kun sijainen tarvitaan, omaa henkilökuntaa on luonnollisesti poissa ja eritoten pienillä (alle 3v) saattaa olla vierastamista” (O6)

”Osa lapsista myös nopeasti huomaa, jos sijainen on esim. arka tai varovainen, ja käyttävät tilaisuutta hyväkseen alkaen vaikka hulinoida lepoa hetkellä. Silloin sijaisesta on miltei enemmän haittaa, kun joutuu itse tekemään kaksinkertaisen työn, että saa hetken jälleen rauhalliseksi”
(O28)

Sijaisen tulo vaikuttaa lapsiryhmän jaotteluun. Vakituiset miettivät tarkkaan, ketkä lapsista ovat sijaisen kanssa, ja ketkä tarvitsevat vakituisen tukea. Pienryhmiin saatetaan tehdä muutoksia, mikä vaikuttaa ryhmän pedagogiikkaan, kun lapset poikkeavat tutusta ja normista. Kuten teoriaosuudessa ilmeni, on pedagogisesta näkökulmasta katsottuna ensisijaisen tärkeää tunnistaa lasten tarpeet ja muuttaa toimintaa niiden mukaan (ks. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018).

”Sijaiselle ns. helpot tilanteet ja lapset” (O37)

”Tekevät hyvää perustyötä mutta erityislapset vakituisten työntekijöiden vastuulla.” (O2)

”Tulee huomioida, että ohjeistaa hyvin. Pienryhmät tulee suunnitella sen mukaan että ketkä lapsista voisi olla sijaisen ryhmässä.” (O78)

Lasten jaottelussa tärkeää on luottamuksen tunne ja sen rakentuminen. Vakituiset kokevat, että sijaisen pitää olla luotettava, jotta lapset voi jakaa sijaiselle. Pääosin sijaiset ovat toimineet lasten kanssa ammattimaisesti ja lasten etua on mietitty. Edellä mainitut esimerkkikatkelmat osoittavat varhaiskasvatuksen henkilöstön pedagogisen ammattitaidon. Lapset asetetaan ensisijaiseksi, ja henkilöstö osaa arvioida toimintaa lasten kannalta. Henkilöstö havainnoi sijaisia ja heidän pätevyyttään lasten ja lasten kanssa toimimisen kannalta, mikä osoittaa vakituisten henkilöstön vahvaa pedagogista osaamista.

”Useat ovat hyvin sitoutuneet olemaan lasten kanssa ja heillä on hyvä ote lapsiin ja ryhmiin.” (O18)

”Monet sijaiset ovatkin tosi päteviä ja heidän haltuun voi hyvin luottaa lapset” (O27)

”Heiltä yleensä työ sujuu, vaikka eivät tietenkään tunne välttämättä lapsia. Mutta perusasiat on hallussa. He osaavat ohjata ryhmää, perushoito sujuu ja he osaavat olla lasten kanssa” (O28)

Lasten kanssa toimiminen saattaa olla haastavaa, sillä heidän toimintatapansa saattavat olla uusia sijaiselle. Toisaalta, kuten aiemmin on todettu, sijaiselle saatetaan kertoa vain välttämätön, joten lasten tunteminen saattaa jäädä etenkin lyhyissä sijaisuuksissa vähäiseksi. Kuitenkin vastauksissa ilmeni positiivinen ymmärtäväisyys sijaisia ja järjestelyjä kohtaan. Ryhmän järjestys ja sen hallinta esitettiin vastauksissa aktiivisesti. Ryhmänhallintataitoihin vaikuttavat lasten reagointi ja sijaisen ammatillisuus. Vastauksissa ilmeni sijaisten passiivisuus lasten kanssa, sijaiset saattavat toimia mieluummin aikuisten kanssa kuin lasten kanssa.

”Uusilla sijaisilla menee aikaa totutella ryhmään ja he eivät tietenkään tunne lapsia.” (O25)

”Joskus sijaiset ovat sinänsä päteviä, mutta uusien lasten kanssa toimiminen on aina haastavaa.” (O51)

”Vakituisten sijaisten kanssa helppo toimia, kun tuntevat lapsia, voivat tarvittaessa vetää toimintaa.” (O26)

”Joskus sijaisista on tuntunut olevan jopa enemmän haittaa kuin hyötyä, jos he vain istuskelevat eivätkä tee mitään lasten kanssa tai eivät osaa.” (O42)

”Osa sijaisista lähtee lasten kanssa leikkimään tms. osa sijaisista haluaa jutustella aikuisten kanssa.” (O62)

Toisaalta sijaisilta saattaa puuttua lasten ohjaamisen taito. Sijaiselta odotetaan tilannetajua ja selkeiden ohjeiden antamista lapsille. Niiden puute vaikuttaa järjestykseen ja lasten pedagogiikkaan. Heikan, Halttusen & Waniganayaken (2016) tutkimuksessa havaittiin, että opettajien pedagoginen johtajuus ryhmässä sisälsi lasten ja henkilöstön ohjaamista eri paikkoihin ja toimintaan, työn jakamista arjessa muun muassa tiimin jäsenten kesken sekä lapsiryhmän organisoimista. Sisällöt olivat sekä tiimipalaverissa että arjen oppimis- ja opetustoimissa lasten kanssa. (Heikka, Halttunen & Waniganayake, 2016, 299.) Seuraavissa esimerkeissä henkilöstön näkökulmasta sijaisista ei saa tarvittavaa apua, jota pedagogisissa opetus- ja oppimistoimissa tarvittaisiin. Haastavassa lapsiryhmässä lapset vaistoavat sijaisen heikon pedagogisen osaamisen, joten vakituinen henkilöstö kokee työskentelyn raskaana, eivätkä he saa tarvitsemaansa apua.

”Lyhytaikaisesta sijaisesta on vaikea saada kunnolla apua haastavassa lapsiryhmässä.” (O16)

”Jotkut ottavat homman haltuun ja toiset hengaavat ja tuskin ottavat kontaktia lapsiin.” (O83)

”Riippuu sijaisesta, toiset hyvin jotka uskaltaa kasvattaa lapsia, mutta sijaiset joilla ei ole mitään rajoja lapsille tulee raskaiksi työkavereiksi ja lapset vaistoavat ja koettelevat rajoja” (H101)

”eivät tunnu ymmärtävän vastuuta ryhmästä, he vain operoivat yksittäisen lapsen kanssa. Yhdelle luetaan ja 7 painaa villinä pitkin kämppää...Pakko myöntää, että mieluummin yritämme pärjätä ilman sijaista, jos vaan mahdollista kun ei todellakaan saa päteviä sijaisia” (O65)

Seuraavissa katkelmissa sijaisten lasten opettamisen ja ohjaamisen taito näyttäytyy selkeästi. Sijaiset auttavat ja järjestävät pedagogista toimintaa opettamalla sekä lapsia että vakituisia. Sijaiset ottavat ryhmän hallintaan, ja he ovat lasten kanssa määrätietoisia. Vaikka varhaiskasvatuksen opettaja vastaa pedagogisesta toiminnasta, esimerkkikatkelmista huomaa, kuinka toimintaa jaetaan yhdessä muun henkilöstön kanssa, johon myös sijaiset kuuluvat. Lasten ohjaustaito ja opettaminen on tärkeä osa sijaisenkin työtä, aivan kuten vakituisen henkilöstön.

”Sijaisilta saavat lapset lisätietoa esim. kasvillisuudesta” (O45)

”Vakituiset sijaiset on aina ihana nähdä, koska tiedän ettei päivästä mene aikaa heidän perehdyttämisestä ja he tuntevat lapset ja osaavat talon vakituisen henkilökunnan tavoin ohjata lapsia heidän tarpeittensa ja haasteidensa vaatimalla tavalla. Vakituiset sijaisemme ovat kullaan arvoisia jouhevan arjen kannalta ja tarjoavat lapsille tutun turvallisen aikuisen.” (O96)

”Läsnäolevat sijaiset saavat hyvin nopeasti lapsiin kontaktin. Osa sijaisista on hyvin määrätietoisia ja heillä on aina hirmuisesti kehittämisehdotuksia, vaikka olisivat vain päivän olleet ryhmässä.” (O61)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) kuvataan edellä mainittujen katkelmien pedagogista opetusta positiivisessa valossa. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka mahdollistaa ilmiöiden laaja-alaisen tutkimisen ja tarkastelun. Lasten mielenkiinto on olennaisessa osassa, ja tavat oppia vaihtelevat lasten mukaan. Oppimista voi tapahtua eri tilanteissa kuten vuorovaikutustilanteissa henkilöstön ja lasten kesken. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 40.) Vakituinen henkilöstö kokee sijaiset suureksi avuksi arjen pedagogisessa toiminnassa silloin. Lapset näyttäytyivät vastauksissa selkeästi olevan toiminnan keskiössä, joka kertoo vahvasta pedagogiikasta päiväkodissa. Henkilöstö kokee sijaiset pääosin avuksi ja oman asenteensa vaikuttavan lapsiin. Mitä myönteisemmän kuvan henkilöstö antaa lapsille uusista aikuisista, sitä paremmin se tukee lasten sopeutumista uuteen aikuiseen.

4.2.3 Ryhmän toiminta

Tässä kappaleessa tarkastelen, miten vakituinen henkilöstö kokee sijaisten vaikuttavan arjessa toimimiseen. Vakituinen henkilöstö kokee sijaisen vaikutuksen asennekysymyksenä. Asenne on näyttäytynyt koko tutkielmani ajan myönteisenä tai kielteisenä vaikutuksena arjen toimintoihin. Vakituisten on asennoiduttava henkisesti sijaisen tuloon ja hänen kanssaan työskenteleeseen eri tavalla kuin vakituisen henkilöstöön. Asenne ilmenee ryhmän toiminnassa ja siinä, miten sijainen otetaan vastaan ryhmässä.

”ei ongelmia, kun muistan ettei uusi taloon tullut voi tietää käytännön jujua” (O3)

”Kun itse muistaa, että sijainen ei voi tuntea lapsia ja tiloja niin kuin itse, vaikka olisikin ollut sijaisena ryhmässä jo useita kertoja, niin yleensä kaikki sujuu hyvin” (O49)

”Oma asenne on mielestäni tärkeä sijaisten kanssa toimiessa. Ei voi olettaakaan samanlaista työpanosta ja lasten tuntemusta kuin vakinaiselta henkilökunnalta.” (H105)

”Vakituiseimmat hyvin. Kertakäymäläisten kanssa voi olla pieniä haasteita. Mutta ei voi olettaakaan, että he hyppäisivät mukaan ryhmään tuosta noin vain.” (O82)

Edellisissä katkelmissa asenne näyttäytyy ymmärtäväisenä suhtautumisena sijaista ja arjen eri toimintoja kohtaan. O49 toteaa perehdytyksen ja sijaisen tuttuuden vaikuttavan asennoitumiseen. Asenne vaikuttaa lasten tuntemuksiin sekä pedagogisesta näkökulmasta eri toimintoihin ohjaamisessa.

Ryhmän oma positiivinen ilmapiiri ja työyhteisön avoimuus vaikuttavat positiivisesti ryhmän pedagogiseen toimintaan ja sijaisen asettumiseen. Asenteeseen vaikuttaa sijaisen toiminta, mutta vastauksista oli havaittavissa ennakkoon määriteltyjä asenteita sijaista kohtaan. Seuraavissa katkelmissa liittäisin asennoitumisen ja positiivisen ilmapiirin samaan kategoriaan lasten ja pedagogiikan näkökulmasta.

”Suhtaudumme pääasiassa myönteisesti ja olemme saaneet palautetta, että meille on helppo tulla... Otetaan mukaan työyhteisöön, ollaan kiinnostuneita ja perehdytetään.” (O41)

”Toimivaan tunneilmapiiriltä positiiviseen työyhteisöön on sijaisen helppo tulla” (O9)

”Ja yleisesti iloisella ja vastaanottavaisella ilmapiirillä, vaikka kuinka olisi raskasta.” (O27)

O41 kertoo, että positiivinen ilmapiiri auttaa sijaista sopeutumaan arkeen, ja O9 kertoo puolestaan, että ryhmään on helppo tulla (ks. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Pedagogisesta viitekehyksestä tarkasteltuna vakituinen henkilöstö näyttää lapsille erimerkkiä siitä, kuinka ollaan vuorovaikutuksessa ja otetaan uusi ihminen ryhmään mukaan. Vaikka opettajat kokevat uuden sijaisen raskaana, halutaan positiivinen ilmapiiri silti säilyttää.

Vakituiset kokevat kuormittuvansa sijaisten tulosta, mikä heijastuu pedagogiseen toimintaan. Seuraavat vastaajien katkelmat todentavat jo aiemmin esiin tuotua perehdytyksen kuormittavuutta. Vakituinen henkilöstö kokee sijaisten perehdytyksen ja vaihtuvuuden taakkana päiväkodin arjessa.

”Osaa pitänyt itse ohjata niin paljon, että päivä tuntunut työläämmältä sijaisen kanssa vs. olisi ollut ilman.” (O45)

”Mutta välillä on tilanteita, että yksi tiimistä on pois pidemmän aikaa ja hänen tilalleen tulee jatkuvasti vaihtuvia uusi kokemattomia sijaisia. Silloin mennään oman jaksamisen rajoilla ja päivät tuntuvat vain selviämiseltä päivästä toiseen. Sitä vain toivoo, että kaikki ovat hengissä päivän lopuksi eikä suurempia vahinkoja ole sattunut. Se on raskasta.” (O28)

”Riippuu täysin paikalla olevan tiimin ja sijaisen asenteista.” (O49)

Pedagogiseen toimintaan sen voi tulkita vaikuttavan O28:n vastauksen perusteella siten, että yritetään vain selvitä päivästä toiseen ja toivotaan, että kaikki ovat hengissä päivän lopuksi. Vastauksesta voi tulkita, ettei pedagoginen toiminta ole pääosassa, vaan sijaisten ohjaus O45:n mukaan on vienyt pedagogiikalta jalansijaa. Mietin myös ”eikä suurempia vahinkoja” -ilmausta lasten turvallisuuden näkökulmasta. Tämä näkökulma kuitenkin vaatisi tarkennusta ja selvitystä jatkossa.

Vakituinen henkilöstö kokee jännitystä sijaisten saatavuudesta ja pätevydestä. Ryhmän toiminnan kannalta on olennaista tarkastella tätä näkökulmaa, sillä suhdeluvut ja riittävä henkilöstö ovat tärkeä osa päiväkodin pedagogista toimintaa ja sen sujuvuutta. Vastauksista ilmenee, ettei ryhmän toimintaa pysty täysin suunnittelemaan ja toteuttamaan, jos vakituisella henkilöstöllä ei ole tietoa tulevasta. Vaikka vastausten perusteella päiväkodin johtaja järjestää sijaisen, heijastuu sijaisten saatavuus myös päiväkodin ryhmään ja muuhun henkilöstöön. Sijaisen pätevyys on jännitystä aiheuttava tekijä.

”Ensin saa jännittää, saadaanko ylipäätään sijaista. Toiseksi jännitetään, millainen tyyppi tulee. Onko kenellekään tuttu? Tiedämmekö mitä olettaa?”(O74)

”Vertaisin monia sijaisia opiskelijaan. Lasten ohjaaminen ja vuorovaikutus heidän kanssaan saattaa usealla olla hakusessa. Toisaalta välillä tulee todella osaavia sijaisia, joita ei tarvitse ohjata koko ajan vaan riittää pieni perehdytys ryhmään ja tiloihin. Aina jännityksellä odottaa minkälainen tuleva sijainen on ja miten päivä tulee sujumaan.” (H128)

Sijainen koetaan ryhmässä ennen kaikkea turvallisuuden takaajana. Sijainen on apuna ryhmän sekä arjen toiminnassa ja jakamassa vastuuta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) todetaan toimintakulttuurin tukevan varhaiskasvatuksen tavoitteita luomalla edellytykset lasten

turvallisuudelle, kehitykselle ja oppimiselle. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 28).

”mutta sitten taas koen kiitollisuutta siitä, että on kuitenkin toinen aikuinen jakamassa vastuuta ja takaamassa lapsille turvallista päiväkotipäivää.” (O5)

”Osaamattomat aiheuttavat sen, että koko päivä on vain turvattava lasten turvallisuus parhaaksi katsomalla tavalla.” (O36)

Edellisissä vastauskatkelmissa huomaa, kuinka turvallisuus on lasten kanssa toimimisessa tärkeässä roolissa, joka menee toiminnan edelle. Suunnitellusta toiminnasta on luovuttu, sillä sijainen ei ole voinut ottaa pienryhmää vastuulleen. Jos talossa on ollut uusi sijainen, on turvallisuus laitettu toiminnan edelle.

Pedagoginen osaaminen nousee seuraavissa vastauskatkelmissa esiin turvallisuuden takaamisen kontekstista. Vakituinen henkilöstö havainnoi ja suunnittelee lasten turvallisen siirtymisen ulkoilusta ja on valmis auttamaan sijaista, eikä sijaista jätetä yksin lapsien kanssa.

”Huomioin kokonaisuuden ja turvallisuuden toteutumisen/onnistumisen esim. sisälle tullessa ei sijainen ole viimeisenä pienryhmän kanssa ulkona. Havainnoin myös sijaista ja hänen toimintaansa (tarvitseeko apua yms.)” (O9)

”Ihan ”perusjutuista” saa välillä lähteä sijaisten kanssa liikkeelle, esim. lapsia ei voi jättää yksin” (O42)

”Vie aikaa pois lapsilta ja väsyttää aikuisia. Jatkuva ihmisten seulominen ja turvallisuuden takaaminen on uuvuttavaa.” (O43)

O9:n vastauksesta käy ilmi, kuinka sijaisten toimintaa havainnoidaan ja heitä autetaan tarvittaessa arjen keskellä. He opettajat sijaisia toimimaan päiväkodissa pedagogisesti ja lasten kannalta mahdollisimman turvallisesti, vaikka asia näyttäisi olevan ”perusjuttua”. Sijaisten perehdyttämiseen käytetty aika on kuitenkin pois lapsilta, joten tulkitseen sijaisten havainnoimisen olevan pois päiväkotien ydintehtävästä, joka on lasten havainnoiminen ja opettaminen.

Seuraavissa katkelmissa tarkastelen turvattomuutta eli sitä, kuinka lasten yksin jättäminen saattaa ”vaarantaa toimintaa”. Esimerkiksi päiväkotiin ei ole saatu ammatillisesti päteviä sijaisia,

mikä on heikentänyt arjen pedagogista toimintaa. Henkilöstö miettii pedagogiikkaa siirtymätilanteiden ja lasten jaottelun suhteen. Sijaisia ei voi jättää lasten kanssa yksin lasten tuntemusta vaativiin tilanteisiin, sillä he eivät tiedä lasten tarpeita tai tapoja toimia.

”Sijaiset voivat jopa vaarantaa toimintaa. Jättävät esimerkiksi lapset yksin” (O18)

”Myös huonoja kokemuksia, ettei uskalla jättää sijaisen vastuulle lapsia ja silti on pakko” (O53)

”Eli aamuvuoro aamulaisen ja ilta iltalaisen. Välillä ei ole mahdollista perehdyttää lainkaan jos lapsia on paljon, silloin pakko jakaa sijaiselle oma 8 ja siirtyä jakotiloihin.” (O96)

”Jonkin verran se aiheuttaa säätöä arkirutiineissa, kun sijaisia ei voi päästää yksinään siirtymiä hoitamaan tai pihavalvontaan.” (O20)

Henkilöstö ei koe mielekkääksi jättää lapsia yksin uuden aikuisen kanssa. Aiemmat kokemukset ovat heikentäneet heidän turvallisuuden tunnettaan. Kuitenkin vastauksissa ilmennyttä ”pakkoa” tulkitseen joko toimintamahdollisuuksien puutteena tai jaottelun näkökulmasta.

Vakituinen henkilöstö miettii ja organisoii arjen toiminnot ja työtehtävät etukäteen, mikä helpottaa arjen työskentelyä sijaisten kanssa. Oman työn jäsentäminen ja arvioiminen auttaa henkilöstöä suhtautumaan sijaiseen.

”Jos ehtii valmistautua sijaisen tuloon ja organisoida päivän hyvin ja sijainen on aktiivinen ja oma-aloitteinen niin päivä sujuu hyvin. Jos taas ei ole valmistautunut sijaisen tuloon tarpeeksi tai sijainen ei ole oma-aloitteinen ja ammattitaitoinen, niin ryhmä voisi toimia paremmin ilman sijaista.” (O57)

”Muistuttavat meidän arvoistamme ja tavoistamme toimia. Aina kun uutta ihmistä perehdyttää, omassa muistissa säilyy sovitut asiat ja käytännöt. Kuitenkin sijaisen ottaminen vakituiseen tilalle muuttaa aina suunnitelmia jonkin verran, joten hieman enemmän on aina tällöin meidän vakituisten vastuulla.” (H147)

”Selkeä sanallinen ohjaus on hyvä, ensin pitää kuitenkin olla itselle selvää, miten toimitaan” (O37)

H147 kertoo sijaisten tuovan esiin ryhmän ”arvot ja tavat toimia”, mikä auttaa pedagogisen toiminnan hahmottamisessa. Sijainen muistuttaa ryhmän henkilöstöä siitä, millaisia käytäntöjä ryhmässä on. O37:n ajatuksesta pystyy huomaamaan saman suuntaisen ajatuksen, että omat

toimintatavat ovat tärkeässä osassa toiminnan sujuvuutta sijaisen kanssa toimiessa. O57 puolestaan kertoo etukäteisvalmistelujen tärkeydestä. Vakituisen henkilöstön oma valmius sijaisen tuloon on tärkeää.

Kamppuri (2018) kuvaa artikkelissaan pedagogisen tiimin merkitystä. Hänen tutkimuksessaan yli puolet vastaajista kokivat pedagogisen tiimin vaikuttavan työhyvinvointiin paljon tai erittäin paljon. Tiimi vaikuttaa myös hyvien käytänteiden luomiseen. Pedagoginen tiimi vaikuttaa toiminnan suunnitelmallisuuteen, vaikka ryhmässä saattaa olla vajausta henkilöstössä. (Kamppuri, 2018, 149.) Tutkimuksessani pedagogisuus ilmeni tiimissä melko ristiriitaisesti. Toiset jakoivat tehtäviä tasa-arvoisesti, kun taas toiset ottivat enemmän töitä itselleen, kuten seuraavista katkelmista pystyy havaitsemaan.

”Enemmän ohjausta ja tiettyjä työtehtäviä saatan haalia enemmän itselleni. Kehtaan kuitenkin ohjeistaa sijaisia ja pyytää heitä tekemään arkeen liittyviä työtehtäviä, enkä yritä tehdä itse kaikkea. Välillä työkavereilta olen kuullut sitäkin, että ei kehtaa pyytää toiselta vaan yrittää tehdä melkein kaiken itse.” (O71)

”Riippuu tiimistä johon menevät. Jotkut vakkarit antaa sijaisille kaikki mahdolliset nukkarit ja ulkoilut, toiset arvostaa enemmän ja antaa mahdollisuuksia sijaisille vaikuttaa omaan työhön” (O73)

”Pienryhmätoimintaa ei vieraamman sijaisen kanssa ehdi perehdytykseltä toteuttaa. Joutuu itse hyppimään kahden ryhmän lasten välillä, mikäli päiväkodin tavat ja lapset ovat sijaiselle täysin uusia. Stressaavia työpäiviä.” (H135)

”Raskasta, käytännössä teet kahden työt, kun opastat toista. Samalla myös on uuvuttavaa olla sosiaalinen ”aina alusta alkaen”. (H122)

Vaikka sijaiset koetaan apukäsiksi ja vastuunjakajiksi, saattavat vakituiset ottaa itselleen enemmän vastuuta ryhmän toiminnasta. Kuitenkin vastauksista kävi ilmi, että vastuunjakoa pohditaan uudelleen sijaisen tullessa ryhmään. Sijaisten tulo vaikuttaa vakituisiin työn raskautena. Työn kuormittavuus näyttyy sosiaalisena kuormittavuutena ja suurempana vastuuna ryhmästä. Koska vakituinen ohjaa ja ottaa enemmän vastuuta ryhmästä, toiminta saattaa jäädä tois-sijaiseksi. Vakituinen henkilöstö kokee sijaiset pääosin positiivisena apuna ja vastuun jakajana päiväkodissa. Henkilöstö kuitenkin kokee kuormittavuutta sijaisten havainnoinnin ja tarkkailun suhteen.

5 Pohdinta ja johtopäätökset

Tässä kappaleessa vedän yhteen tutkimukseni keskeisimmät tulokset. Tarkastelen lisäksi yhteenvedona aiempia tutkimuksia sijaisista ja vertaan niitä tutkimukseni tuloksiin. Pohdin mahdollisia jatkotutkimusaiheita, jotka hyödyttäisivät sekä varhaiskasvatuksen hallinnon ja arjen tasoja. Lopuksi tarkastelen kriittisesti tutkimukseni luotettavuutta Glaserin & Straussin (1967) teorian pohjalta. Lisäksi pohdin tutkimukseni eettisyyttä ja tutkimuslomakkeen luotettavuutta.

5.1 Yhteenveto tuloksista

Pro gradussani tarkoituksena oli selvittää sijaisten vaikutuksia päiväkodin arjen pedagogiikkaan. Halusin tutkia sijaisten vaikutuksia päiväkodissa vakituisen henkilöstön näkökulmasta ja selvittää, kuinka he kokevat sijaiset ja millaisia kokemuksia heillä on sijaisista. Johdannossa tarkastelin aiheeni ajankohtaisuutta ja keskustelua päiväkotityön vetovoimaisuudesta. Tutkimuksessani tämä näyttäytyi muun muassa sijaisten pätevyyden ja saatavuuden näkökulmasta. Tuloksia tarkastellessani en voi tarpeeksi korostaa sijaisen vakituisuuden osuutta. Se nousi tuloksissani eniten arjen pedagogiikkaan vaikuttavaksi osaksi. Toiseksi nousi sijaisten pätevyys. Sijaisten pedagoginen osaaminen ei ollut itsestäänselvyys päiväkodin arjessa. Tein teoreettisessa osuudessa yleisen katsauksen päiväkotiin vaikuttavista tekijöistä, jotka tutkimuksessani näyttäytyivät muuttuvina taustatekijöinä päiväkodin pedagogisessa arjessa.

Tulosten perusteella varhaiskasvatuksen vakituisella henkilöstöllä on vahva pedagoginen osaaminen. Toimintaa tarkastellaan lasten näkökulmasta ja avoimella toiminnalla sijaisen tullessa päiväkotiin. Sen sijaan merkittäviä puutteita on sijaisten perehdytyksessä sekä vaihtuvuudessa, mikä vaikuttaa koko päiväkodin toimintaan. Tulosten perusteella päiväkodin arkeen sijaiset vaikuttavat sekä päiväkodin hallinnollisella tasolla että päiväkotiryhmän tasolla. Hallinnollisella tasolla tarkoitan päiväkodin johtajan ja henkilöstön välistä vuorovaikutusta sekä yleisiä sijaisjärjestelyjä, joiden merkittäväksi tekijäksi nousivat sijaisten rekrytointi, perehdytys ja järjestelyt. Jokainen edellä mainittu osa-alue vaikutti päiväkodin arjen pedagogiseen toimintaan merkittävästi etenkin sijaisten vaihtuvuuden ja perehdytyksen osalta. Tässä yhteydessä on tärkeää tarkastella päiväkodin henkilöstörakennetta ja pedagogiikkaa. Teoriaosuudessa tarkastelin päiväkodissa vallitsevaa ”*kaikki tekevät kaikkea*” -toimintakulttuuria (ks. esim. Onnismaa, Kalliala, Tahkokallio, 2017).

Vastaajat nostivat esiin sijaisten rekrytoinnin, johon liittyi sijaisten järjestäjä ja saatavuus. Tutkimuksessani näyttäytyi kuitenkin selkeitä roolijakoja, joissa päiväkodin johtaja rekrytoi sijaiset, opettaja perehdyttää heidät ja vastaa suunnitellusta toiminnasta sekä lastenhoitajat hoitavat perustyön ja vastaavat siitä toisinaan sijaisen puolesta. Tulkitsen myös, että moninainen ammattisukupolvien rakenne (ks. Karila, 2013) ja varhaiskasvatuksessa tapahtuneet henkilöstörakenne- sekä koulutusmuutokset eivät ole vakiinnuttaneet osaksi varhaiskasvatuksen työnjakoa kokonaisuudessaan vuosikymmenten aikana. Tästä päättelen sen, että sijaisten koulutustasulla ei ole rekrytointitilanteessa väliä. Useissa vastauksissa nousi esiin *kunhan joku saadaan* -tyyppinen asenne sekä sijaisen pätevyys. Se vaikutti tutkimukseni mukaan pedagogiseen toimintaan merkittävästi, sillä pätevä sijainen koettiin suureksi avuksi arjen pedagogisen toiminnan toteutumisessa. Sijaisten heikko saatavuus on samansuuntainen varhaiskasvatuksen henkilöstön heikon saatavuuden kanssa satunnaisia vastauksia lukuun ottamatta. Tulokseni ovat osoituksena siitä, että päiväkotien tulisi hyödyntää enemmän alalle kouluttautuvia opiskelijoita, sillä se tukisi pedagogisen toiminnan toteutumista, mikä ilmeni vastauksissa.

Perehdytyksessä sijaisten ohjaus, perehdytysaika ja perehdyttäjä olivat merkittävimpiä arjen pedagogiikkaan vaikuttavia asioita. Sijaiset perehdytetään pääosin päiväkodin arjen ja toiminnan ohessa. Perehdytykselle ei ole omaa aikaa, joka helpottaisi kokonaisvaltaisesti arjen toiminnan sujuvuutta. Kiire päiväkodissa vaikeuttaa sijaisen asettumista päiväkotiin, mikä taas vaikeuttaa arjen pedagogiseen toimintaan syventymistä, koska sijaista ei ehditä perehdyttää tai hänelle ei ehditä kertoa päiväkodin toimintatapoja. Vakituiset työntekijät kokevat, että sijaisten vaihtuvuus kuormittaa perehdytyksen osalta, sillä lapsille varattu pedagoginen aika menee uusien työntekijöiden perehdyttämiseen. Perehdytys on päiväkodeissa pääosin pintapuolista, ja joissain tapauksissa perehdytystä ei ehditä tehdä ollenkaan. Sijaisuuden pituus vaikuttaa myös tässä suhteessa, sillä mitä pidempiaikainen sijainen, sitä paremmin sijainen perehtyy toimintatapoihin ja kulttuuriin. Lyhytaikainen ja henkilöstölle tuntematon sijainen toimii lähinnä käsi-parina arjen toiminnassa. Yhteenvetona voidaan todeta, ettei sijaisille ole selkeää perehdytysrakennetta, joten heistä ei saa aina parhainta mahdollista hyötyä arjen pedagogiseen toimintaan. Vain muutamissa vastauksissa nousi esiin sijaisten perehdytyslista ja sen läpikäyminen yhdessä vakituisen henkilöstön ja sijaisen kanssa. Muuten sijaisen oma-aloitteisuus ja vastuu perehdytyksestä jäi sijaisen omalle vastuulle. Vakituiset kokivat, ettei ilman sijaisen oma-aloitteista kyselemistä ehdi kertoa kaikkea päiväkodin toiminnasta.

Päiväkodin järjestelyissä sijaisuuden kesto, vastuunjako henkilöstön välillä ja päiväkodissa tapahtuvat muutokset sijaisen tullessa taloon vaikuttavat pedagogisen toiminnan sujuvuuteen. Sijaisen oma-aloitteisuus, vakiutuneisuus ja tuttuus nousevat merkittäviksi tekijöiksi. Toisaalta sijaiset ovat apuna arjessa, toisaalta he kuormittavat koko päiväkodin työyhteisöä. Pedagoginen toiminta saattaa jäädä toissijaiseksi ja suunnitelmat muuttua, kun uusi sijainen tulee ryhmään. Tutun sijaisen kanssa pystyttiin paremmin toteuttamaan suunniteltu toiminta ja antamaan hänelle vastuuta. Vaikka suunnitelmien muutokset kuuluvat osaksi päiväkodin toimintaa (ks. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018) vaikuttavat ne koko työyhteisöön, etenkin pienryhmätoimintaan ja siten arjen pedagogiikkaan. Sijaisjärjestelyissä olisi huomattavasti parantamisen varaa, sillä sijaiset ovat päiväkodeissa yksi osa arkea (ks. Taulukko 2 ja Taulukko 3). Sijaistarve on tutkimukseni mukaan jatkuvaa. Sijaisten rekrytoinnissa, perehdytyksessä ja koulutuksessa on selkeitä toimintakulttuurillisia eroja eri päiväkodeissa. Osassa päiväkodeista sijainen perehdytetään huolellisesti ja osassa ei lainkaan. Tutkimukseni osoittaa, että mitä selkeämmin päiväkodin hallinnolliset rakenteet ja vuorovaikutus on viestitty koko työyhteisössä, sitä paremmin vakituisten henkilöstön mielestä sijainen asettuu arjen toimintaan mukaan ja sisäistää pedagogisen toiminnan. Toisaalta päiväkodin yhteisöä olisi tärkeää kehittää yhteisesti siten, että ryhmissä olisi selkeät tehtävät vastuualueittain sekä säännöt, joita olisi helppo noudattaa. Näin uuden työntekijän perehdytys olisi selkeämpi.

Tarkastelen vielä sijaisten pätevyydestä nousseita näkökulmia, sillä ne näyttäytyivät lähes jokaisessa vastauksessa. Kuten olen jo todennut, sijaisten pätevyys on tärkeä osa arjen sujuvuutta. Sijaisen oma-aloitteisuus, aktiivisuus ja kyseleminen helpottavat päiväkodin toimintakulttuuriin ja ryhmään sopeutumista, ja ne helpottavat myös pedagogisen toiminnan toteuttamista. Sijaisen oma-aloitteisuus nähtiin positiivisessa valossa ja tukevan suunniteltua pedagogista toimintaa. Sijaisten aktiivisuus toi turvallisuutta sekä lisäsi perehdytyksen syvyyttä. Pidempiaikaiset, kouluttautuneet tai vakituiset sijaiset koettiin helpotuksena ja onnena päiväkodeissa, sillä heidän on koettu olevan motivoituneita ja osaavia.

Arjen näkökulmalla tarkoitan päiväkotiryhmän rakennetta, lapsia ja toimintaa. Tutkimukseni puoltaa työtehtävien selkeyttämistä ryhmissä. Henkilöstö kokee kuormittavuutta arjessa silloin, kun työtehtäviä ja pedagogista toimintaa ei pystytä toteuttamaan suunnitelmien mukaan tai, kun työnjako ei ole selkeä. Sijaisen tullessa ryhmään vakituinen henkilöstö joutuu ottamaan suuremman roolin ja vastuun arjen toiminnan sujuvuudesta. Vastauksissa perusteltiin vastuunottoa lasten tuntemisella sekä toimintakulttuurin tuntemisella. Tästä voi huomata selkeän pedagogisen vaikutuksen, jonka vakituinen henkilöstö kokee sijaisen tullessa ryhmään.

Arjen pedagogisen toiminnan näkökulmasta katsottuna ryhmän rakenteeseen vaikuttavat suunnittelu, avun saanti ja päiväkotiryhmän tiimi. Tutkimukseni osoittaa vahvasti jaetun pedagogisen johtajuuden näkökulman, sillä johtaja jakaa omaa pedagogista johtajuuttaan muulle henkilöstölle. Aineistossani se näyttäytyi ryhmän rakenteessa. Varhaiskasvatuksen vakituinen henkilöstö on vastuussa omasta ryhmästään, sen toiminnan suunnittelusta ja avun saannista. Henkilöstö kertoo johtajalle sijaistarpeesta sekä sijaisen pedagogisesta kyvykkyydestä. Henkilöstö ja johtaja ovat tutkimukseni mukaan tiiviissä yhteistyössä arjen toimivuuden suhteen, vaikka ryhmä vastaa omasta toiminnastaan melko autonomisesti. Kuten aiemmin on todettu, vakituinen henkilöstö ohjaa sijaista ryhmän pedagogiseen toimintaan sekä opettaa hänelle ryhmän rakenteet. Johtaja saattaa kertoa päiväkodin yleiset toimintatavat, joita vakituinen henkilöstö täydentää. Päiväkodin arki koettiin sekavaksi sijaisen tullessa ryhmään, joten ryhmän rakenteet sekä suunnitelmat saattoivat muuttua alkuperäisestä suunnitelmasta.

Lasten ensisijaisuus, reagointi, jaottelu sekä lapsiryhmän järjestys ovat merkittäviä tekijöitä arjessa. Vaikka vakituiset tuntevat kuormittavuutta työyhteisön vaihtuvuudesta, on pedagogiikka vahvasti läsnä vastauksissa. Vakituiset miettivät, kuinka lasten kannalta on parasta toimia. Tämä tukee hyvin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (2018) ja sen pedagogisen toiminnan tavoitteita. Lähes jokaisessa vastauksessa mainittiin jossain muodossa lapset ja heidän hyvinvointinsa. Vakituiset kokevat, ettei sijaisesta aina saa apua pedagogiseen toimintaan. Aika kuluu sijaisten opastamiseen, ja useissa vastauksissa sijaisen mainittiin olevan kuin yksi lapsista, mikäli toiminta painottui sijaisten opettamiseen lasten sijasta. Näissäkin tapauksissa sijaisuuden kestolla oli merkittävä osuus. Mitä lyhytaikaisempi sijaisuus, sitä enemmän ohjausta tarvittiin. Etenkin päivän kestävät sijaisuudet koettiin lasten pedagogisen toiminnan kuormittajaksi ja estäjäksi. Pidempiaikaiset sijaiset tutkimukseni mukaan pääsevät mukaan arkeen sekä osaksi ryhmää tutustuen lapsiin ja toimintaan. Lapset reagoivat uuteen aikuiseen tutkimukseni mukaan levottomuudella ja epävarmuudella, joten henkilöstön pedagoginen osaaminen nousee vahvasti esiin. Henkilöstö jaottelee lapset uudelleen ja ottaa lapset omalle vastuulleen, mikäli lasten reagointi on epävarmaa tai lapsi tarvitsee vakituisen tukea. Lapset ovat tottuneet vaihtuviin aikuisiin, joten reagointi on luontevaa uutta aikuista kohtaan. Vastauksissa ilmeni sijaisten pedagoginen toiminta lasten kanssa. Sijainen opettaa lapsille uusia asioita ja vakituiset kokivat myös oppivansa uutta sijaiselta.

Ryhmän toiminnassa asenne, turvallisuus sekä reflektointi vaikuttavat osaltaan sijaisten kanssa työskentelyyn ja sitä kautta pedagogiseen toimintaan. Vakituinen henkilöstö koki vahvasti asenteet merkittäväksi tekijäksi sijaisen asettumisessa ryhmään ja työpäivien sujumisessa. Jos

asenne oli henkilöstöllä positiivinen ja avoin, sijainen asettui ryhmään vastausten mukaan paremmin. Vaikka sijainen ei ollut pätevä päiväkodissa työskentelyyn, koettiin sijaisen antama apu ja tuki merkittäväksi tekijäksi arjen turvallisuuden takaamisessa. Oman työn reflektointi oli sijaisten tullessa taloon tärkeää, sillä sijaisen avulla henkilöstö saattoi arvioida uudelleen pedagogista toimintaa sijaisen kysellessä vakituiselta, kuinka toimitaan. Henkilöstön omat sekä ryhmän yhteiset toimintatavat täytyivät olla selkeät, koska sijainen tarvitsi perehdytystä ryhmän toiminnasta. Eräs vastaajista kiteytti olennaisesti sijaisten vaikutuksen ryhmän toimintaan. ”*Perehdyttäminen on turvallisuuden kannalta todella tärkeää. Tuttu ja turvallinen on hyvä. Uusi ja kokematon taas on sama kuin ei olis ollenkaan.*” (H119) Vastauksesta voi tulkita yhteenvedon, että päiväkodissa hallinnollisen ja arjen näkökulmat ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa. Niitä tulisi tarkastella päiväkodissa yhdessä siten, että yhteiset käytänteet ovat selkeät jokaisella tasolla.

Suomessa sijaisista pedagogiikan näkökulmasta ei ole tehty paljoa tutkimusta, joten tulosten vertaaminen aiempaan tutkimukseen on haastavaa. Tarkastelen saamani tuloksia Erkkilän (2018) sekä Mäkelän (2019) pro graduihin viitaten. Erkkilä (2018) on tarkastellut vuokratyön kautta tulleita sijaisia johtajan näkökulmasta. Mäkelä (2019) on tutkinut vaihtuvan henkilöstön yhteyttä varhaiskasvattajien ryhmätyöskentelyn sujumuuteen. Erkkilän (2018) tutkimustulokset olivat samansuuntaisia tutkimukseni osalta, etenkin sijaisten tuttuuden kanssa. Toisaalta tutkimukseni todensi, että pidempiaikainen sijainen asettuu osaksi tiimiä kuten vakituinen henkilöstö. Sen sijaan lapsille esimerkkinä ja mallina oleminen oli samansuuntainen aiemman tutkimuksen kanssa (ks. Erkkilä, 2018; Mäkelä, 2019.) Toisaalta tutkimuksessani ei huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö noussut merkittäväsi osaksi pedagogiikkaa, eikä sijaisille asetettu suoranaisesti odotuksia. (vrt. Erkkilä, 2018; Alasuutari ym., 2014.) Mäkelän (2019) tutkimuksessa sijaisten käyttö paransi ryhmätyöskentelyn sujumuutta, mutta johtaa suurempaan henkilöstön vaihtumuuteen. Vaihtuvuus heikentää ryhmätyöskentelyn sujumuutta, mikä luultavasti myös heikentää opetuksen laatua päiväkodeissa. (Mäkelä, 2019, 53.) Tutkimukseni osoittaa saman suuntaisia tuloksia sijaisten vaihtuvuuden ja tuttuuden osalta. Vaihtuvuus heikensi esimerkiksi opettajien suunnittelu-aikaa ja suunnitelmat muuttuivat. Toisaalta sijaiset koettiin myös mahdollisuuksien antajana. Sijaisten tuttuus oli olennaisessa osassa sekä omassani, että Mäkelän (2019) tutkimuksessa. Pidempiaikaiset, tutut sijaiset asettuvat osaksi ryhmää paremmin verrattuna vuokratyöntekijöihin. Etenkin, jos sijainen oli päiväkodin itse palkkaama. (Mäkelä, 2019,

52.) Tutkimuksessani sijaiset palkkasi pääosin johtaja, mutta johtaja kuunteli myös toiveita vakituiselta henkilöstöltä hyvistä sijaisista. Tutkimuksessani en kuitenkaan kysynyt, mitä kautta sijaiset rekrytoidaan.

Karvin (2018) raportissa pedagogisen toiminnan toteutumista tarkastellaan henkilöstön keskinäisestä, ammatillisesta vuorovaikutuksesta, josta toiminta riippuu. Rakentava ja monipuolinen toimintakulttuuri sekä henkilöstön ammatillisen kehittymisen mahdollistaminen auttavat lasten ja henkilöstön laadukkaan vuorovaikutuksen syntymistä päiväkodeissa. Hallintorakenteiden joustavuus, saatu tuki, avoin toimintakulttuuri ja ammattilaisten yhteistyötaidot auttavat lapsen laaja-alaisen tukiverkoston muodostamisessa. (Vlasov ym., 2018, 63.) Tutkimuksessani nämä näyttäytyivät selkeästi vastauksissa. Vakituinen henkilöstö koki ammatillisuutensa vastuun ja vuorovaikutuksen laadun vaikuttavan arjen pedagogiseen sujuvuuteen. Karila (2016) toteaa päiväkodeissa ilmenevän erilaisia toimintakulttuureja ja -käytänteitä sekä sen, että pedagoginen johtaminen on tärkeää etenkin yksikkötasolla (Karila, 2016, 40). Tutkimuksessani esimerkiksi yhteiset kehittämispäivät tuotiin yhdeksi vaihtoehdoksi kehittää sijaiskäytänteitä, mikä taas puolestaan kohentaisi työolosuhteita.

Salmisen (2017) tutkimuksessa pedagoginen vastuu jakautuu koko henkilöstölle, jolloin ammattiryhmien työnjako ei ole selkeää. Toimenkuvaan liittyvät käytännön ratkaisut ja työnjakoon liittyvät sopimukset saattavat vaihdella kunnittain ja päiväkodeittain. Työtehtävistä sopiessa hyvin toimiva vuorovaikutus on ryhmän ilmapiirin kannalta tärkeää, sillä kasvattajien keskinäinen, tasa-arvoinen ja kunnioittava yhteistyö vaikuttaa siihen. Se ei ole vain henkilöstön ja lasten välinen asia. (Salminen, 2017, 136.) Tutkimuksessani esiintyvät tulokset osoittavat samaa. Henkilöstö koki oman asenteen vaikuttavan koko ryhmän toimintaan sekä lapsiin. Tutkimuksessani henkilöstö kokee kuormittavuutta vaihtuvuuden suhteen sekä sen vaikutuksesta pedagogisen toiminnan toteutumattomuutta. Aiemmin Karilan (2013) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen ammattisukupolvet kokevat samansuuntaisia vaikutuksia. Esimerkiksi muuttuvat lapsiryhmät ja sijaisten heikko saatavuus näkyvät vahvemmin eri ammattisukupolvien työssä jaksamisessa sekä ammatillisuuden toteutumisessa. Seikat vaikuttavat varhaiskasvatuksen arjen katkeamiseen ja runsaisiin keskeytyksiin. Näitä kokevat sekä lapset että aikuiset. (Karila, 2013, 24.) Tutkimukseni tukee tätä havaintoa.

Jatkotutkimuksena varhaiskasvatuksen parissa sekä hallinnollisella että kentällä työskenteleviä ammattilaisia hyödyntäisi kohdennettu tutkimustieto siitä, miten sijaiset asettuvat osaksi pedagogista toimintaa. Tutkimukseni on yleiskatsaus moniin teemoihin, joten jokainen teema olisi

tärkeä tarkastelun kohde. Pohdin lisäksi teoreettista viitekehystä, jossa voisi tutkia sijaiskäytänteitä esimerkiksi konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä katsoen. Olisi arvokasta tietoa tutkia havainnoiden, kuinka henkilöstö ottaa sijaiset osaksi toimintaa. Tutkimuksessa se näyttäytyi moninaisina tapoina. Haasteena ovat varhaiskasvatuksen vaihtuvat ja erilaiset toimintakulttuurit. Olisi hyvä kuitenkin jatkossa tarkastella pedagogista toimintaa sekä sitä, kuinka lapset tuntevat sijaiset, ja kuinka lapset sopeutuvat uuteen henkilöön. Tutkimuksessani ei myöskään mainittu huoltajia, joten heidän näkökulmansa olisi tärkeä selvittää.

Tutkimuksen valossa päiväkotien arjen pedagogiikka on kahdessa tasossa, joihin kumpaankin sijaisen tulo vaikuttaa suorasti tai epäsuorasti. Sijaisten huolelliseen perehdytykseen sekä pätevyyteen olisi kiinnitettävä huomiota, sillä sijaisuuden kestolla oli merkittävä vaikutus toimintaan. Parantamalla sijaisjärjestelyjä työssä jaksaminen voisi parantua kaikilla tasoilla, sillä vaihtuvuus ja tuttuus vaikuttavat koko päiväkotiyhteisöön ja sen pedagogiikkaan. Sijaisia oli tärkeä tutkia, sillä vähäinen tutkimus ja sijaisten arkipäiväisyys päiväkodeissa näyttäytyivät selkeänä tutkimusaukkona. Tutkimukseni antaa tärkeää tietoa ja uusia tarkastelutapoja päiväkotityöhön. Tutkimukseni toi esiin hyviä käytänteitä, joita voidaan hyödyntää koko varhaiskasvatuksessa sekä yhteiskunnallisesti, sillä hallinnon näkökulma on jokaisella alalla ajankohtainen. Tutkimukseni osoittaa kiteytettynä, että varhaiskasvatus kaipaa kokonaisuudessaan vakinaisuutta, jolle Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) sekä uusi varhaiskasvatuslaki tuovat jo reunaehdoja ja suuntaviivoja.

5.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Glaser & Strauss (1967) nimeävät neljä GT:n luotettavuuden arviointikriteeriä: sopivuus, ymmärrettävyys, yleisyys ja hallinta. Sopivuudella tarkoitetaan sitä, että teoria perustuu empiiriseen aineistoon, joka on kerätty henkilöiltä, joilla on omaa kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijan asema on aineiston laadukas kerääminen ja raportoida aineistoon perustuvista tuloksista. (Glaser & Strauss, 1967, 238–239.) Pro gradussani olen ottanut huomioon anonymiteetin, sillä tein kyselyn ilman tarkkojen henkilötietojen kysymistä. Pohdin kuitenkin vastausten luotettavuutta, koska en voi olla varma kaikkien vastaajien oikeellisuudesta. En tiedä kuinka tosisaan vastaajat olivat, tai olivatko vastaajat todella varhaiskasvatuksen ammattilaisia. Toisaalta en kysynyt vastaajien työsuhteesta eli siitä, ovatko vastaajat määräaikaikaisella vai toistaiseksi voimassa olevalla sopimuksella. Tutkimusaukon aiheutti se, että emme voi tietää, ovatko vastaajat osaltaan sijaisia. Vastauksissa näkyi vastaajien oikeellisuus tyhjinä lomakkeina tai lyhyinä vastauksina, joten tulkitsen vastausten luotettavuuden melko korkeaksi. Aluksi kyselyssä

vastaajia oli 162. Kysymyspatteriston lopuksi vastaajia oli 152. Avoimet kysymykset aiheuttivat vastauskatoa.

Ymmärrettävyydellä tarkoitetaan, että aineiston analyysiprosessista raportoidaan selkeästi sekä siten, että aineisto on ymmärrettävissä siinä ympäristössä, mihin tutkimus on tehty. Tutkimuskohteen kontekstissa toimivat henkilöt ymmärtävät tutkittavasta ilmiöstä uusia näkökulmia ja ongelmia. (Glaser & Strauss, 1967, 239, 242.) Pyrin kaiken kaikkiaan objektiivisuuteen ja tulosten luotettavaan sekä niiden kattavaan tarkasteluun. Pyrin tuomaan esimerkkikatkelmissa esiin vastaajien laajan joukon. Vastaajajoukon heterogeenisyys (ikä, paikkakunta, työvuodet) lisää tutkimukseni luotettavuutta, sillä olen tarkastellut kattavasti työntekijöitä eri vuosilta. Kerroin avoimesti, mikäli tuloksissa oli saturaatiota tai, jos tulokset olivat yleistettävissä sekä yksittäisistä vastauksista, joista teemat muodostuivat. Vastasin tutkimuskysymykseen rajatusti, mutta tuoden kaiken oleellisen tiedon kysymyksen valossa esiin. Tarkastelin sekä analysoin kriittisesti tuloksia. Pyrin asettamaan omat ennakkoluuloni taka-alalle, ja tukeuduin teoriaan tuloksia tarkastellessani.

Pro gradukseni tein yksityiskohtaisen raportin analyysini etenemisestä, jotta lukija pystyy hahmottamaan aineistoni analyysin kulun. Koin grounded theoryn sopivaksi analyysitavaksi, sillä sen avulla pystyin tarkastelemaan aiheitani objektiivisesti. Lauseiden tarkka jaottelu auttoi jakamaan aineiston sopiviin palasiin, joista pystyin rakentamaan itselleni selkeän palapelin teemoista ja kokonaiskuvasta. Toisaalta Martikainen & Haverinen (2004) esittävät, kuinka pro gradu -tutkielman tekijän olisi hyvä suosia perinteistä sisällönanalyysia grounded theoryn sijaan. Myös Mäki-Kulmala (1995) kritisoi opiskelijoiden opinnäytetöiden grounded theoryn käyttöä. (Martikainen & Haverinen, 2004, 155; Mäki-Kulmala, 1995, 153–154.) En itse kuitenkaan kokenut analyysitapaa haasteelliseksi, ja pystyin hahmottamaan punaisen langan. Haastetta toi englanninkielinen kirjallisuus ja haastavat termit. Pyrin kuitenkin lukemaan tekstiä uudelleen ja tukeuduin lisäksi suomenkielisiin grounded theory -opinnäytetöihin sekä artikkeleihin, jotka tukivat omia tulkintojani GT:sta. Grounded theoryn avulla kuitenkin pystyin tekemään vahvasti aineistolähtöisen tutkimuksen, jota pedagogiikan teoriat ohjaavat.

Yleistettävyys määritellään siten, että kategorioiden tulee olla abstraktitasoltaan riittävän herkkiä sen verran, että teoria on sovellettavissa arjen tilanteissa (Glaser & Strauss, 1967, 242). Tutkimukseni kirjallisuudeksi pyrin etsimään vertaisarvioituja teoksia. Tutkin pääosin suomenkielisiä lähteitä, sillä tutkimukseni sijoittuu Suomeen ja tarkoitukseni oli tutkia Suomen päiväkotien pedagogisia järjestelyjä sekä sijaisia. Haasteeksi muodostui aiemman tutkimustiedon

vähäisyys. Pedagogiikkaa on tutkittu suhteellisen paljon, joten sijaisten vertaamisen tai vaki-tuisen henkilöstön kokemusten tarkastelun sijaan tutkin aiheittani pedagogisesta viitekehyyk-sestä. Pyrin tutkimuksessani laajaan vastauskatkelmien kerrontaan, jotta aineistoni saisi mah-dollisimman laajan näkyvyyden. Pyrin myös mahdollistamaan lukijan oman tulkinnan aineis-tostani.

Yleistettävyyden kannalta on tärkeää saada tutkittavasta aiheesta kattava määrä tosiasioita eri näkökulmista, jotta niistä voidaan muodostaa riittävän yleistettävä teoria, jota voidaan soveltaa kokonaiskuvaan (Glaser & Strauss, 1967, 244). Aineistoni on rajattu tiettyyn näkökulmaan, joten useiden ja monipuolisten vastauskatkelmien avulla lukija voi tehdä omia tulkintojaan ai-neistokatkelmista. Säilytin vastaajien alkuperäiset vastaukset sekä vastausten kieliasun. Muok-kasin ainoastaan selkeät kirjoitusvirheet sekä satunnaiset pilkut. Vastauskatkelmissa lastenhoi-tajien vastauksia lisäsin vähemmän, sillä heitä vastasi kyselyyni vähemmän kuin opettajia. Las-tenhoitajien vastaukset eivät kuitenkaan tuoneet enää uutta tietoa, vaan vastaukset olivat sa-mankaltaisia opettajien vastausten kanssa. Uskon, että tutkimukseni voidaan toistaa uudelleen ja se olisi jopa suotavaa, sillä päivitettyä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (2018) ja var-haiskasvatustilaa tulkitaan ja sisäistetään jatkuvasti päiväkodeissa.

Hallinta on osa teoriaa. Teorian tulee ehdottaa mahdollisuutta hallita ja tunnistaa toimintaym-päristössä olevia muutoksia. Teoria antaa perustan päätöksenteolle ja toiminnalle. Kattavalla aineistolla pystyy vakuuttamaan, että teoria on vahva, eikä rakennetta pystytä horjuttamaan. (Glaser & Strauss, 1967, 245; ks. Holopainen, Puusa & Juuti, 2020, 254.) Pro graduni aihe on erittäin ajankohtainen ja vähän tutkittu, joten sitä on perusteltua tutkia. Tutkimuksessani pääsin asettamiini tavoitteisiin. Löysin tutkimuskysymykseeni vastauksia ja uusia näkökulmia, joita tarkastelin kriittisesti koko tutkimukseni ajan. Tutkimukseni toi uutta tietoa ja todensi jo löy-dettyä tietoa sijaisjärjestelyistä sekä pedagogisesta toiminnasta noudattaen rehellisyyttä, huo-lellisuutta ja tarkkuutta esittäessäni tuloksia. Pyrin kunnioittamaan toisten tutkijoiden saavutuk-sia. (Vilkka, 2015, 27.) Olen käyttänyt tutkimukseni analysointiin useita työtunteja sekä antanut ajatuksille aikaa jättäen tutkimukseni kesken. Olen tarkastellut omia tulkintojani ulkopuolisten, kuten ohjaajani, ystäväni ja alan ammattilaisten kanssa saaden uusia näkökulmia.

Tutkimukseni haasteena oli laaja vastaajajoukko, joten analyysitavan valitseminen oli haasta-vaa. Aiempia tutkimuksia ei ole tästä näkökulmasta, joten kysymykset olivat suuntaa antavia. Aluksi näin tutkimustulokset negatiivisesti. Näin pitkään päiväkotityön vain sekasortona. Koin

pitkään ahdistusta tulosten tarkastelun aikana, joten annoin aineiston olla useita kuukausia siten, etten tarkastellut niitä yhtään. Sen sijaan tarkastelin teorioita, jotka auttoivat tutkimuksen etenemisessä. Aluksi tarkastelin aineistoani työhyvinvoinnin näkökulmasta, mutta lopulta aineistoa analysoidessani ja tutkimuskirjallisuutta lukiessani hahmotin vahvan pedagogisen viitekehityksen. Valitsin pedagogisen näkökulman, koska halusin syventää omaa tietämystäni varhaiskasvatuksen pedagogiikasta. Toisaalta tämä kertoo tutkijoiden omista analysointinäkökulmista ja siirrettävyydestä. Itse-reflektio on tutkimuksen validiteetin kannalta olennaista, ja jokainen tutkimusraportti on sen kirjoittajan perspektiivistä. (Cresswell, 2007, 248, 250.) Teemoittelin tulokset analyysistä nousevin teemoin, ja mietin niitä paljon analyysin aikana. Tarkastelin kriittisesti omia kokemuksiani, sillä mietin toisinaan, millainen sijainen olen itse ollut. Mietin näinkö asiat kuitenkin omasta perspektiivistäni, ja pystyinkö asettumaan tarpeeksi ulkopuolelle omasta näkökulmastani. En kuitenkaan ole ollut vakituksena työntekijänä, joten siten kriittinen tarkastelu oli helpompaa. Kriittinen tarkastelu on reliabiliteetin kannalta tärkeää etenkin koodausvaiheessa ja teemoittelussa (Cresswell, 2007, 254).

Toisaalta aineiston heikkoutena on myös se, etten pystynyt lähettämään tarkentavia kysymyksiä tai kysynyt lisätutkimuslupaa käyttää aineistoa muuhun tarkoitukseen, sillä en kerännyt vastaajien yhteystietoja. Tarkastelin kriittisesti omaa suhdettani sijaisuuteen koko analysoinnin ajan. Vastauksia tarkastelin tutkimusprosessini ajan itsekseeni. Ohjaajani kanssa tarkastelin yleisesti Word-tiedostoa, josta vastauksia ei pystynyt yhdistämään taustatietoihin. Taustatiedoissa kysyin vain tutkimuksen kannalta välttämättömät asiat. En kysynyt tunnistetietoja kuten nimeä, sähköpostia tai puhelinnumeroa. Testasin kyselylomaketta aluksi, mutta siinä oli kuitenkin virhe, kun julkaisin kyselyn. Sain kuitenkin korjattua virheen nopeasti, joten en usko sen vaikuttaneen vastaajamääriin. Vastausmäärät olivat melko kattavat tutkimukseni laajuuteen nähden.

Oma tutkijakokemukseni on vielä alussa, ja kyselyn oli aluksi tarkoitus olla pilotti. Kyselyn vastauksissa esiintyi kritiikkiä kysymysten laajuudesta ja epätarkasta kysymyksestä sijaisuuden keston liittyen. Vastaajia hämmensi se, tarkoitinko lyhyt- vai pitkäaikaista sijaisuutta. Toisaalta kysymyksen laajuus antoi laajoja vastauksia ja monipuolisia näkökulmia. Sain kattavan tiedon sijaisuuden keston vaikutuksista pedagogiseen toimintaan. Vastausten laajuus aiheutti haasteita, sillä en tehnyt rajausta tai suunnitelmaa tutkimuksen metodologian tai viitekehityksen suhteen, vaan lähdin tutkimus edellä. Huomaan, että se olisi ollut tärkeä tehdä ennen kyselylo-

makkeen lähetystä. Kysymysten asettelu oli sellainen, että vastaajat arvioivat sijaisia persoonina. Tämän vuoksi mahdollisuus tarkentavien kysymysten esittämiseen siitä, miksi persoona vaikuttaa pedagogiseen toimintaan olisi ollut tärkeää.

Olen ollut tutkimuksessani mahdollisimman läpinäkyvä. Yritin selittää kaikki tutkimukseni vaiheet yksityiskohtaisesti, jotta lukijoilla olisi selkeä kuva tutkimukseni etenemisestä. Lähdeviitauksissa pyrin argumentoimaan oman tekstini selkeästi erotettuna lähdetekstistä. Olen tehnyt tietoisia valintoja koko tutkimusprosessin ajan. Vilkka (2015) toteaa pääväitteen argumentoinnissa tarvittavan ammattialan ja tieteenalan kirjallisuudenkäyttöä sekä aineiston analysoinnista nousevaa tietoa (Vilkka, 2015, 26–27). Yhteenvedona voin todeta, että tutkimuksessani on tutkimuseettisesti laaja aineisto ja havainnot on niistä kattavasti.

6 Lähteet

Ahonen, L. (2017). Vasun käyttöopas. Jyväskylä: PS-kustannus.

Akselin, M-L, (2010). Strategiatyöllä ylivertaiseen johtajuuteen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: Suomen varhaiskasvatus (yhdistys), Turja, L., Fonsén, E. & Aaltio, I. (2010). Suuntana laadukas varhaiskasvatus: Professori Eeva Hujalan matkassa. Tampere: Suomen varhaiskasvatus, 175–186.

Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0 (4. uud. p.). Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, M., Karila, K., Alila, K., & Eskelinen, M. (2014). Vaikuta varhaiskasvatukseen. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:13. Saatavana osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75257/tr13.pdf> Luettu 27.3.2020.

Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinon, J., Pekuri, H.-M., & Polvinen, M. (2014). Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Saatavana osoitteesta <https://minedu.fi/julkaisu?pubid=URN:ISBN:978-952-263-266-1> Luettu 23.3.2020.

Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja, 49(1), 75–81.

Corbin, J. & Strauss, A. L. (2015). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (Fourth edition.). Los Angeles, Calif.: SAGE.

Creswell, J. W. & Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.s.

Eerola-Pennanen, P. & Turja, L. (2017). Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksessa: Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 156–165.

- Eerola-Pennanen, P., Vuorisalo, M. & Raittila, R. (2017). Johdatus varhaiskasvatukseen. Teoksessa: Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 17–28.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R: Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy, 159–183.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2009). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fonsén, E. (2014). Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Tampere: Tampere University Press.
- Fonsén, E. & Parrila, S. (2016). Varhaiskasvatuksen johtajuus muutoksessa. Teoksessa: Parrila, S., Fonsén, E., Heikka, J. & Soukainen, U. (2016). *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: Käsikirja käytännön työhön*. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–22.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. New York (N.Y.): Aldine de Gruyter.
- Halttunen, L. (2009). Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkilä, T. (2014). Tilastollinen tutkimus (9. uudistettu painos.). Helsinki: Edita.
- Heikka, J. (2016). Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: Parrila, S., Fonsén, E., Heikka, J. & Soukainen, U. (2016). *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: Käsikirja käytännön työhön*. Jyväskylä: PS-kustannus, 23–38.
- Heikka, J., Halttunen, L. & Waniganayakec, M. (2016). Investigating teacher leadership in ECE centres in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(2), 289–309.

<https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2016/12/Heikka-Halttunen-Waniganayake-issue5-2.pdf> Luettu 15.3.2020.

Hermanfors, K. & Eskelinen, M. (2016). Varhaiskasvatuksen nykytila. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 47(1), 70–75. <http://elektra.helsinki.fi/pe124152.oulu.fi:8080/se/k/0022-927-x/47/1/varhaisk.pdf> Luettu 1.4.2020.

Holopainen, A. Puusa A. & Juuti P. (2020). Grounded theory aineistolähtöinen tutkimustapa. Teoksessa Puusa A. & Juuti P. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. *Gaudeamus*, 239–255.

Hujala, E. (2007). *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. [Vantaa]: Edufin.

Juuti, P. (2017). *Jaetun johtajuuden taito* (2. painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Kamppuri, E. (2018). Pedagoginen tiimi -toimintamallin hyödyntäminen osallisuuden kehittämisessä päiväkodissa. Teoksessa Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E., Heikka, J. (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa -Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen*. Helsinki: Suomen varhaiskasvatus ry, 136–150.

Karila, K. (1997). *Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus: Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi*. Helsinki: Edita.

Karila, K. (1999). Aineistolähtöinen tutkimus välineenä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ymmärtämiseen. Teoksessa Ruoppila, I., Lujala, E., Kinos, J., Husa, S., Karila, K., Estola, E., . . . Keskinen, S. (1999). *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. [Jyväskylä]: Atena, 119–130.

Karila, K. & Kupila, P. (2010). *Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisessa*. Tampere: Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö.

- Karila, K. (2013). Ammattisukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 9–29.
- Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Siren-Aura, M., Goman, J., Mustonen, K. & Smeds-Nylund, A-S. (2013). Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa – Arviointi koulutuksen tilasta jakehittämistarpeista. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2013.
- Karila, K. (2016). Vaikuttava varhaiskasvatus. Varhaiskasvatuksen tilannekatsaus. Opetushallituksen julkaisuja. Raportit ja selvitykset 2016:16.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030: Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf> Luettu 19.3.2020.
- Keskinen, R. & Lounassalo, J. (2001). Elävätkö teoriat varhaiskasvatuksen arjessa? Teoksessa Karila, Kirsti, Kinos, Jarmo & Virtanen, Jorma (toim.), Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 227–251.
- Lehtinen, E. & Koivula, M. (2017). Leikki yhdistää lapsia ja aikuisia. Teoksessa: Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 142–154.
- Luomanen, J. (2010). ”Straussilainen grounded theory-menetelmä.” Teoksessa Haastattelun analyysi, toim. Johanna Ruusuvoori, Pirjo Nikander ja Matti Hyvärinen. Tampere: Vastapaino, 351–371.
- van Manen, M. (2015). Pedagogical Tact. Knowing What to Do When You Don’t Know What to Do. <http://www.maxvanmanen.com/files/2017/05/van-Manen-Pedagogical-Tact-chpt1.pdf> Luettu 11.2.2020.

- Martikainen, M. & Haverinen, L. (2004). Grounded theory -menetelmä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (2004). *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–155.
- Matikainen, J., Tikka, M. & Laaksonen, S. (2013). Otteita verkosta: Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät. Tampere: Vastapaino.
- Miettinen, J. & Vehkalahti, K. (2010). (2013). Otteita verkosta: Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät. Tampere: Vastapaino, 79–95.
- Mäki-Kulmala, A. (1995). Grounded theory nuorisotutkimuksen menetelmänä. Teoksessa Nieminen, J. (1995). *Menetelmävalintojen viidakossa: Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdistista*. [Tampere]: Tampereen yliopisto, 153–165.
- Niiranen P. & Kinos, J. (2001). Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa Nummenmaa, A. R., Helenius, A., Niiranen, P., Skinnari, S., Kurki, L., Hännikäinen, M., . . . Virtanen, J. (2001). *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 58–81.
- Nislin, M., Sajaniemi, N., Suhonen, E., Sims, M., Hotulainen, R., Hyttinen, S. & Hirvonen, A. (2015). Work demands and resources, stress regulation and quality of pedagogical work among professionals in Finnish early childhood education setting. *Journal of Early Childhood Education Research*, 4(1), 42–66. <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2015/08/Nislin-Sajaniemi-Suhonen-Sims-Hotulainen-Hyttinen-Hirvonen-issue4-1.pdf> Luettu 10.3.2020.
- OECD. (2017)., Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care, Starting Strong, OECD. Pariisi. <https://doi.org/10.1787/9789264276116-en> Luettu 8.8.2020
- Onnismaa, E. & Kalliala, M. (2010). Finnish ECEC policy: Interpretations, implementations and implications. *Early Years*, 30(3), 267–277. doi:10.1080/09575146.2010.511604 <https://www.tandfonline->

com.pc124152.oulu.fi:9443/doi/pdf/10.1080/09575146.2010.511604?needAccess=true

Luettu 9.4.2020.

Onnismaa, E., Kalliala, M. & Tahkokallio, L. (2017). Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä - Miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi. *Kasvatus & Aika: kasvatuksen historiallisyyhteiskunnallinen julkaisu*, 11(3), 4–20. <https://journal.fi/kasvatus-jaaika/article/view/68720/30156> Luettu 7.4.2020.

Onnismaa, E., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. (2017). Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 188–206. <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2017/12/Onnismaa-Tahkokallio-Reunamo-Lipponen-issue6-2.pdf> Luettu 6.2.2020.

Opetushallitus. (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf Luettu 9.4.2020.

OSALLISTAVA JA OSAAVA SUOMI – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Pääministeri Antti Rinteen hallituksen ohjelma 6.6.2019. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161823/Hallituksen_toimintasuunnitelma.pdf?sequence=4&isAllowed=y Luettu 29.9.2020.

Pihlainen, K., Reunamo, J. & Kärnä, E. (2019). Lapset varhaiskasvatuksen arvioijina - Lasten mukavina pitämät asiat päiväkodissa ja perhepäivähoidossa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 8(1), 121-142. <https://jecer.org/wp-content/uploads/2019/10/Pihlainen-Reunamo-Karna-issue8-1.pdf> Luettu 1.4.2020.

Puroila, A-M. & Kinnunen, S. (2017). Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 78/2017. Valtioneuvoston kanslia. https://tietokayttoon.fi/documents/10616/3866814/78_Loppuraportti+VakaVai+051217.docx.pdf/e1b46018-e928-476d-8569-f89bba427cbd/78_Loppuraportti+VakaVai+051217.docx.pdf?version=1.0 Luettu 18.3.2020.

- Raina, L. (2012). Uusi yhteisöllisyys: Kasvatusyhteisön rakentamisen ammattitaito. [Helsinki]: Arator.
- Raittila, R. & Siippainen, A. (2017). Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö. Teoksessa: Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 229–237.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 15:2019. https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf Luettu 30.8.2020.
- Rosqvist, L., Kokko, M., Kinos, J., Robertson, L., Pukk, M. & Barbour, N. (2019). Lapsilähtöinen pedagogiikka varhaiskasvattajien kanssa konstruotuna. *Journal of Early Childhood Education Research*, 8(1), 192-214. <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2019/10/Rosqvist-Kokko-Kinos-Robertson-Pukk-Barbour-issue8-1.pdf> Luettu 1.4.2019.
- Räsänen, P. & Sarpila, O. (2013). Internet-lomake vai ei? Verkkokyselylomake postikyselyitä täydentävänä tiedonkeruun menetelmänä. Teoksessa Matikainen, J., Tikka, M. & Laaksonen, S. (2013). *Otteita verkosta: Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät*. Tampere: Vastapaino, 65–78.
- Salminen, J. (2017). Kasvattaja lasten kehityksen ja oppimisen tukijana. Teoksessa: Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 131–141.
- Salminen, J. & Poikonen, P-L. (2017). Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. Teoksessa: Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 45–58.
- Selkälä, A. (2010). Verkkolomakkeella on väliä. Webropolin ja ZEF:in käyttöliittymien vastaajapsykologinen arviointi. Teoksessa: Matikainen, J., Tikka, M. & Laaksonen, S.

- (2010). *Otteita verkosta: Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät*. Tampere: Vastapaino, 96–110.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park (Calif.): SAGE.
- Tuomi, J. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.)*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. (2017). Lasten toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa: Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 29–44.
- Työsopimuslaki 26.1.2001/55. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2001/20010055> Luettu 30.8.2020.
- Ukkonen-Mikkola, T. & Fonsen, E. (2018). Researching Finnish early childhood teachers' pedagogical work using Layder's research map. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(4), p. 48. doi:10.23965/AJEC.43.4.06.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa: Valli, R. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (5., uudistettu painos.)*. Jyväskylä: PS-kustannus, 100–109.
- Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta., Alila, K. & Kronqvist, E. (2008). *Varhaiskasvatus vuoteen 2020: Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> Luettu 16.2.2020.

Vehkalahti, K. (2019). Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/305021/Kyselytutkimuksen-mittarit-ja-menetelmat-2019-Vehkalahti.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Luettu 16.7.2020.

Vilka, H. (2017). Tutki ja kehitä (4. uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Vollstedt M. & Rezat S. (2019). An Introduction to Grounded Theory with a Special Focus on Axial Coding and the Coding Paradigm. Teoksessa Kaiser G. & Presmeg N. (toim.) Compendium for Early Career Researchers in Mathematics Education, 81–101. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-030-15636-7.pdf> Luettu 7.6.2020.

Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 24:2018.

Ylitapio-Mäntylä, O. (2009). Lastentarhanopettajien jaettuina muisteluja sukupuolesta ja valasta arjen käytännöissä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Painamattomat lähteet:

Aluehallintovirasto. (2019). Varhaiskasvatuksen valvontaohjelma julkaistu - tavoitteena yhdenmukainen ohjaus ja laadukas varhaiskasvatus. Tiedote. <http://www.avi.fi/web/avi/-/varhaiskasvatuksen-valvontaohjelma-julkaistu-tavoitteena-yhdenmukainen-ohjaus-ja-laadukas-varhaiskasvatus> Luettu 16.2.2020.

Erkkilä, E. (2018). Lyhytaikaiset sijaisuudet päiväkodeissa: päiväkodin johtajien kokemuksia vuokratyön käyttämisestä päiväkodin työyhteisöissä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/104670/1543242070.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Luettu 20.9.2020.

Käsitteet. https://www.stat.fi/meta/kas/maaraaik_tyo.html#tab2 Helsinki: Tilastokeskus. Luettu 10.9.2020.

Lindroos, N. & Sallinen, I. (2019). Päiväkodin johtajien näkemyksiä lyhytaikaisten sijaisten vaikutuksesta varhaiskasvatukseen laatuun. Laurea-ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö.

https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/173482/Opinna%cc%88yte-tyo%cc%88_Lindroos_Sallinen.pdf?sequence=2&isAllowed=y Luettu 20.9.2020.

Mäkelä, B. (2019). Vaihtuvan henkilöstön yhteys varhaiskasvattajien ryhmätyöskentelyn sujuvuuteen sosiaalisen tuen välittämänä. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.

https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/302847/makela_bruno_maisterintut-kielma_2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y Luettu 20.9.2020.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020). Runsaat 10 000 aloituspaikkaa lisää korkeakouluihin vuosina 2020–2022. Helsinki. <https://minedu.fi/-/runsaat-10-000-aloituspaikkaa-lisaa-keakouluihin-vuosina-2020-2022> Luettu 10.9.2020.

STT. (2020). Varhaiskasvatuksen opettajapulaa helpotetaan monimuotokoulutuksella <https://www.sttinfo.fi/tiedote/varhaiskasvatuksen-opettajapulaa-helpotetaan-monimuotokoulutuksella?publisherId=57858920&releaseId=69886966> Oulu: Oulun yliopisto. Luettu 10.9.2020.

Valtioneuvosto. (2018). Uusi varhaiskasvatuslaki: lapsen etu keskiöön, henkilöstön osaamiseen panostetaan. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/uusi-varhaiskasvatuslaki-lapsen-etu-keskioon-henkiloston-osaamiseen-panostetaan> Luettu: 10.9.2020.

Yle. (20.4.2019). Sunnuntaisuomalainen: Lastentarhanopettajaksi ei enää haluta ja se näkyy hakijamäärissä <https://yle.fi/uutiset/3-10749196> Luettu 10.9.2020.

Yle. (21.2.2018). Helsinkiläinen lastentarhanopettaja ei laittaisi lastaan päiväkotiin, jossa työskentelee: "Pitää hymyillä, vaikka päivästä on tulossa kaaos" <https://yle.fi/uutiset/3-10084342> Luettu 10.9.2020.

Yle. (31.8.2018). "Ilman sijaisia päiväkoteja voitaisiin joutua sulkemaan" – Hoitoa tarvitsevia lapsia on pääkaupunkiseudulla koko ajan enemmän, mutta samaan aikaan työvoimasta on huutava pula <https://yle.fi/uutiset/3-10381340> Luettu 10.9.2020.

Liite 1

Sijaiskysely

Hyvä päiväkodin vakituinen työntekijä!

Opiskelen kasvatustieteen maisteriksi Oulun yliopistossa. Tutkimuksen tarkoitus on kartoittaa, millaisia kokemuksia päiväkodin vakituisella henkilöstöllä on sijaisista. Pilotoin tässä vaiheessa tutkimusaineistoa. Kyselyn vastaukset tulevat ensisijaisesti kvalitatiivisen tutkimuksen kursseille, mutta saatan käyttää aineistoa myös pro gradussa.

Kyselyn tuloksia käsitellään luottamuksellisesti sekä anonymisti. Ketään ei voi vastausten perusteella tunnistaa. Vastaamalla tähän kyselyyn annat suostumuksesi käyttää vastauksia sekä kvalitatiivisen kurssin aineistona että mahdollisessa pro gradussa. Vastauksen täyttämiseen menee 10–15 minuuttia. Kysely koostuu avoimista kysymyksistä, johon toivon sinun vastaavan mahdollisimman laajasti. Kyselyyn on aikaa vastata 26.2.2019 asti.

Jokainen vastaus on tärkeä, kiitos osallistumisestasi!

Vastaan mielelläni lisäkysymyksiin

Reeta.Maki-Pollari@student.oulu.fi

ystävällisin terveisin

Reeta Mäki-Pollari

1. Taustatiedot

Paikkakunta

Ikä

Sukupuoli

Tehtävänimike

Työvuodet am
matissasi

2. Kuinka monta sijaista päiväkodissanne on ollut viimeisen kahden vuoden aikana

- 0-5
- 5-10
- 10-15
- 15-20

3. Kumpia sijaisia on ollut enemmän, vakituisia vai vahtuvia?

- Vakituisia
- Vaihtuvia

4. Kuinka päiväkodissa on hoidettu sijaisjärjestelyt? (kuka hoitaa perehdytykset, sijaisten järjestäminen jne.)

5. Kerro omista kokemuksistasi sijaisten kanssa työskentelystä?

6. Miten mielestäsi sijaiset asettuvat osaksi päiväkodin arkea?

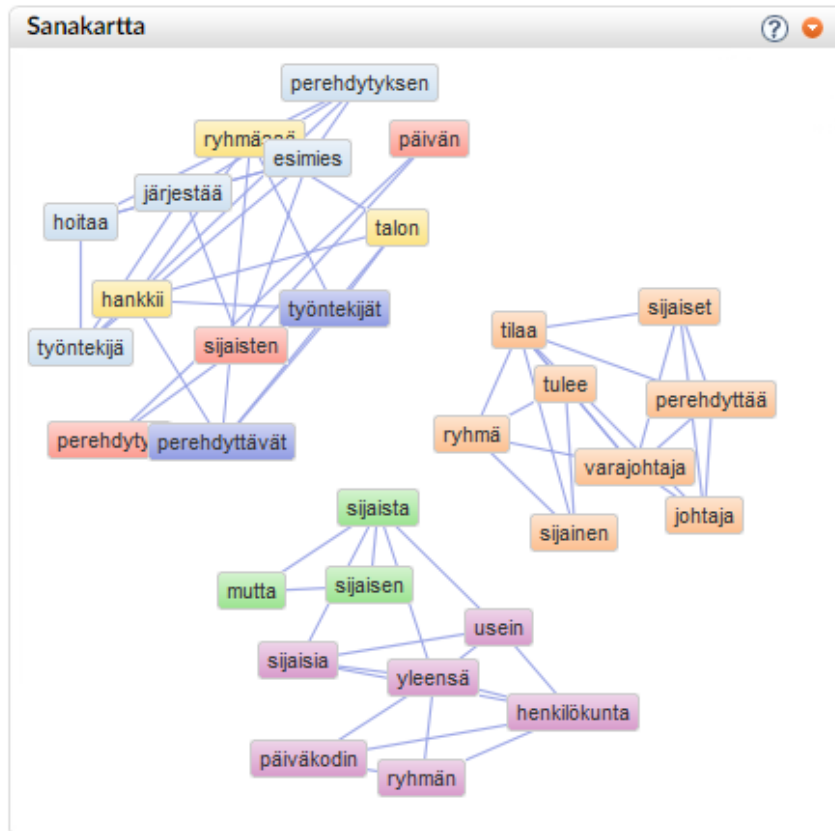
7. Miten sijaiset vaikuttavat arkipäivän työskentelyyn päiväkodissa?

8. Kuinka sijaisjärjestelyitä voisi mielestäsi parantaa?

9. Mitä muuta haluat kertoa sijaisjärjestelyistä päiväkodissa ja/tai palautetta kyselystä

Liite 2

Kuinka päiväkodissa on hoidettu sijaistajajärjestelyt? (kuka hoitaa perehdytykset, sijaisten järjestäminen jne.)

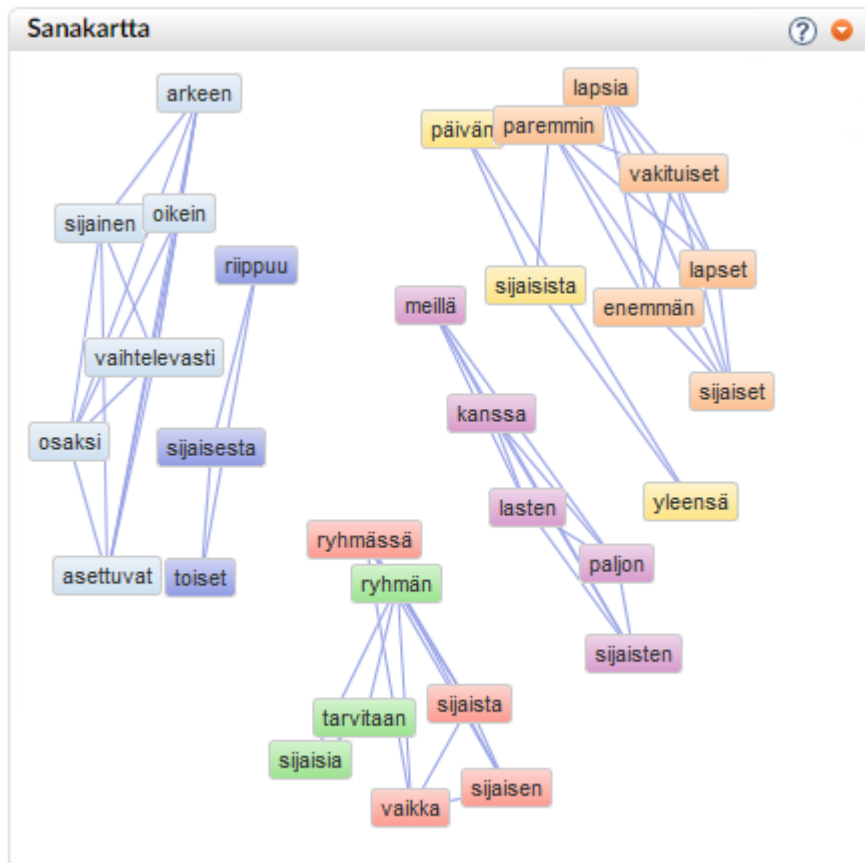


Sanapilvi

Järjestä aakkosittain Järjestä suurusjärjestykseen

johtaja hoitaa sijaiset perehdyttää
ryhmän sijaisen sijainen varajohtaja perehdytyksen
perehdytys esimies järjestää sijaisia päiväkodin
työntekijät ryhmä sijaista henkilökunta tilaa tulee mutta
yleensä talon hankkii usein työntekijä päivän sijaisten
perehdyttävät ryhmässä johon ehtii sijaisuuksiin ryhmästä kautta
mikäli mukaan perehdytyksestä jossa ryhmään paljon kanssa
järjestämisen tarpeen paikalla joskus tarvittaessa sijaistajajärjestelyt
sijaisuuksissa jotka tuttuja ensin aikuiset johtajan töissä menee
kaikki tiimi seuresta soittaa siitä oleva kasvattajat pääsääntöisesti
hoidetaan ollut vastuulla saadaan asiat saada tekee etsii käytössä
seuren töihin tapahtuu luvalla mihin taloon tärkeimmät

Kerro omista kokemuksistasi sijaisten kanssa työskentelystä?

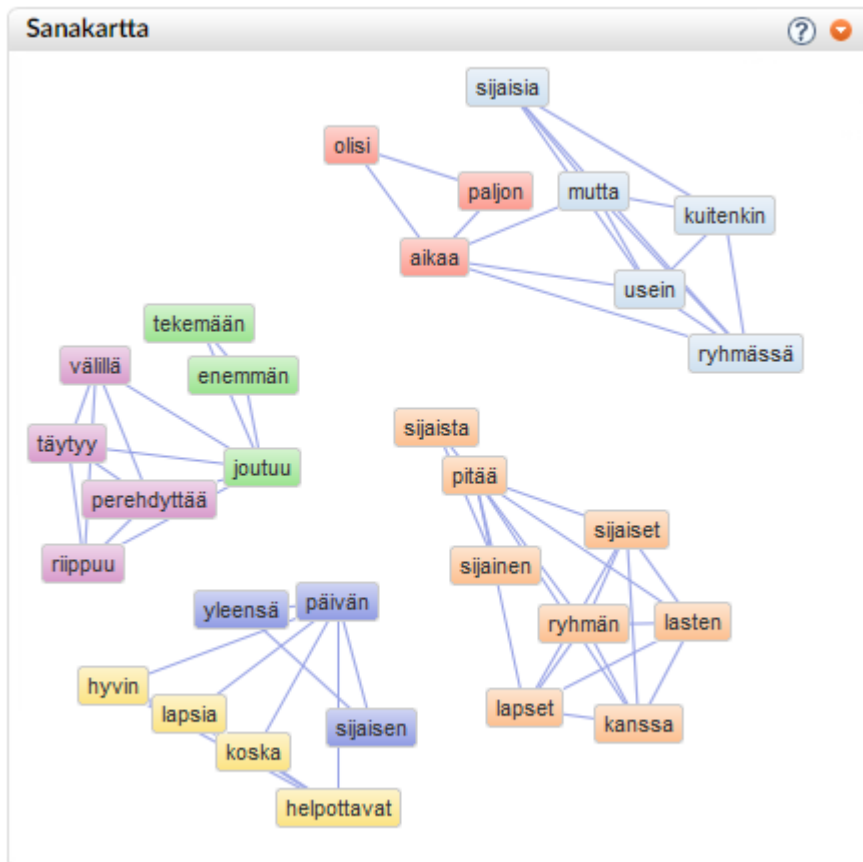


Sanapilvi

Järjestä aakkosittain
 Järjestä suuruusjärjestykseen

sijaiset riippuu sijainen sijaisia paljon
 päivän lapset sijaisen sijaisesta arkeen kanssa toiset
 sijaista yleensä asettuvat meillä vaihtelevasti osaksi
 ryhmässä sijaisista enemmän lapsia lasten oikein paremmin
 sijaisten tarvitaan vakituiset huonosti jotkut mielestäni
 päiväkodin ryhmän ryhmään talossa todella vaikka helposti
 joskus kaikki kuitenkin lapsille meidän mukaan osaavat
 pääasiassa sijaisuuden tuttuja työntekijät vaikea vastaan asenne
 asettua kaikille otetaan päivää silloin toimitaan täysin arkipäivää
 harvoin henkilökunta henkilöstä jälkeen kovasti luontevasti mitään
 nopeasti omassa pitäisi pääosin rohkeasti sekaisin sijaisuudet
 sijaisuuksia toiminnasta tottuneet tuovat töissä vakituinen

Miten mielestäsi sijaiset asettuvat osaksi päiväkodin arkea?

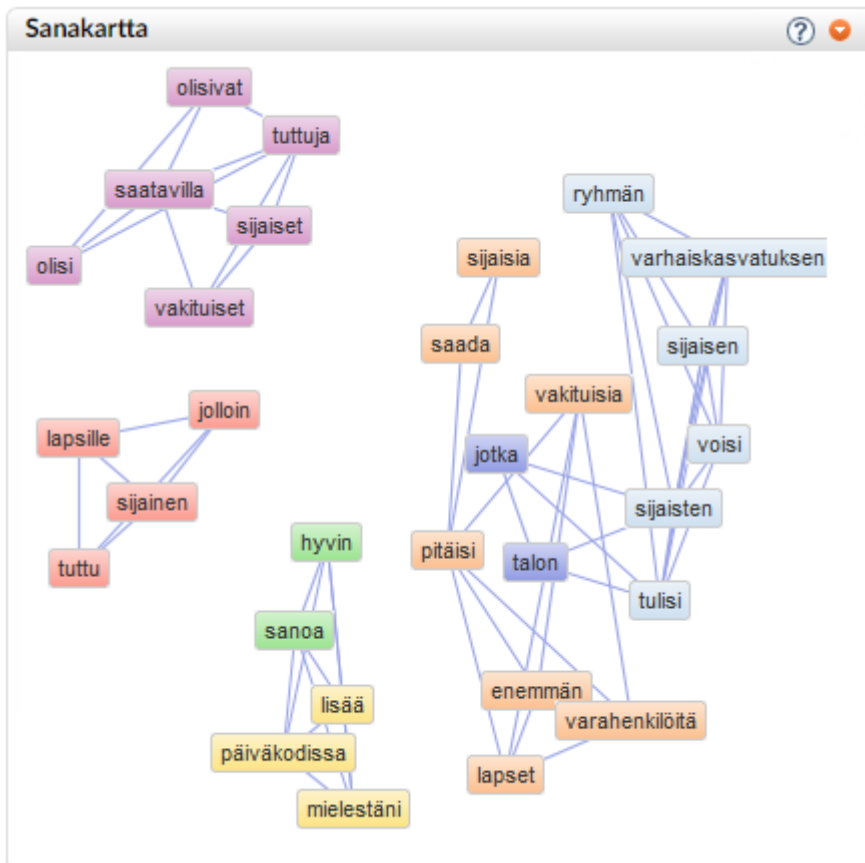


Sanapilvi

Järjestä aakkosittain Järjestä suuruusjärjestykseen

sijainen enemmän kanssa sijaisen pitää
sijaiset koska lapset paljon päivän sijaisia mutta
usein lasten aikaa tekemään hyvin joutuu olisi ryhmän
täytyy välillä riippuu helpottavat perhehdyttää ryhmässä
sijaista yleensä kaikki kuitenkin lapsia tulee tuttu eivät
päivä sijaisesta toisaalta tunne työtä vähän hieman joten
joudun mitenkään päivästä ryhmästä tehdä tietää vaikka yksin
ilman menee ohjata ollut paikalla sijaisille sijaisten silloin
suunnitelmia toimii toimintaa töitä vaatii antaa asiat asioita jolloin
kertoa laittaa lisää luottaa mukaan ryhmää sujuu talon todella
toiminnan tutut uusiksi verran

Miten sijaiset vaikuttavat arkipäivän työskentyyksi päiväkodissa?

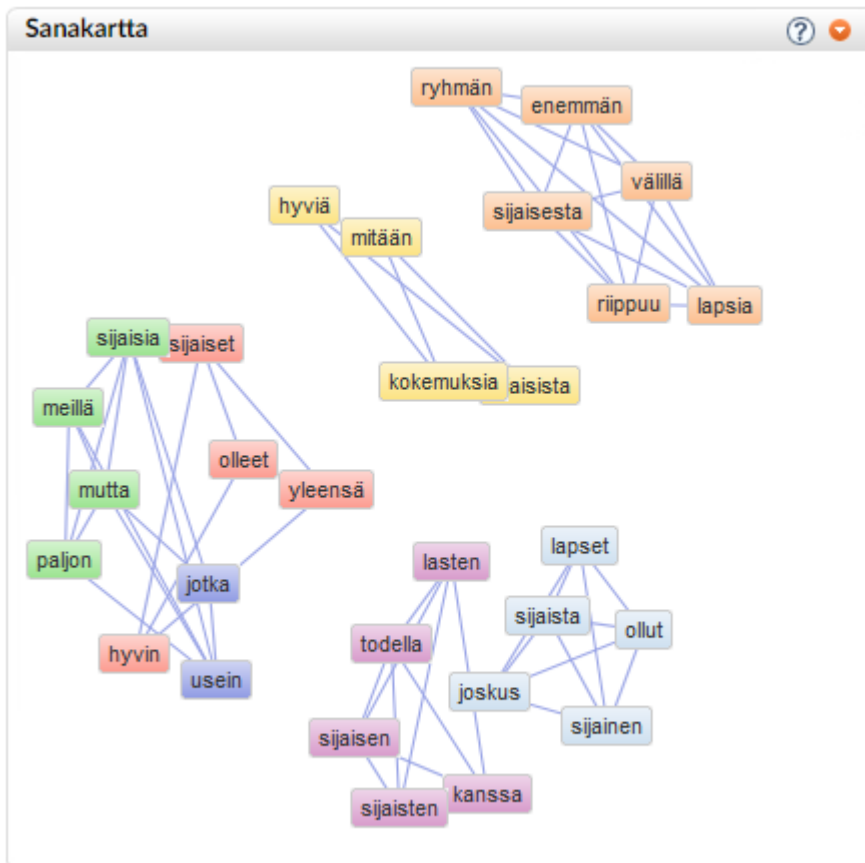


Sanapilvi

Järjestä aakkosittain
 Järjestä suuruusjärjestykseen

sijaisia olisi enemmän sijaiset sijainen
 voisi pitäisi saada tulisi vakituisia sijaisten sijaisen
 jolloin olisivat saatavilla tuttu tuttuja vakituiset hyvin lapset
 lisää mielestäni talon varahenkilöitä päiväkodissa jotka kiertäviä
 koulutus lapsille meillä mukaan mutta palkata perehdytys
 ryhmän sanoa sijaista talossa tutut varhaiskasvatuksen aikaa
 kiertävä meidän paras ryhmässä samat samoja tarpeen tarve
 tarvitaan toimia etukäteen heidän heille hetkellä jossa kaikilla
 lapsia lasten ottaa poissa päiväkodin saataisiin saisi selkeä
 sijaiseksi sijaisrekisteri silloin taloon tarvittaessa tilanne tulla tällä
 usein vaikea vakituinen löytää päiväkodilla ryhmät tuttua

Kuinka sijaisjärjestelyitä voisi mielestäsi parantaa?



Sanapilvi

Järjestä aakkosittain Järjestä suuruusjärjestykseen

kanssa sijaiset sijainen hyvin sijaisia
 hyviä mutta ollut sijaisten sijaisen lasten
 lapset välillä paljon jotka yleensä meillä sijaisista
 ryhmän sijaista olleet lapsia enemmän sijaisesta joskus
 usein todella riippuu mitään kokemuksia eivät heidän
 ettei työskentely tulee kaikki työskennellä ilman heitä työhön
 sujuu ryhmässä olisi kanssaan hyötyä huonoja vaikka ryhmään
 päteviä päivän paremmin miten helppo erittäin vähän tuttuja
 toiset tehdä sitten raskasta pääosin päiväkodissa pitää lisää
 lapsista koska joten haittaa vastuuta töihin tuntuu tullut silloin
 positiivisia lapsille kokemukset jotta joita homma alalle