

TAMPEREEN YLIOPISTO

**Ammatillinen osaaminen
lastentarhanopettajien kuvaamana ja
työnantajien odotuksissa**

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

JOHANNA SALONEN-ALA-MAAKALA

Lokakuu 2016

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

JOHANNA SALONEN-ALA-MAAKALA: Ammatillinen osaaminen lastentarhanopettajien kuvaamana ja työnantajien odotuksissa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 75 sivua, 5 liitesivua

Lokakuu 2016

Yhteiskunnan ja työelämän muutokset asettavat jatkuvasti uusia odotuksia lastentarhanopettajan ammatilliselle osaamiselle. Tässä tutkimuksessa kartoitetaan 2010-luvun lastentarhanopettajan ammatillista osaamista ja nostetaan esiin lastentarhanopettajien ja kuntatyönantajien näkökulma. Tavoitteena on selvittää mistä osaamisalueista lastentarhanopettajan ammatillinen osaaminen koostuu ja kuinka lastentarhanopettajat itse kuvaavat ammatillista osaamistaan sekä minkälaista ammatillista osaamista kuntatyönantajat odottavat lastentarhanopettajilta. Selvitettävänä on myös miten opettajien kuvaukset ja työnantajien odotukset eroavat toisistaan.

Tutkimuksen aineisto koostuu kahdesta osasta: opettaja-aineisto ja työnantaja-aineisto. Opettaja-aineisto, joka sisältää lastentarhanopettajien haastatteluja (kolme yksilöhaastattelua ja yksi kuuden opettajan ryhmähaastattelu) sekä kirjoitelmia (19 kappaletta), on kerätty Tampereen yliopiston Päivi Kupilan ja Kirsti Karilan Ammatilliset tilat varhaiskasvatustyön muutoksessa -hankkeessa vuonna 2013 kolmen erilaisen kunnan päiväkodeissa. Työnantaja-aineisto koostuu samojen kuntien lastentarhanopettajien tehtäväkuvista sekä pirkanmaalaiskuntien lastentarhanopettajantehtävien työpaikkailmoituksista (30 kappaletta) puolenvuoden ajalta 11/2015 – 5/2016.

Tutkimusote on ensisijaisesti laadullinen, joten tutkimus keskittyy selkeästi rajattuun aineistoon ja siinä informanttien näkökulman esiin tuomiseen, kuitenkin myös aineiston kvantifointia hyödynnetään lastentarhanopettajien ammatillisen osaamisen kuvausten ja työnantajien odotusten erojen esiin tuomiseksi. Tutkimus on aineistolähtöinen, mutta sen taustaksi esitetään useita aikaisempia tutkimuksia ja selvityksiä, joiden vaikutusta analyysiin ei voi täysin ohittaa. Analyysimenetelmänä käytetään temaattista analyysiä, jota jatketaan tyyppitelyllä.

Tutkimuksen tuloksena esitetään kaksiulotteinen lastentarhanopettajan ammatillisen osaamisen malli sekä opettaja- ja työnantaja-aineistojen perusteella erikseen piirretyt kuviot ammatillisen osaamisen koostumisesta. Esitettävässä mallissa ammatillisen osaamisen ensimmäinen ulottuvuus, varhaiskasvatuksen asiantuntijuus, koostuu varhaiskasvatuksen *teoreettisesta tietämyksestä* ja toimintaosaamisesta, joka puolestaan sisältää *suunnittelu-*, *toteutus-* ja *arviointiosaamisen*. Toisen ulottuvuuden, varhaiskasvatuksen yleinen ammatillinen osaaminen, osaamisalueet ovat *yhteistyö*, *kehitys* sekä *toiminta- ja asennoitumistapa*. Merkittävimmät erot lastentarhanopettajien kuvausten ja kuntatyönantajien odotusten välillä olivat osaamisalueiden painotuksessa. Työnantaja-aineistossa painottui teoreettinen tietämys, kun taas opettaja-aineistossa toteutusosaaminen sekä yhteistyöosaaminen; eroa havainnollistetaan myös tyyppikertomuksilla.

Lastentarhanopettajan ammatillisen osaamisen malli on luonteva jatke aiempien tutkimusten ja selvitysten tuloksille, joiden kanssa siitä löytyy paljon yhtymäkohtia. Malli on aikaisempia selvityksiä jäsentyneempi ja yksityiskohtaisempi näkemys, ja osoittaa osaamisalueiden yhteyden toisiinsa. Se on informatiivinen ja tarjoaa uuden näkökulman lastentarhanopettajien ja muidenkin opettajien ammatillisen osaamisen tarkasteluun, ja näin ollen sillä on teoreettista merkitystä. Mallia voivat hyödyntää erityisesti lastentarhanopettajan uralla eri vaiheissa olevat sekä työnantajat johtamisen apuna. Malli on sovellettavissa erilaisten tehtävien ammatillisen osaamisen ymmärtämiseen ja sillä voi olla teoreettista vaikuttavuutta laajemminkin ammatillisen osaamisen tutkimuksessa.

Avainsanat: ammatillinen osaaminen, lastentarhanopettaja, temaattinen analyysi, tyyppitely, työnantaja, varhaiskasvatus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	AMMATILLINEN OSAAMINEN	9
2.1	AMMATILLISEN OSAAMISEN TARKASTELUA	9
2.1.1	<i>Ammatillisen osaamisen käsite</i>	10
2.1.2	<i>Opettajan ja asiantuntijan ammatillinen osaaminen</i>	12
2.2	AMMATILLINEN OSAAMINEN VARHAISKASVATUSKONTEKSTISSA	15
2.2.1	<i>Lastentarhanopettajan ammatillinen osaaminen</i>	16
2.2.2	<i>Opettajan ammatillinen osaaminen varhaiskasvattajana</i>	18
2.2.3	<i>Kansainvälistä näkökulmaa lastentarhanopettajan ammatilliseen osaamiseen</i>	20
3	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT	23
3.1	TUTKIMUKSEN KOHDE	24
3.2	AINEISTO JA SEN HANKINTA	25
3.3	TEEMAATTINEN ANALYYSI JA TYYPITTELY	27
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	30
4.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET	30
4.2	AINEISTON ANALYYSI	30
4.2.1	<i>Lastentarhanopettaja-aineiston analyysi</i>	31
4.2.2	<i>Kuntatyönantaja-aineiston analyysi</i>	35
4.2.3	<i>Aineistojen yhteinen tarkastelu</i>	36
5	TULOKSET	39
5.1	LASTENTARHANOPETTAJAN AMMATILLISEN OSAAMISEN MALLI	39
5.2	AMMATILLINEN OSAAMINEN KUNTATYÖNANTAJIEN ODOTUKSISSA	41
5.3	AMMATILLINEN OSAAMINEN LASTENTARHANOPETTAJIEN KUVAUKSISSA.....	43
5.4	EROAVAISUUDET AINEISTOISSA	51
5.4.1	<i>Kunnan työpaikkailmoitus – Oma-aloitteinen kehittäjä</i>	51
5.4.2	<i>Lastentarhanopettajan kuvaus – Arjen tekijä</i>	52
6	TUTKIMUKSEN TARKASTELU	53
6.1	TULOSTEN TULKINTA	53
6.2	TULOSTEN VERTAILU AIKAISEMPIIN TUTKIMUKSIIN	56
6.3	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN TARKASTELU	59
6.4	TULOSTEN MERKITYS JA JATKOKÄYTTÖ SEKÄ JATKOTUTKIMUSIDEAT	62
	LÄHTEET	66
	LIITTEET	76
Liite 1	KOOSTE LUVUSSA 2 ESITELTYJEN TUTKIMUSTEN JA SELVITYSTEN PÄÄKÄSITTEISTÄ....	76
Liite 2	LASTENTARHANOPETTAJIEN KIRJOITELMIEN TEHTÄVÄNANNOT JA HAASTATTELUIJEN KESKUSTELUTEEMAT	77
Liite 3	AINEISTON KIRJAIN-NUMERO -TUNNUKSET	78
Liite 4	LITTEROINTI-/ KOODAUSNÄYTTEET	79
Liite 5	HAVAINTOYKSIKKÖTAULUKKO	80

KUVIOT

KUVIO 1. Asiantuntijuuden osa-alueet (Helakorpi 2010b, 78).....	13
KUVIO 2. Kvalifikaatiokehys (Robert Bosch -säätö 2008, 25).....	21
KUVIO 3. Tutkimuksen sijoittuminen.....	24
KUVIO 4. Tutkimusaineisto.....	25
KUVIO 5. Teemakartta.....	37
KUVIO 6. Lastentarhanopettajan ammatillisen osaamisen malli.....	41
KUVIO 7. Lastentarhanopettajan ammatillinen osaaminen työnantajien odotuksissa.....	43
KUVIO 8. Lastentarhanopettajan ammatillinen osaaminen opettajien kuvauksissa.....	44

1 JOHDANTO

Ammatillinen toiminta varhaiskasvatuksessa on nykyisin haastavaa. Yhteiskunnan ja työelämän muutokset asettavat uusia odotuksia lastentarhanopettajan ammatilliselle osaamiselle; moniammatillinen työskentely, kasvatuskumppanuus ja lapsen yksilöllinen huomioiminen sekä hoidon, kasvatuksen ja opetuksen yhteen nivominen ovat nykypäivän ammatillisuutta. Lastentarhanopettajan työ ja ammatillisuuden olemus on monimuotoinen ja monimutkainen kokonaisuus; työssä edellytetään pedagogista asiantuntijuutta sekä moniammatillisen yhteistyön osaamista niin tiimin sisällä kuin ulkoisten kumppaneiden kanssa, mukaan lukien yhteistyön perheiden kanssa. (Karila & Kinos 2010; Karila & Kinos 2012, 64–68.) Varhaiskasvatusta toteutetaan päiväkodeissa moniammatillisina tiimeinä, mutta näissä ei kuitenkaan välttämättä osata hyödyntää erilaisia osaamisia täysimääräisesti. Siksi on koettu tarpeelliseksi selkiyttää eri ammattiryhmien työtehtäviä ja osaamisalueita (Karila ym. 2013, 3 ja 17–18; STM 2007, 23). Tutkimukseni vastaa osaltaan tähän tarpeeseen. Tämä kunnallisissa päiväkotiryhmissä työskentelevien lastentarhanopettajien ammatillista osaamista kartoittava tutkimus on ajankohtainen ja tarjoaa aineksia käytävään varhaiskasvatuksen laatu- ja kehittämiskeskusteluun (ks. myös Saarinen & Leveälähti 2016; Strohmer & Mischo 2016, 44).

Osaamisen vahvistaminen on tällä hetkellä ajankohtainen asia kaikilla aloilla (ks. esim. OKM 2015; OKM 2016; Välijärvi 2014). Opettajien ammatillinen osaaminen on perusta, joka mahdollistaa uusien osaajien kasvattamisen ja kouluttamisen. Varhaiskasvatuksessa työskentelevät opettajat tukevat ja mahdollistavat lasten osaamisen kehittymistä varhaisista ikävuosista alkaen, ja siksi on tärkeää tietää mitä osaamisalueita lastentarhanopettajien ammatilliseen osaamiseen sisältyy. Yhteiskunta ja sen myötä niin kasvatettavat lapset kuin varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet muuttuvat, ja varhaiskasvatustyössä odotetaan ajantasaista ammatillista osaamista (vrt. Karila & Kupila 2010, 3). Minkälaista on se lastentarhanopettajan ammatillinen osaaminen 2010-luvulla, jolla vastataan työn asettamiin vaatimuksiin? Miten päiväkodissa kasvatus- ja opetustyötä tekevät opettajat kuvaavat ammatillista osaamista? Entä mitä työnantajat odottavat lastentarhanopettajien osaavan? Näihin kysymyksiin etsin vastauksia tässä tutkimuksessa.

Tutkimukseni tavoitteena on ymmärryksen lisääminen lastentarhanopettajan ammatillisesta osaamisesta; ilmiön käsitteellistäminen ja ajantasainen tulkinta sekä opettajien ammatillisen

osaamisen kuvausten ja työnantajien odotusten vertailulla ja yhdistämisellä saada esiin konkreettinen kuva 2010-luvun lastentarhanopettajan ammatillisesta osaamisesta. Näin saatu uusi malli palvelee varhaiskasvatuksen käytäntöä. Sitä voivat hyödyntää niin koulutuksen järjestäjät opettajien koulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa, opettajat ammatillisen kasvunsa tukena kuin työnantajat varhaiskasvatuksen johtamisessa.

Mielenkiintoni ammatilliseen osaamiseen on jatkunut jo vuosikymmeniä. Olen toiminut ammatillisena opettajana ja näyttötutkintomestarina, ja siten opettanut opiskelijoille ammatillisten tutkintojen opetussuunnitelmien perusteissa (ks. esim. OPH 2016) määriteltyjä ammatillisia osaamisia ja arvioinut opiskelijoiden suorituksia ammatillisen osaamisen näkökulmasta. Taustani ja sen kautta tapani katsoa asioita tuo esiin uusia raikkaita näkökulmia ymmärtää lastentarhanopettajien ammatillista osaamista. Varhaiskasvatukseen suuntauduttuani varhaiskasvatuksen laatu ja tavoitteiden toteutuminen sekä lapsen edun ensisijaisuus ovat olleet johtoajatukseni. Varhaiskasvattajien ammatillisella osaamisella on merkittävä rooli näihin pyrittäessä. Kasvatustieteen opintojen maisterivaiheen hallinnollisen harjoittelun aikana olin mukana varhaiskasvatuksen henkilöstön rekrytointiprosessissa. Tuolloin pohdin hakijoiden ja työnantajan ammatillista osaamista koskevien odotusten ja käsitysten eroa. Keskusteluissa havaitsin vaikeutta löytää yhteistä ymmärrystä osaamisalueista; kiinnostavia olivat sekä hallinnon että työnhakijoiden näkemykset. Samaan aikaan, kun valitsin omaa tutkimusaiheeni, yliopistossa oli meneillään ammatillista osaamista läheisesti sivuava hanke Ammatilliset tilat varhaiskasvatustyön muutoksessa – neuvottelua työidentiteeteistä, osaamisesta ja työkäytännöistä (Kupila & Karila 2012a; Kupila & Karila 2012b). Kun hankkeesta tarjottiin käyttöni lastentarhanopettajien haastatteluaineistoja, oli helppo tarttua kiinnostavaan aiheeseen. Lastentarhanopettajilta kerätyn aineiston rinnalla analysoin keräämääni työnantaja-aineistoa tässä tutkimuksessa.

Ammatillinen osaaminen on niin jokapäiväinen ilmiö, että sen tiedostaminen ei enää olekaan selviö. Lisäksi osaamisen tarpeesta voi olla erilaisia käsityksiä eri osapuolilla: työnantajan osaamisvaatimukset ja työntekijän kompetenssi eivät aina kohtaa (Kupias, Peltola & Pirinen 2014, 39). Lastentarhanopettajan kelpoisuusvaatimuksista säädetään laissa (L272/2005) ja asetuksessa (A608/2005), jotka on annettu sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. Säädöksissä ei määritellä tarkemmin kelpoistavien tutkintojen sisältöjä eikä sitä, minkälaista ammatillisen osaamisen tulisi olla tai mitä osaamisalueita se sisältää. Kuitenkin ammatillinen osaaminen ja sen johtaminen ovat menestystekijöitä paitsi yksityisellä sektorilla myös julkisen palveluntuottajan kannalta (Helakorpi 2008, 17; ks. myös Hanhinen 2011, 5; Karila & Nummenmaa 2001, 7; Korkalainen 2009, 9; Pyykkö & Niemi 2013, 7). Tuloksellisuus koostuu

tuottavuudesta, taloudellisuudesta ja vaikuttavuudesta (ks. esim. Autero 2013). Näihin kaikkiin vaikuttaa työntekijöiden ammatillinen osaaminen, joten työnantajien intressinä on löytää parhaat osaajat työtä tekemään sekä tukea olemassa olevan henkilöstön osaamisen kehittämistä. Työssä kehittyminen ja työn kehittäminen ovat opettajien työhyvinvoinnin ja työn laadun jatkuvan ylläpidon edellytyksiä (Kupias, Peltola & Pirinen 2014). Nämä kaikki taas edellyttävät tietoisuutta osaamisen osa-alueista. Työpaikoilla on yleisesti käytössä erilaisia osaamiskartoituksia, jotka helposti suuntaavat ammatillisen osaamisen tunnistamista ja kehitystä (Lehtinen & Palonen 2011, 36). Sen vuoksi on tärkeää, että tarvittavasta osaamisesta on käytettävissä tehtäväkohtaista, ajantasaista ja riittävän yksityiskohtaista tietoa.

Työssä tarvittava ammatillinen osaaminen on erilaista eri tehtävissä, ja lastentarhanopettajankin asiantuntijuus on omaleimaista (Karila 1997, 142). Lastentarhanopettajan ammatillista osaamista ei voi kokonaan ymmärtää pelkästään yleisten työssä tarvittavien osaamisten luokittelun avulla tai edes opettajan ammatillista osaamista jaottelevan mallin avulla. Yleisestikään ammasteista ja niiden edellyttämistä osaamisista ei ole riittävää tutkimustietoa (Helakorpi 2010b, 55), jota tarvittaisiin päätösten perustaksi, eikä suomalaisessa varhaiskasvatuskirjallisuudessa ole paljon käsitelty lastentarhanopettajien ammatillista osaamista (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 107). Joitakin selvityksiä ja tutkimuksia lastentarhanopettajien ammatillisesta osaamisesta on kuitenkin tehty, vaikka heidät opettajien joukosta usein unohdetaankin (ks. esim. Luukkainen 2002). Usein selvitysten tavoite on ollut koulutusta ohjaava (ks. esim. Karila ym. 2013; STM 2007). Tällä kertaa tutkin ammatillista osaamista varhaiskasvatuskontekstissa opettajien itsensä kuvauksista ja työnantajien ilmaisemista odotuksista. Nämä näkökulmat ansaitsevat tulla huomioituksi aiheesta keskusteltaessa.

Empiirinen tutkimukseni asettuu osaksi varhaiskasvatuksen tutkimusta ja osallistuu keskusteluun varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseksi. Tutkimusote on ensisijaisesti laadullinen, joten keskityn selkeästi rajattuun aineistoon ja siinä informanttien näkökulman esiin tuomiseen. Laadullinen tutkimus kuvaa todellista elämää ja pyrkii löytämään ja paljastamaan tosiasioita (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 161). Lastentarhanopettajan ammatillisen osaamisen mallin rakentamisessa hyödynnän myös määrällistä tietoa (ks. Alasuutari 2011, 32). Tutkimuksen tiedonintressissä on piirteitä Habermasin klassisen jaotellun kaikista tyypeistä: teknisestä, käytännöllisestä mutta myös kriittisestä tiedonintressistä. Tutkimuksen tuottama tieto on käyttökelpoista etsittäessä parhaita osaajia laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttajiksi. Tutkimuksellani pyrin lisäämään ymmärrystä lastentarhanopettajien ammatillisesta osaamisesta, mutta myös nostamaan aiheen opettajien tietoisuuden reflektion ja kehittämisen kohteeksi sekä vapauttamaan päiväkotihenkilöstöä perinteisestä samantekemisen kulttuurista (ks. esim. Kalliala

2012, 242; Karila & Kupila 2010, 5) ja nostamaan opettajuutta. Tavoitteena on saada kuuluviin tutkittavien oma ääni (ks. Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2013, 97) ja toisaalta löytää yhteinen ymmärrys. Haastateltujen ja kirjoittajien kertomaa, kuten myös työnantajien ilmauksia odotuksistaan, pidän lähtökohtaisesti totena. On kuitenkin huomattava, että tutkimusjoukko on vain näyte, joka tässä tutkimuksessa edustaa laajaa lastentarhanopettajien ja kuntatyönantajien joukkoa (vrt. fakta- ja näytenäkökulma Alasuutari 2011).

Tutkimukseni lähtee aineistosta, mutta aiemmat tutkimukset väistämättäkin vaikuttavat tulkintaan. Tieteenfilosofiselta kannalta se on ensisijaisesti realistinen, käytännöstä lähtevä ja sitä palveleva. Toisaalta tutkimuksessa on konstruktivistisia (ks. esim. Uusitalo & Kohtamäki 2011) piirteitä, sillä rakennan lastentarhanopettajan ammatillisen osaamisen mallin kahden eri näkökulman – työntekijät ja työnantajat – pohjalta, lisäksi teoriataustana on useita tutkimuksia ja selvityksiä. Siten tutkimuksellani ja lastentarhanopettajan ammatillisen osaamisen mallillani on sekä teoreettista että käytännöllistä merkitystä.

2 AMMATILLINEN OSAAMINEN

Tämän tutkimuksen pääkäsite on ammatillinen osaaminen. Tässä luvussa käsittelen aluksi eri tutkijoiden käsityksiä ammatillisesta osaamisesta ja sen lähikäsitteistä. Sen jälkeen esittelen useita aikaisempia tutkimuksia ja selvityksiä, jotka osaltaan selittävät ilmiötä ja liittyvät läheisesti aiheeseen. Olen koonnut niiden päätuloksista taulukon (Liite 1), jossa pyrin sijoittamaan samaa osaamisaluetta kuvaavat teemat rinnakkain niin hyvin kuin se on mahdollista. Taulukosta nähdään, että eri tutkimusten tulokset ovat lähellä toisiaan, mutta niissä on painotuseroja. Tulokset eivät kuitenkaan ole yksiselitteisesti vertailtavissa, sillä ammatillisen osaamisen jaottelun tarkkuus vaihtelee. Sitä paitsi eri julkaisuissa on käytetty eri termistöä, jota olen kuitenkin tekstissä ja taulukoinnissa kunnioittanut. Jaottelen tutkimukset aiheenmukaisesti, jolloin ne samalla ilmentävät ymmärryksen ja käsitteiden käytön kronologista kehitystä. Esiteltävät tutkimukset ja selvitykset eivät ole kilpailevia vaan täydentävät toisiaan ja toimivat taustateorioina aineiston analyysissä auttaen ymmärtämään tämän tutkimuksen kohdetta, 2010-luvun lastentarhanopettajan ammatillista osaamista.

2.1 Ammatillisen osaamisen tarkastelua

‘Ammatillinen’ rajaa tarkastelun työssä tarvittavaan osaamiseen. Ammatillisuuteen liittyy myös eettinen vivahde, joka edellyttää ammattilaisen työskentelevän hyvin ja perustavan tekemisensä tutkittuun tietoon, taitoon ja kokemukseen. Ammatillinen osaaminen mahdollistaa työtehtävien moitteettoman hoitamisen. ‘Osaaminen’ on laaja käsite; siihen sisältyy ja liittyy läheisesti useita käsitteitä ja määritelmiä. Määrittelen tässä työssä käytettäviä käsitteitä tarkemmin seuraavassa. Käsitteet ohjaavat aineistosta tehtäviä havaintoja, jolloin analyysi saa aineksia teoriasta (ks. Ronkainen ym. 2013, 55). Lähestyn lastentarhanopettajan ammatillista osaamista aluksi asiantuntijan ja yleisesti opettajan ammatillista osaamista hahmottaneiden tutkimusten kautta; mistä osa-alueista ammatillisen osaamisen on nähty koostuvan.

2.1.1 Ammatillisen osaamisen käsite

Eri tutkijat määrittelevät ammatillisen osaamisen eri tavoin. Käsite voi sisältää motorisia taitoja, kognitiivisia kykyjä, asenteita, persoonallisuuden piirteitä ja sosiaalisia taitoja. Ammatillisella osaamisella voidaan tarkoittaa työn edellyttämää osaamista tai työnantajan vaatimaa osaamista. Sitä voidaan tarkastella yksilön kapasiteettina suhteessa vaatimukseen. (Ellström 1997.) Toisaalta ammatillisuus ilmentyy rakenteissa, jotka myös luovat ja kehittävät ammatillisuutta (ks. Urban 2008). Osaamisen nähdään koostuvan tiedoista, taidoista ja niiden soveltamiskyvyistä sekä asenteista; näitä voidaan tarkastella työntekijän, tiimin, työnantajan ja koulutuksen näkökulmista (Helakorpi 2010b; Kupias, Peltola & Pirinen 2014). Koulutuksessa saatava teoreettinen tieto on ammatillisen osaamisen perusta. Koulutuksen näkökulmasta osaaminen koostuu tiedoista, taidoista ja pätevyydestä ja näkyy ammatillisena toimintana (OPH 2014, 8). Osaaminen yhdistetään ammatinhallintaan (Hakkarainen & Jääskeläinen 2010); ammatissa työskenteleminen kartuttaa ja harjaannuttaa ammatillista osaamista. Tuomi ja Sumkin (2012, 26–27) määrittelevät osaamisen tiedoista, taidoista ja kokemuksesta muodostuvaksi toiminnaksi.

Ammatillinen osaaminen -käsitettä lähellä ovat asiantuntijuuden, ammattitaidon ja työelämäosaamisen käsitteet. Myös ammatillinen tila -käsite, joka ilmentää arjen työkäytäntöjä, rooleja ja vastuita (Kupila & Karila 2012a; Kupila & Karila 2012b), koskettaa ammatillisen osaamisen käsitettä. Kupila (2007, 31) pitää osaamista asiantuntijuuden ulottuvuutena. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus ja osaaminen ovat kontekstisidonnaisia ja kehittyviä. Ne perustuvat tietoon ja tiedolliseen osaamiseen. (Kupila 2007, 18–35.) Asiantuntijuus viittaa tietämiseen, arviointiin, ennakkointiin ja myös taitavaan tekemiseen: asiantuntijuutta ja osaamista voidaan pitää synonyymeina (Palonen & Gruber 2010). Ammattitaidon käsitteen voi myös tulkita korostavan taitavaa tekemistä tietämyksen jäädessä vähemmälle huomiolle. Eteläpellon (1993) mukaan ammatillinen osaaminen on ammattitaitoa käytetympi käsite. Karila (1997, 11–12) ei erota asiantuntijuutta ammattitaidosta, koska osaamisessa on mahdotonta erottaa tietämistä ja taitamista. Myös Väisänen (2003) näkee ammattitaidon ja ammatillisen osaamisen tarkoittavan samaa ja Karilan ja Nummenmaan (2001, 24) mukaan osaaminen on keskeinen ulottuvuus asiantuntijuutta ja ammattitaitoa.

Useat tutkijat ovat määritelleet ammatillista osaamista kvalifikaatioiden ja kompetenssien avulla (esim. Hanhinen 2010; Hanhinen 2011; Helakorpi 2010b; Kullaslahti 2011; Ruohotie 2002; Viitala 2013). Kvalifikaatioilla tarkoitetaan työelämän osaamisvaatimuksia eli osaamistarvetta ja kompetensseilla työntekijän osaamispotentiaalia (kognitiivisia kykyjä ja affektiivis-konatiivisia valmiuksia), pätevyyttä tai yksilöllistä kapasiteettia (Hanhinen 2010; Hanhinen 2011; Helakorpi

2010a; Luukkainen 2002; Metsämuuronen 2000; Raji & Kallioinen 2013). Kompetenssi koostuu työntekijän valmiuksista suoriutua työtehtävistä: se on henkilökohtaisia kykyjä ja osaamista (Luukkainen 2004, 78). Kun kokonaiskompetenssi jaetaan pienempiin osa-alueisiin, mahdollistuu esimerkiksi koulutuksen suuntaaminen (Aalto, Ahokas & Kuosa 2008, 9) sekä osaamisen johtaminen ja arviointi. Kvalifikaatiovaatimuksissa eritellään usein tehtäväkohtaiset, ammattikohtaiset ja yleiset-/yliammattilliset-/avainkvalifikaatiotekijät (ks. esim. Mäkinen 1998, 85; Ruohotie 2005, 31; Viitala 2013); on myös nimetty alaspesifejä yleiskvalifikaatioita (Jakku-Sihvonen 2005, 138). Tässä tutkimuksessa ensisijaisena pyrkimyksenä ei ole erotella kvalifikaatiota tällä tavalla, vaan analysoida työnantajien ilmaisemista odotuksista ja opettajien kuvauksista kaikki esiin tulevat osaamisalueet, joilla on käytännöllistä merkitystä työn tekemisen kannalta. Ammatillinen osaaminen on työntekijän kykyä ja valmiuksia vastata organisaation ja työtehtävien asettamiin kvalifikaatiovaatimuksiin.

Tutkijat ovat esittäneet sekä toisiaan lähentyviä että toisistaan eriytyviä tulkintoja ammattitaidosta, kompetenssista eli pätevydestä ja kvalifikaatiosta eli ammattitaitovaatimuksesta (ks. esim. OKKA-säätiö 2013). Kuitenkin näillä käsitteillä voi nähdä olevan yhteisen ydinsisällön (Ellström 1994, ks. myös Helakorpi 2008). Yhdyn käsitykseen, että kvalifikaatio ja kompetenssi kuvaavat ilmiötä eri näkökulmista katsottuna: ammatillinen osaaminen on kompetenssien mahdollistaman ja kvalifikaatioiden edellyttämän kyvykkyyden realisoitumista työsuorituksessa (ks. Hanhinen 2010; Helminen 2015).

Helakorpi (2008; 2010b) määrittelee ammatillisen osaamisen taitojen ja tietojen soveltamiseksi käytännön työtehtävissä työorganisaatiossa. Työtehtävät määrittävätkin oleelliset osaamisvaatimukset työn suorittamiseksi ja kehittämiseksi (Luukkainen 2005), sillä jokaisessa työtehtävässä tarvitaan erilaista ammatillista osaamista. Ammatillinen osaaminen on myös dynaaminen käsite, jonka sisältö muuttuu työelämän muuttuessa. Ammatillisuus vastaa kysymyksiin: mitä varten ammatti on olemassa ja miten keskeinen tehtävä toteutetaan laadukkaasti. Varhaiskasvatuksen ammatillisuus rakentuu kahden ulottuvuuden välille; siihen vaikuttavat työntekijän ja yhteiskunnan käsitykset sekä kulttuuriset arvot ja konkreettinen varhaiskasvatustyö. Varhaiskasvatuksessa ammatillisuus on työntekijän ajatteluun piirtynyt kuva omasta työstä, se konkretisoituu arjen työssä ja toimintakäytännöissä. (Hujala ym. 2007, 97–105.) Helmisen (2015, 90) mukaan ammatillinen osaaminen on valmiutta suoriutua työstä ja siihen sisältyy taitoja, tietoja, ymmärrys ammattialan arvoista ja etiikasta sekä asennoituminen työhön; osaaja työskentelee joustavasti ja luontevasti.

Osaamisesta yritysten näkökulmasta ovat kirjoittaneet useat tutkijat, joiden ajatukset ovat hyvin sovellettavissa kunnalliseen organisaatioon sekä sen varhaiskasvatusta toteuttavaan

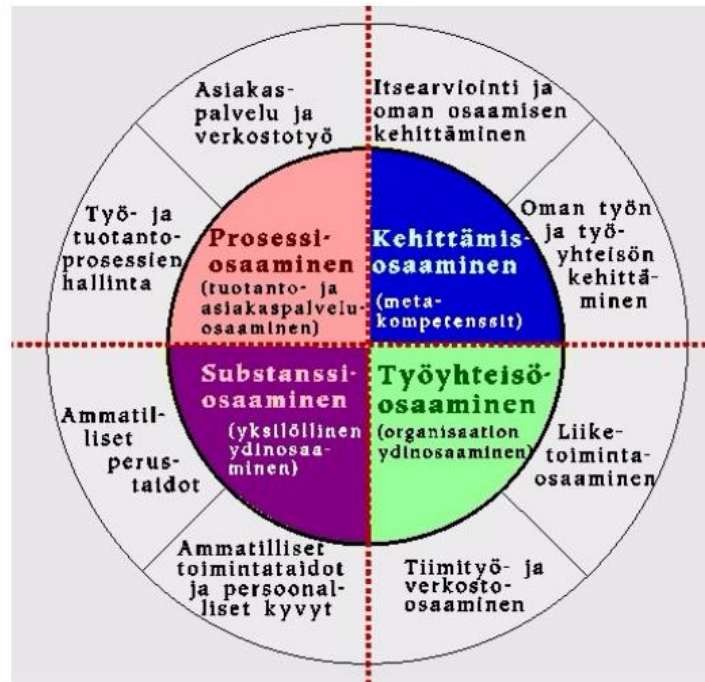
päiväkotiin ja siellä ryhmässä työskentelevään lastentarhanopettajaan. Työntekijälle ammatillinen osaaminen on perusta, jonka avulla hän onnistuu ja voi kehittyä työtehtävässään. Työnantajalle osaaminen on pääomaa, jonka avulla saavutetaan toiminnalle asetetut tavoitteet. Työyhteisön kokonaisosaaminen syntyy yksilöiden osaamisista. Osaamista kuvaavat mallit, joissa osaamisalueet on eritelty ja nimetty toimivat arviointikeskustelujen kehyksenä sekä kehittämistarpeiden ja -suunnitelmien määrittelyn vertailukohtana. Osaamisen määrittely on kaiken osaamisen johtamisen lähtökohta. (Viitala 2013; ks. myös esim. Kamensky 2015; Ruokonen 2016.)

Lastentarhanopettajan ammatillinen osaaminen on olemassa lainsäädännössä, työn asettamissa vaatimuksissa, koulutusten opetussuunnitelmissa ja ennen kaikkea työntekeksen paikoissa päiväkodeissa: työnantajien odotuksissa, työyhteisön ja yksittäisten opettajien käsityksissä sekä vanhempien ja lastenkin mielipiteissä (ks. myös Kuvio 3 s. 24). Tässä tutkimuksessa ammatillinen osaaminen tarkoittaa lastentarhanopettajien työtehtävissä tarvittavaa ja käytettävää osaamista ja sitä analysoidaan opettajien kuvauksista heidän näkökulmastaan sekä työnantajien esittämien odotusten kautta.

2.1.2 Opettajan ja asiantuntijan ammatillinen osaaminen

Lastentarhanopettajan ammatti on yhteiskunnallisesti merkittävä, ja siinä toimiminen vaatii erityistä osaamista ja vahvaa sitoutumista. Se kohdistuu merkittävään lapsen kasvun ja kehityksen vaiheeseen, jolloin opettajan on kyettävä tuottamaan sellaista, johon muilla ei ole osaamista. (ks. Niemi 2006, 76.) Asiantuntija- ja asiantuntijuuskäsitteitä käytetään yleisesti viittaamaan hyvään osaamiseen, osaamista kuitenkin tarkemmin määrittelemättä. Asiantuntijuus rakennetaan yleensä muodollisessa koulutuksessa hankitulle perustalle. Se sitoutuu tiettyyn sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin, mikä on huomioitava asiantuntijuuteen sisältyvää osaamista määriteltäessä. Jokaisen päiväkodissa työskentelevän opettajan tulee pystyä vastamaan perustehtävästä, joten jokaisella on oltava samaa perusosaamista. Lisäksi toimijoiden tulee olla tietoisia paitsi omasta myös toistensa osaamisesta. (ks. Lehtinen & Palonen 2011, 25–33.)

Haluan korostaa lastentarhanopettajan opettajuutta ja varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta, siksi nostan esille Helakorven (2005; 2006; 2009; 2010a; 2010b) kehittämän nelikenttämallin opettajien asiantuntijuuden osa-alueista (Kuvio 1) sekä Luukkaisen (2004; 2005) mallin opettajuuden osatekijöistä. Helakorven malli koostuu neljästä osa-alueesta, jotka kukin on vielä jaettu kahteen osioon. Jaottelu on tarkoitettu kuvauksen ja analysoinnin välineeksi, sillä todellisuudessa osaaminen näyttäytyy eri tilanteissa eri tavoin painottuvina kokonaisuuksina.



KUVIO 1. Asiantuntijuuden osa-alueet (Helakorpi 2010b, 78)

Helakorpi (2006; 2009; 2010a; 2010b) määrittelee asiantuntijuuden osa-alueiksi tai ulottuvuuksiksi *substanssi-, prosessi-, kehittämis- sekä työyhteisöosaamisen*. (Tässä luvussa 2 kursivoitin aiempien tutkimusten pääkäsitteet, joista keskeisimmät olen myös koonnut taulukkoon ks. Liite 1.) Ne rakentuvat toisaalta yksilön ja organisaation välisessä ulottuvuudessa sekä toisaalta toiminnan ja uudistumisen jatkumolla. Opettajan osaamisessa asiantuntijan prosessiosaamisen tilalla on pedagoginen osaaminen. Pedagoginen- ja substanssiosaaminen muodostavat opettajan asiantuntijuudessa ammattipedagogiikan kokonaisuuden. Helakorpi on tarkentanut mallinsa esimerkiksi erityisopettajan asiantuntijuuteen, jolloin pedagoginen osaaminen on täsmentynyt erityispedagogiseksi osaamiseksi (ks. Helakorpi 2006). Lastentarhanopettajan kyseessä ollen tämä osaamisen alue olisi luonnollisesti varhaiskasvatuksen pedagogista osaamista, joka koostuu varhaiskasvatusprosessin hallinnasta sekä varhaiskasvatuksellisista ja ohjauksellisista taidoista.

Vaikka Helakorven mallin kehittäminen onkin lähtöisin ammatillisen opettajan ammatillisen osaamisen mallintamisesta, hän liittää pedagogiseen osaamiseen vahvasti kasvattajan roolin (Helakorpi 2010a). Pedagogiseen osaamiseen sisältyy tiedot ja taidot oppimisen ja ohjaamisen teoriasta ja käytännöstä. Koska opettaja on yksilöllisen kasvun tukija ja motivoija, hän tarvitsee ihmissuhdetaitoja ja empatiakykyjä, mutta hän tarvitsee myös organisointi- sekä prosessien ohjaus- ja hallintataitoja. Suunnittelu-, toteutus- ja arviointi- sekä yhteistyötaidot kuuluvat niin ikään opettajan pedagogiseen osaamiseen.

Substanssiosaamisen Helakorpi (2010a) näkee koostuvan ammatillisesta tietotaidosta ja työelämäosaamisesta, joka sisältää niin työelämän pelisäännöt kuin asiakaspalveluosaamisen. Työyhteisöosaamisen hän näkee koostuvan talous- ja hallinto-osaamisesta (esimerkiksi markkinointi- ja oman työn johtamistaitoja) sekä tiimityö- ja verkosto-osaamisesta eli yhteistoimintaosaamisesta (esimerkiksi tiimityö-, vuorovaikutus- ja projektiosaamisen taitoja).

Mallia kehitettyään Helakorpi (2010a) puhuu pelkän kehittämisosaamisen sijaan kehittämis- ja tutkimusosaamisesta eli tieteellisestä osaamisesta, jolla hän tarkoittaa oman työn ja työyhteisön kehittämisessä tarvittavaa kehittämis- ja ajatteluntaitoa: opettajan on tunnettava tutkimuksen ja kehittämistyön menetelmiä, tunnistettava ongelmia ja kyettävä luovaan ongelmanratkaisuun ja arvovalintoihin. Ammatillisen osaamisen neljän osa-alueen lisäksi Helakorpi (2008; 2010a; 2010b) mainitsee asiantuntijan osaamiseen kuuluvan *eettisen asiantuntijuuden* ja *reflektio-osaamisen*, jonka tulee näkyä kaikilla osaamisen osa-alueilla.

Luukkainen (2004) on opettajuutta määrittelevässä väitöstutkimuksessaan ennakoanut opettajan ammatillista osaamista vuonna 2010. Hän käyttää termiä toteutuva ammattitaito ja on määritellyt sitä yhteiskunnan odotusten ja opettajien työn kautta. Luukkainen esittää mallin opettajuuden osatekijöistä, joita ovat: *sisällön hallinta, oppimisen edistäminen, eettinen päämäärä, tulevaisuushakuisuus, yhteiskuntasuuntautuneisuus, yhteistyö* sekä *itsensä ja työnsä jatkuva kehittäminen*. Osatekijät ovat osittain päällekkäisiä, ne muodostavat opettajuuden ytimen. (Luukkainen 2004, 265–266.) Koostuessaan mainituista tekijöistä opettajuus edellyttää opettajalta vastaavien taitojen osaamista ammatissaan.

Sisältö on hallittava sekä teoreettisesti että käytännöllisesti. Oppimisen edistäminen edellyttää tietoa ihmis-, tieto-, oppimis- ja opetuskäsityksistä: oppijan tulee olla keskipisteessä ja osallisena toiminnassa. Eettinen päämäärä näkyy jatkuvana arvokeskustelun prosessina, jossa opettajalta vaaditaan näkemyksellisyyttä ja johdonmukaisuutta. Tulevaisuushakuisuus edellyttää valmiutta muutokseen sekä ennakointia. Yhteiskuntaan suuntautuminen tarkoittaa lisääntyvää vuorovaikutusta koulun ja ympäröivän yhteiskunnan välillä. Opettaja toimii kontekstisidonnaisesti, mutta on aktiivisesti mukana yhteiskunnan muutoksessa. Opettajan perinteisesti yksinäinen tehtävä laajenee asiantuntijayhteisössä toteutuvaksi yhteistyöksi kollegojen, perheiden ja muiden sidosryhmien kanssa. Itsensä kehittäminen ja elinikäinen oppiminen nähdään kuuluvaksi opettajan ammattitaitoon, ja tämä edellyttää opettajalta jatkuvaa ammatillista kasvua. (Luukkainen 2004, 265–301; Luukkainen 2005, 53–189.)

Luukkaisen mallia varhaiskasvatukseen sovellettaessa sisällön hallinnassa korostuu käytännöllisyys. Oppimisen edistämisen rinnalla on vahvana kasvun ja kehityksen tukeminen ja tähän yhdistyy eettisyys eli moninaisuuden ymmärtäminen, turvallisuudesta huolehtiminen ja

toisten kunnioitus. Tulevaisuushakuisuus näyttäytyy varhaiskasvatuksessa erityisesti uskona tulevaisuuteen jokaisen lapsen kohdalla. Toimintaympäristö laajenee päiväkodin sisältä yhteiskuntaan päin ja lapsia kasvatetaan aktiiviseen kansalaisuuteen. Moniammatillinen yhteistyö ja kasvatuskumppanuus perheiden kanssa ovat varhaiskasvatuksessa arkipäivää. Vaikka päiväkodissa opettajan tehtävien moninaisuus ja kiire ovat jatkuvasti läsnä, on oleellista ensiksi pysähtyä reflektoimaan omaa tekemistä, jotta kehittäminen olisi mahdollista.

Paaso (2010) toteaa väitöstutkimuksessaan, ettei ammatillisissa oppilaitoksissa ole määritelty selkeästi opettajien ydinosaamista; sama koskee todennäköisesti myös varhaiskasvatusorganisaatioita. Paaso puhuu opettajan tulevaisuuden työnkuvasta ja toteaa, että ammatillinen opettaja on ”*ammattialan vastuullinen kehittäjä, koulutuksen ja työelämän verkosto-osaaja, opiskelijan kohtaaja ja kuuntelija, opiskelijan oppimisprosessin tukija ja ohjaaja sekä työyhteisöllinen osaaja*”. (Paaso 2010.) Varhaiskasvatuksessa toimivan opettajan osaamiseen soveltaen: opettajan tulee olla varhaiskasvatuksen vastuullinen kehittäjä, lapsen kasvun ja tuen verkosto-osaaja sekä lapsen kohtaaja, kuuntelija ja kasvun ja kehityksen tukija ja ohjaaja sekä työyhteisöosaaja. Myös Innola ja Mikkola (2014, 18) ovat jäsentäneet opettajan ammattitaitovaatimuksia. He määrittelevät neljä osaamisen osa-aluetta: ”opetettavan aineen tai alan *sisältötietous, oppimisen ja opetuksen asiantuntemus, sosiaaliset ja eettiset valmiudet* sekä *käytännön* koulutyön monipuolinen *osaaminen*”. Vastaavasti varhaiskasvatuksessa opettajalla tulisi olla tietous varhaiskasvatuksen sisällöistä, oppimisen ja opetuksen asiantuntemus, kasvun ja kehityksen asiantuntemus sekä käytännön varhaiskasvatuksen monipuolinen osaaminen. Sosiaalisia ja eettisiä valmiuksia edellytetään yhtäläillä varhaiskasvattajilta kuin muiltakin opettajilta. Kuten Luukkainen (2004) mainitsi opettajuuden osa-tekijöiden olevan päällekkäisiä, myös Innola ja Mikkola (2014) näkevät mainitsemiensa osatekijöiden niveltävän yhteen.

Yleisesti opettajuutta tai opettajan osaamista määriteltäessä ei ole huomioitu lastentarhanopettajia, eikä osaamista ole konkretisoitu tai selvitetty yksityiskohtaisesti. Kuten totesin, edellä esitellyt jaottelut ovat kuitenkin yleisellä tasolla sovellettavissa varhaiskasvatukseen. Seuraavaksi siirryn tutkimuksiin ja selvityksiin, joita on tehty varhaiskasvatuskontekstissa lastentarhanopettajan ammatillisesta osaamisesta.

2.2 Ammatillinen osaaminen varhaiskasvatuskontekstissa

Tämän tutkimuksen kohteena on kunnallisessa päiväkodissa lapsiryhmässä lastentarhanopettajan tehtävässä työskentelevien varhaiskasvattajien ammatillinen osaaminen. Varhaiskasvatus tarkoittaa

”lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka” (L580/2015). Varhaiskasvatustyö on kokonaisvaltaista ja se vaatii jatkuvaa analysointia ja valintojen tekemistä. Työ vaatii opettajalta teoreettista tietoa ja kykyä soveltaa sitä arkitoiminnassa. (Hujala ym. 2007, 107.) Lastentarhanopettajien kuvaamien työtehtävien oletan olevan varhaiskasvatusta ja niissä tarvittavan osaamisen edistävän varhaiskasvatuksen toteutumista.

Ammattinimike ’lastentarhanopettaja’ on traditionaalinen, sillä on historiallinen perusteensa lastentarha-aatteen ja teoriaan pohjautuvan varhaiskasvatuksen alkuajoilta 1800-luvulta (Hänninen & Valli 1986). Jo 1973 Suomessa astui voimaan laki lasten päivähoidosta (L36/1973), mistä lähtien yleistyi nimitys päiväkotitoiminta, entisten lastentarhojen ja -seimien sijaan. Päivähoito- ja varhaiskasvatustieteiden lakia on juuri uudistettu (L580/2015; L108/2016), mutta lastentarhanopettajan nimitys säilyi, koska opettajien kelpoisuus määritellään (L272/2005; A608/2005) edelleen nimenomaan lastentarhanopettajan tehtävään. Varhaiskasvatuksessa opettajan tehtävään vaaditaan kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon sisältyy lastentarhanopettajan koulutus, tai sosiaali- ja terveystieteiden kandidaatin tutkinto, johon sisältyy vähintään 60 opintopisteen laajuiset varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan opinnot. Lastentarhanopettajan nimikkeen rinnalla ja tilalla käytetään nykyisin paljon myös päiväkodinopettajan nimikettä. Näillä nimillä toimivat ammattilaiset hoitavat samoja tehtäviä päiväkodeissa. Tutkimuksen empiirinen aineisto on kerätty kolmesta kunnasta, joista kahdessa työskentelee lastentarhanopettajia ja yhdessä päiväkodinopettajia. Haastatteluaineistossa haastateltavat käyttävät pääasiassa opettaja-sanaa lastentarhan-/päiväkodinopettajasta puhuessaan. Käytänkin tässä tutkimuksessa usein lyhyesti pelkkää opettaja-nimikettä kuvaamaan lastentarhanopettajan pätevyyttä edellyttävässä tehtävässä työskentelevää.

Tarkennan seuraavaksi näkökulman varhaiskasvatuksessa työskentelevän opettajan ammatilliseen osaamiseen. Alalla työskentelevien lastentarhanopettajien ammatillista osaamista on tutkittu melko vähän, ja varhaiskasvatuksen tutkimustoiminta on lisääntynyt vasta viime vuosikymmeninä. Jaottelen tutkimukset ja selvitykset soveltaen aihepiiri- ja kronologista eli aikajäsennystä (ks. Kniivilä, Lindblom-Ylänne & Mäntynen 2007, 134–135), jolloin ymmärryksen kehittyminen tulee esiin ja myös käsitteiden käytön kehitys tulee näkyväksi.

2.2.1 Lastentarhanopettajan ammatillinen osaaminen

Karila (1997) on väitöstutkimuksessaan nimennyt lastentarhanopettajien tietämysalueet eli tietojen ja toimintatapojen joukot. Jo 1990-luvun lopulla tutkimukseen osallistuneessa koulutusyksikössä

lastentarhanopettajan asiantuntijuudessa painotettiin pedagogisuutta. Tutkimuksen tuloksen mukaan opettajan tietämysalueita olivat *kasvatus-, lapsi-, konteksti- ja didaktinen tietämys*. Löydetyt tietämysalueet ovat lastentarhanopettajan asiantuntijuuden keskeisiä alueita ja kulttuurisesti hyväksytyjä, vaikka niiden sisällöissä, laajuudessa sekä niiden välisessä integraatiossa ja merkityksessä ilmeni vaihtelua työntekijöiden välillä.

Kasvatustietämyksen alue sisältää tietoa kasvatuksesta, kasvatusprosessista sekä kasvatuksen tavoitteista. Lapsitietämys puolestaan sisältää käsitykset lapsesta ja lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta sekä niihin vaikuttavista tekijöistä. Myös lapsihavainnointi ja sen merkitys, lasten toiminnan ennakointi sekä lasten yksilöllinen huomiointi sisältyvät lapsitietämyksen alueeseen. Kontekstitietämys sisältää tietämystä kasvuympäristöstä ja -olosuhteista ja menettelytapoja kasvu- ja oppimisympäristön luomiseksi. Päiväkodin toimintaa organisoitaessa on yhteiskunnallinen konteksti otettava huomioon, samoin kuin työyhteisö ja vanhemmat. Didaktinen tietämys liittyy pienten lasten opetukseen ja kasvatukseen päiväkodissa; se sisältää tietämystä suunnittelusta, toteutusmenetelmistä ja arvioinnista. Myös sisältötietämys kuuluu tähän alueeseen. (Karila 1997.) Karila ei väitöstutkimuksessaan juurikaan käytä osaaminen-termiä, mutta näen tietämysalueiden yhdistyvän osaamiseen, koska ne sisältävät tiedon lisäksi toimintatapoja ja ovat selkeästi havaittavissa työntekijöiden toiminnassa ja sille annetuissa perusteluissa.

Karila ja Nummenmaa (2001) ovat kuvanneet päiväkotityön keskeiset osaamisalueet ja koonneet niihin sisältyvät ydinosaamiset. Ydinosaamisella he tarkoittavat erityistä tehtäväaluetta, jonka vuoksi kyseinen ammattitehtävä on olemassa. Osaamisalueet kuuluvat kaikille päiväkodin ammattiryhmille, mutta opettajilta odotetaan osaamista, joka ylittää perusosaamisen. Varhaiskasvatuksen ydinosaamisalueista pedagoginen osaaminen on opettajien erityisosaamisaluetta. Kuitenkin kaikkien työntekijöiden osaaminen on merkityksellistä moniammatillisen yhteistyön toteutumiseksi. Keskeisiä osaamisalueita ovat: *toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan* liittyvä osaaminen, jonka ydinosaamista on kontekstiosaaminen; *varhaiskasvatukseen* liittyvä osaaminen, jonka ydinosaamiset ovat kasvatus-, hoito- ja pedagoginen osaaminen; *yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen* liittyvä osaaminen, jonka ydinosaamiset ovat vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen sekä jatkuvaan *kehittämiseen* liittyvä osaaminen, jonka ydinosaamiset ovat reflektio- ja tiedonhallintaosaaminen. (Karila & Nummenmaa 2001, 24–35.) Nummenmaa ja Karila (2003) käyttävät samaa jaottelua myös esi- ja alkuopetuksen opettajan osaamisen kuvaamiseen.

Vuosituhanen vaihteessa päiväkodeissa oli vahvana henkilöstön yhdessä tekemisen kulttuuri. Jo Karila ja Nummenmaa (2001) toivat uudelleen esiin opettajan erityisosaamista. Puroila (2004) on eritellyt osaamisen ydinalueita lastentarhanopettajan ja päiväkodin johtajan

tehtävissä. Otsikkotasolla opettajien ja johtajien ydinosaaminen on samaa, mikä edelleen nostaa esiin lapsiryhmässä työskentelevien ammattiryhmien osaamisen eroa. Puroilan mukaan ydinosaamisen alueita on kolme: *perusosaaminen*, joka koostuu varhaiskasvatuksen eettis-filosofisesta perustasta, tiedonstruktuurista, työmenetelmistä ja sosiaalisesta osaamisesta, *tilanneosaaminen* sekä *ammattillinen uusiutuminen*. Lastentarhanopettajan ammatillinen osaaminen on tilannesidonnaista; olennaista on työtilanteiden tulkintakyky ja toiminta tilanteeseen sopivalla tavalla. Tilanneosaaminen on osaamisen näkyvää aluetta. Toinen ammatillisen osaamisen keskeinen ulottuvuus on kasvumyönteisyys ja jatkuva uusiutuminen ammatillisesti. Puroila mainitsee opettajan työn ydinalueiksi myös perheiden kasvatustyön tukemisen, vastuun pedagogiikasta ja yhteistyön muiden tiimin työntekijöiden kanssa.

Myös Lastentarhanopettajaliitto (2015) on julkaissut oman näkemyksensä lastentarhanopettajien osaamisesta. Esitteen mukaan osaaminen perustuu korkeaan koulutukseen, joka luo pedagogista osaamista, antaa teoretietoa lapsen kehityksestä ja opettajalla on myös taito hyödyntää viimeisimpiä tutkimustuloksia työssään. Opettajan osaaminen nähdään korkeatasoisen varhaiskasvatuksen edellytyksenä. Liiton mukaan opettajan osaaminen koostuu *substanssiosaamisesta* (sisältöalueet, eheytyminen, yksilöllisyys), *pedagogisesta vastuusta* (kokonaisvaltainen vastuu suunnittelusta, toiminnasta, arvioinnista ja kehittämisestä sekä johtajuus omassa tiimissä) ja *vuorovaikutustaidoista* (lapset, huoltajat ja päiväkodin yhteistyötahot). Ammattiliiton näkemys kuvaa ammatillista osaamista, jolla opettaja vastaa työelämän vaatimuksiin.

2.2.2 Opettajan ammatillinen osaaminen varhaiskasvattajana

Varhaiskasvatus saavutti viime vuosituhsien vaihteessa itsenäisen aseman kasvatustieteen osana (Kinos, Karila & Palonen 2010, 230), ja varhaiskasvatustermin käyttö on yleistynyt 2000-luvun edetessä. Sen merkitys hahmotetaan nykyisin entistä enemmän lapsen näkökulmasta, hänen kasvunsa ja oppimisensa tukemisenä, ja siksi kasvattaja-opettajalta edellytetään kykyä teoriaperusteisiin valintoihin (Hujala ym. 2007, 110). Happonen (2006) analysoi väitöstutkimuksessaan varhaiskasvattajan asiantuntijuutta ja osaamisalueita. Hänen tutkimusjoukkonaan olivat vähintään lastentarhanopettajan pätevyyden edellyttämän koulutuksen hankkineet henkilöt, jotka työskentelivät päiväkotien lapsiryhmissä lastentarhanopettajan, erityislastentarhanopettajan tai varhaiskasvattajan nimikkeellä. Happonen analyysi pohjautuu Karilan ja Nummenmaan (2001) osaamisalueiden jaotteluun, mutta hän tiivistää osaamisalueet kolmeen ja nimeää ne hieman eri tavalla: *kontekstiosaaminen*, *pedagoginen osaaminen* sekä *yhteistyö- ja*

vuorovaikutusosaaminen. Pedagoginen osaaminen saa tässä jaottelussa vahvan aseman, mikä onkin luonnollista, koska tutkimus kohdistuu juuri opettajien asiantuntijuuteen ja osaamiseen. Happo kuvaa pedagogista osaamista välittömällä (kasvatuksellinen vuorovaikutus, pedagogiset taidot ja henkilökohtaiset ominaisuudet), välillisellä (työn ulkoinen ohjaus, suunnittelu ja koordinointi sekä turvallisuuden takaaminen) ja tiedostavalla (vastuun tiedostaminen, kasvatustietoisuus sekä lapsilähtöisyys ja yksilöllisyys) tasolla. Kontekstiosaaminen sisältää Hapon mukaan yhteiskunnallisen tietoisuuden, organisaatiotason osaamisen ja lapsen kasvukontekstin huomioimisen. Yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen koostuu yhteistyötahojen ja yhteistyömuotojen tuntemuksesta sekä yhteistyö- ja vuorovaikutustaidoista. *Osaamisen kehittämisen* hän mainitsee olevan osa asiantuntijuutta, vaikkei sisällytä sitä osaamisalueisiin, vaan pitää kehittämiseen liittyvää osaamista yliammatillisena taitona. Happo (2006, 196–197) kokoaa varhaiskasvattajan työn substanssin osaamisalueet kahdeksi pääalueeksi, jotka ovat *toimintaympäristöön* (kontekstiosaaminen) ja *varhaiskasvatukseen* (pedagoginen osaaminen, joka muodostuu hoivan, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta) liittyvä osaaminen. Nämä molemmat sisältävät vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamisen, jotka hän näkee välittömiksi ammatillisiksi kvalifikaatioiksi.

Myös sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön selvityksessä (STM 2007) varhaiskasvatuksen työtehtävissä tarvittavan osaamisen jaottelu pohjautuu Karilan ja Nummenmaan (2001) esittämiin keskeisiin osaamisalueisiin. Selvityksessä nähdään ammatillisen osaamisen ylläpito sekä oman osaamisen ja alan *kehittäminen* varhaiskasvattajan työn olennaiseksi osaksi. Ammatillisessa osaamisessa keskeiseksi selvitys nostaa myös *eettisen osaamisen*, johon kuuluu alan perustavien arvojen tuntemus ja huomiointi työssä. Toinen uusi osaamisalue on *erityinen osaaminen*, johon lastentarhanopettajalla kuuluu opetussuunnitelmaosaaminen, lapsen kehityksen ja oppimisen tuntemus, sosiaalipedagoginen sekä tutkimus- ja kehittämisosaaminen. Myös *tilanneosaamista*, johon sisältyy esimerkiksi monikulttuurisuusosaaminen, pidetään selvityksessä tärkeänä. (STM 2007, 18–19 ja 28–35.)

Varhaiskasvatuksen osaamisalueiden tuoreimman luokituksen on esittänyt Korkeakoulujen arviointineuvosto ja Koulutuksen arviointineuvosto raportissaan (Karila ym. 2013). Selvityksessä huomioidaan koulutuksen järjestäjien sekä työelämän ja muiden sidosryhmien edustajien näkemyksiä tulevaisuuden osaamistarpeista. Työelämäkyselyn perusteella tulevaisuudessa pääosaamisalueita on kaksi: *varhaiskasvatuksen substanssin osaaminen* ja *aikuisten välisen yhteistyön osaaminen*. Raportissa ennakoitaan osaamisen muutosta tarvittavan erityisesti pedagogisen suunnittelun ja toiminnan alueella sekä johtamistaidoissa ja pedagogisessa johtajuudessa. Varhaiskasvatuksen yliopistokoulutusta antavat näkivät erityisen tarpeellisina

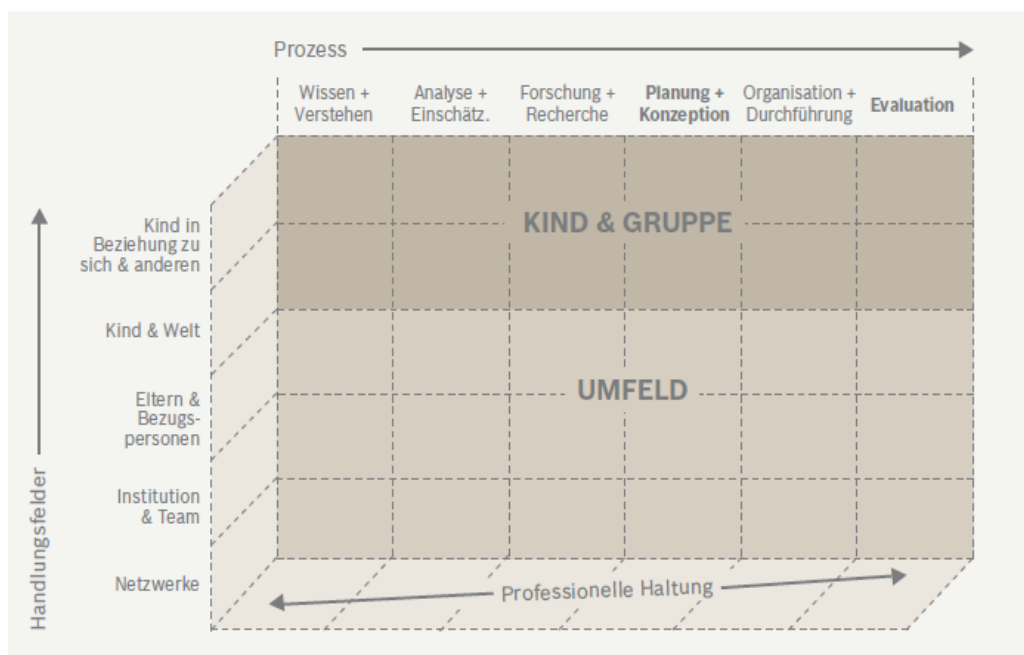
osaamisalueina erilaisuuden ja monikulttuurisuuden lisääntymisen vuoksi: *vuorovaikutustaidot, varhaiskasvatuksen pedagogiikan osaamisen, yhteistyö- ja verkosto-osaamisen, tiedonhankintavalmiudet, kehittävän työtteen sekä erityispedagogisen osaamisen.* Keskeisimmiksi osaamisvaatimuksiksi arvioinnin suunnitteluryhmä näkee seuraavat osaamisalueet: *lapsen kehityksen ja oppimisen tuntemus, vuorovaikutus lapsen kanssa, varhaispedagogiikka, moniammatillisuus, kasvatuskumppanuus, yhteistyö perheiden kanssa, monikulttuurisuus, johtajuus sekä tieto- ja viestintätekniikan käyttötaito.* (Karila ym. 2013.)

Edellä esiteltyjen lastentarhanopettajan ammatillisen osaamisen luokitteluista voi nähdä osaamisvaatimusten laajentumisen ja täsmentymisen ajan ja yhteiskunnallisen kehityksen mukana Suomessa. Seuraavaksi tarkastelen vielä muutamia ulkomaisia jaotteluja.

2.2.3 Kansainvälistä näkökulmaa lastentarhanopettajan ammatilliseen osaamiseen

Otan vielä esiin joitakin lastentarhanopettajien ammatilliseen osaamiseen kansainvälisessä kontekstissa liittyviä ulkomaisia tutkimuksia viime vuosilta. Varhaiskasvatuksen perinteet ja järjestämistavat vaihtelevat paljon maasta toiseen siirryttäessä. Yhtäläisyyksiä kuitenkin löytyy, ja kansainvälinen näkökulma voi antaa ajateltavaa myös suomalaisen lastentarhanopettajan ammatillista osaamista määriteltäessä. Strohmerin ja Mischon (2016) mukaan varhaiskasvatuksen opettajien (early childhood teachers) kompetenssien luokittelu vaihtelee, mutta kansainvälisesti vertailukelpoisia keskeisiä osaamisalueita voidaan löytää. Näitä ovat esimerkiksi tietämys ja osaaminen seuraavilla alueilla: *lapsen kasvu ja kehitys; havainnointi ja arviointi; terveys, ravitsemus ja turvallisuus; oppimisympäristö ja opetussuunnitelma; vuorovaikutus ja ohjaus; perhe ja yhteisö; ammatillisuus, ammatillinen kehitys ja johtajuus sekä hallinto ja organisaatio* (Bellm 2008).

Saksalaisessa Robert Bosch -säätiössä (2008) yliopistojen varhaiskasvatuksen asiantuntijat ovat kehittäneet kolmiulotteisen kvalifikaatiokehysten (Kuvio 2) yliopistotasoisien varhaiskasvatuksen kandidaatin koulutuksen laadun kehittämiseksi. Kvalifikaatiokehys toimii standardina opetussuunnitelman perusteiden tyyppisesti. Sen käyttö ei ole pakollista, mutta suuri osa saksalaisista korkeakouluista käyttää sitä opetuksensa perustana. Esimerkiksi Strohmer ja Micho (2016) ovat käyttäneet Robert Bosch -säätiön (2008) kvalifikaatiokehystä analysoidessaan lastentarhanopettajien kompetenssien muutosta koulutuksen kuluessa. (Robert Bosch -säätiö 2008; Strohmer & Micho 2016, 45–46.)



KUVIO 2. Kvalifikaatiokehys (Robert Bosch -säätiö 2008, 25)

Kolmiulotteinen kvalifikaatiokehys rakentuu *varhaiskasvatuksen prosessista, toiminta-alueista ja ammatillisesta asennoitumisesta*. Prosessi koostuu kuudesta osa-alueesta: *tietäminen ja ymmärrys; analysointi ja arviointi; tutkimus; suunnittelu (sisältö ja aikataulut); organisointi ja toimeenpano sekä arviointi*. Toiminta-alueina ovat lapsi ja ryhmä sekä ympäristö. Lapsi ja ryhmä alue koostuu *tuesta lapsen suhtautumisessa itseensä ja muihin ihmisiin sekä lapsen maailmaan liittyvien asioiden oppimisen tukemisesta*. Ympäristö-alueeseen sisältyy *työ vanhempien kanssa, tiimityön edistäminen ja verkostoissa työskentely*. Prosessin alueiden ja toiminta-alueiden yhdistelmiä on yhteensä 30. Kolmas ulottuvuus *ammatillinen asennoituminen* läpäisee kaiken varhaiskasvatukseen kuuluvan työn. Se ilmenee muun muassa *kehittymishaluna ja kriittisenä ajatteluna, reflektointina, empaattisuutena, eettisenä toimintana, erilaisuuden hyväksymisenä, vuorovaikutustaitoina ja vastuullisuutena*. (Robert Bosch -säätiö 2008; Strohmmer & Micho 2016, 46–47.)

Varhaiskasvatuksen osaamistarpeita on kartoitettu 27:ssä Euroopan maassa ja tulokset on julkaistu Competence Requirements in Early Childhood Education and Care -loppuraportissa (CoRe 2011). Raportissa kompetenssi nähdään laajasti koko varhaiskasvatusjärjestelmän kyvykkyutenä (competent system), jonka yksi osatekijä on työntekijöiden osaaminen. Yksilöllisenkin kompetenssin katsotaan koostuvan *tietämyksestä, toiminnasta ja arvoista*. Myös Urban ja Dalli (2012) näkevät lastentarhanopettajien ammatillisuuden olevan kontekstisidonnaista

ja rakentuvan yhteiskunnan mukana. Suomi on yksi niistä seitsemästä maasta, joiden tutkijoiden havaintojen perusteella he katsovat ammatillisuuden vaativan *tietotaitoa eli tietämyksen yhdistämistä tekemiseen ja tilannetajua* tässä tekemisessä. Ammatilaisilta odotetaan vahvaa ammatti-identiteettiä sekä moniammatillista *yhteistyötä* ja työssään laajakatseista *tutkimustiedon käytäntöön soveltamista*, mutta myös *kykyä kyseenalaistaa*. Opettajien on kyettävä *suunnitelmallisuuteen*, mutta oltava myös *avoimia muutoksille*; heidän on *hallittava monia asioita yhtäaikaisesti*. Kaikkea tätä osaamista vaaditaan varhaiskasvatuksen henkilöstöltä, erityisesti opettajilta. Irlannissa Bleach (2014) tutki ammatillisuuden kehittämistä kunnallisissa varhaiskasvatusyksiköissä. Yksiköiden työntekijät näkivät tärkeimmiksi ammatillisen osaamisen osa-alueiksi *asennoitumisen, vuorovaikutustaidot ja tietämyksen*.

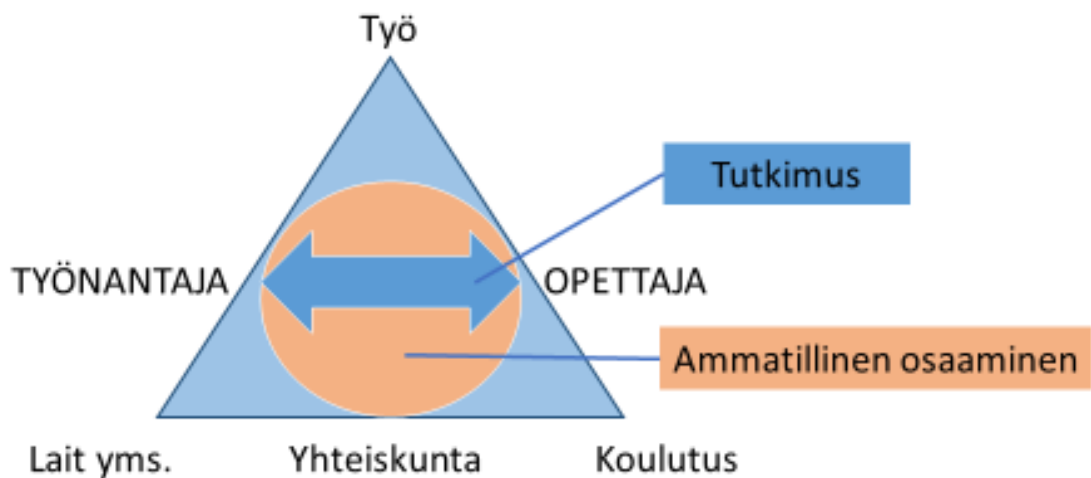
3 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT

Tutkimuksen kohteena on kunnallisen päiväkodin lapsiryhmässä työskentelevän lastentarhanopettajan ammatillinen osaaminen. Lähestyn sitä laadullisin menetelmin. Laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä on sisällönanalyysi (content analysis), jota käytetään ja sovelletaan erilaisina ja erinimisinä variaatioina. Sisällön analyysissä keskitytään haastattelujen ja tekstien sisältöön, ei niinkään ilmaisun muotoihin. Sen avulla aineistoa kuvataan sanallisesti ja selkiytetään tutkittavaa ilmiötä. Analyysi voi olla aineistolähtöistä, teorialähtöistä tai teoriaohjaavaa, myös teoriasidonnainen (ks. esim. Eskola 2015, 188) käsitettä käytetään. (ks. esim. Bernard & Ryan 2010; Krippendorff 2013; Schreier 2012; Tuomi & Sarajärvi 2013.) Sisällönanalyysia voidaan pitää väljänä teoreettisena kehyksenä tai metodina (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91). Metodinen avoimuus on laadulliselle tutkimukselle tyypillistä, sillä analyysitekniikka on aineistosidonnaista (Räsänen 2005, 94). Tämä tutkimus on etupäässä aineistolähtöinen eli induktiivinen. En näe sen olevan varsinaisesti teoriaohjaava tai -sidonnainen, mutta toisaalta se on osin teoriavaikutteinen, sillä taustalla on useita aikaisempia tutkimuksia ja selvityksiä, joiden vaikutusta ei voi täysin sulkea pois.

Tutkimukseni kaikkien erilaisten aineistojen analysointiin sopii parhaiten temaattinen analyysi (thematic analysis), joka on yksi sisällönanalyysimenetelmän versioista sekä sen jatkoksi tyypittely (typological analysis). Molemmissa menetelmissä tutkijalla on aktiivinen rooli (Braun & Clarke 2006; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006) ja analyysimenetelmien yksityiskohdat on ratkaistava tutkimuskohtaisesti (ks. esim. Grönfors 1982, 6). Menetelmä muovautuu tutkimuksen edetessä (Varto 2005, 158). Esittelen valitsemieni menetelmien pääkohdat alaluvussa 3.3 ja avaam tekemäni ratkaisut luvussa 4.2.

3.1 Tutkimuksen kohde

Tämä tutkimus keskittyy tavallisessa kunnallisen päiväkodin lapsiryhmässä työskentelevän lastentarhanopettajan ammatilliseen osaamiseen. Tutkimuksen sijoittumista ympäröivään todellisuuteen nähden havainnollistan Kuviossa 3. Keskellä olevaan lastentarhanopettajan ammatilliseen osaamiseen ja vaatimuksiin sitä kohtaan vaikuttavat lait, asetukset ja muut ohjeet ja määräykset sekä koulutus ja tehtävä työ. Nuolikuviota tarkentaa kiinnostuksen kohteeni työnantajien ja opettajien väliin.



KUVIO 3. Tutkimuksen sijoittuminen

Tutkimuksessa ei selvitetä muiden päiväkodin ammattiryhmien ammatillista osaamista. Vaikka lastentarhanopettajien ammatillisen osaamisen kuvaukseen on vaikuttanut heidän aikanaan saamansa koulutus sekä kertynyt työ- ja elämäkokemuksensa, kuten myös työyhteisöön muotoutunut toimintakulttuuri, en tässä tutkimuksessa selvitä mistä ammatillinen osaaminen on peräisin tai osaamisen mahdollisia eroja sukupolvien välillä. En myöskään tässä ole kiinnostunut huippuosaamisesta tai miten ammatillista osaamista voisi kehittää, vaikka ne tällä hetkellä ovatkin yleisiä kiinnostuksen kohteita. Jätän myöhemmin tutkittavaksi yksilön ja yhteisöllisen ammatillisen osaamisen suhteen. Koulutuksen tulisi tuottaa ja oletetaan tuottavan työssä tarvittavaa ammatillista osaamista. Rajaan yhteiskunnan näkökulman kuitenkin tämän tutkimuksen empiirisen osan ulkopuolelle, ettei tutkielma laajenisi liiaksi. Tutkin lastentarhanopettajan ammatillista osaamista lastentarhanopettajien kuvausten ja kuntatyönantajien odotusten kautta.

3.2 Aineisto ja sen hankinta

Tutkimusaineistoni koostuu neljästä eri osasta, joista kaksi muodostaa lastentarhanopettaja-aineiston ja kaksi kuntatyönantaja-aineiston. Käytän näistä jatkossa useimmiten lyhennettyjä nimityksiä: opettaja-aineisto ja työnantaja-aineisto. Lastentarhanopettajilta kerätyt kirjoitelmat ja haastattelut muodostavat tämän tutkimuksen opettaja-aineiston. Aineistoni toinen osa eli työnantaja-aineisto muodostuu keräämistäni kuntien avoimien lastentarhanopettajatehtävien työpaikkailmoituksista ja kuntien lastentarhanopettajille määrittelemistä tehtäväkuvista. Havainnollistan aineiston koostumista Kuviossa 4. ja kerron aineistonosien hankinnasta ja sisällöstä tarkemmin alla.



KUVIO 4. Tutkimusaineisto

Tämä tutkimus liittyy aiemmin mainittuun Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden yksikön tutkijoiden KT, hankkeen johtaja Päivi Kupilan ja KT, professori, dosentti Kirsti Karilan varhaiskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishankkeeseen ”Ammatilliset tilat varhaiskasvatustyön muutoksessa – neuvottelua työidentiteeteistä, osaamisesta ja työkäytännöistä”. Hanke toteutettiin seitsemän kunnan päivähoito- ja varhaiskasvatusorganisaatioissa vuosina 2012–2014. Hankkeessa kartoitettiin ja kehitettiin ammatillisia käytäntöjä ammatillisen tilan, tiimin, neuvottelun ja pedagogisen johtamisen näkökulmista. Erityyppisistä pirkanmaalaiskuntien päiväkodeista kerättiin

tutkimusaineistoksi työntekijöiden yksilö- ja ryhmähaastatteluja sekä runsaasti erilaisia kirjallisesti tuotettuja kuvauksia. Tätä aineistoa on käytetty ja käytetään itse hankkeen tutkimuksen raportointiin sekä hankesuunnitelman mukaisesti useiden opinnäytetöiden osana. (Kupila & Karila 2012a; Kupila & Karila 2012b.) Samaa laadullista aineistoa voi tarkastella useista eri lähtökohdista, jolloin siitä saadaan esiin erilaisia asioita (Alasuutari 2011, 84; Törrönen 2011).

Tutkimukseni tavoitteen ohjaamana ja yhteistyössä hankkeen johtajan kanssa valikoin hankkeen materiaaleista analysoitavaksi aineistoksi lastentarhanopettajien haastatteluja ja heidän tuottamiaan kirjoitelmia, joissa opettajat kuvaavat arkikokemusta työstään. Kaikilla valituilla lastentarhanopettajilla on kokemusta ja tietoa tutkittavasta aiheesta. Lisäksi hanke on toiminut interventiona, joka on nostanut ammatillisen osaamisen tietoisuuteen ja keskustelun kohteeksi työyhteisöissä. Kyse on siis harkinnanvaraisesta eli tarkoituksenmukaisesta otannasta eli näytteestä (ks. Puusa 2011, 76; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 121), joka kuvaa varhaiskasvatuksen todellisuutta. Saadessani valitsemani aineiston käyttööni, sitä ei ollut vielä käytetty tutkimustarkoituksiin, mutta osa hankkeen kautta saadusta tutkimuksen aineistosta on samanaikaisesti muidenkin pro gradu -tutkielmien käytössä. Kiinnostavia näkökulmia voi olla useita, eikä aineisto tyhjene täydellisesti useallakaan siihen kohdistuvalla analyysillä (Peltola 2011, 203).

Tähän tutkimukseen valikoitu opettaja-aineisto oli koottu kolmesta eri kunnasta, joista yksi on suurehko, toinen kasvava ja kolmas maaseutumainen. Näin mukaan saatiin erilaisten päiväkotityöyhteisöjen kirjo. Koska aineistoa tuottaneiden lastentarhanopettajien määrä kussakin kunnassa oli pieni, ei ole mielekäästä erotella vastauksia kunnan mukaan. Oletan, että riippumatta päiväkodista tai kuntatyyppistä opettajan ammatillisessa osaamisessa on yhtäläisyyksiä, jotka on mahdollista löytää käsittelemällä vastauksia yhtenä kokonaisuutena.

Analysoitavia yksilöhaastatteluja on kolme ja niiden lisäksi yksi kuuden lastentarhanopettajan ryhmähaastattelu – yhteensä 4 tuntia eli litteroituna 81 sivua tekstiä. Haastateltavat olivat eri-ikäisiä naisia. Opettajien 1–2 sivun käsikirjoitetut kirjoitelmat, joita on yhteensä 19, oli kerätty samoista päiväkodeista kuin haastattelut. Kirjoittajien sukupuolta ei kirjoitelmissa mainittu. Myöskään koulutustaustasta ei kaikkien aineistoa tuottaneiden kohdalta ole varmaa tietoa; tutkimukseen mukaan valitsin henkilöt, jotka kertoivat olevansa muodollisesti päteviä lastentarhanopettajia. Kaikki opettaja-aineistoa tuottaneet työskentelivät aineiston keruuajana kunnallisen päiväkodin lapsiryhmässä lastentarhanopettajan tehtävässä. Opettaja-aineistoa voidaan pitää edustavana ja riittävänä (ks. Ronkainen ym. 2013, 117).

Analysoitaviksi valitut puolistrukturoidut eli temahaastattelut (ks. Metsämuuronen 2008, 41) oli hankkeen johtaja toteuttanut vuoden 2013 lopulla. Temahaastattelu sopii hyvin

selventämään asioita, joita tiedostetaan heikosti (Metsämuuronen 2008, 41; ks. myös Rossi 2015, 71). Haastatteluissa keskusteltiin vapaasti monista työhön liittyvistä aiheista (ks. Liite 2). Kirjoitelmat kerättiin vuoden 2013 keväällä. Näissä annettujen otsikoiden (ks. Liite 2) ohjaamissa teemakirjoituksissa (ks. Pöysä 2015, 11) keskeistä on niiden sisältö, ei kirjallinen toteutus. Kirjoitelmat ovat ilmauksia kirjoittajien kertomisen arvoisiksi ja merkittäviksi kokemista asioista (Laurén 2010, 426). Kirjoitetussa aineistossa jokainen kirjoittaja on itsenäisesti voinut tuoda oman näkökulmansa esiin.

Työnantaja-aineisto muodostuu keräämistäni kuntien avointen lastentarhanopettajantehtävien työpaikkailmoituksista ja kuntien lastentarhan-/päiväkodin opettajan tehtävänkuvista. Pyysin ja sain kirjallisen tehtävänkuvan samoista kolmesta kunnasta, joissa aineistoa tuottaneet opettajat työskentelivät. Samat opettaja-aineiston keruun aikaan käytössä olleet tehtävänkuvat olivat edelleen käytössä. Yhdestä kunnasta tehtävänkuvauus annettiin vain tutkimuskäyttöön. Tehtävänkuvaukset oli laadittu lastentarhanopettajalle (2 kpl) ja päiväkodin opettajalle (1 kpl).

Laajentaakseni käsitystä työnantajien odotuksista ja saadakseni ajankohtaisinta tietoa, keräsin Työ- ja elinkeinoministeriön (TEM 2016) TE-palveluissa avoinna olleiden lastentarhanopettajien tehtävien ilmoitukset Pirkanmaan maakunnan alueelta 25.11.2015 – 24.5.2016. Tutkimuksen rajauksen mukaisesti jätin huomiotta esiopetusta koskevat sekä yksityisten työnantajien ilmoitukset. Valitun puolen vuoden aikana viisitoista eri kuntaa julkaisi työpaikkailmoituksia, joita kertyi 30 kappaletta ja niiden mukaan avoinna oli vähintään 80 paikkaa – kaikissa ilmoituksissa ei kerrottu paikkojen tarkkaa lukumäärää. Avoimiin lapsiryhmässä työskentelevän opettajan tehtäviin haettiin työntekijöitä lastentarhanopettajan (50 paikkaa), päiväkodin opettajan (vähintään 18) ja päivähoidon opettajan (12) nimikkeillä. (Oli kiinnostavaa huomata, että yksityiset työnantajat etsivät henkilöitä myös varhaiskasvatuksen opettaja -nimikkeellä.) Ilmoituksista ja tehtävänkuvista tutkin työnantajien asettamia odotuksia ja vaatimuksia lastentarhanopettajan ammatilliselle osaamiselle. Työnantaja-aineisto on luonnollista aineistoa eli ilmoitukset ja tehtävänkuvat ovat olleet olemassa alun perin muuta kuin tutkimusta varten (ks. Ronkainen ym. 2013, 111).

3.3 Teemaattinen analyysi ja tyypittely

Käytän tutkimuksessani aineiston analyysimenetelmänä temaattista analyysiä. Teema tarkoittaa yleiskielessä aihetta tai johtoajatusta. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa teema voidaan määritellä toistuvaksi ilmiöksi, joka on teoreettisesti kantava ja aihetta syvempi. Suomenkielisissä tutkimusartikkeleissa on käytetty termejä teema, temaattinen, teemoittelu, tematisointi ja teema-

analyysi. (Teräs & Toiviainen 2014, 84–85.) Teemaattista analyysiä on Suomessa pidetty analyysitekniikkana (Hirsjärvi & Hurme 2008) tai yhtenä analyysin vaiheena (Tuomi & Sarajärvi 2013, 92–93). Braun ja Clarke (Braun & Clarke 2006; Braun & Clarke 2013; Clarke & Braun 2013) näkevät temaattisen analyysin erityisenä, laajasti käytettynä ja joustavasti sovellettavana, aineistolähtöisenä tutkimusmenetelmänä, jonka avulla tunnistetaan, analysoidaan ja raportoidaan aineiston sisältämiä rakenteita ja säännönmukaisuuksia eli teemoja, ja vastataan näin tutkimuskysymyksiin. Sen avulla tutkittavasta aiheesta voidaan tuottaa yksityiskohtaista mutta myös yleistettävissä olevaa tietoa. Tuomen ja Sarajärven (2013, 93) mukaan teemoittelussa painottuu se, mitä eri teemoista on aineistossa sanottu. Tässä tutkimuksessa käytän teemoitteluun perustuvaa aineiston analyysi-/tutkimusmenetelmää, joka perustuu Braunin ja Clarcken (Braun & Clarke 2006; Clarke & Braun 2013) esittämiin tutkimukseen kuuluviin osiin, jotka ovat seuraavat:

1. Aineistoon tutustuminen eli perehtyminen siihen mitä aineisto sisältää: kuunteleminen, puhtaaksi kirjoittaminen, lukeminen ja huomion kiinnittäminen kiinnostaviin aiheisiin.
2. Aineiston koodaus eli tutkittavaan ilmiöön liittyvien kiinnostavien olennaisten asioiden etsiminen ja merkitseminen: ensin alustavasti, sitten tarkentuen, systemaattisesti ja yksityiskohtaisesti.
3. Teemojen etsiminen ja rakentaminen: samankaltaista tietoa sisältävien koodien lajittelu ja kokoaminen teemoiksi.
4. Teemojen tarkastelu eli mahdollinen teemojen yhdistely ja/tai jakaminen: teemat, alateemat ja niiden suhteet – kattavan teemakartan luominen.
5. Teemojen määrittely ja täsmentäminen: nimeäminen, rajaaminen.
6. Raportointi – analyysin päättäminen.

Tutkimuskysymysten ohjaamana ratkaistaan, kuvailaanko aineistoa mahdollisimman laajasti vai keskitytäänkö analyysissa valittuun, aineistossa esiintyvään teemaan (Braun & Clarke 2006). Tutkimus ei etene lineaarisesti vaihe kerrallaan, vaan rekursiivisesti osia toistaen ja rinnakkaisesti edeten; tutkimuksen tarkoitus ohjaa analyysia (Clarke & Braun 2013; ks. myös Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2011, 12). Teemoittelun jälkeen analyysia voi jatkaa tyypittelyllä.

Teemaattisessa analyysissä aineisto on pilkottu teemoihin, kun taas tyypittelyssä kootaan yhteen aineiston tyypillisiä piirteitä. Tyypittely edellyttää huolellista aineistoon tutustumista ja sen aktiivista työstämistä, ja usein sitä edeltääkin juuri teemoittelu (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tyypin konstruoinnin tarkoitus on auttaa ymmärtämään ilmiötä (vrt. Grönfors 1982, 167) ja kristallisoida ilmiön keskeiset piirteet (Anttila 1998, 297). Tyypittelyssä

aineistoa tiivistetään, kuitenkin säilyttäen sen sisältämä informaatio, jolloin se tulee ymmärrettävämmäksi ja kokonaisuus hahmottuu paremmin (Roos 1985, 37–40). Samalla kun tyypittely tiivistää aineistoa se myös pelkistää ja yleistää. Tyypittelyssä etsitään samankaltaisuuksia, jotka yhdistetään yhdeksi tyyppiä (tyyppiesimerkki, -kuvaus, - tarina tai - kertomus) eli eräänlaiseksi malliksi; aineisto esitetään tiiviisti sille tyypillisten ominaisuuksien avulla. Tyypittely havainnollistaa ilmiötä; parhaimmillaan tyypit kuvaavat aineiston osia mielenkiintoisesti ja laajasti, mutta taloudellisesti sen keskeiset elementit esiin nostaen. (Eskola & Suoranta 2005, 181–182; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tyypittelyn voidaan ajatella koostuvan neljästä vaiheesta. Jo ennen aineiston keruuta tutkijalla on alustava käsitys mahdollisesta typologiasta ja tyypeistä. Seuraavaksi aineistosta tunnistetaan yhdenmukaisuuksia ja toistuvuutta, niitä kootaan yhteen ja lopuksi konstruoidaan ideaalityypit tai malliesimerkit. Tyypittelyssä ei pyritä asettamaan tyyppikuvauksia hierarkkiseen järjestykseen. (Ayres & Knafl 2008, 900–901.) Tyyppejä voidaan muodostaa ainakin kolmella eri tavalla: 1) Autenttinen tyyppi, jolloin yksi vastaus toimii esimerkkinä laajemmasta aineistosta, 2) Yhdistetty tyyppi, johon kootaan sellaisia asioita, jotka esiintyvät mahdollisimman yleisesti, jopa kaikissa, vastauksissa ja 3) Laaja tyyppi, jolloin tyyppiin otetaan laajasti mukaan loogisesti mahdollisia asioita. (Eskola & Suoranta 2005, 182.) Tyypittely ryhmittelee tietoja ideaalityypeiksi tai karikatyyreiksi, jotka ovat esimerkkejä ilmiöstä. Yhdelläkään tutkittavalla ei ole kaikkia ominaisuuksia, jotka on yhdistetty yhteen tyyppiin, mutta kuitenkin jokaisesta tutkittavasta on jotakin mukana tyyppissä. Näin tyyppi kattaa isomman tutkittavien ryhmän. (Eneroth 1989, 149–154.) Tyyppien tulee olla uskottavia – siis sellaisia, että ne voisivat esiintyä todellisuudessa (Anttila 1998, 297–298).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimustehtävänä on selvittää, mistä osaamisalueista lastentarhanopettajien ammatillinen osaaminen koostuu 2010-luvulla. Tutkimuskysymykset pohjautuvat kehittämishaluun, ja ne muotoutuivat ja tarkentuivat aineistoon perehtymisen myötä. Kysymykset muodostavat hierarkkisen kokonaisuuden; ensimmäinen pääkysymys ja sen alakysymykset ovat kuvailevia ongelmia ja toinen pääkysymys on vertaileva ongelma (ks. Soininen & Merisuo-Storm 2009, 74). Toisen päätutkimuskysymyksen muoto sisältää odotuksen siitä, että eri näkökulmista sama asia näyttää erilaisena. Kiinnostavaa onkin, minkälainen tuo ero opettajien ja työnantajien välillä on.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1 Mistä osaamisalueista kunnan päiväkodin lapsiryhmässä työskentelevien lastentarhanopettajien ammatillinen osaaminen koostuu?
 - 1.1 Mitä ammatillisen osaamisen osaamisalueita opettajat kuvaavat haastatteluissa ja kirjoitelmissa, ja miten osaamisalueet painottuvat kuvauksissa toisiinsa nähden?
 - 1.2 Mitä ammatillista osaamista työnantajat ilmaisevat odottavansa päiväkodissa työskentelevältä opettajalta, ja miten osaamisodotukset painottuvat toisiinsa nähden?
- 2 Miten opettajien kuvaus ammatillisesta osaamisesta ja työnantajien odotukset eroavat toisiaan?

4.2 Aineiston analyysi

Analyysi on lähtökohtaisesti aineistoon perustuva eli induktiivinen, mutta koska tutustuin aikaisempiin tutkimuksiin analyysin lomassa, ei niiden vaikutusta voi täysin sulkea pois (ks. esim. Eskola 2015, 189). Joitakin vaikutteita on antanut erityisesti saksalainen kvalifikaatiokehys (Robert Bosch -säätiö 2008), mutta varsinaisesti teoriaohjaava analyysi ei kuitenkaan ole. Analyysin tavoitteena on saada kuuluville opettajien ja työnantajien oma ääni ja tätä kautta lisätä ymmärrystä lastentarhanopettajien ammatillisesta osaamisesta.

Analyysiin sisältyvät kaikki edellisessä luvussa esittelemäni temaattisen analyysin osat (Braun & Clarke 2006, ks. luku 3); sovellan niitä tämän tutkimuksen tarpeisiin ja palaan eri osiin useita kertoja syventäen analyysia. Lisäksi syvennän ja täydennän analyysiä tarvittaessa muiden sisällönanalyysimenetelmien avulla, esimerkiksi laatimalla tyyppikertomukset. Tuomen ja Sarajärven (2013, 92) ohjetta tutkimuksen aiheen ja aineiston rajauksen tärkeydestä noudattaen keskitän analyysini alusta lähtien olennaiseen eli etsimään vastausta tutkimuskysymyksiin. Jo analyysivaiheessa aineistoa muokatessa tutkija väistämättä tekee valintoja eli tulkitsee aineistoaan (Ruusuvuori 2011a, 428). Pysin kuitenkin kunnioittamaan analyysissä aineiston ilmauksia (Ronkainen ym. 2013, 97). Kuvaan analyysiprosessin yksityiskohtaisesti, jotta tulkinta tulee näkyväksi. Analysoin aineiston kahtena kokonaisuutena: 1) opettaja-aineiston haastattelut ja kirjoitelmat sekä 2) työnantaja-aineiston työpaikkailmoitukset ja tehtäväkuvat. Aikaisemmassa tutkimuksessa ammatillinen osaaminen on jaettu usein osa-alueisiin. Ammatillisen osaamisen hahmottamiseksi ja jaottelunsaamiseksi osaamisalue-termi sopii osa-aluetta paremmin ja käytän sitä tässä tutkimuksessa.

4.2.1 Lastentarhanopettaja-aineiston analyysi

Tutustuin opettaja-aineistoon ensimmäisen kerran jo syksyllä 2015 kirjoittaessani haastatteluja ja kirjoitelmia puhtaaksi tutkimusavustajana. Litterointivaiheesta jäi mielikuva, että on mahdollista ja myös haluan analysoida aineistoa juuri ammatillisen osaamisen näkökulmasta, vaikka osaamiseen ja ammatilliseen liittyviä sanoja aineistossa esiintyi vain muutamia kertoja, esimerkiksi ”*osaan tehdä valintoja*” (ohr) ja ”*ammatillinen palaveri*” (oh1). Tuolloin litterointi oli työtehtävä – keskityin puhtaaksi kirjoittamisen tarkkuuteen ja haastattelujen muuttamiseen huolellisesti sanasta sanaan taukoineen tekstimuotoon. Se oli välttämätöntä, koska samoja tekstintämiäni aineistoja käyttäisi usea tutkija. Tämän asiasisältöön keskittyvän tutkimuksen tarpeisiin taukojen, täytesanojen ja toistojen merkinnälle ei olisi ollut tarvetta. Ilman niitä tutkimuksen kannalta merkityksellisten kohtien havaitseminen olisi voinut olla jopa helpompaa. Haastattelujen osia olisi myös voinut litteroida valikoidusti huomioiden vain tutkimusaiheen kannalta olennaiset kohdat. (ks. Ruusuvuori 2011a, 424–427; Ruusuvuori 2011b, 274; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 138–139.)

Käytännössä aloitin analysointiprosessin helmikuussa 2016 saatuaani itse litteroimani aineiston lisäksi käyttööni kahden opettajahaastattelun materiaalit. Vaikka tutkijan tekemää aineiston litterointia arvostetaan (esim. Rantala 2015, 112), koin eri henkilöiden litteroinnit samanarvoisina analyysiä tehdessäni. Tutkimukseen valitut kirjoitelmat olin puhtaaksikirjoittanut

kaikki itse. Kirjoitelmia oli hankkeessa kerätty päiväkotien kaikilta ammattiryhmiltä, mutta tämän tutkimuksen rajauksen mukaisesti jätin syrjään johtajien, hoitajien ja avustajien kirjoitelmat. Lastentarhanopettajien vastauksista poistin muodollisesti epäpätevän työntekijän vastauksen. Valitsin siis vain muodollisesti pätevien opettajien kirjoitelmat, nämä henkilöt työskentelevät pääasiallisesti lastentarhan-/päiväkodin opettajan tehtävässä lapsiryhmässä. Koulutuksensa ja lapsiryhmässä työskentelyn perusteella heillä oletettavasti on ammatillista osaamista, jota tehtävässä tarvitaan. Selkiytin myös vastaajien koodausta antamalla kaikille eri tavoin saaduille vastauksille erillisen kirjain-numero -tunnuksen (Liite 3). Käytän näitä tunnuksia raportoinnissa aineistolainauksissa. Halusin luopua haastatelluille annettujen peitenimien käytöstä, ettei nimi luo itselleni tai lukijalle mitään mielikuvaa vastaajasta, ja koska kirjoitelmavastaukset oli pääosin annettu nimettöminä ja niille oli vain numerotunnukset. Lisäksi ryhmähaastattelusta ei ollut luotettavasti mahdollista erottaa eri osallistujia. Haastateltavat ovat todennäköisesti olleet vastaamassa myös kirjallisiin kysymyksiin, mutta ei ollut mahdollista yhdistää saman henkilön antamia vastauksia. Jos yksilöhaastatellut ovat antaneet kirjallisen vastauksen, oh1 on a-vastaajien joukossa, oh2 on b-vastaajien joukossa ja oh3 on c-vastaajien joukossa. Tavoitteena ei kuitenkaan ole selvittää yksittäisten vastaajien tai eri päiväkodeista saatujen vastausten eroja, vaan vastauksia käsitellään yhtenä ryhmänä ja pyrkimyksenä on löytää samanlaisuuksia ja saada kattava lastentarhanopettajan ammatillisen osaamisen kuvaus erilaisista päiväkodeista kerättyjen haastattelujen ja kirjoitelmien avulla.

Kokonaiskuvan saamiseksi kuuntelin aluksi kaikki neljä haastattelunauhoitusta, joita on yhteensä neljä tuntia. Litteroitua tekstiä haastatteluista on yhteensä yli 20 000 sanaa eli 81 sivua. Uuden asian haltuunotto on minulle luontevampaa lukemalla kuin kuuntelemalla. Tunsinkin pääseväni haastateltavien maailmaan vasta seurattessani tekstiä tietokoneen näytöltä samanaikaisesti kun kuuntelin haastattelut toiseen kertaan. Tämän jälkeen en enää palannut nauhoitteisiin (vrt. nauhoitteiden ensisijaisuus keskusteluanalyysissä Ruusuvuori 2011b, 275), vaan keskityin aineiston lähilukuun ja temaattiseen luentaan (ks. Pöysä 2015, 32). Lähiluku arvostaa aineistoa ja sen avulla pyritään tuottamaan uutta tietoa. Se tarkoittaa lukemista useassa vaiheessa, jolloin eri lukukerroilla huomio kiinnitetään eri asioihin ja yksityiskohdat tulevat tarkasti huomioiduiksi. Tauot lukemisessa mahdollistavat alitajuisen prosessoinnin ja paluut tekstin pariin syventävät tulkintaa. (Pöysä 2015, 30–33 ja 157.) Kävin mielessäni koko ajan vuoropuhelua aineiston kanssa.

Jo ensimmäisellä lukukerralla merkitsin ensimmäisiä havaitsemiani ammatillisesta osaamisesta kertovia kohtia väripohjalla tekstiin. Luin aineistoa useita kertoja, jolloin ymmärrys syveni ja löysin uusia tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisiä kohtia tekstistä. Melko pian

erotin ensimmäisiä teemoja, joita nimesin alustavasti ja ryhdyin merkitsemään omilla väreillään: tekeminen, asenne, yhteistyö, vanhemmat, tietämys, ajanhallinta. Suuri osa ammatillisen osaamisen kuvauksista koski konkreettista tekemistä työssä, siksi yleismerkintävärinä käyttämäni keltainen siirtyi tekemiseen liittyvän ammatillisen osaamisen kuvailun tunnusväriksi. Luin myös kirjoitelmat vastaavasti koodaten ammatillisesta osaamisesta kertovat ja sitä kuvaavat havaintoyksiköt osaamisalueita vastaaviin teemoihin. Kirjoitelmat ovat hyvin tiivistä, harkittua ja asiapitoista tekstiä, verrattuna haastattelujen sisältämään ajatuksen hakemiseen ja täytesanojen runsauteen. (Sekä haastattelusta että kirjoitelmasta on Liitteenä 4 lyhyt näyte, jossa havaintoyksiköt on värikoodattu teemoittain.) Esitystavasta riippumatta otin mukaan teemoitteluun kaikki ammatillisesta osaamisesta kertovat maininnat. Huomioin myös negaation kautta ilmaistut asiat, esimerkiksi: ”*Minulla on musiikkikasvatusvastuu ryhmässä, enkä yhtään ole ehtinyt miettimään koko asiaa*” (oh1).

Haastattelukysymysten teemat (Liite 2) eivät johdattaneet analyysiäni (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2013, 93), sillä niitä ei oltu muotoiltu ajatellen ammatillisen osaamisen rakentumista ja keskustelu ammatillisesta osaamisesta ja osaamisalueet jakautuivatkin haastatteluissa eri kysymysten alle. Kirjoitelmien otsikotkaan (Liite 2) eivät vaikuttaneet teemoitteluuni, sillä ne olivat yleisluontoiset ja laajat.

Keskeytin analysoinnin aikaisempiin tutkimuksiin ja selvityksiin perehtymisen ajaksi. Sen jälkeen vertasin omasta aineistosta löytämiäni teemoja aiempien tutkimusten ammatillisen osaamisen teemoihin ja toisinpäin eli katsoin löytyykö muiden nimeämiä teemoja omasta aineistostani. Alustavasti analysoituun oman tutkimukseni aineistoon sopivia yhtymäkohtia löytyi muun muassa saksalaisesta kvalifikaatiokehuksesta (Robert Bosch -säätiö 2008) sekä tuoreimmasta suomalaisesta selvityksestä (Karila ym. 2013), joten tämän jälkeen seuraavien aineiston lukukierrosten voi sanoa olleen jossain määrin teoriavaikutteisia tai Pöysän (2015, 33) termiä käyttäen, teoreettisesti informoituja. En kuitenkaan ottanut aikaisempien tutkimusten teemoja sellaisenaan, olihan ammatillisen osaamisen operationaalistamisessa ja teemoittelussa nähtävissä eroavuuksia tutkijoiden välillä ja myös ajallista kehitystä. Aineiston pariin palattuani löysin uusia ammatilliseen osaamiseen liittyviä kohtia koodattaviksi ja teemoittelu tarkentui. Uusia teemoja olivat: arviointi, organisointi, suunnittelu, johtajuus ja oppiminen/kehittyminen.

Tässä kohtaa pysähdyin miettimään analyysiyksikköä. Luonnostaan olin värimerkinnyt yksittäisiä sanoja, muutaman sanan kokonaisuuksia ja joitakin pidempiäkin osia tekstistä, jotta löytäisin merkitykselliset kohdat jatkokäsittelyä varten. (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2013, 110.) Hankaluutta aiheutti se, että usein samassa virkkeessä tarvittiin kahta tai useampaakin eri teemojen värimerkintää, kuten seuraavissa esimerkeissä:

”Jos on joku ihan pikkunen vika vaan, niin ne hoidellaan täällä.” (oh1)

= tietämys erityisyydestä ja organisointi

”Tietenkin pedagoginen suunnitteluvastuu on minulla.” (oh2)

= tietämys, suunnittelu, asenne ja johtajuus

”Tällä hetkellä mietin sitä, mitkä asiat ovat tärkeitä 1-2 vuotiaiden elämässä ja miten voimme tiiminä vastata lasten tarpeisiin.” (a1)

= suunnittelu, tietämys, johtajuus, yhteistyö, tekeminen, asenne

Ratkaisin asian määrittelemällä analyysiyksiköksi yhden lauseen ja merkitsemällä yhteen lauseeseen siitä löytyneet eri asiat niitä vastaavilla värikoodeilla yhden kerran. Vaikka asia olisi jakautunut lauseessa useampaan kohtaan, tein siitä vain yhden merkinnän. Jos asia sitä vastoin toistui uudelleen seuraavassa lauseessa, sai se jälleen uuden merkinnän. Näin teemoille, joista kirjoitettiin tai puhuttiin paljon, kertyi useampia havaintoyksiköjä ja ne saivat vastaavan huomion analyysissä. Yksi analyysiyksikkö sisälsi monissa tapauksissa useita ammatillisen osaamisen eri teemojen havaintoyksiköjä. Koodimerkinnät säilyivät asiayhteydessään, koska en poistanut alkuperäisistä teksteistä analysointivaiheessa mitään. Vielä teemojen tarkistuslukuvaiheissakin näin asiayhteyden merkinnän ympärillä ja pystyin varmistamaan, että olin koodannut kunkin asian oikein. Tarkistuslukukierroksilla keskityin aina yhteen teemaan kerrallaan ja tein tarvittaessa muutokset koodaukseen. Tein myös sanahakuja alustavilla teemojen nimillä Wordin etsi-toiminnolla varmistaakseni kaikkien oleellisten havaintoyksiköiden löytymisen. Yksittäisiä lisäyksiä, poistoja ja vaihtoja tarvittiin vain muutamia.

Teemoja oli tässä vaiheessa yksitoista. Niiden rinnastaminen toisiinsa oli paikoin mahdotonta; ne eivät olleet keskenään samantasoisia eivätkä tuntuneet puhuvan samaa kieltä. Käsitteellisten havaitsemieni aineistosta löytämiäni osia eli muodostin niille teoreettisia vastineita. Käsitteiden nimeämistä pidetään haastavana vaiheena tutkimuksessa, jossa käsitteitä ei oteta valmiina aiemmista tutkimuksista vaan haetaan uutta näkökulmaa (Ronkainen ym. 2013, 57). Käytännössä tarkensin teemojen nimityksiä sisältöä kuvaaviksi, mietin teemojen loogisia yhteyksiä, kokeilin erilaisia ryhmittelyjä ja kokosin alustavan teemakartan havaintoyksikkötaulukon (ks. lopullinen havaintoyksikkötaulukko Liite 5).

Koska aineistosta oli löytynyt havaintoyksiköjä paljon, oli mielekästä lähestyä sisältöä seuraavaksi määrällisesti eli kvantifioiden, mihin muun muassa Räsänen (2005, 100) kannustaa, eli tein sisällön erittelyn (Tuomi & Sarajarvi 2013, 105–106). Laadullinen ja määrällinen tarkastelu

tukevat toisiaan (Alasuutari 2011, 31–34). Laskin taulukon vastaajaryhmien sarakkeisiin jokaisen teeman kohdalle, kuinka monta kertaa teema oli mainittu teksteissä. Yhteensä ammatillisesta osaamisesta kertovia havaintoyksikköjä kirjoitelmista ja haastatteluista löysin 1145 kappaletta. Kvantifiointitaulukosta vertailin eri teemojen saamia määriä ja kiinnitin huomiota suurimpiin ja pienimpiin arvoihin kussakin ryhmässä. Vertailu vahvisti tekemieni havaintojen oikeellisuutta ja auttoi myös myöhemmin tulkinnessa (ks. Peltola 2011, 203). Etsin mahdollisia eroja eri tavoin ja eri paikoissa tuotettujen aineistojen väliltä. Laskin myös teemojen saaman suhteellisen osuuden kokonaisuudesta prosentteina. Taulukoinnin jälkeen näytti ilmeiseltä, että teemojen sisältöjä on analysoitava tarkemmin ja pohdittava vielä mitkä teemat mahdollisesti sisältyvät toisiin. Siirryin kuitenkin seuraavaksi analysoimaan työnantaja-aineistoja saadakseni monipuolisemman kuvan lastentarhanopettajan ammatillisesta osaamisesta.

4.2.2 Kuntatyönantaja-aineiston analyysi

Tutkimuksessa käyttämäni työnantaja-aineisto muodostuu lastentarhanopettajan tehtäväkuvauksista (TK) ja työpaikkailmoituksista (TPI), joissa kuntatyönantajat ilmaisevat päiväkotien opettajien ammatilliselle osaamiselle kohdistamia odotuksia. Analysoitavia tehtäväkuvia on kolme eli yksi kustakin tutkimukseen valitusta kunnasta ja työpaikkailmoituksia kolmekymmentä. Kuntien ja päiväkotien anonymiteetin turvaamiseksi käytän analysoinnissa ja raportoinnissa tehtäväkuville ja ilmoituksille antamiani kirjain–numero-tunnuksia (ks. Liite 3).

Tartuin työnantaja-aineistoon pyrkien tietoisesti unohtamaan aiemmat tutkimukset sekä opettaja-aineiston analyysin. Aloitin lukemalla ilmoitusten ja tehtäväkuvien tekstejä useaan kertaan etsien kvalifikaatiovaatimuksia. Pelkistin aineistoa eli erottelin ilmoituksista, mitä osaamista tulevilta työntekijöiltä vaaditaan, odotetaan tai toivotaan. Tehtäväkuvissa ammatillista osaamista ei ymmärrettävästi enää toivottu, vaan kuvattiin ”*työn edellyttämä osaaminen*”(TK3), ”*vastuutehtävät*”(TK2) tai ”*osaamisvaatimukset*”(TK1). Odotuksiin sisällytän jatkossa niin kaikki esitetyt vaatimukset, odotukset kuin toiveetkin.

Työnantaja-aineisto oli määrällisesti opettaja-aineistoa huomattavasti suppeampi, joten yksityiskohtaisen kvantifiointitaulukon kokoaminen ei ollut mielekästä. Yhdistäessäni työpaikkailmoitusten ja tehtäväkuvien odotukset erotin selkeästi neljä helposti nimettävää ammatillisen osaamisen osaamisaluetta: varhaiskasvatuksen asiantuntijuus, yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen, kehittämisosaaminen sekä asennoituminen. Lähiluvun metodia (Pöysä 2015) käyttäen paneuduin työnantaja-aineistoon useita kertoja, jolloin hahmotin ammatillisen

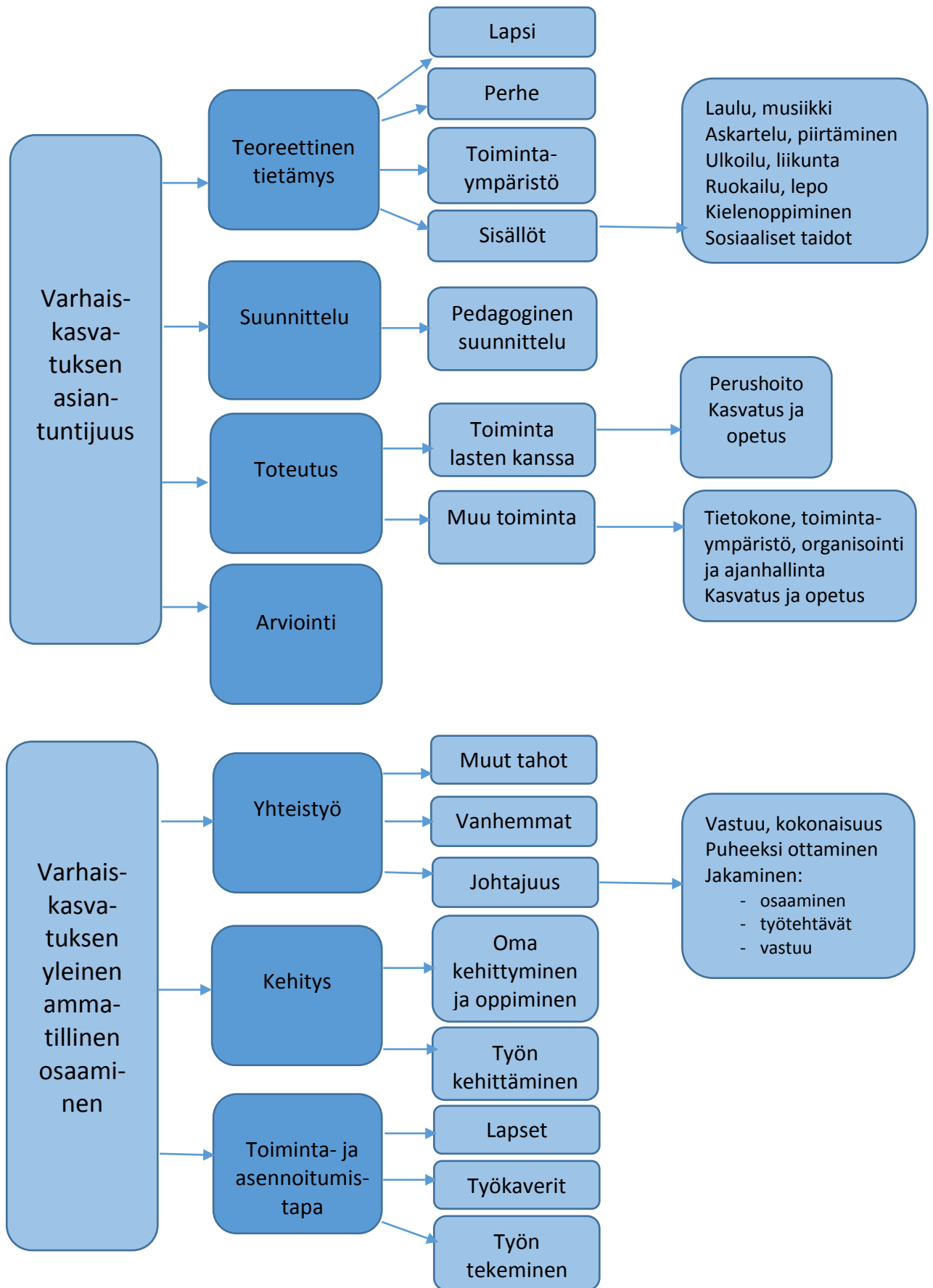
osaamisen rakentuvan kaksiulotteisesti. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus koostuu samoista teemoista, jotka olivat tulleet esiin opettaja-aineistosta: tietämys, suunnittelu, tekeminen ja arviointi. Toinen ulottuvuus koostuu kehittämisosaamisesta, yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamisesta sekä ammatillisesta asennoitumisesta.

4.2.3 Aineistojen yhteinen tarkastelu

Aineistojen rinnakkain ja ristiin lukeminen (Huttunen 2011, 43) ja analyysien vertailu syvensi analyysiä ja selkiytti pää- ja alateemoja sekä varmisti ammatillisen osaamisen kaksiulotteisen rakentumisen. Palasin analysoimaan kunkin teeman tarkempaa sisältöä opettaja-aineiston avulla ja täsmensin teemojen nimet selkeiksi ja kuvaaviksi, tein näkyväksi havaitsemiani ilmiöitä. Pohdin, ovatko teemat omia kokonaisuuksiaan vai osia toisista teemoista. Organisointi- ja ajanhallintateemojen luokitteluperusteeksi tarkensin toiminnan ajankohdan: etukäteen tapahtuvana ne kuuluvat suunnitteluteemaan, mutta useimmiten organisointia ja ajanhallintaa kuvattiin toiminnan aikana tapahtuvaksi, joten nämä teemat ovat toiminnan alateemoja.

Kiinnitin erityistä huomiota myös siihen, ettei mitään oleellista olisi jäänyt huomioimatta aineistoista ja että teemakartta olisi kattava. Teemoittelu eteni kahteen suuntaan: toisaalta ryhmittelin alateemoja ylemmiksi kokonaisuuksiksi ja toisaalta jaoin ylempiä teemoja pienempiin osiin. Työnantaja-aineistossa havaitsemani ammatillisen osaamisen kaksiulotteisuus oli nähtävissä myös opettaja-aineistossa, joten palasin uudelleen määrälliseen analyysiin ja laskin eri teemojen suhteellisen osuuden nyt oman ulottuvuutensa kokonaisuudesta (ks. Liite 5).

Näin sain synteesinä tarkennettua Kuvioksi 5. yksityiskohtaisen eheän kokonaisuuden eli teemakartan. Siinä on kaksi pääteemaa eli ammatillisen osaamisen ulottuvuutta, sekä ensimmäisen, toisen ja kolmannen tason alateemoja.



KUVIO 5. Teemakartta

Teemakartan osaamisalueet rakensin työnantajien ilmaisemista odotuksista ja opettajien kuvauksista. Olen käsitteellistänyt ammatillisen osaamisen yleiselle ja teoreettiselle tasolle (ks. Metsämuuronen 2008, 48). Toisin sanoen kuvaan ilmiötä abstraktiotasolla, jolla kuvauksen voi olettaa pätevän kaikkiin yksittäisiin havaintoihin (ks. Alasuutari 2011, 235).

Huolellisen aineistoon perehtymisen ja teemoittelun jälkeen konstruoin tyyppikertomukset. Koska tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettaja- ja työnantaja-aineiston eroa, oli luontevaa koota tyytit aineistokohtaisesti. Nimesin tyyppikertomukset aluksi aineistosta saamani vaikutelman perusteella. Rakensin tyyppikuvauksen ja tyyppi-ilmoituksen aineistoon perustuen yhdistäen tyyppillisiä piirteitä ammatillisen osaamisen kuvauksista ja odotuksista käyttäen alkuperäistekstien ilmauksia, ja temaattisen analyysin teemoja sekä kvantifiointia hyödyntäen, minkä jälkeen tyyppisiä kuvaavat nimet täsmentyivät lopulliseen muotoonsa.

5 TULOKSET

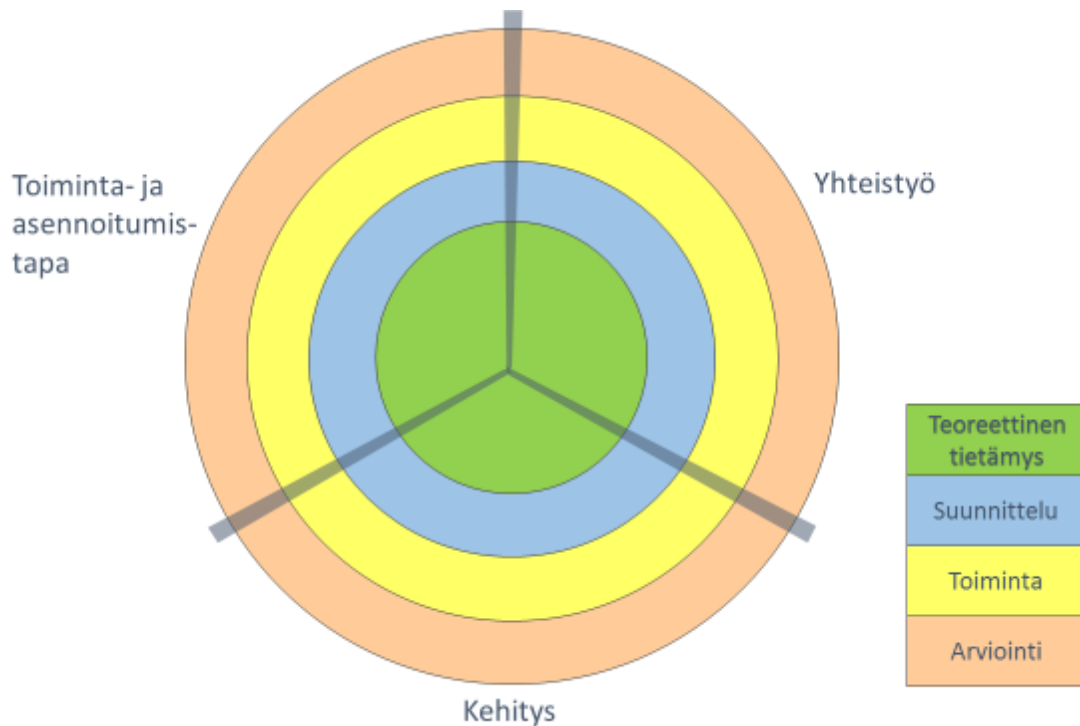
Vastaan tutkimuskysymyksiin aineistoon perustuen, teemoittelevan analyysin tiivistyksen ja pääosin aineistolähtöisen päättelyn tuloksena rakentamani lastentarhanopettajan ammatillisen osaamisen -mallin avulla (ks. Ronkainen ym. 2013, 25). Malli kuvaa lastentarhanopettajan ammatillista osaamista teoreettisesti. Se rakentuu kaksiulotteisesti: 1) varhaiskasvatuksen asiantuntijuus ja 2) varhaiskasvatuksen yleinen ammatillinen osaaminen. Mallissa näkyvät analyysissä havaitsemani ja nimeämäni pääteemat sekä ensimmäisen tason alateemat.

Tulokset voi esittää käsittelemällä niitä teemojen kautta tai tapauskohtaisesti (Schreier 2012, 222). Alaluvuissa kerron analyysien tulokset ja piirrän mallin rakennetta hyödyntäen erikseen työnantaja- ja opettaja-aineistoon perustuvat kuvat lastentarhanopettajan ammatillisesta osaamisesta. Niissä yhdistän kvantitatiivisen tiedon laadullisen analyysin tulokseen. Valaisen pää- ja eri alatasojen teemojen sisältöjä tarkemmin aineistolainauksen avulla. Runsaasta aineistosta olen valinnut ammatillista osaamista mahdollisimman hyvin kuvaavia ja edustavia kohtia. Käyttämistäni lainauksista olen poistanut epäolennaisuuksia ja muokannut tekstiä paikoin yleiskieliseksi. Lopuksi kuvaan aineistoissa ilmenneitä eroavaisuuksia ja esitän aineiston pohjalta koostamani mahdolliset tyyppikertomukset: työpaikkailmoituksen ammatillisen osaamisen odotukset sekä lastentarhanopettajan kertomuksen ammatillisesta osaamisestaan.

5.1 Lastentarhanopettajan ammatillisen osaamisen malli

Aineistoon perustuen ja teemoittelevan analyysin päätteeksi kokoamani teemakartan (ks. Kuvio 5 s. 37) avulla rakensin mallin (Kuvio 6), joka kuvaa lastentarhanopettajan ammatillista osaamista teoreettisesti. Malli koostuu kahdesta ulottuvuudesta eli aineistossa havaituista pääteemoista ja siinä näkyvät ensimmäisen tason alateemat. Päiväkodin lapsiryhmässä työskentelevän opettajan ammatillinen osaaminen rakentuu kaksiulotteisesti. Ulottuvuudet ovat varhaiskasvatuksen asiantuntijuus ja varhaiskasvatuksen yleinen ammatillinen osaaminen. Kuvaan ensimmäisen ulottuvuuden, varhaiskasvatuksen asiantuntijuus, sisäkkäisinä kehinä. Keskiössä on varhaiskasvatuksen teoreettinen tietämys, johon ulompien kehien varhaiskasvatuksen toteutus

perustuu. Toteutusosaamiseen sisältyy suunnittelu-, toiminta- ja arviointiosaaminen. Toinen ulottuvuus, varhaiskasvatuksen yleinen ammatillinen osaaminen, koostuu kaikesta siitä osaamisesta, jota ammatissa ensimmäisen ulottuvuuden lisäksi tarvitaan. Sen osaamisalueet ovat: yhteistyö, kehitys sekä toiminta- ja asennoitumistapa. Yleinen ammatillinen osaaminen on taitoja, joita tarvitaan kaikissa ammateissa. Olen nimennyt toisen ulottuvuuden osaamisalueen varhaiskasvatuksen yleiseksi ammatilliseksi osaamiseksi, koska varhaiskasvatuskonteksti suuntaa ja motivoi osaamistarpeita. Käsite on lähellä Jakku-Sihvosen (2005) käsitettä alaspesifit yleiskvalifikaatiot. Yhteistyöosaaminen sisältää myös vuorovaikutusosaamisen, koska yhteistyötä ei ole eikä voi tehdä ilman vuorovaikutusta. Yhteistyöosaaminen tarkoittaa varhaiskasvatuksessa moniammatillista yhteistyötä työyhteisön ja erityispalveluja tarjoavien ammattilaisten kanssa, yhteistyötä lasten vanhempien kanssa ja vuorovaikutusta lasten kanssa. Kehitysosaamisalue sisältää niin opettajan oman oppimisen ja kehittymisen kuin työn kehittämisen. Toiminta- ja asennoitumistavan perusta on ymmärrys vastuista ja velvollisuuksista sekä tietoisuus arvoista ja olettamuksista (ks. myös Nummenmaan 2011, 26–27 käsite kasvatustietoisuus). Se on sisäistynyt ja pysyväluonteinen taipumus, joka kertoo kuinka ihminen hyödyntää ja käyttää ammatillista osaamistaan tehtävässään (vrt. Viitala 2013, 181). Ammatillinen rakkaus lasta kohtaan on varhaiskasvatustyön keskiössä (Murray 2013). Varhaiskasvatuksen opettajien ja opiskelijoiden mielestä myötätunto, kiintymys, rakkaus ja tunneyhteys lapsiin ovat tärkeitä (Campbell-Barr, Georgeson & Varga 2015). Toiminta- ja asennoitumistavan tulee varhaiskasvatuksessa olla rakentava: lapsen etua ajava ja kannustava. Toiminta- ja asennoitumistapa voi olla syväälle ihmiseen kiinnittynyt taipumus. Opettaja saattaa omaksua sen työyhteisössään, mutta tarvittaessa hän voi tälläkin alueella niin halutessaan oppia ja muuttaa omaa toiminta- ja asennoitumistapaansa.



KUVIO 6. Lastentarhanopettajan ammatillisen osaamisen malli

Esitän toisen osaamisen ulottuvuuden kuviossa ensimmäisen ulottuvuuden päällä ympyrän sektoreina, joilla on yhteinen rajapinta. Jokainen kehä koskettaa jokaista sektoria ja kukin sektorin ja kehän risteysalue edellyttää omanlaistaan osaamista ja on erillinen osaamisalue. Esimerkiksi yhteistyöosaamisen ja teoreettisen tietämyksen risteyskohdasta kertoo vuorovaikutustilanne, jossa opettaja argumentoi oman kasvatustajattelunsa puolesta sekä analysoi ja säätelee samalla tilanteen herättämiä tunteita (vrt. Karila & Nummenmaa 2011, 19).

5.2 Ammatillinen osaaminen kuntatyönantajien odotuksissa

Työnantaja-aineistossa lastentarhanopettajan ammatillisen osaamisen kuvaus on tiivistä ja käsitteiltään melko yhtenäistä niin tehtävänkuvuissa kuin työpaikkailmoituksissa. Osaamisodotukset eivät olleet yksityiskohtaisia vaan keskittyivät ensimmäisen tason alateemoihin. Ilmoituksiin (30 kpl) kirjatut vaatimukset opettajien ammatilliselle osaamiselle olivat vähäisiä. Kahdessa ilmoituksessa todettiin vain paikkojen olevan auki eikä esitetty mitään vaatimuksia tai toivomuksia. Neljässä ilmoituksessa mainittiin kunnan olevan savuton työpaikka, lääkärintodistusta ja/tai työterveystarkastusta edellytettiin 14, rikosrekisteriotetta (L504/2002) 22 ja säädösten mukaista pätevyyttä (L272/2005; A608/2005) 23 ilmoituksessa. Muita kuin edellä mainittuja osaamiseen liittyviä vaatimuksia esitettiin vain kahdessa ilmoituksessa: toisessa

vaatimuksena oli ”*aikaisempi kokemus vastaavasta työstä*” (TPI8) ja toisessa edellytettiin ”*hyviä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja sekä positiivista ja ammatillista työtettä*” (TPI22). Lisäksi yhdessä ilmoituksessa katsottiin eduksi ”*esi- ja alkuopetuksen opintokokonaisuuden suorittaminen*” (TPI16) sekä toisessa todettiin, että ”*esiopetuspätevyys on hyväksi, mutta ei pakollinen*” (TPI5).

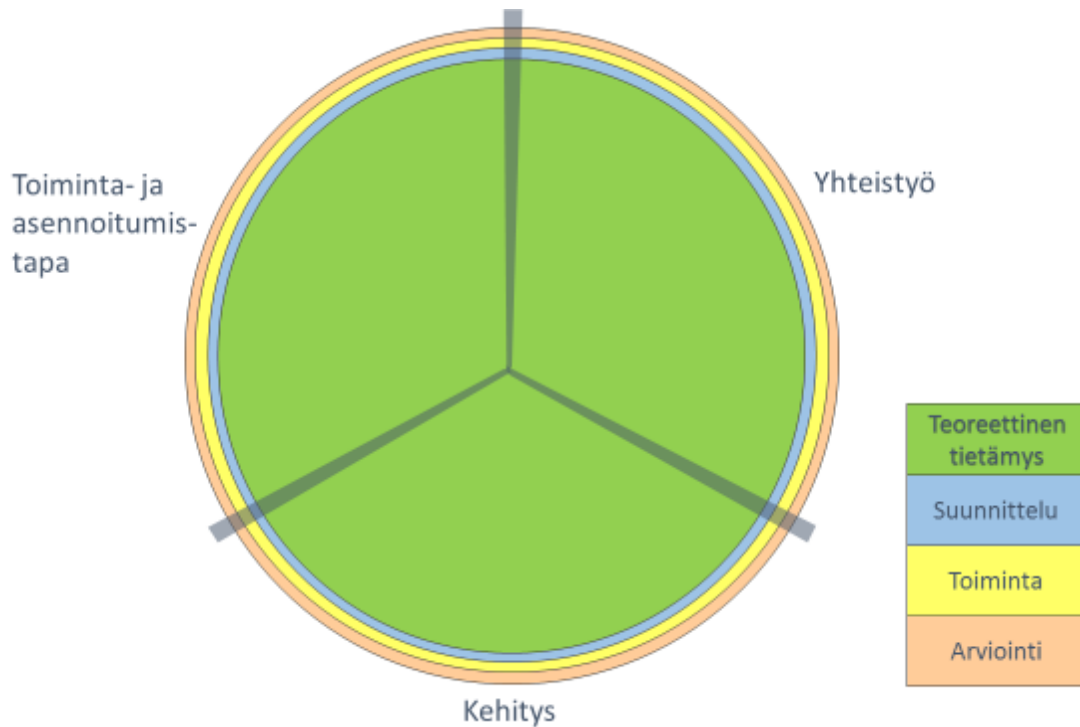
Puolet ilmoituksista ilmaisi, että työnantaja arvostaa, hakee tai odottaa tiettyjen ammatillisten osaamisalueiden osaajia. Erilaisia erillisiä osataitoja mainittiin ilmoituksissa 26. Lukumääräisesti eniten toivottiin hyviä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja (18 mainintaa), aktiivista, uudistavaa tai kehittävää työtettä (11) ja pedagogista osaamista (6). Toiminta- ja asennoitumistapaa kuvaavia erilaisia odotuksia mainittiin 23 kertaa; esimerkiksi aito läsnäolo (4), arvostava kohtaaminen (2), iloinen tekijä ja lapsilähtöisyys. Yhdessäkään työpaikkailmoituksessa ei etsitty varhaiskasvatuksen sisällöllisten orientaatioiden osaajaa tai tiettyä yksilöllistä osaamista, esimerkiksi liikunnan tai kädentaitojen osaajaa.

Työpaikkailmoitukset antoivat tuoreen näkymän osaamisodotuksiin. Tehtävänkuvien painoarvoa voi pitää kuitenkin suurempana, sillä ne koskettavat kaikkia kunnissa jo työskenteleviä sekä ilmoituksissa mainittuihin tehtäviin valittavia lastentarhanopettajia. Tehtävänkuvissa erillisiä osaamisia mainittiin 33. Kaikissa kolmessa kunnassa opettajalta edellytetään varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta, pedagogista osaamista, hyviä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja, lapsen edun huomiointia, työn kehittämistaitoja sekä itsensä johtamiskykyä (TK1, TK2 ja TK3). Vähintään kahdessa tehtävänkuvauksessa mainittiin myös tietotekniikka-, arviointi-, osallistamis- ja itsensä kehittämistaidot. Lapsen edun huomioivan työtteen lisäksi edellytettiin esimerkiksi sitoutunutta ja oma-aloitteista (TK1 ja TK3) otetta.

Ilmoituksissa ja tehtävänkuvissa painotettuja osaamisodotuksia olivat hyvät vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot sekä pedagoginen osaaminen. Ilmoituksissa korostui positiivinen ajattelu- ja toimintatapa sekä kehittävä työote. Tehtävänkuvat puolestaan edellyttävät työkehittämistaitoja. Kehittävä työote -ilmaus sisältänee odotuksen sekä kehittämisen edellyttämästä teoreettisesta että käytännön osaamisesta.

Ilmoitusten ja tehtävänkuvien tarkastelu paljasti lopullisesti ammatillisen osaamisen kaksikulotteisuuden. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus ja varhaiskasvatuksen yleinen ammatillinen osaaminen -ulottuvuudet ilmenivät tasavahvoina. Lisäksi toisen ulottuvuuden osaamisalueet – kehittämisosaaminen, yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen sekä ammatillinen asennoituminen – ovat työnantajien näkökulmasta keskenään yhtä tärkeitä osaamisen alueita. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuudessa painottui työnantaja-aineiston näkökulmasta selkeästi teoreettinen tietämys. Odotus ensiapu- ja tietotekniikkataidoista viittaa suoraan toteutukseen, ja edellytettyjen

pedagogisen osaamisen, itsensä johtamiskyvyn sekä arviointi- ja osallistamistaitojen voi nähdä kuvaavan sekä teoreettista tietämystä että toteutusosaamista. Muutoin varhaiskasvatuksen toteutusosaaminen jää yksilöimättä. Se ilmenee kuitenkin toisen osaamisulottuvuuden kautta; yhteistyö ja kehittäminen tapahtuvat käytännön työskentelyssä ja myös toiminta- ja asennoitumistapa näkyy varhaiskasvatuksen toteutuksessa.



KUVIO 7. Lastentarhanopettajan ammatillinen osaaminen työnantajien odotuksissa

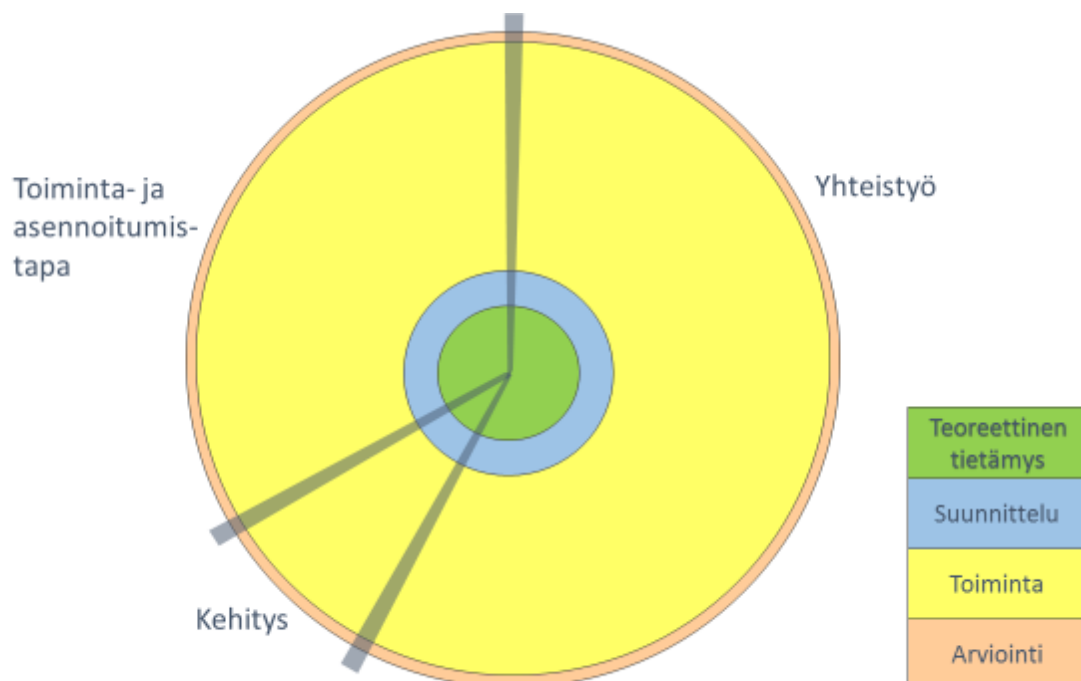
Kuvio 7., jossa havainnollistan lastentarhanopettajan ammatilliseen osaamiseen kohdistuvia odotuksia työnantaja-aineiston perusteella, perustuu rakenteeltaan lastentarhanopettajan ammatillisen osaamisen malliin (Kuvio 6. s. 41).

5.3 Ammatillinen osaaminen lastentarhanopettajien kuvauksissa

Opettaja-aineisto koostui lastentarhanopettajien haastatteluista ja kirjoitelmista. Haastatteluissa korostui suorittavaan työhön eli päivittäiseen toimintaan ja tekemiseen liittyvä osaaminen; kirjoitelmissa painottui toiminnan ja tekemisen ohella toiminta- ja asennoitumistapaan sisältyvä osaaminen. Muutoin teemojen esiintymisessä oli vain pieniä eroja opettaja-aineiston eri osien

välillä, joten käsittelen opettaja-aineiston yhtenä kokonaisuutena. Havaintoyksiköt ammatillisesta osaamisesta jakautuivat lähes yhtä paljon ensimmäisen ja toisen ulottuvuuden osalle.

Ensimmäisen ulottuvuuden, varhaiskasvatuksen asiantuntijuus, keskiössä olevan teoreettisen tietämyksen osuus koko ulottuvuudesta on 21 %. Toteutus jakautui seuraavasti: suunnittelu 11 %, toiminta 66 % ja arviointi 2 % ensimmäisen ulottuvuuden kokonaisuudesta. Myös toinen ulottuvuus jakautui opettaja-aineistossa epätasaisesti: yhteistyö 57 %, toiminta- ja asennoitumistapa 32 % ja kehitys 11 % toisen ulottuvuuden kokonaisuudesta. Havainnollistan nämä painotukset Kuviossa 8.



KUVIO 8. Lastentarhanopettajan ammatillinen osaaminen opettajien kuvauksissa

Seuraavaksi esittelen opettajien ammatillisen osaamisen sisältöä tarkemmin teemakartan (ks. Kuvio 5. s. 37) osaamisalueiden sisältöjen kautta aineistolainauksen avulla.

Teoreettinen tietämys

Teoreettinen tietämys koostuu tiedosta varhaiskasvatuksen sisällöistä ja toimintaympäristöstä sekä perheistä ja lapsista. Lapsen osalta tietämys koskee havainnointia, lapsen kehitystä ja oppimista. Opettajat kuvaavat omaa teoreettista osaamistaan aineistossa esimerkiksi seuraavasti:

Opettajalta on odotettu pedagogista otetta (a7). Olen asiantuntija omalla alallani (b3). Työskentelen kaikkien säädöksiensä ja varhaiskasvatussuunnitelmien mukaan, ne ohjaavat työtäni ja näkyvät työssäni (oh1). Palaverissa puhutaan pedagogisista asioista (oh1). Koen olevani vahva varhaiskasvatuksen ammattilainen, omaan paljon teoreettista tietoa (a3).

Teoreettinen tietämys sisältää käsityksen varhaiskasvatuksen kokonaisuudesta, johon kuuluu tietämys esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmista, monikulttuurisuudesta ja perheistä.

Keskustelen vanhempien kanssa VASU-keskusteluja (c4), meillä on myös kaksi monikulttuurista perhettä (oh3). Tämä ei ole säilytyspaikka lapsille vaan, että nähtäisiin se perhe ja kokonaisuus siinä (oh2).

Osaaminen on tietoa lapsen kasvusta ja kehityksestä sekä lapsen yksilöllisistä tarpeista, mitä lastentarhanopettajat kuvaavat muun muassa seuraavasti:

Tiedän miten lapsi kasvaa ja kehittyy (d1); lapsella on tietyt herkkyyskaudet (oh1) ja otan huomioon erityislasten tarpeet (c5). Pienille suuret määrät virikkeitä ei ole ollenkaan oleellista (ohr), tärkeämpää on tutustua omiin ryhmätiloihin (oh1). Tuokin lapsi on tuolla, ja ehkä hänkin haluaisi jonkun aikuisen huomion (oh3).

Sisältötietämyksessä ja -osaamisessa korostuivat laulu ja musiikki; myös askartelu, piirtäminen, ulkoilu ja liikunta otettiin esiin. Yksittäisten mainintojen tasolle jäivät kielellinen oppiminen ja sosiaaliset taidot. Aineistossa ei eritelty sisällöllisiin orientaatioihin (ks. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005) liittyvää ammatillista osaamista – kuitenkin tavoitteena oli huolehtia monipuolisuudesta ja tehdä asioita tiedostaen, kuten seuraavista esimerkeistä ilmenee.

Minulla on nyt musiikkikasvatusvastuu (oh1). Tänäpä on jumpattu ja askarreltu - on huolehdittava, että kaikkia osa-alueita tulisi käytyä (oh3).

Maailma on muuttunut; aina täytyy olla tietoinen miksi jotakin tehdään (ohr).

Suunnitteluosaaminen

Suunnittelu on ensimmäinen osa varhaiskasvatuksen toteutusta. Opettaja-aineistossa suunnittelu on lastentarhanopettajan ammatillisen osaamisen ensimmäisen ulottuvuuden toiseksi pienin osaamisalue. Opettajat kuvaavat suunnitteluosaamisensa käyttöä muun muassa seuraavasti:

Viikoittain osallistun koko talon suunnittelupalaveriin (c4). Minulle kuuluu suunnittelu-aikaa (oh2). Suunnittelu-aika on niin rajallinen, ettei pysty sillä lailla suunnittelemaan sitä työtänsä (oh1). Suunnittelutyö on pirstaleista – hetki silloin

toinen tällöin; yhtenäistä pitkää suunnittelu-aikaa hyvin harvoin pystytään järjestämään (oh1).

Suunnittelun osaamisalue koostuu pedagogisen suunnittelun ja käytäntöjen suunnittelun osaamisesta, joista opettajat kertovat esimerkiksi näin:

Minulla on pääsuunnitteluvastuu ja suunnittelun isommat linjaukset meidän toiminnasta, että lapset saavat sen pedagogisen toiminnan, mikä heille on siinä kohtaa tärkeää (oh2). Valtakunnantasolta lähtien varhaiskasvatussuunnitelmat tehdään nykyisin paljon tarkemmin (ohr).

Suunnitteluajat on jokaisella opettajalla eri aikaan, niin ne menevät oman ryhmän asioiden hoitamiseen (oh1) ja käytäntöjen miettimiseen (c2). Katsoin juuri valmiiksi välineet ja materiaalit piirinpitäjille. Meidän omassa suunnittelupalaverissa mietitään kaikkia käytännön asioita: piirien sisältöjä ja joulujuhlaohjelmia on mietitty. (oh3.)

Opettajat kertovat, että suunnittelua tehdään tiimissä paljon yhdessä, ja jokainen tiimin jäsen tekee sitä erikseen; suunnittelu ei ole vain lastentarhanopettajan tehtävä.

Yhdessä pohditaan tai pidetään palavereja (ohr).

Suunnittelemme kaikki toimintaa (b5) ja mietitään yhdessä näitä meidän toimintoja (oh3); jokainen suunnittelee musiikkihetkiä ja liikuntaa (oh2).

Ainahan me yritetään sopia seuraava viikko, että kuka vetää ja miten (oh2) tai jokainen piirinvetäjä suunnittelee omat piirin sisältönsä (oh3).

Toimintaosaaminen

Varhaiskasvatuksen toteutuksen toimintaosuus, joka korostui opettaja-aineistossa, kuten Kuviossa 8. (s. 44) näkyy, koostuu toiminnasta lasten kanssa ja muista toiminnoista. Ammatillinen osaaminen lasten kanssa toimittaessa on varhaiskasvatuksen teorian tiedon soveltamista konkreettiseen tekemiseen.

Omaan paljon teoreettista tietoa, jota osaan soveltaa myös käytännössä (a3).

Osaan huomioida lapsia kokonaisvaltaisesti yksilötasolla ja tehdä tarvittavat toimenpiteet jos on tarvetta (b2).

Lastentarhanopettajat kuvailevat työn koostuvan perushoidosta ja päivittäin toistuvissa tilanteissa ohjaamisesta:

Aamuisin avataan talo ja otan lapsia vastaan, kokoonnutaan ennen aamupalaa tuonne meidän päähän, sitten syödään yhdessä aamupala ja sitten siitä jakaannutaan piiriin tai toimintatuokioon (oh3).

Työ on sitä perushoitoa; auttamista ja siinä mukana olemista – pukemiset, riisumiset, ruokailut, vessassa käymiset – että ollaan konkreettisesti lapsen kanssa ja kädestä pitäen opastetaan, ohjataan. Minun tehtäväni on auttaa lasta tekemään itse. (ohr.)

Työ koostuu hyvin pitkälle siitä ryhmässä olemisesta, että ollaan niitten lasten kanssa kaikissa tilanteissa mukana (oh1). Tietyt lapset vaativat kokoajan sen aikuisen lähellensä (oh1; ohr) ja tarvitaan sääntöjen opettelua (oh3). Vastataan lasten tarpeisiin (a1) ja luodaan lapsille turvallinen hoitopäivä (d3).

Toiminta edellyttää opettajalta pedagogista osaamista; mistä kertovat seuraavat aineistolainaukset:

Havainnoin lasta ja lapsiryhmää ja havaintojeni pohjalta toteutan varhaiskasvatusta ryhmässä (d3). Tehtäväni on havainnoida ja sitten tukea lasta niissä hetkissä (oh1). Tilanteisiin pitää osata reagoida nopeastikin (c2).

Huolehdin, että ne pedagogiset jutut, mitä tuon ikäiset lapset tarvitsee, että ne tulee toteutetuiksi niissä toiminnoissa (oh2).

Meillä touhutaan paljon (oh2), puuhaillaan lasten kanssa ja harjoitellaan leikin avulla (ohr). Ihmetellään muurahaista, haistellaan syksyn lehtiä tai syödään sormin – ihmetellään ja jutellaan (oh1).

Muu toiminta -osaamisalue koostuu opettaja-aineiston mukaan kirjallisista tehtävistä, jotka tehdään pääasiassa tietokoneella, sekä toimintaympäristön siivouksesta ja järjestelystä.

Kaikki aina kirjataan, mitä piirissä tehdään (oh3). Tietokonehommat, mitkä täytyy tehdä aina: effikat, myslit ja titaniat sekä sähköpostin lukeminen (oh1; ohr). Ryhmävasun tekeminen on syksyllä aika iso juttu ja toinen on tiimisopimus (oh1). Tehtiin juuri uudet työnkuvat ja nyt ollaan tekemässä talon vasua (oh2).

Kaikkia käytännönjärjestelyjä, että hommat toimii ja sujuu täällä. Aikamoista sekatyötä, laajoja asioita tai montaa asiaa aina tehdään (oh3). Rutiinitehtäviin menee aikaa: katan pöydät, voitelen leivät, pilkon hedelmät, pestään pyykkiä (ohr) ja pyyhitään pöytiä (oh2). Askartelut laittelin esille (oh3), mutta huonetta en ehtinyt yhtään järjestelemään (ohr).

Kaikkien eri tehtävien käytännön organisointi ja ajanhallinta sisältyy myös muuhun toimintaan. Lastentarhanopettajat kokevat, että tähän alueeseen kuluu heiltä paljon aikaa ja siihen tarvitaan osaamista.

Tehtävät, jotka eivät koske lapsia sekä lukuisat muut ”järjettömät tehtävät”, joita lisätään uusia ja uusia, menevät aina ajankäytössä edelle (a2). Pitäisi olla

kymmenessä paikassa yhtä aikaa (ohr). Asiat seuraa toisiaan ja on pakko tehdä paperitöitä sun muita (oh1). Pitää osata organisoida asioita (c2) ja priorisoida (ohr).

Arviointiosaaminen

Arvioinnista, joka on varhaiskasvatuksen toteutuksen kolmas osaamisalue, puhutaan aineistossa kaikkein vähiten; alle 1 % kaikista havaintoyksiköistä koskee arviointia. Arvioinnin kuvataan kohdistuvan omaan toimintaan, jolloin se nähdään jatkuvana tai tiiminä tehtävänä, josta seuraavat esimerkit:

Arvioin jatkuvasti miten tuon oman ammatillisen näkökulman ryhmän toimintaan (a1). Opettajan työ on myös käytäntöjen miettimistä ja arviointia (c2), pitää koko ajan pohtia omia asenteita (d1).

Nyt on enemmän sellaista pohdintaa, että miksi jotakin tehdään ja mihin se vaikuttaa, ja yhdessä täällä mietitään enemmän (ohr). Keväällä mietitään mitä ollaan tehty vuoden aikana (oh3). Yritetään arvioida kuitenkin sitä meidän toimintaa tiimipalavereissa (oh2).

Yhteistyöosaaminen

Toisen ulottuvuuden vahvin osaamisalue opettaja-aineiston perusteella on yhteistyö, jota koski yli puolet tämän ulottuvuuden havaintoyksiköistä. Lastentarhanopettajan on osattava tehdä yhteistyötä oman tiiminsä kanssa, vanhempien kanssa sekä muiden yhteistyötahojen kanssa, joita ovat esimerkiksi yksikön muu henkilökunta, erityisopettaja, erilaiset terapeutit ja neuvola.

Oma työni on yhteistyötä kaikkien tahojen kanssa, osallistumista erilaisiin työryhmiin ja palavereihin (c2). Viikoittain osallistun koko talon suunnittelupalaveriin, johtajan vetämään viikkopalaveriin ja erityisopettajan kanssa keskusteluun (c4).

Yhteistyö on virallisempia palavereja ja arkista kasvokkain tai puhelimitse tapahtuvaa yhteydenpitoa. Opettajat käyvät keskinäistä yhteistyökeskustelua ja omassa tiimissä neuvotellaan suunnitelmista ja toteutuksesta jatkuvasti, kuten seuraavat esimerkit kertovat:

Kokeneemalta opettajalta voi kysyä (oh1), vaikka kahvipöytäkeskustelussa: hei auta vähän, minulla on nyt tällainen tilanne (oh2).

Tiimipalavereissa kyselen toisten kuulumisia, luon semmoista keskustelemaa ilmapiiriä (oh2). Jutellaan oman ryhmän toiminnasta ja lapsista (oh3).

Yhteistyö tiimissä näyttäytyy myös johtajuutena. Opettajien kuvauksissa vastuun ottaminen ilmenee puheeksi ottamisena, kokonaisuuksien hallintana ja jakamisena. Lastentarhanopettaja jakaa osaamista, työtehtäviä ja samalla myös vastuuta.

Tuon oman ammatillisen näkökulmani ryhmän toimintaan (a1). Isommat linjaukset ovat minun vastuullani; opettajan täytyy ottaa vastuu tiimistä, että se toimii (oh2). Pystyn sanomaan, että ei käy, vaan asia menee näin (oh3). Olen työyhteisössä henkinen johtaja (a3). Pidän langat käsissäni ja johdan tiimin toimintaa (c5). Opettaja ottaa ne vaativimmat tehtävät (ohr) ja pitää kokonaisuutta kasassa (oh1).

Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on päivittäistä kuulumisten vaihtoa, vasu-keskusteluja ja pulmatilanteissa vanhempien kasvatustyön tukemista. Se vaatii ihmistuntemusta ja yhtä aikaa hienotunteisuutta ja jämäkkyyttä. Näistä kertovat seuraavat aineistoesimerkit:

Tehtäväni on vanhempien tukeminen kasvatustyössä (d1). Keskusteluyhteyden saaminen on jokaisen perheen kohdalla erilaista; täytyy oppia kuuntelemaan ja katselemaan, että mitenkäs tämän perheen kanssa (oh2). Keskustelua voidaan käydä myös tulkin välityksellä (ohr).

Aamuisin kun vanhemmat tuo lapsia, niin siinä aina keskustellaan jotain (oh3). Kirjallisia tiedotteita pitää vanhemmille laittaa tenavanettiin (oh2). Keskustelen vanhempien kanssa vasu-keskusteluja (a6; oh3). Kasvatusasioissa vanhemmat lähestyvät ensin opettajia (ohr).

Toiminta- ja asennoitumistapa

Toiminta- ja asennoitumistapa ilmenee lastentarhanopettajien kuvauksissa suhtautumisena itseen, muihin aikuisiin ja lapsiin sekä työhön. Ryhmähaastattelussa asenneväittämiä helposti kannatettiin eri puhujien toimesta, joten toiminta- ja asennoitumistapa -teema sai vahvistusta. Kielteistä asennoitumista kuvauksissa ei ollut, lukuun ottamatta kiireen aiheuttamaa tuntemusta siitä, ettei ehdi tehdä työtään niin hyvin kuin haluaisi. Lapsen edun ensisijaisuus, osallisuus, kannustus ja turvallisuus – kaiken kaikkiaan eettisyys – on tärkeää. Näiden toteutumiseksi myönteinen asenne kaikkia kohtaan on ensisijaista, mistä kertovat seuraavat aineistolainaukset:

Kaikilla on motiivi, kunnioitus ja halu tehdä työnsä hyvin (ohr). Mehän tehdään tärkeää työtä (oh1); tämä on arvokasta mitä minä teen (ohr).

Positiivinen suhtautuminen omaan itseen ja itsensä arvostaminen kertoo kyvystä asennoitua myönteisesti myös muihin. Tahto ja taito kohdata työkaverit rakentavasti pohjustaa suhtautumista myös lapsiin. Positiivisesta toiminta- ja asennoitumistavasta kerrotaan muun muassa seuraavasti:

Nautin työstäni (b5). Tämä on arvokasta. Olen saanut koulutuksen tähän ja osaan tämän työn; ei meidän nimike suotta ole opettaja. (ohr.) Omia asenteita pitää pohtia koko ajan ja olla luova (d1).

Tiimityö on tärkeää (oh1). Kaikkiin luotetaan työntekijänä ja kunnioitetaan; saan apua ja tukea (ohr). Tavoite on aina lapsiryhmän hyvinvointi, mutta myös meidän aikuisten hyvinvointi ja työhyvinvointi (oh1). Lasten hyvinvointi on pitkälti kiinni siitä, että aikuisten yhteistyö toimii (oh2).

Toiminta- ja asennoitumistapaa kuvattiin eniten suhteessa lapsiin, esimerkiksi seuraavasti:

Lapsi ja ryhmä on se minkä ympärille työtä tehdään (oh1). Luon lapselle turvallisen hoitopäivän lasta kunnioittaen ja kuunnellen (d3). Joka päivä jokaisella lapsella tulisi olla hyvä olla. Aikuinen huomioi lapsen ja lapsella on luottamus, että aikuinen haluaa hyvää ja ottaa lapsen tosissaan. (ohr.) Olemme lasten puolestapuhujia (a2; c2).

Kehitysoasaaminen

Kehitysoasaamisalue sisältää lastentarhanopettajan oman kehittymisen ja oppimisen sekä työn kehittämisen. Opettaja-aineistossa tämä osaamisalue on toisen ulottuvuuden pienin alue ja siinä painottuu opettajan ajan tasalla pysyminen ja oma kehittyminen, kuten seuraavista esimerkeistä ilmenee.

Kouluttaudun ja haluan pysyä ajassa mukana (c5). Tykkään opiskella ihan omaksi iloksi (oh3). Olen ollut aina valmis opettelemaan ja oppimaan uutta ja olen opiskellut vähän uutta ja sitten yrittänyt perehtyä (oh1). Koen oppineeni paljon työkavereiltani (a8) ja tuntuu, että joka päivä oppii jotain uutta (ohr).

Lisäosaamista ja aikaa oppimiseen toivotaan joihinkin erityistaitoihin.

Erityisyyden kannalta lisää osaamista, esimerkiksi haluaisin perehtyä viittomakieleen ja erityislapsen tapaan kommunikoida ja tenavanettiin koulutusta odottaisin (ohr).

Draamakasvatusta olen opiskellut (oh3).

Opettajat jakavat osaamistaan tiimille ja tunnistavat osuutensa toistenkin kehittämisessä, myös työn kehittäminen mainitaan opettaja-aineistossa:

Vastuullani on tuoda tänne aina uutta tietoa (oh3). Kannustan tiimiäni käyttämään kaikkea osaamistaan ja kokeilemaan uutta (d3).

Kaikenlainen työn kehittäminen kiinnostaa (b3) ja haluan olla mukana kehittämässä työtä (a2).

5.4 Eroavaisuudet aineistoissa

Sekä opettaja-aineistossa että työnantaja-aineistossa on havaittavissa ammatillisen osaamisen kaksi ulottuvuutta: varhaiskasvatuksen asiantuntijuus ja varhaiskasvatuksen yleinen ammatillinen osaaminen (ks. Kuviot 6. ja 7.). Suurin ero aineistojen välillä on ensimmäisen ulottuvuuden jakautumisessa. Työnantaja-aineistossa asiantuntijuuden osaamisodotukset kohdistuvat lähes yksinomaan teoreettiseen tietämykseen. Myös opettajien kuvaukset sisältävät teoreettisen tietämyksen osaamisalueen, mutta varhaiskasvatuksen asiantuntijuus painottuu opettaja-aineistossa varhaiskasvatuksen toteutukseen ja siinä toimintaan – suunnittelu- ja erityisesti arviointiosaaminen jäävät marginaaliin.

Myös toisella ulottuvuudella ero aineistojen välillä on selvä. Työnantaja-aineistossa osaamisodotukset kohdistuvat tasaisesti kaikille kolmelle osaamisalueelle. Opettaja-aineistossa havaintoyksiköt jakautuvat toisin. Niistä yli puolet koskee yhteistyöosaamista tai siihen sisältyvää vuorovaikutusosaamista, yksi kolmannes toiminta- ja asennoitumistapaa ja loput eli vain noin kymmenesosa havaintoyksiköistä kuvaa kehitysoosaamista.

Aineistojen keskeisen sisällön kokosin kahdeksi laajan tyyppin (vrt. Eskola & Suoranta 2005, 182) tyyppikertomukseksi: tyypillinen kunnan työpaikkailmoitus 'Oma-aloitteinen kehittäjä' ja tyypillinen lastentarhanopettajan kuvaus 'Arjen tekijä' lukuihin 5.4.1 ja 5.4.2. Olen kerännyt kumpaankin tyyppikertomukseen aineksia laajasti kyseisen osa-aineiston osista. Tyyppien perustana on kuvauksissa ja odotuksissa toistuvat keskeiset teemat, lisäksi niitä on täydennetty tyyppille mahdollisilla asioilla. Tyyppikertomukset eivät sinänsä ole kenenkään lastentarhanopettajan kuvaus tai työpaikkailmoituksen teksti sellaisenaan, mutta ne ovat kuitenkin mahdollisia kertomuksia ja saattaisivat löytyä todellisuudestakin. Tyyppikertomuksissa konkretisoituu se, kuinka opettajat ja työnantajat puhuvat samoista asioista eri kielellä ja korostavat eri asioita.

5.4.1 Kunnan työpaikkailmoitus – Oma-aloitteinen kehittäjä

Haemme kunnassamme avoinna olevaan lastentarhanopettajan tehtävään varhaiskasvatuksen asiantuntijaa, jolta odotamme lapsilähtöistä ja kehittävää työtettä, sitoutumista tiimityöskentelyyn, hyviä suullisia ja kirjallisia vuorovaikutustaitoja sekä positiivista asennetta. Arvostamme pienryhmätoiminnan ja moniammatillisen yhteistyön osaamista. Edellytämme oma-aloitteisuutta ja kykyä itsensä johtamiseen. Kuntamme varhaiskasvatuksessa on tärkeää taito toimia kasvatuskumppanina sekä aito läsnäolo. Ennen työsuhteen solmimista vaadimme

esitettäväksi todistuksen lastentarhanopettajan kelpoisuudesta (Laki 272/2005 ja Asetus 608/2005), rikosrekisteriotteen (Laki 504/2002) sekä hyväksytyyn lääkärintodistuksen terveydentilasta.

5.4.2 Lastentarhanopettajan kuvaus – Arjen tekijä

Työskentelen lastentarhanopettajana kunnallisessa päiväkodissa. Ammatillinen osaamiseni on koulutuksen jälkeen kehittynyt erityisesti lasten kanssa työskennellessä. Työni onkin etupäässä lasten kanssa toimimista: osaan havainnoida lapsia, tunnen heidän normaalin kasvunsa ja kehityksensä ja osaan tukea niitä. Aika kuluu perushoidossa arkitoimissa. Ammatilliseen osaamiseen kuuluu tuokioiden pitäminen, laulaminen ja askarteleminen. Pedagoginen vastuu on minulla – erityislasten pikkuongelmat hoituvat myös. Ajattelen ja toimin ammatillisesti eli lapsen edusta huolehtien. Hallitsen yhteistyön vanhempien, erityisopettajan ja muiden tukijoukkojen kanssa. Olen hyvä tiimityöntekijä – teen kaikkea mitä muutkin, esimerkiksi siivoan ja tietokonehommia minulle kertyy; kuitenkin johdan toimintaa – suunnittelen ja kannan vastuun. Aika vain ei tahdo riittää; akuutit tilanteet täyttävät päivät ja työ on jatkuvaa uudelleen organisointia. Haluaisin kehittää itseäni: lukea kirjoja ja oppia soittamaan kitaraa. En juuri mieli ammatillista osaamistani, mutta osaan työni.

6 TUTKIMUKSEN TARKASTELU

Tämän tutkimuksen tulos, rakentamani lastentarhanopettajan ammatillisen osaamisen malli kuvaa 2010-luvun lastentarhanopettajan ammatillisen osaamisen koostumista eri osaamisalueista kaksiulotteisesti (ks. Kuvio 6. s. 41). Teemakartta (Kuvio 5. s. 37) ja tuloksia käsittelevä luku 5 kokonaisuudessaan antavat lisäksi yksityiskohtaisen kuvan osaamisalueiden sisällöistä. Lastentarhanopettajan ammatillisen osaamisen malli on vastaus ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, ja Kuviot 7. ja 8. (ks. s. 43 ja 44), jotka perustuvat erikseen opettaja- ja työnantaja-aineistoon vastaavat alakysymyksiin mallin rakennetta käyttäen. Myös toisen päättämiskysymyksen vastaus näkyy näitä kuvia vertaamalla. Olen avannut opettajien kuvausten ja työnantajien odotusten eroavaisuuksia myös sanallisesti ja havainnollistanut niiden eroa tyyppikertomuksilla.

Lastentarhanopettajan ammatillisen osaamisen mallini on informatiivinen sekä aikaisempia selvityksiä jäsentyneempi ja yksityiskohtaisempi näkemys. Se tarjoaa uuden näkökulman lastentarhanopettajien ja muidenkin opettajien ammatillisen osaamisen tarkasteluun, ja näin ollen sillä on teoreettista merkitystä. Malli on sovellettavissa erilaisten tehtävien ammatillisen osaamisen ymmärtämiseen ja sillä voi olla teoreettista vaikuttavuutta laajemminkin ammatillisen osaamisen tutkimuksessa.

Seuraavissa alaluvuissa tulkiten saamiani tuloksia, vertailen niitä aiempiin tutkimuksiin ja esitän tutkimuksen aikana heränneitä kysymyksiä sekä arvioin tulosten merkitystä. Arvioin tutkimusprosessia sekä sen eettisyyttä ja luotettavuutta, ja lopuksi esitän joitakin jatkotutkimusaiheita.

6.1 Tulosten tulkinta

Tutkimuksessa selvitin, mistä osaamisalueista lastentarhanopettajan ammatillinen osaaminen koostuu sekä tarkastelin, miten opettajien kuvaus ammatillisesta osaamisesta ja työnantajien odotukset eroavat toisistaan. Vastauksia tutkimuskysymyksiin raportoin luvussa 5. Tässä tulosten

tulkinta luvussa nostan esiin tuloksista kohtia, jotka yllättivät tai hämmästyttivät. Pohdin myös miksi tulokset mahdollisesti olivat sellaiset kuin olivat (ks. Alasuutari 2011, 217–221).

Toinen tutkimuskysymys sisälsi jo odotuksen, että opettajien kuvauksissa ja työnantajien odotuksissa on eroa. Ei siis ollut yllättävää, että eroa löytyi. On silti aiheellista pohtia eron mahdollisia syitä. Voiko olla niin, että työnantajat eivät olisi täysin tietoisia siitä, minkälaista ammatillista osaamista lastentarhanopettajan käytännön työ vaatii, vai eivätkö opettajat tiedosta ammatillisesta osaamisestaan niitä asioita, joita työnantajat odottavat? Ero osa-aineistojen välillä on kuitenkin vain osaamisalueiden painotuksissa; molemmissa aineistoissa esiintyvät samat osaamisalueet. Ensimmäisen ulottuvuuden kohdalla huomio kiinnittyy erityisesti teoreettiseen tietämykseen. Työnantajien odotuksissa korostuu toteutukseen sovellettava teoreettinen tietämys. Varhaiskasvatuksen toteuttamisosaamista ei itse asiassa ollut mahdollista eritellä odotuksista. Työnantajat eivät etsineet nimenomaan varhaiskasvatustoiminnan osajia tai opettajia, jotka osaavat käytännössä suunnitella tai arvioida toimintaa tai joilla olisi osaamista sisällöllisistä orientaatioista. Luottavatko työnantajat siihen, että varhaiskasvatuksen toteutus on perusosaamista, jonka kaikki muodollisesti pätevät hallitsevat tai voivat oppia käytännössä? Kokemukseni mukaan varhaiskasvatuksen kandidaatin opinnot ovat teoriapainotteisia ja varhaiskasvatuksen käytännön toteutuksen oppiminen jää vähälle huomiolle. Vai eikö varhaiskasvatuksen toteutusosaajia etsitä, koska toteutukseen ei kuitenkaan ole aikaa – eikö lasten kanssa toimimista sittenkään arvosteta? Toisaalta, halutaanko työpaikkailmoituksissa tarjota päiväkodin opettajan työstä ”hienempi” kuva, kuin mitä työ todellisuudessa on, kun jokapäiväisestä toiminnasta lasten kanssa ei puhuta?

Tulokseksi saatu osaamisalueiden jakautuma johtunee osaltaan siitä, että lastentarhanopettajien tehtäväkuva on edelleen eriytymätön ja lapsiryhmässä kaikki työntekijät tekevät kaikkea. Opettaja-aineistossa ensimmäisellä ulottuvuudella painottui toteutusosaaminen, mikä ei ollut yllättävää. Sen sijaan huolestuttavaa on arviointiosaamisen erittäin pieni osuus ja suunnitteluosaamisenkin käytön vähäisyys. Miten käy varhaiskasvatuksen laadun, jos toimintaa ei suunnitella riittävästi eikä arvioida juuri ollenkaan? Sortuvatko lastentarhanopettajat työn paljouden alla suorittaviksi hoitajiksi, jolloin opettajan ammatillinen osaaminen jää käyttämättä? Meneekö opettajien yliopistokoulutuksessa hankkima osaaminen hukkaan? Karilan ja Kinoksen (2010) tutkimuksessa reflektio-osaaminen oli kuitenkin osoittautunut merkitykselliseksi lastentarhanopettajan työssä. Oman työn arviointi on tuloksellisen työn ja kehittymisen edellytys (Karjalainen 2015, 65). Iloitsin teoreettisen tietämyksen osaamisalueen selkeästä mukanaolosta opettaja-aineistossakin tässä ulottuvuudessa. Jäin kuitenkin miettimään, kuinka hyvin teoratietämystä sovelletaan käytäntöön vai jääkö se kiireisestä arjen työstä irralliseksi? Kirjallisissa vastauksissa teoreettisen tietämyksen osaamisalue tuli vahvemmin esiin – ilmeisesti

kirjallisten vastausten antamiseen oli ollut aikaa, ja näin eri osaamisalueet tulivat harkitummin kirjatuiksi.

Toisella ulottuvuudella työnantajien odotukset jakautuivat tämän tutkimuksen aineistossa tasaisesti. Ihmetyksen aihe sen sijaan on kehitys-osaamisalueen pienuus opettaja-aineistossa, edes kirjoitelmissa se ei saanut vahvempaa asemaa. Lisäksi teema sisältää lähes yksinomaan kuvauksia opettajan omasta oppimisesta ja kehittymisestä tai toiveesta oppia. Kuitenkin suomalaisten työntekijöiden uskotaan haluavan kehittää osaamistaan (Kupias, Peltola & Pirinen 2014, 11) ja ammattiosaajan tulisi olla myös erinomainen työnsä kehittäjä (vrt. Nokelainen 2010).

Työn kehittämistä ei kuvattu juuri ollenkaan, mikä liittyyne myös arviointiosaamisalueen pienuuteen. Tämä yhdistelmä lisää aihetta huolestumiseen varhaiskasvatuksen laadun puolesta, ja koska työn ja itsensä kehittämismahdollisuus on yhteydessä myös työhyvinvoinnin kokemukseen (TTL 2016). Kehitysosaamisalueen heikkous selittänee osaltaan opettajien alalta pois hakeutumista. Päiväkodeissa tulisikin kiinnittää huomiota henkilöstön työnkehittämismahdollisuuksiin. Edelleen käytössä olevat analysoimani tehtäväkuvat olivat käytössä jo samaan aikaan, kun opettaja-aineisto oli kerätty. Kehitysosaamisalueen erilaista osuutta aineistoissa selittää kehittävän työotteen korostuminen työpaikkailmoituksissa. Näen tämän mahdollisuutena positiiviseen tulevaisuuteen; toivottavasti kehitysosaamisalue, ja siinä erityisesti työn kehittäminen, vahvistuu jatkossa myös lastentarhanopettajien työssä.

Yhteistyö ja vuorovaikutus kuuluvat kasvatustyön perusolemuksen (Karila & Nummenmaa 2011, 18; Nummenmaa & Karila 2011, 7), ja niillä olikin opettaja-aineistossa vahva asema. Yhteistyöosaamisen korostuminen opettaja-aineistossa antaa viitteitä siitä, että myös osaamisen jakaminen on tärkeää (ks. esim. Niemi 2006, 91). Toisaalta esiin ei tullut yksilöllistä osaamisentarvetta tai viitteitä yksilöllisen erityisosaamisen tarpeesta, ja erityisosaamisen käyttämisestäkin aineistossa oli vain muutama havaintoyksikkö. Syynä on kenties jälleen samantekemisen-kulttuuri, joka vaikeuttaa eri ammattiryhmien ammatillisen osaamisen käyttöä ja kehittämistä (Karila & Kupila 2010, 75). Monissa yrityksissä ja kouluissa rekrytoinneilla haetaan nykyisin henkilöstön kokonaisosaamista täydentäviä, henkilökohtaisen osaamisprofiilin omaavia, ammatillisia osaajia, joilla on osaamista tietyillä alueilla (ks. esim. Luukkainen 2002, 80; Paaso 2015, 57) – miksei siis näin tehtäisi päiväkoteihinkin opettajia palkattaessa?

Toiminta- ja asennoitumistapa -osaamisalueen selkeä kolmasosan osuus toisesta ulottuvuudesta molemmissa aineistoissa perustunee siihen, että lastentarhanopettajan ammatissa kutsumuksella on edelleen vahva merkitys. On myös helpottavaa huomata, että tämä osaamisalue on vahva molemmissa aineistossa, sillä se varmistaa lasten kunnioittavaa kohtelua, ja lasten oikeudet, osallisuus ja toimijuus voivat toteutua. Toiminta- ja asennoitumistapaosaaminen ilmenee

myös kykynä rakentaa omaa ammatti-identiteettiä ja ottaa oma ammatillinen tila (ks. Karila & Kupila 2010; Kupila & Karila 2012b; Pihlaja 2004, 55–57) sekä laajentaa ammatillista osaamistaan.

Mitä opettajien kuvauksen ja työnantajien odotusten ero sitten merkitsee? Etsivätkö työnantajat päiväkoteihin liian teoriasuuntautuneita henkilöitä, jotka menestyisivät paremmin esimerkiksi suunnittelu- ja hallintotehtävissä? Vai onko sittenkin niin, että juuri teoretiedon soveltamisosaamista ja sen käyttämistä lapsiryhmässä tarvittaisiin vieläkin enemmän varhaiskasvatuksen laadun takaamiseksi? Yliopistoista valmistuvilla lastentarhanopettajilla osaamista on; mahdollisuudet sen hyödyntämiseen tulisi varmistaa työpaikoilla (ks. Karila & Kupila 2010, 76). Mahtuuko työhön lapsiryhmässä työnantajien odottamaa teoreettisen tietämyksen soveltamista ja kehittämistä? Opettajien kuvausten mukaan ei riittävästi eikä odotuksia vastaavasti. Mutta miksi ei, ja kuinka suuri osuus tällä on lastentarhanopettajien alan vaihtamisiin?

Kun osaaminen vastaa työn vaatimuksia, onnistuu työntekeä hyvin, mikä ylläpitää myös työhyvinvointia (Manka, Hakala, Nuutinen & Harju 2010, 45). Kaiken kaikkiaan lastentarhanopettajien kuvaus osaamisalueista ja kuntatyönantajien odotukset kohdistuvat samoihin asioihin, vaikkakin osittain eri painotuksin. Ihanteellisessa tapauksessa kvalifikaatiovaatimukset ja työntekijän kompetenssit kohtaavat vastaten toisiaan. Odotusten ja osaamiskuvausten osittainen kohtaamattomuus ei näytä ylitsepääsemättömältä ongelmalta. Se voi kuitenkin johtaa huonossa tapauksessa jopa siihen, että työntekijät luovat tekemisellään ja kvalifikaatioista poikkeavalla osaamisellaan päiväkotiin piilo-opetussuunnitelman, joka poikkeaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2005). Onko eroavaisuudessa kyse arvojen epäselvyydestä, tietävätkö lastentarhanopettajat mitä heiltä työssä odotetaan? Annetaanko työhön ja täydennyskoulutukseen riittävä määrä resursseja, jotta opettajat voivat vastata odotuksiin? Opettajan työ lapsiryhmässä on usein edelleenkin vain käsillä olevasta hetkestä selviytymistä (vrt. Karila & Nummenmaa 2001, 50). Säännöllisesti käytävä arvokeskustelu, koko varhaiskasvatushenkilöstön selkeät tehtäväkuvaukset ja vuosittaiset kehityskeskustelut auttavat lähentämään osapuolten näkemyksiä tarvittavasta ammatillisesta osaamisesta.

6.2 Tulosten vertailu aikaisempiin tutkimuksiin

Rakentamani lastentarhanopettajan ammatillisen osaamisen malli liittyy aiempaan tutkimuskenttään (vrt. Ronkainen ym. 2013, 54). Se on luonteva jatke aiemmille tutkimuksille, mutta malli poikkeaa rakenteeltaan aikaisemmissä tutkimuksissa ja selvityksissä esitetyistä

ammattillisen osaamisen jaotteluista, ja on myös näitä yksityiskohtaisempi. Käyttämäni aineistoon perustuva termistö on jossain määrin käytännönläheisempää ja kuvailevampaa sekä erityisesti varhaiskasvatukseen soveltuvaa. Oman mallini ja aikaisempien jaottelujen sisällöissä on paljon yhteneväisyyttä: esimerkiksi Karila ja Nummenmaa (2001) ennustivat, että yhteistyöosaaminen korostuu tulevaisuudessa, ja tämä onkin selkeästi nähtävissä tutkimukseni opettaja-aineistossa.

Useimmat esittelemäni tutkimukset ja selvitykset (ks. luku 2) kuvaavat ammatillista osaamista yksiulotteisesti ja katsovat sen koostuvan toisistaan irrallisista osaamisalueista. Ainoastaan Robert Bosch -säätiön (2008) kvalifikaatiokehys rakentuu kolmiulotteisesti. Siitä löytyykin eniten yhtymäkohtia tämän tutkimuksen aineiston analyysin avulla paljastuneisiin lastentarhanopettajan ammatillisen osaamisen osaamisalueisiin. Kvalifikaatiokehysten läpäisevä ulottuvuus on ammatillinen asenne. Se on hyvin lähellä lastentarhanopettajan ammatillisen osaamisen mallini toiseen ulottuvuuteen eli varhaiskasvatuksen yleiseen ammatilliseen osaamiseen sisältyvää toiminta- ja asennoitumistapaa, joka mallissa koskettaa kaikkia muita osaamisalueita. Kehyksen varhaiskasvatuksen prosessiosaaminen taas koostuu lähes samoista aineksista kuin mitä mallin ensimmäinen ulottuvuus varhaiskasvatuksen asiantuntijuus (teoreettinen tietämys, suunnittelu, toteutus ja arviointi) sisältää. Kuitenkin osa varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden osaamisalueista sisältyy saksalaisessa kehityksessä toiminta-alueosaamiseen. Lastentarhanopettajan ammatillisen osaamisen mallin toisen ulottuvuuden kehitysoasaamista lähellä on kvalifikaatiokehysten tutkimusosaaminen, ja mallin yhteistyöosaaminen taas sijoittuu kehityksessä toiminta-alueosaamisen osaksi. Merkittävimmät erot kehysten ja mallin välillä ovat rakenteessa: osaamisalueet on ryhmitelty eritavalla. Toinen ero on tutkimusosaamisen korostuminen saksalaisessa kehityksessä, mikä on ymmärrettävää, koska kehys on luotu varhaiskasvatuksen opintojen perustaksi yliopistossa. Tämän tutkimuksen suomalaisessa opettaja-aineistossa kehitysoasaaminen koskee vahvemmin lastentarhanopettajien omaa oppimista ja kehittymistä, mutta työnantaja-aineistossa kehitysoasaamisalue sisältää myös työn kehittämisen.

Tutkimuksen yhtenä taustateorian oli Helakorven (2006; 2009; 2010a; 2010b) nelikenttämalli asiantuntijuuden osa-alueista. Katsomalla Helakorven jaottelua varhaiskasvatuksen kautta siitä löytyykin kvalifikaatiokehysten jälkeen toiseksi eniten yhtenevyyksiä luomani ammatillisen osaamisen mallin kanssa. Helakorven substanssi- ja prosessiosaaminen vastaavat mallin ensimmäistä ulottuvuutta, varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta; ja kehittämis-, yhteistyö-, eettinen- ja reflektio-osaaminen osuvat yksiin toisen ulottuvuuden, varhaiskasvatuksen yleisen ammatillisen osaamisen osaamisalueiden (kehitysoasaaminen, yhteistyöosaaminen sekä toiminta- ja asennoitumistapa) kanssa.

Muidenkin esiteltyjen tutkimusten ja selvitysten osaamisalueiden sisällöt tulivat lähes kaikki esiin myös tämän tutkimuksen aineistoista ja ovat siten mukana mallissa. Ainoastaan tulevaisuushakuisuus ja yhteiskuntasuuntautuneisuus (Luukkainen 2004) eivät tulleet esiin, joten ne eivät kumpikaan näy osaamisalueina mallissa tai teemakartassa. Kuitenkin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 8) todetaan kasvatuksen olevan sidoksissa yhteiskunnan muutokseen ja että sen tehtävä on pyrkiä kehittämään maailmaa ja yhteiskuntaa. Tulevaisuushakuisuuden ja yhteiskuntasuuntautuneisuuden jääminen näkymättömiksi on huolestuttavaa, sillä varhaiskasvatuksen, jos minkään, olettaisi suuntaavan tulevaisuuteen.

Kansainvälisesti keskeisistä osaamisalueista (Bellm 2008) ei tässä aineistossa mainittu terveys- ja ravitsemusosaamista, vaikka terveysosaamisen vahvistaminen on nähty tarpeelliseksi myös Suomessa (STM 2007, 60). Tämä johtunee suomalaisessa hyvinvointiyhteiskunnassa yleisesti korkeatasoisesta tietämyksestä näillä aloilla, joten niitä ei ehkä ole kentällä tiedostettu myös lastentarhanopettajan osaamistarpeina. Hallinto-osaaminenkaan (Bellm 2008) ei tullut esille, koska tutkittavaksi oli rajattu lastentarhanopettajan lapsiryhmään liittyvät tehtävät. Opettaja-aineisto ei myöskään tuonut esiin sellaista ammatillista osaamista, jota opettajalla olisi, mutta jota ei työssä voi ollenkaan käyttää. Kiireen vuoksi opettajat eivät kuitenkaan aina voineet hyödyntää kaikkea osaamistaan. Oletettavasti käyttämätöntäkin osaamista on, ja toisenlainen aineisto toisi sen esiin. Osaamisen puutteista opettaja-aineistossa oli muutama maininta, ja ne liittyivät sekä koettuun tarpeeseen ("*erityiskasvatus*" oh2) että omaan oppimishaluun ("*draamakasvatus*" oh3). Selkeä aukko (Alasuutari 2011, 222–223; Koro-Ljungberg 2015) osaamisalueiden kuvauksessa oli tutkivan opettajuuden ja lastensuojelun kohdalla. Varhaiskasvatuksen yliopisto-opetuksessa nykyisin näkyvä tutkiva opettajuus ja siihen sisältyvä osaaminen ei esiintynyt aiempien tutkimusten ja selvitysten ammatillisen osaamisen jaotteluissa (kvalifikaatiokehystä lukuunottamatta), eikä sitä kuvattu tämänkään tutkimuksen aineistoissa. Lastensuojeluosaaminen kuuluu sosionomien (ks. esim. JAMK 2016) osaamisalueeseen ja sen mainitsi vain yksi haastateltava. Kansainvälisyys- ja monikulttuurisuusosaamisen muutamat opettajat ottivat esiin, mutta työnantaja-aineistoissa niitä ei mainittu. Myöskään kielitaito ei tullut aineistoissa esille.

Aikaisempien tutkimusten osaamisaluejaotteluihin nähden rakentamassani ammatillisen osaamisen mallissa merkillepantavinta on mallin kaksiulotteisuus. Sen avulla tuon esiin osaamisalueiden kiinteän yhteyden toisiinsa.

6.3 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu

Tarkastelen seuraavaksi tutkimusprosessin vaiheita niiden onnistumisen sekä eettisyyden ja luotettavuuden kannalta. Kerron tuloksiin mahdollisesti vaikuttaneista tekijöistä (ks. Viskari 2009, 37) ja lopuksi arvioin tutkimustulosten yleistettävyyttä. Olen noudattanut tutkimuksessani Tampereen yliopiston tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita (Tay 2016). Tutkimusaiheeseen ei liity erityisiä eettisiä kysymyksiä ja aiempi tietämys aiheesta on huomioitu tutkimuksessa hyvin. Tutkimuksen aineisto on kerätty eettisiä periaatteita noudattaen. Tutkimuksen tekovaiheessa en ole aineiston keruulla häirinnyt tai rasittanut ketään (ks. Ronkainen ym. 2013, 109); lukuun ottamatta sitä pientä vaivaa, jonka aiheutin pyytäessäni työnantajien edustajilta lastentarhanopettajien tehtävänkuvia sähköpostilla. Tutkimusprosessin aikana tekemäni valinnat tukivat tutkimusongelman ratkaisua ja osoittautuivat oikeiksi. Tutkimuskysymykset saivat lopullisen muotonsa vähitellen aineistoon perehtymisen rinnalla ja ne muodostavat merkityksellisen tutkimuksellisen kokonaisuuden.

Vaikka kestikin jonkin aikaa sitoutua yliopiston hankkeesta tarjottuun aineistoon, osoittautui valmiin aineiston ottaminen tutkimuksen osa-aineistoksi erittäin hyväksi ratkaisuksi. Opettaja-aineiston keruu oli tehty osana hanketta ja tuolloin osallistujat olivat vapaaehtoisia ja heiltä saatiin suostumus kerätyn materiaalin tutkimuskäytölle. Tutkimusongelmaa alustavasti hahmoteltuani osallistuin tutkimukseni opettaja-aineiston valintaan hankkeen aineistosta. Aineisto oli kerätty tavallisista erityyppisistä suomalaisista päiväkodeista. Valittu aineisto oli kerätty hankkeen puolivälissä, jolloin informantit olivat jo tottuneita tutkimuskohteena oloon ja vastaamiseen. Hankkeessa kerättyjä haastatteluja litteroidessani, niistä välittyi kuva avoimina luottamuksellisina tilanteina. Haastattelija myös varmisti useissa kohdin, haluaako haastateltava kertoa asiasta vielä jotakin muuta. Opettaja-aineisto oli kerätty ammattitaitoisesti, eettisiä periaatteita noudattaen, enkä siis itse ollut voinut tutkijana vaikuttaa aineiston tuottajiin millään tapaa (vrt. Jokinen 2008, 245, ks. myös Räsänen 2005, 87).

Mikäli olisin laatinut itse haastattelukysymykset, ne olisivat saattaneet olla valmiiksi teemoittelua ohjaavia ja siten tuloksen luotettavuutta heikentäviä. Suuri osa ammatillisesta osaamisesta on hiljaista tietoa ja kysyttäessä sen kuvaileminen voi olla vaikeaa taitavillekin osaajille (Heikkinen, Jokinen, Markkanen & Tynjälä 2012, 12), joten haastattelut ja kirjoitelmat, joita kerättyä ei korostettu kysymystä ammatillisen osaamisen olemuksesta, olivat erinomaista aineistoa tähän tutkimukseen. Valittu aineisto oli monipuolinen ja riittävä; hankkeen kohottaman tietoisuuden johdosta se todennäköisesti oli myös rikkaampi kuin satunnaisesti valituista päiväkodeista hankittu aineisto olisi ollut.

Vaikka haastattelujen ja kirjoitelmien keruun välillä oli useita kuukausia, ne kertoivat samoista osaamisalueista ja tukivat toisiaan, näin ollen niiden antaman tiedon voi tulkita olevan totta (ks. Mesämuuronen 2008, 53). Aineiston sisältö palveli erittäin hyvin tutkimusongelmaa; sen avulla oli mahdollista löytää vastaukset tutkimuskysymyksiin ja rakentaa lastentarhanopettajan ammatillista osaamista kuvaava teoreettinen malli. Yleistynyt käytäntö, käyttää samoja aineistoja useassa tutkimuksessa, tutkia niitä eri näkökulmista ja etsiä niistä vastauksia erilaisiin kysymyksiin, on myös tieteen etiikan mukaista (Kuula & Tiitinen 2011; Ruusuvuori 2011a, 428).

Aluksi koin, että aineistossa kuvataan ammatillista osaamista suoraan vain vähän, mutta ammatillisen osaamisen olemassaolo ja tarve näkyivät työtehtävien kuvauksissa. Lähdinkin analysoimaan aineistoa opettajien kuvaaman toiminnan kautta. Jos tehtävänä on suunnittelu, edellyttää se suunnitteluosaamista; kun tehtävänä on yhteistyö, tarvitaan siihen yhteistyöosaamista ja niin edelleen. Tämän oivalluksen jälkeen koodaus ja analysointi sujuivat vaivattomasti. Lukuun ottamatta yksittäisiä mainintoja hyvästä osaamisesta, opettaja-aineisto ei kertonut minkä tasoista ammatillinen osaaminen on, mutta sen selvittäminen ei nyt ollutkaan tutkimustehtävänä.

Toisen puolen aineistostani keräsin pyytämällä kunnista lastentarhanopettajan tehtäväkuvat sekä tallettaen huolellisesti kaikki TE-palveluissa (TEM 2016) puolen vuoden aikana julkaistut ilmoitukset lastentarhanopettajan työpaikoista. Ilmoituksia kertyi niin runsaasti, että saatoinkin keskittyä pirkanmaalaisten kuntien ilmoituksiin – olihan opettaja-aineistokin kerätty samasta kontekstista. Aineiston rajaaminen kohtuullisen kokoiseksi varmisti syvemmän analyysin. Varmistin, ettei haastatteluja ja kirjoitelmia antaneita henkilöitä, tutkimukseen osallistuneita päiväkotia ja kuntia, eikä ilmoituksen jättäneitä kuntia voi tunnistaa, käyttämällä kirjain-numero -tunnuksia aineiston osilla ja yleiskielistämällä käyttämäni aineistolainaukset sekä jättämällä raportoinnin ulkopuolelle anonymiteetin mahdollisesti murtavat yksityiskohdat. Ammatilliset tilat varhaiskasvatustyön muutoksessa -hankkeessa säilytetään sen aikana kerättyä aineistoa; käyttöön saamiani aineistokopioita olen säilyttänyt huolellisesti ja tuhoan ne tutkimusprosessin päätyttyä.

Kahta eri aineistoa analysoimalla sain kattavan kuvan ammatillisesta osaamisesta. Lisäksi sekä opettaja-aineisto että työnantaja-aineisto koostuivat kahdesta toisiaan täydentävästä osasta, mikä lisää luotettavuutta (ks. aineistotriangulaatiosta esim. Jokinen 2008, 245). Analyysin luotettavuutta varmistaa se, että pystyin analysoimaan opettaja-aineistoa objektiivisesti (vrt. Soininen & Merisuo-Storm 2009, 44) ja analyttisesti kiintymättä siihen liiaksi, koska se ei ollut itse haastatteluin tuottamaani. Minulla ei ollut tarvetta yrittää sovittaa teemoittelua mihinkään aiempaan ammatillisen osaamisen jaotteluun todistaakseni aineistoni hyvyyttä. Myöskään haastattelukysymykset tai kirjoitelmien otsikot eivät johdattaneet analyysiä.

Alustavasti aineistoon tutustuttuani perehdyin laajasti aikaisempaan ammatillista osaamista käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen. Huomioni kiinnittyi aluksi pitkään ammatillisia tutkintoja ja näyttöjä käsittelevään kirjallisuuteen, koska olen aiemmin työskennellyt niiden parissa. Löydettyäni varhaiskasvatuksen kontekstissa ammatilliseen osaamiseen liittyviä tutkimuksia ja selvityksiä, ymmärsin tarkentaa perehtymiseni niihin, vaikka se edellyttikin luopumista suuresta osasta siihen mennessä tekemääni taustaselvitystä. Osa taustateorioista ja käyttämistäni kirjallisuuslähteistä oli ruotsin-, englannin- ja saksankielisiä; niiden suomennoksissa pyrin tarkkuuteen ja huolellisuuteen. Myös suomalaisten tutkimusten kohdalla kunnioitin niiden omaa käsitteistöä. Teoreettinen triangulaatio (ks. esim. Soininen & Merisuo-Storm 2009, 44) eli useampi tutkimuksen taustateoria lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Asemani lastentarhanopettajien ammatillisen osaamisen tutkijana tekee mielenkiintoiseksi se, että minulla on sekä ammatillisen opettajan että lastentarhanopettajan tutkinto. Pääasiassa katsoin tutkimaani ilmiötä hyvin reflektiivisesti ja objektiivisuuteen pyrkien, ikään kuin ulkopuolisen silmin (ks. esim. Jokinen 2008, 249; Ronkainen ym. 2013, 22), mutta välillä huomasin, että oletan tuntevani lastentarhanopettajan työn ja tehtävät. Tiedostaessani tämän nostin takaisin keskiöön aineiston ja sen mitä aineisto kertoo lastentarhanopettajan ammatillisesta osaamisesta. Lähtöoletuksena oli, että se mitä informantit ovat sanoneet ja kirjoittaneet on totta, kuitenkin löydökset aineistosta ovat aina subjektiivisia valintoja ja koosteita. Etuna näen sen, että käytin analyysiin aikaa ja pidin taukoja. Näkemykseni ja tulkintani kehittyivät tutkimusprosessin aikana, jolloin analyysi syveni. Etenin analyysissä järjestelmällisesti, enkä ole peitellyt mitään aineistosta havaitsemaani, vaan kaikki havaintoyksiköt olen pystynyt sijoittamaan teemakarttaan.

Olen kuvannut analyysin etenemisen huolellisesti ja yksityiskohtaisesti sekä kuvannut ja perustellut tekemäni ratkaisut, jotta analyysin kulkua voi seurata ja se olisi uskottava. Mikäli analyysi toistettaisiin samalla tai jollakin vastaavalla aineistolla, tulokset oletettavasti olisivat samansuuntaisia (ks. Alasuutari 2011, 206). Kaikki temaattisen analyysin eri osat veivät tutkimusta lähemmäksi ratkaisua. Analyysi lisäsi ymmärrystä ammatillisesta osaamisesta ja toimi osana mallin kehittämistä (Uusitalo & Kohtamäki 2011, 283). Varsinaisia ristiriitoja (ks. Ronkainen ym. 2013, 48) aineistoissa ei ollut. Eri haastateltavilta ja kirjoitelmia tuottaneilta ryhmiltä saadut vastaukset tukivat toisiaan; opettajat ja työnantajat kuitenkin painottivat osaamisalueita eritavalla. Runsaille aineistolainauksilla valaisen teemojen sisältöjä. Tulokset olen esittänyt selkeästi graafisina kuvioina, jotka ovat vertailukelpoisia. Lisäksi tyyppikertomukset konkretisoivat havaitsemiani eroja lastentarhanopettajien ammatillisen osaamisen kuvausten ja kuntatyönantajien ammatillisen osaamisen odotusten välillä. Analyysin tehtyäni tulkitsin tuloksia erityisen kriittisesti. Esittämieni kysymysten avulla pyrin herättelemään ajattelua ja keskustelua aiheesta.

Tutkimuksen tuloksena rakentamani lastentarhanopettajan ammatillisen osaamisen malli perustuu laajaan, tiheään aineistoon ja siitä tekemääni analyysiin. Se kuvaa pirkanmaalaisen kunnallisen päiväkodin lastentarhanopettajan ammatillisen osaamisen koostumista eri osaamisalueista uudella tavalla kaksiulotteisesti ja samalla lisää yleisemminkin ymmärrystä (ks. Alasuutari 2011, 237) ammatillisen osaamisen osaamisalueista. Yhdistän mallissa opettajien ja työnantajien näkemykset. Mallissa on paljon samoja aineksia, joista aiemmat tutkimukset ovat määritelleet ammatillisen osaamisen koostuvan, ja se on näin looginen jatko aiemmalle ilmiön tutkimukselle. Näistä syistä tutkimuksen voi sanoa olevan pätevä ja luotettava (validi) ja tuloksen voi ajatella olevan yleistettävissä ja kuvaavan myös suomalaisen lastentarhanopettajan ammatillista osaamista.

6.4 Tulosten merkitys ja jatkokäyttö sekä jatkotutkimusideat

Tämä tutkimus lastentarhanopettajan ammatillisesta osaamisesta selvensi 2010-luvun varhaiskasvatuksessa tarvittavia osaamisalueita ja sitä mistä osaamisista ne koostuvat. Arvokasta tutkimuksessa on päiväkodeissa lapsiryhmissä työtä tekevien lastentarhanopettajien sekä kuntatyönantajien äänen esiin nostaminen ja yhdistäminen – näistä näkökulmista ammatillista osaamista ei ole paljon tutkittu. Lastentarhanopettajan ammatillisen osaamisen mallissa merkityksellistä aiempiin jaotteluihin verrattuna on sen kaksiulotteisuus: varhaiskasvatuksen asiantuntijuus ja varhaiskasvatuksen yleinen työelämäosaaminen ovat tasavahvoja. Geneeristen työelämätaitojen onkin ennakoitu olevan tulevaisuudessa entistä tärkeämpiä (Ryymin, Eerola & Majuri 2015, 79). Toinen huomattava piirre mallissa on osaamisalueiden välitön yhteys toisiinsa.

Tulokset tarjoavat tarpeellista tietoa keskusteluun, jota käydään parhaillaan varhaiskasvatuksen laadusta ja kehittämisestä. Tutkimus valottaa osaltaan myös Kupilan ja Karilan (2012a) alkuperäishankkeen kiinnostuksen kohdetta, ammatillisen tilan käsitettä. Rakentamani malli on aiempiin tutkimuksiin verrattuna konkreettisempi ja yksityiskohtaisempi kuvaus lastentarhanopettajan ammatillisesta osaamisesta, ja se on yleistettävissä kuvaamaan suomalaisen lastentarhanopettajan ammatillista osaamista. Lisäksi sitä voidaan hyödyntää muidenkin varhaiskasvatuksen, ja jopa eri alojen, ammattilaisten ammatillista osaamista eriteltäessä.

Käsitys ammatillisesta osaamisesta on tärkeä lähtökohta koulutusten suunnittelulle ja kehittämiselle. Tutkimuksesta on hyötyä varhaiskasvatushenkilöstön koulutusten laatu- ja tasovaatimuksia sekä vaikuttavuutta pohdittaessa niin valtakunnallisesti kuin kunta- ja yksilötasolla. Varhaiskasvatuskoulutuksen järjestäjiä malli voi auttaa liittämään teorian vielä entistä paremmin käytäntöön sekä suunnittelemaan ja toteuttamaan myös täydennyskoulutuksia.

Lasten vanhemmille mallin avulla voidaan selventää varhaiskasvatustyötä ja opettajien tehtäviä. Antaessaan realistisen kuvan osaamistarpeista tulokset voivat olla arvokkaita erityisesti lastentarhaopettajan opintoja harkitseville ja suorittaville sekä heidän opinto- ja työpaikkaohjaajilleen. Vielä enemmän ammatillisen osaamisen mallista voivat hyötyä jo lastentarhanopettajan tehtävissä toimivat. He voivat sen avulla tiedostaa entistä paremmin omaa osaamistaan ja mahdollisia puutteita siinä, mikä taas voi näkyä ammatillisen tilan laajenemisena, osaamisen täysimittaisena käyttöönottona ja osaamisen jakamisen tehostumisena, joiden seurauksena työhyvinvointikin voi vahvistua. Ammatillisen osaamisen malliin tutustuminen tukee osaamisen ylläpitämistä ja kehittämistä (vrt. Helminen 2015, 91). Työyhteisössä osaamisalueiden avulla voidaan nostaa esiin työntekijöiden vahvuuksia ja heikkouksia sekä miettiä ja valita niin nykyisten ja uusien tehtävien jakoa kuin täydennyskoulutusaiheita. Mallista ja sen erikseen eri aineistojen perusteella piirretyistä versioista on varmasti hyötyä kehityskeskustelujen, rekrytoinnin, tehtävänkuvien tarkistuksen sekä muutoinkin johtamisen apuvälineenä.

Tutkimuksessa selvinnyt lastentarhanopettaja-aineiston kuvausten ja kuntatyönantaja-aineiston odotusten ero herättäne ajattelemaan varhaiskasvatuksen arvoja ja resursseja: mihin ja miten varhaiskasvatuksen toteutuksessa pyritään. Annetaanko lastentarhanopettajille mahdollisuus keskittyä suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen vai halutaanko upota tekemiseen? Nykyhetken ja vision eron vuoksi opettajien käsitys työssä tarvittavasta ammatillisesta osaamisesta ei koskaan voi olla täysin yhtenevä työnantajien odotusten kanssa. Lastentarhanopettajien on kuitenkin hyvä verrata sekä omaa käsitystään omasta osaamisestaan sekä työyhteisön käsitystä opettajien osaamisalueista, tutkimuksen antamaan kuvaan. Samoin kukin työnantaja voi tarkistaa, miten tutkimuksen tulos kuvaa sen omia odotuksia lastentarhanopettajien ammatillisesta osaamisesta. Ovatko odotukset ja vaatimukset korkeampia, samantasoisia vai matalampia? Onko tilanne hyvä vai tulisiko tehdä jotakin? Onko opettajilla piileviä kykyjä? Vaikka tämä tutkimus auttaa kuvaamaan ja kohdistamaan osaamisvaatimuksia entistä tarkemmin, toivottavasti niitä ei kuitenkaan perusteettomasti kiristetä, vaan työnantajat toimivat ja asennoituvat rakentavasti. Nyt rakentamalla mallilla lastentarhanopettajan ammatillisesta osaamisesta on yleistysarvoa. Tärkeää on kuitenkin paikallistasolla selvittää oma tilanne; työpaikkakohtaista vaihtelua sekä odotuksissa että osaamisissa on varmasti. Paikallisselvityksen ja mallin pohjalta voi muotoilla kunnalle, varhaiskasvatyksikölle ja kullekin lastentarhanopettajalle yksilöllisesti pätevän osaamiskartoituksen sekä osaamisen kehittämissuunnitelman.

Yhteiskunnan ja työn ammatilliselle osaamiselle asettamat vaatimukset muuttuvat koko ajan. Siksi vastaavanlainen tutkimus ammatillisesta osaamisesta on syytä toistaa aika-ajoin. Seuraavan kerran se on hyvä tehdä melko pian, jotta nähdään tehtyjen varhaiskasvatuksen

lainsäädäntömuutosten vaikutukset lastentarhanopettajan ammatillisen osaamisen vaatimuksiin (ks. Karila ym. 2013, 177). Erityisesti opettajien näkemyksen selvittäminen on tärkeää, sillä se on käytännöllistä arkitietoa siitä, minkälaista osaamista edellyttäviin työtehtäviin uusia lastentarhanopettajia koulutetaan. Heidän käsityksensä ammatillisesta osaamisesta kertoo myös varhaiskasvatuksen laadun tasosta. Teoriataustana oli mukana lastentarhanopettajien näkemyksiin pohjaavia tutkimuksia sekä kansallisia ja kansainvälisiä toimintaa ohjaavia selvityksiä. Taustateorioista yksi, Robert Bosch -säätiön (2008) kvalifikaatiokehys, toi mukaan varhaiskasvatuksen yliopistokoulutuksenjärjestäjien näkökulmaa. Vielä kokonaisvaltaisemman kuvan saamiseksi lastentarhanopettajien ammatillisesta osaamisesta, tulisi mallia verrata suomalaisten lastentarhanopettajakoulutuksen järjestäjien näkemykseen, sillä asiantuntijuuden määrittelyssä koulutusyksiköillä on keskeinen rooli (ks. Karila 1997, 139).

Ammatillinen osaaminen on yksilöllistä kompetenssia mutta se on myös työyhteisössä jaettava osaamista. Varhaiskasvatuksessa erityisesti puhutaan moniammatillisuudesta, jossa osaaminen on jakautunutta (Karila & Nummenmaa 2001, 22–23), mutta yksilöiden osaaminen on perusta tiimienkin osaamiselle (Helakorpi 2005, 5). Tulevaisuudessa onkin tarpeen selvittää tarkemmin, kummasta lastentarhanopettajien osaamisesta on kyse eri osaamisalueilla (ks. Lehtinen & Palonen 2011, 39). Moniammatillisen toiminnan kehittämiseksi tämä lastentarhanopettajan osaamisalueiden analyysi on hyvä lähtökohta, ja sen lisäksi tarvitaan muidenkin päiväkodin ammattiryhmien osaamiskvalifikaatioiden ja osaamiskompetenssien vastaavaa tarkastelua. Huippuosaamisen tutkijoiden mielenkiinnon kohteena on tällä hetkellä, miten yksilön osaaminen saataisiin siirtymään koko yhteisön osaamiseksi (Ryymin, Eerola & Majuri 2015, 84). Myös hiljaisen osaamisen (ks. esim. Ronkainen ym. 2013, 21) esiin saamiseen on kiinnitettävä huomiota; löytyykö vielä uusia osaamisalueita tai tarkentuvatko nyt löytyneet? Tähän tarvitaan oman osaamisen tiedostamisen tukemista työyhteisöissä ja tutkijoita paikalle havainnoimaan. Havainnointitutkimusta tarvitaan, koska osaamisen kielellinen kuvaus ei välttämättä tuo esiin osaamisen kaikkia puolia (ks. Ronkainen ym. 2013, 21). Kiinnostavaa olisi selvittää vielä tarkemmin minkälaista osaamista eri työtehtävät, erityisesti juuri lasten kanssa toimiminen, opettajalta edellyttävät ja minkä tasoista osaaminen on. Myös laajempi tilastotieteellisiä menetelmiä hyödyntävä tutkimus toisi lisävalaistusta tämän, kuitenkin suhteelliseen pieneen aineistoon perustuvan, tutkimuksen aiheeseen. Ammatillista osaamista kannattaisi jatkossa lähestyä myös yksityisten päiväkotien sekä lasten ja perheiden näkökulmista: mitä nämä odottavat ja minkälaisena näkevät lastentarhanopettajien ammatillisen osaamisen.

Toivon tutkimukseni herättävän kiinnostusta ja vilkasta keskustelua ammatillisesta osaamisesta. Tietoisuuden kohotessa lastentarhanopettajien ammatillinen osaaminen tulee

näkyvämmäksi, sen arvostus nousee ja osaamisen hyödyntäminen tehostuu varhaiskasvatuksen laadun hyväksi.

LÄHTEET

A608/2005. Valtioneuvoston asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050608> (Luettu 4.9.2016.)

Aalto, H-K., Ahokas, I. & Kuosa, T. 2008. Yleissivistys ja osaaminen työelämässä 2030 – menestyksen eväät tulevaisuudessa: hankkeen loppuraportti. Turku: Tulevaisuuden tutkimuskeskus ja Turun kauppakorkeakoulu. https://www.utu.fi/fi/yksikot/ffrc/julkaisut/tutu-julkaisut/Documents/Tutu_2008-1.pdf (Luettu 1.9.2016.)

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Anttila, P. 1998. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta: Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Artefakta 2. Helsinki: Akatiimi.

Autero, A. 2013. Tuloksellisuuden arvioinnin monitulkintaisuus. Teoksessa L. Oulasvirta, L-A. Kihn, P.Mänttari & J. Wacker (toim.) Näkökulmia arviointiin ja valvontaan. Tampere: Tampere University Press, 38–53.

Ayres, L. & Knafl, K.A. 2008. Typological Analysis. Teoksessa L.M. Given (toim.) The Sage encyclopedia of qualitative research methods. Yhdysvallat: SAGE. 900–901.

Bellm, D. (toim.) 2008. Early childhood educator competencies a literature review of current best practices and a public input process on next steps for California. Berkley: Research Report University of California. http://www.irle.berkeley.edu/cscce/wp-content/uploads/2008/01/competencies_report08.pdf (Luettu 9.5.2016.)

Bernard, H.R. & Ryan, G.W. 2010. Analyzing qualitative data: Systematic approaches. Los Angeles: SAGE.

Bleach, J. 2014. Developing professionalism through reflective practice and ongoing professional development. European Early Childhood Education Research Journal 22 (2), 185–197.

Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology 3 (2), 77–101.

Braun, V. & Clarke, V. 2013. Successful qualitative research: A practical guide for beginners. Lontoo: SAGE.

Campbell-Barr, V., Georgeson, J. & Varga, A.N. 2015. Developing professional early childhood educators in England and Hungary: Where has all the love gone? European Education 47, 311–330.

Clarke, V. & Braun, V. 2013. Teaching thematic analysis: Over-coming challenges and developing strategies for effective learning. The Psychologist 26 (2), 120–123.

CoRe. Competence requirements in early childhood education and care. 2011. CoRe final report. Public open tender EAC 14/2009 issued by the European Commission, Directorate-General for Education and Culture. London: University of East London ja Ghent: University of Ghent.

Ellström, P-E. 1994. Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet: problem, begrepp och teoretiska perspektiv. Stockholm: CE Fritzes.

Ellström, P-E. 1997. The many meanings of occupational competence and qualification. *Journal of European Industrial Training* 21 (6/7), 266–273.

Eneroth, B. 1989. Hur mäter man ”vackert”? Grundbok i kvalitativ metod. Stockholm: Natur och kultur.

Eskola, J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–206.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eteläpelto, A. 1993. Oppijälhtöisen osaamisen kehittämiseen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlajulkaisu. Helsinki: Painatuskeskus, 109–135.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.

Hakkarainen, P. & Jääskeläinen, P. 2010. Osaamisesta ammatinhallintaa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 77–105.

Hanhinen, T. 2010. Työelämäosaaminen: Kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi. Akateeminen väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 1571. Tampere: Tampereen yliopisto.

Hanhinen, T. 2011. Osaamisenhallinta on työelämän haaste ja valtti. *Työpoliittinen Aikakauskirja* 1/2011, 5–17.

Happo, I. 2006. Varhaiskasvattajan asiantuntijuus: Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä. Akateeminen väitöskirja. *Acta Universitatis Lapponiensis* 98. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Heikkinen, H.L.T., Jokinen H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.) 2012. Osaaminen jakoon: Vertaisryhmämentorointi opetusallalla. Jyväskylä: PS-kustannus.

Helakorpi, S. 2005. Työn taidot: Ajattelua, tekoja ja yhteistyötä. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 2/2005. Hämeenlinna: HAMK.

Helakorpi, S. 2006. Koulutuksen kehittävä arviointi: Työkaluja osaamisen johtamiseen. Hämeenlinna: HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 4/2006.

Helakorpi, S. 2008. Ammatikasvatuksen teoreettista pohjaa ja uudistuvaa käsitemaailmaa. Teoksessa S. Helakorpi (toim.) *Postmoderni ammatikasvatus: haasteena ubiikkiyhteiskunta*. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2008. Hämeenlinna: HAMK, 11–27.

Helakorpi, S. 2009. Osaaminen ja sen tunnistaminen työelämän ja koulutuksen yhteisenä haasteena. Ammattikorkeakoulujen verkkojulkaisu. https://arkisto.uasjournal.fi/osaaja_2009-4/Helakorpi%20PDF.pdf (Luettu 21.4.2016.)

Helakorpi, S. 2010a. Ammatillinen opettaja. Teoksessa S. Helakorpi, H. Aarnio & M. Majuri (toim.) Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2010. Hämeenlinna: HAMK, 101–124.

Helakorpi, S. 2010b. Työ ja ammattitaito. Teoksessa S. Helakorpi, H. Aarnio & M. Majuri (toim.) Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2010. Hämeenlinna: HAMK, 55–80.

Helminen, J. 2015. Kurkistuksia ammatillisen osaamisen jäsentämiseen: Esimerkkinä ammatillinen osaaminen varhaisen tuen työkentillä. Teoksessa Helminen, J. (toim.) Osaamiseksi kokemus jokainen: Näkökulmia oppimiseen ja hyvinvointialalla tarvittavan osaamisen muodostumiseen. Tallinna: United Press Global, 77–92.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Vantaa: Edufin.

Huttunen, L. 2011. Tiheä kontekstointi: Haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 39–63.

Hänninen, S-L. & Valli, S. 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Helsinki: Otava.

Innola, M. & Mikkola, A. 2014. Opettajatarpeet nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa T. Kumpulainen (toim.) Opettajat Suomessa 2013. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8. Helsinki: Opetushallitus, 13–40.

Jakku-Sihvonen, R. 2005. Kasvatustieteiden opetus ja asiantuntijan arkipätevyys. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–150.

JAMK. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. 2016. <http://opinto-oppaat.jamk.fi/fi/opinto-opas-amk/tutkinto-ohjelmat-ja-opintotarjonta/suomenkieliset-opsit/2015-2016/sosionomi/> (Luettu 16.7.2016.)

Jokinen, K. 2008. Miten laadullinen tutkimus vaikuttaa? Teoksessa K. Lempiäinen, O. Löytty & M. Kinnunen (toim.) Tutkijan kirja. Tampere: Vastapaino, 243–250.

Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa?: Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Kamensky, M. 2015. Menestyksen timantti: Strategia, johtaminen, osaaminen, vuorovaikutus. Helsinki: Talentum.

Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus: Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteen tiedekunta. Helsinki: Edita.

Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Sirén-Aure, M., Goman, J., Mustonen, K. & Smeds-Nylund, A-S. 2013. Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa: Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto.

Karila, K. & Kinos, J. 2010. Päivä lastentarhanopettajana: Mistä varhaiskasvatuksen ammatillisuudessa on oikein kyse? Teoksessa R. Korhonen, M-L. Rönkkö & J. Aerila (toim.) Pienet oppimassa: Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Turku: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö, 283–294.

Karila, K. & Kinos, J. 2012. Acting as a professional in a finnish early childhood education context. Teoksessa L. Miller, C. Dalli & M. Urban (toim.) Early childhood grows up: Towards a critical ecology of the profession. Dordrecht: Springer, 55–69.

Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke 108267, Loppuraportti. Tampere: Tampereen yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Varhaiskasvatuksen yksikkö.

Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen: Kuvauskohteena päiväkotii. Helsinki: WSOY.

Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2011. Keskustelut osana varhaiskasvatustyötä. Teoksessa A.R. Nummenmaa & K. Karila (toim.) 2011. Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOYpro, 11–21.

Karjalainen, A.L. 2015. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen ja reflektio ammatillisessa oppimisessa. Teoksessa J. Helminen (toim.) Osaamiseksi kokemus jokainen: Näkökulmia oppimiseen ja hyvinvointialalla tarvittavan osaamisen muodostumiseen. Tallinna: United Press Global, 62–75.

Kinos, J., Karila, K. & Palonen, T. 2010. 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen tapahtumat päivähoidon ja varhaiskasvatuksen kentällä. Teoksessa R. Korhonen, M-L. Rönkkö & J. Aerila (toim.) Pienet oppimassa: Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Turku: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö, 230–246.

Kniivilä, S., Lindblom-Ylänne, S. & Mäntynen, A. 2007. Tiede ja teksti: Tehoa ja taitoa tutkielman kirjoittamiseen. Helsinki: WSOY.

Korkalainen, P. 2009. Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen: Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and research 363. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Koro-Ljungberg, M. 2015. *Problematizing 'data' in qualitative inquiry*. Avoin luento 17.11.2015. Tampere: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö.
- Krippendorff, K. 2013. *Content analysis: An introduction to its methodology*. Los Angeles: SAGE.
- Kullaslahti, J. 2011. *Ammattikorkeakoulun verkko-opettajan kompetenssi ja kehittyminen*. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1613. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kupias, P., Peltola, R. & Pirinen, J. 2014. *Esimies osaamisen kehittäjänä*. Helsinki: SanomaPro.
- Kupila, P. 2007. *Minäkö asiantuntija?: Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and research 302. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kupila, P. & Karila, K. 2012a. *Ammatilliset tilat varhaiskasvatustyön muutoksessa: Neuvottelua työidentiteeteistä, osaamisesta ja työkäytännöistä*.
https://seutuvarha.files.wordpress.com/2012/11/amatilliset_tilat.pdf (Luettu 1.9.2016.)
- Kupila, P. & Karila, K. 2012b. *Tutkimushankkeen esittely -moniste*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kuula, A. & Tiitinen, S. 2011. *Eettiset kysymykset ja haastattelun jatkokäyttö*. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 446–459.
- L36/1073. *Laki lasten päivähoidosta*.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730036?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=p%C3%A4iv%C3%A4hoito%20laki> (Luettu 3.8.2016.)
- L504/2002. *Laki lasten kanssa työskentelevien rikostaustan selvittämisestä*.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2002/20020504> (Luettu 4.9.2016.)
- L272/2005. *Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista*.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050272> (Luettu 4.9.2016.)
- L580/2015. *Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta*.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150580> (Luettu 3.8.2016.)
- L108/2016. *Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta*.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2016/20160108?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=laki%20varhaiskasvatuslain%20muuttamisesta> (Luettu 4.9.2016.)
- Laurén, K. 2010. *Kirjoitetun kokemuksen kiehtovuus*. Teoksessa J. Pöysä, H. Järviluoma & S. Vakimo (toim.) *Vaeltavat metodit*. Kultaneito VIII. Joensuu: Suomen kansantietouden Tutkijain Seura, 426–449.
- Lastentarhanopettajaliitto. 2015. *Lastentarhanopettajan laaja-alainen osaaminen*. Helsinki: LTOL.
<http://www.lastentarha.fi/cs/ltol/Esitteet> (Luettu 4.5.2016.)
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 2011. *Asiantuntijaosaamisen luonne ja osaamisen tunnistamisen haasteet*. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 13 (4), 24–42.

- Luukkainen, O. 2002. Opettaja vuonna 2010: Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus: Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tampereensis 986. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Manka, M-L., Hakala, L., Nuutinen, S. & Harju, R. 2010. Työn iloa ja imua: Työhyvinvoinnin ratkaisuja pientyöpaikoille. Tampere: Tampereen yliopisto, Tutkimus- ja koulutuskeskus Synergos.
- Metsämuuronen, J. 2000. Maailma muuttuu: Miten muuttuu sosiaali- ja terveysala? 2. tarkistettu painos. Helsinki: Edita.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp.
- Murray, J. 2013. Becoming an early years professional: Developing a new professional identity. *European Early Childhood Education Research Journal* 21 (4), 527–540.
- Mäkinen, R. 1998. Ammattipätevyysien arviointi ammattitutkintoja varten. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Hallitaanko ammatti?: Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi*. Arviointi 2/1998. Helsinki: Opetushallitus, 83–92.
- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti: Arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 73–94.
- Nokelainen, P. 2010. Mistä on ammatilliset huippuosajat tehty? *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja* 12, 2, 4–12.
- Nummenmaa, A.R. 2011. Ammatillisen keskustelun olemus. Teoksessa A.R. Nummenmaa & K. Karila (toim.) 2011. *Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: WSOYpro, 22–38.
- Nummenmaa, A.R. & Karila, K. 2003. Osaamisesta moniammatilliseen osaamisen. Teoksessa J. Puhakka & J. Selkee (toim.) *Hyvän elämän alku kunnallisessa palvelutuotannossa*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 128–137.
- Nummenmaa, A.R. & Karila, K. 2011. Esipuhe. Teoksessa A.R. Nummenmaa & K. Karila (toim.) 2011. *Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: WSOYpro, 7–9.
- OKKA-säätiö. 2013. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 15 (4). Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö. <http://www.okka-saatio.com/aikakauskirja/arkisto.php?nro=2013-4> (Luettu 15.4.2016.)
- OKM. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015. *Suomi osaamisen kasvu-uralle: Ehdotus tutkintotavoitteista 2020-luvulle*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015:14. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liitteet/tr14.pdf?lang=fi> (Luettu 24.4.2016.)

OKM. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Osaamis- ja koulutustarpeiden valtakunnallisen ennakoinnin kehittäminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:10. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2016/liitteet/okm10.pdf?lang=fi> (Luettu 24.4.2016.)

OPH. Opetushallitus. 2014. Osaamisperusteisuus todeksi: Askelmerkkejä koulutuksen järjestäjille, TUTKE 2 toimeenpanon tukimateriaali.

http://www.oph.fi/download/159910_osaamisperusteisuus_todeksi_askelmerkkeja_koulutuksen_jarjestajille.pdf (Luettu 14.4.2016.)

OPH. Opetushallitus. 2016. Käsi- ja taideteollisuusalan perustutkinto.

<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/esitys/1715117/ops/tiedot> (Luettu 24.8.2016.)

Paaso, A. 2010. Osaava ammatillinen opettaja 2020: Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työkuvasta. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 174. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Paaso, A. 2015. Tulevaisuuden ammatillisen opettajan osaaminen ja tiedontarpeet. Ammattikasvatuksen aikakauskirjan erikoisnumero. Helsinki: OKKA-säätiö, 55–65.

Palonen, T. & Gruber, H. 2010. Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K, Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro, 41–56.

Peltola, S. 2011. Haastattelut tehty: Mitä nyt? *Psykologia* 46 (02–03), 202–203.

Pihlaja, J. 2004. Kasvatusta tutkimaan: Ideakirja harjoitustöiden ja tutkielmien tekijöille. Lahti: Soceda.

Puroila, A-M. 2004. Työ varhaiskasvatuksessa on muuttunut yhä vaativammaksi. Teoksessa Päiväkodinjohtaja on monitaituri: Kurkistus päiväkodin johtajien työn arkeen. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto.

Puusa, A. 2011. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: HansaBook, 73–87.

Pyykkö, R. & Niemi, H. 2013. Esipuhe. Teoksessa K. Karila, H. Harju-Luukkainen, A. Juntunen, S. Kainulainen, K. Kaulio-Kuikka, V. Mattila, K. Rantala, M. Ropponen, T. Rouhiainen-Valo, M. Sirén-Aure, J. Goman, K. Mustonen & A-S. Smeds-Nylund (toim.) Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa: Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto, 7–8.

Pöysä, J. 2015. Lähiluvun tieto: Näkökulmia kirjoitetun muistelukerronnan tutkimukseen. Kultaneito XVII. Joensuu: Suomen Kansantiedon Tutkijain Seura.

Raij, K. & Kallioinen, O. 2013. Työelämäosaaminen: Mitä se on? Ammattikasvatuksen aikakauskirja 15 (4), 4–10.

- Rantala, I. 2015. Ladullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 108–133.
- Robert Bosch -säätiö. 2008. Frühpädagogik Studieren: Ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart: Robert Bosch -säätiö. http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/PiK_orientierungsrahmen_druckversion.pdf (Luettu 5.5.2016.)
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2013. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: SanomaPro.
- Roos, J. P. 1985. Elämäntapojen tyypeistä elämänkertojen valossa. Teoksessa K. Rahkonen (toim.) Elämäntapaa etsimässä. Tutkijaliiton julkaisusarja 34. Jyväskylä: Gummerus, 37–50.
- Rossi, L. 2015. Yksilö ja ympäristö: Maalari Frans Lindin (1903–1988) elinikäinen ympäristösuhde muistitiedon ja maisemamaalausten valossa. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopiston julkaisu, Sarja C, osa 405. Turku: Turun yliopisto.
- Ruohotie, P. 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä: Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Edita, 108–127.
- Ruohotie, P. 2005. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen koulutuksen tavoitteena. Teoksessa T. Varis (toim.) Uusrenessanssijattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen. Helsinki: OKKA-säätiö ja Tampere: Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, 31–49.
- Ruokonen, M. 2016. Biteistä bisnestä: Digitaalisen liiketoiminnan käsikirja. Jyväskylä: Docendo.
- Ruusuvuori, J. 2011a. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Ruusuvuori, J. 2011b. Vuorovaikutus ja valta haastattelussa: Keskusteluanalyttinen näkökulma. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 269–299.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2011. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Ryymän, E., Eerola, T. & Majuri, M. 2015. Ammatillisen huippuosaamisen tutkimuksesta ja ammatitaitokilpailuista näkökulmia tulevaisuuden työelämän osaamisten kehittämiseen. Ammattikasvatuksen aikakauskirjan erikoisnumero/© OKKA-säätiö 2015/www.okka-saatio.com, 76–84.
- Räsänen, P. 2005. Havaintojen mittaus ja aineiston jäsentämisen metodologia. Teoksessa P. Räsänen, A.-H. Anttila & H. Melin (toim.) Tutkimus menetelmien pyörteissä: Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Jyväskylä: PS-kustannus, 85–102.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. Tyypittely. KvaliMOTV: Menetelmäopetuksen tietovaranto, verkkojulkaisu. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_5.html (Luettu 1.9.2016.)

Saarinen, A. & Leveälähti, S. 2016. Osaamis- ja koulutustarpeiden valtakunnallisen ennakoinnin kehittäminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:10, Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Korkeakoulu- ja tiedepolitiikan osasto.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/74851> (Luettu 1.9.2016.)

Schreier, M. 2012. Qualitative content analysis in practice. Los Angeles: SAGE.

Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turku: Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.

STM. Sosiaali- ja terveysministeriö. 2007. Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen: Nykytila ja kehittämistarpeet. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 7:2007. Helsinki: STM.

Strohmer, J. & Mischo, C. 2016. Does early childhood teacher education foster professional competencies?: Professional competencies of beginners and graduates in different education tracks in Germany. *Early Child Development and Care* 186 (1), 42–60.

Tay. Tampereen yliopisto, tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2016. Tutkimuksen eettiset periaatteet. Tampere: Tampereen yliopisto. <http://www.uta.fi/tutkimus/etiikka/periaatteet.html> (Luettu 1.2.2016.)

TEM. Työ- ja elinkeinoministeriö. 2016. Avoimet työpaikat, TE-palvelut.
<http://www.mol.fi/tyopaikat/tyopaikkatiedotus/haku/hae.htm?lang=fi&tarkempiHaku=false&rows=&sort=&hakusanakentta=sanahaku&hakusana=lastentarhanopettaja&alueet=Pirkanmaa%2C+&ilmoitettuPvm=1&tyonTyypit=22&vuokrapaikka=false> (Luettu 25.11.2015 – 24.5.2016.)

Teräs, M. & Toiviainen, H. 2014. Kehittävä teema-analyysi kasvatustieteiden menetelmänä. *Aikuiskasvatus* 34 (2), 84–95.

TTL. Työterveyslaitos. 2016. Muutoksen hallinta ja työn kehittäminen.
http://www.ttl.fi/fi/tyoyhteiso_ ja_esimiesty/muutoksen_hallinta_ ja_ kehittaminen/sivut/default.aspx (Luettu 15.7.2016.)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Tuomi, L. & Sumkin, T. 2012. Osaamisen ja työn johtaminen: Organisaation oppimisen oivalluksia. Helsinki: Sanoma Pro.

Törrönen, J. 2011. Identiteettien ja subjektiasemien analyysi haastatteluaineistossa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 180–211.

Uusitalo, K & Kohtamäki, M. 2011. Konstruktiivisen tutkimusotteen rooli menetelmien kentässä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Vantaa: HansaBook, 281-295

Urban, M. 2008. Dealing with uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal* Jun 2008, 16 (2), 135–152.

Urban, M. & Dalli, C. 2012. A profession speaking and thinking for itself. Teoksessa L. Miller, C. Dalli & M. Urban (toim.) *Early childhood grows up: Towards a critical ecology of the profession*. Dordrecht: Springer, 157–175.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Helsinki: STAKES, Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus, oppaita 56.

<http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1> (Luettu 3.7.2016.)

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia.

http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf (Luettu 30.8.2016.)

Viitala, R. 2013. *Henkilöstöjohtaminen: Strateginen kilpailutekijä*. Helsinki: Edita.

Viskari, S. 2009. *Tieteellisen kirjoittamisen perusteet: Opas kirjoittamiseen ja seminaarityöskentelyyn*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Väisänen, P. 2003. Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa: Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina. Akateeminen väitöskirja. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 83. Joensuu: Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.

Väljjarvi, J. 2014. *Osaaminen kestäväällä perustalla: Suomen PISA-tulosten kehitys vuosina 2000–2009, Tilannekatsaus helmikuu 2014. Muistiot 2014:1*. Helsinki: Opetushallitus.

http://www.oph.fi/download/155969_osaaminen_kestavalla_perustalla.pdf (Luettu 24.4.2016.)

KOOSTE LUVUSSA 2 ESITELTYJEN TUTKIMUSTEN JA SELVITYSTEN PÄÄKÄSITTEISTÄ

2.1.2 Opettajan ja asiantuntijan ammatillinen osaaminen

Helakorpi 2006; 2008; 2010a ja b	Luukkainen 2004	Paaso 2010	Innola & Mikkola 2014
substanssiosaaminen	sisällönhallinta		sisältötietous
prosessiosaaminen	oppimisen edistäminen	oppimisprosessin tukija ja ohjaaja, opiskelijan kohtaaja ja kuuntelija	oppimisen ja opetuksen asiantuntemus
kehittämisosaaminen	tulevaisuushakuisuus, yhteiskuntasuuntautun. itsensä kehittäminen	kehittäjä	
työyhteisöosaaminen	yhteistyö	työyhteisöosaaja, verkosto-osaaja	sosiaaliset valmiudet
eettinen ja reflektio-osaam.	eettinen osaaminen		eettiset valmiudet

2.2.1 Lastentarhanopettajan ammatillinen osaaminen

Karila 1997	Karila & Nummenmaa 2011	Puroila 2004	Lastentarhanop. liitto 2015
kasvatustietämys	perustehtävän tulkintaos.	tilanneosaaminen	
lapsitietämys		perusosaaminen	substanssiosaaminen
kontekstitietämys	toimintaympäristön tulk.		
didaktinen tietämys	varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen		pedagoginen vastuu
	yhteistyö ja vuorovaikut.		vuorovaikutustaidot
	kehittäminen	ammattillinen uusiutumin.	

2.2.2 Opettajan ammatillinen osaaminen varhaiskasvatustyössä

Happo 2006	STM 2007	Karila ym. 2013
kontekstiosaaminen	tilanneosaaminen	varhaiskasvatuksen substanssi- osaaminen
pedagoginen osaaminen	erityinen osaaminen	osaaminen
yhteistyö- ja vuorovaikutusos.		yhteistyö
osaamisen kehittäminen	kehittäminen	
	eettinen osaaminen	

2.2.3 Kansainvälistä näkökulmaa lastentarhanopettajan ammatilliseen osaamiseen

Bellm 2008	CoRe 2011	Urban & Dalli 2012	Robert Bosch säätiö 2008	Bleach 2014
lapsen kasvu ja kehitys, terveys, ravitsemus, turvallisuus oppimisympäristö, opetussuunnitelma, perhe ja yhteisö hallinto ja organisaatio	tietämys	tietotaito, tiedon soveltaminen	varhaiskasvatus prosessi	tietämys
havainnointi	toiminta	tilannetaju, yhteistyö	varhaiskasvatuksen toiminta-alueet	vuorovaikutus
arviointi		kyseenalaistaminen, avoimuus muutoksille		
johtajuus, ammattillinen kehitys		suunnitelmallisuus		
vuorovaikutus		monen asian yhtäaikaista hallinta		
ammattillisuus	arvot		ammattillinen asenne	asenne

**LASTENTARHANOPETTAJIEN KIRJOITELMIEN TEHTÄVÄNANNOT JA
HAASTATTELUJEN KESKUSTELUTEEMAT**

Kirjoitelmien tehtävänannot/ otsikot:

Ammatillinen tila -kirjoitelmat:

Ajattele omaa työtäsi ja itseäsi ammattilaisena. Kuvaile, millainen on sinun ammatillinen tilasi?

Minä ammattilaisena -kirjoitelmat:

Minä varhaiskasvatuksen ammattilaisena

Minä lastentarhanopettajana

Haastattelujen keskusteluteemat:

- motiivi, koulutus- ja urapolku lastentarhanopettajaksi
- minkälainen opettaja olet, missä haluaisit kehittyä
- minkälaista opettajan arkityö on, miten se on muuttunut
- mistä keskustellaan, kenen kanssa tehdään yhteistyötä, mikä ei kuulu(isi) opettajalle
- opettajan rooli, status ja vaikutusmahdollisuudet sekä tehtävänkuvat
- tavoitteet, vastuut ja velvollisuudet työssä

AINEISTON KIRJAIN-NUMERO -TUNNUKSET

Opettaja-aineisto (kerätty lastentarhanopettajilta):

Haastatteluiden (Yksilöhaastatteluja) tunnuksat: oh1, oh2 ja oh3

Haastatteluryhmän tunnus: ohr

Ammatillinen tila -kirjoitelmat: a1 – a8, b2 – b5 ja c2 – c5

Minä ammattilaisena -kirjoitelmat: d1 – d3

Työnantaja-aineisto (kuntatyönantajilta):

Tehtävänkuvat: TK1, TK2 ja TK3.

Työpaikkailmoitukset (julkaisujärjestyksessä 25.11.2015 – 24.5.2016): TPI1 – TPI30.

LITTEROINTI-/ KOODAUSNÄYTTEET

Haastattelu (oh1):

..kalenterissa lukee ne merkinnät mitä sielä kuuluu olla mitä vaikka mitä palavereja minäkin päivänä on ja miten se vaikuttaa mejän elämään taikka.....mitä tahansa tapahtuuki et miten se miten se näkyy sit meidän ryhmän toiminnassa taikka miten organisoidaan joku piparinleivonta maanantaina että ei se voi olla vaan niin että maanantaina leivotaan pipareita (joo) että me ollaan suunniteltu vaan että et me ollaan sovittu, mä oon huolehtinu mun tehtävä on huolehtia siitä et me ollaan sovittu että lastenhoitaja 1 hakee ne leivontatarvikkeet ja lastenhoitaja 2 o lasten kanssa ja mää alotan sen leipomisen ja sit me vaihdetaan et jokainen saa sitte.... sitte totaleipoo ja sitte totamun tehtävä on just havainnoida et mitä ne lapset tarvii ...minälaista hoitoo ja huolempitoo ne tarvii, minkälaista toimintaa ne tarvii sempäivän aikana, mitä asioita niitten ois hyväopetella ja mmun tehtävä ommyls sanoo jos ...jos ne ei tarvii jotakin esimerkiksiesimerkiks tossa syksyllä kummietittiin kummeill on kerran viikossa vaan jumppasalivuorot tietenki ...o vaan yks jumppasali et kuka sinne....mikä lapsiryhmä sinne menee ..(joo) niin kyl mä niinku päätin sen että mein pienet ei me syksyllä jumppaan. et ku ne ei tarvi sitä niille on tärkeempää tutustua siihe mejän omiin ryhmätiloihin ja niinku tulla kokee siinä olonsa turvalliseks ja jumpata ensin siinä..(joo) siinä pidin niinku puoleni sitte..sit siinäja tota..tietenki jos on jotain.. jotain tällasta tuen tarvetta. (mmm) et niinku yleinen tuki ei .. yleinen tuki ei riitä taikka minkälaisia asioita meidän tarvii siinä yleisessä tuessaottaa huomioon niin kyl se on niinku mun tehtävä..tuoda niitä esille ja ku lastenhoitaja 1 ja lastenhoitaja 2 o voinu tehdä jotain havaintoja jostaki lapsesta mikkä ne kertoo mulle ja mää et joo ihan totta et et nyt mietitään sitte et mitä mitä me voidaan tehdä.

Kirjoitelma (a3):

Koen olevani vahva varhaiskasvatuksen ammattilainen, omaan paljon teoreettista tietoa, jota osaan soveltaa myös käytännössä.

Minulla on hyvät sosiaaliset taidot toimia työyhteisössä kuin myös yhteistyössä vanhempien kanssa. Olen työyhteisössä ”henkinen johtaja”; pyrin neuvottelemaan epäselvät ja hiertävät asiat aina selviksi. Pyrin hyvän työilmapiirin luomiseen. Osaan kuunnella ja ottaa vastaan muiden ehdotuksia, kehu ja kannustan työkavereita. Osaan ottaa puheeksi myös vaikeita asioita.

Vastuullani on paljon eril. kirjallisia”/hallinnollisia” tehtäviä kuin myös pedagoginen suunnittelu

Koen toisinaan että näille asioille ei ole annettu aikaa vaikka niitä vaaditaan hoidettaviksi. Sillä olen kuitenkin osa työtiimiä, en voi vetäytyä siitä vastuusta pois ja kuormittaa työkavereiden arkea sillä tavalla. Tämä aiheuttaa stressiä ja ristiriitaisia tunteita.

Koen, että työyhteisössä on hyvä olla eril. ammatillisia osaamisia, joita hyödynnetään tiimin kasvatustyössä lapsia hyödyttäen ja kokonaisvaltaista työtä rikastuttaen.

Värikoodit:

teoreettinen tietämys suunnittelu tekeminen organisointi ajanhallinta arviointi yhteistyö vanhemmat johtajuus oppiminen/kehittyminen asenne

Liite 5

HAVAINTOYKSIKKÖTAULUKKO

vastaajien määrä		8	4	4	3			1	1	1	6				%	%
vastaajaryhmä		a	b	c	d	kirj			oh1	oh2	oh3	ohr	haast	yht	kok.	ulott.
1a	teoreettinen tiet.	21	3	4	9	37	tietämys	37	11	7	23	78	115	10,0	21	
1b	suunnittelu	3	1	2	0	6	suunnittelu	10	15	22	5	52	58	5,1	11	
1c	toiminta	18	4	19	5	46	toiminta	50	45	63	62	220	266	23,2		
1c	organisointi	0	0	1	0	1	organisointi	13	5	9	12	39	40	3,5		
1c	ajanhallinta	8	1	1	0	10	ajanhallinta	7	7	10	18	42	52	4,5		
	yht	26	5	21	5	57		70	57	82	92	301	358	31,2	66	
1d	arviointi	1	0	1	1	3	arviointi	0	2	3	1	6	9	0,8	2	
	I ulottuvuus yht.	51	9	28	15	103		117	85	114	121	437	540	47,1	100	
2a	yhteistyö	15	1	12	5	33	yhteistyö	40	45	27	47	159	192	16,8		
2a	vanhemmat	6	0	4	3	13	vanhemmat	6	12	13	20	51	64	5,6		
2a	johtajuus	11	1	3	8	23	johtajuus	11	16	19	18	64	87	7,6		
	yht	32	2	19	16	69		57	73	59	85	274	343	30,0	57	
2b	kehitys	8	6	3	2	19	kehitys	8	5	20	17	50	69	6,0	11	
2c	toim.- ja asen. tapa	25	10	16	10	61	toim.- ja asen. tapa	28	21	16	67	132	193	16,9	32	
	II ulottuvuus yht.	65	18	38	28	149		93	99	95	169	456	605	52,9	100	
	yhteensä	116	27	66	43	252		210	184	209	290	893	1145	100		

suurin lukumäärä vastaajaryhmässä
 pienin lukumäärä vastaajaryhmässä

teeman osuu kokonaisuudesta
 teeman osuus ulottuvuudesta

