

LASTENTARHANOPETTAJAKSI ONGELMAPERUSTAISESSA OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ

PBL -opetussuunnitelman mukaisesti opiskelleiden lastentarhanopettajien arvioita koulutuksen tuottamasta ja omasta osaamisestaan koulutuksen päättövaiheessa ja työelämään siirryttyä

TAMPEREEN YLIOPISTO
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
OPETTAJANKOULUTUSLAITOS
VARHAISKASVATUKSEN YKSIKKÖ

KASVATUSTIETEEN, ERITYISESTI
VARHAISKASVATUKSEN PRO GRADU-
TUTKIELMA

INKA KOSONEN
SUSANNA VESA

JOULUKUU 2006

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos

Varhaiskasvatuksen yksikkö

INKA KOSONEN ja SUSANNA VESA: Lastentarhanopettajaksi ongelma-perustaisessa oppimisympäristössä. PBL -opetussuunnitelman mukaisesti opiskelleiden lastentarhanopettajien arvioita koulutuksen tuottamasta ja omasta osaamisestaan koulutuksen päättövaiheessa ja työelämään siirryttyä.

Pro gradu -tutkielma 77 sivua + 8 liitesivua

Kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus

Joulukuu 2006

TIIVISTELMÄ

Tutkimus käsittelee Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen yksikössä ongelma-perustaisen opetussuunnitelman mukaisesti opiskelleiden lastentarhanopettajien arvioita koulutuksen tuottamasta ja omasta osaamisestaan koulutuksen päättövaiheessa ja työelämään siirryttyä. Tutkimus on kvantitatiivinen survey-tutkimus. Se toteutettiin kyselytutkimuksena alkuvuodesta 2006. Kyselylomake oli Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen yksikön suunnittelema. Tutkimusryhmään kuuluivat syksyllä 2000 opintonsa aloittaneet opiskelijat, jotka valmistuivat kasvatustieteen kandidaateiksi vuosina 2003–2005. Kyselyssä oli ensimmäinen ongelma-perustaisen opetussuunnitelman mukaisesti opiskellut lastentarhanopettajaksi opiskelevien ryhmä. Tutkimuksen teoriapohjana ovat asiantuntijuuden ja osaamisen käsitteet ja niiden kehittymisen teoriat, ongelma-perustainen oppiminen ja ongelma-perustainen opetussuunnitelma sekä oppimisen ja osaamisen arviointi.

Koulutuksen päättövaiheessa vastaajat arvioivat koulutuksen antaneen heille hyvät vuorovaikutustaidot, tiedonhankintataidot sekä teoreettisen tiedon hallinnan. Sen sijaan työelämässä kaksi vuotta toimimisen jälkeen koulutuksen antamat valmiudet käytännön työn osaamiseen, kuten kasvatusvuorovaikutusosaaminen sekä lapsen perheen ja arjen tuntemus koettiin heikommiksi.

Avainsanat: asiantuntijuus, asiantuntijuuden kehittyminen, lastentarhanopettajan osaaminen, ongelma-perustainen oppiminen, osaamisen arviointi

SISÄLLYS

1 JOHDANTO

2 ASIANTUNTIJUUS JA OSAAMINEN

2.1 Asiantuntijuuden ja osaamisen käsitteet

2.2. Erilaisia lähestymistapoja asiantuntijuuden ja osaamisen kehittymiseen

3 LASTENTARHANOPETTAJAN ASIANTUNTIJUUS JA OSAAMINEN

3.1 Lastentarhanopettajan asiantuntijuuden luonne

3.2 Lastentarhanopettajan asiantuntijuuden ja osaamisen alueita

3.3 Lastentarhanopettajan asiantuntijuuden syntyminen ja kehittyminen

4 LASTENTARHANOPETTAJAN KOULUTUS TYÖELÄMÄN MUUTOKSESSA

4.1. Koulutuksen siirtyminen opistosta yliopistoon

4.2. Koulutuksen ja työelämän vuoropuhelu

5 ONGELMAPERUSTAINEN OPPIMINEN JA OPETUSSUUNNITELMA

5.1 Ongelmaperustaisen oppimisen lähtökohdat

5.2 Oppimiskäsitys ongelmaperustaisessa oppimisessä

5.3 Tutoriaali oppimis- ja tietoympäristönä

5.4. Oppimisen ja osaamisen arviointi

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

7.1 Tutkimuksen kohdejoukko

7.2 Aineistonkeruumenetelmä

7.3 Kyselyn toteutus käytännössä

7.4 Tutkimusryhmä kokonaisuutena

7.5 Tutkimusaineiston analyysi

7.6 Tutkimuksen luotettavuus

8 TUTKIMUKSEN TULOKSET

8.1 Osaamisen arvioita koulutuksen päätösvaiheessa ja työelämään siirtymisen jälkeen

8.1.1 Kontekstiosaaminen

8.1.2 Kasvatusosaaminen

8.1.3 Lapsi- / oppijaosaaminen

8.1.4 Oppimisteoria- ja sisältöosaaminen

8.1.5 Oppimisen ohjaamiseen liittyvä osaaminen

8.1.6 Yhteistyöosaaminen

8.1.7 Vuorovaikutusosaaminen

8.1.8 Reflektio- ja tiedonhallintaosaaminen

8.1.9 Varhaiskasvatuksen tutkimusosaaminen

8.2 Arviointia koulutuksen työelämän relevanssista

9 POHDINTA

9.1 Tutkimustulosten tarkastelua

9.2 Tutkimusmenetelmän arviointia

9.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet

LÄHTEET

LIITTEET

1 JOHDANTO

Kasvatustieteen kandidaatinopintoja suorittaessamme pohdimme, mikä opetussuunnitelma palvelisi meitä parhaiten tulevassa työssämme. Kävimme läpi omat opintomme perinteisen yliopisto-opetuksen kautta. Aloitettuumme varhaiskasvatuksen syventävät opinnot Tampereen yliopistossa saimme esimakua ongelma-perustaisen opetussuunnitelman avulla toteutetusta opetuksesta. Mielenkiintomme heräsi! Pohdimme usein sitä, millaisia työntekijöitä ”kenttä” saa opetussuunnitelman perustuessa ongelmalähtöiseen oppimiseen (Problem Based Learning, PBL). Ovatko opiskelijat kenties valmiimpia tämänhetkisiin työelämän vaatimuksiin, kuin me aikoinamme olimme vastavalmistuneina kasvatustieteen kandidaateina? Toisaalta haluamme selvittää mahdolliset PBL - opetussuunnitelman toteutuksen myötä esiin tulevat kehittämishaasteet, kun koulutuksen tuottamaa osaamista tarkastellaan työelämästä käsin.

Työskentelemme molemmat Tampereen kaupungin päiväkodeissa lastentarhanopettajina. Kaupungin päiväkodit ovat tiiviissä yhteistyössä yliopiston varhaiskasvatuksen yksikön kanssa. Näin ollen työtehtäviimme kuuluu myös opiskelijoiden ohjaus. Siten meillä on ollut mahdollisuuksia seurata ongelma-perustaisen opetussuunnitelman mukaan opiskelleita käytännön työssä mentorin perspektiivistä. Ohjauksessamme olleet opiskelijat ovat osoittautuneet hyväksi tiedon hankkijoiksi ja aktiivisiksi osallistujiksi ja asiantuntijuuden kasvu on ollut havaittavissa niissä tapauksissa, kun olemme voineet seurata samaa opiskelijaa useamman työssäoppimisjakson ajan. Onko tämä mahdollisesti juuri ongelma-perustaisen opetussuunnitelman myötä tullutta osaamista ja oppimista, vai onko meille vain ”sattunut” hyviä opiskelijoita?

Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen yksikössä alettiin kehittää ongelma-perustaista opetussuunnitelmaa vuonna 1999. Syksyllä 2000 koulutukseen tulleet opiskelijat olivat ensimmäinen vuosikurssi, joka aloitti opintonsa PBL – opetussuunnitelman mukaisesti. Tutkimuksemme kohdentuu tuolloin opintonsa aloittaneisiin, jotka ovat valmistuneet kasvatustieteen kandidaateiksi vuosina 2003–2005.

Tämä tutkimus on tehty yhteistyössä Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen yksikön kanssa. Tutkimus tuo lastentarhanopettajakoulutukselle tietoa siitä, miten opiskelijat ovat sijoittuneet työelämään ja miten he arvioivat omaa osaamistaan ja saamaansa koulutusta nykyisestä elämäntilanteesta käsin. Tämä

tutkimus on osa seurantatutkimusta, joka aloitettiin, kun tutkimukseen osallistuneet opiskelijat arvioivat koulutuksensa päättövaiheessa sekä omaa, että koulutuksen tuottamaa osaamistaan. Yksikön tavoitteena on kehittää opetussuunnitelmaa ja opetusta vastaamaan paremmin lastentarhanopettajan asiantuntijuuden edellyttämää osaamista sekä kehittämään yksikön täydennyskoulutusta saatujen tutkimustulosten perusteella.

2 ASIANTUNTIJUUS JA OSAAMINEN

2.1 Asiantuntijuuden ja osaamisen käsitteet

Osaaminen on keskeinen asiantuntijuuden ja ammattitaidon ulottuvuus, joka muodostuu tiedoista ja taidoista. Kunkin asiantuntijuuden alueilla on löydettävissä ns. ydinosamisen alue, jonka tietäminen ja taitaminen on välttämätöntä ammatin työtehtävien ja työkokonaisuuksien hallitsemiseksi. Asiantuntijuuden tunnuspiirteenä on yleensä jonkin alueen erityistiedon tai – taidon hallinta. (Kirjonen 1997, Karila & Nummenmaan 2001, 24 mukaan)

Margetson (teoksessa Boud & Feletti 2000, 55) esittää asiantuntijuuden olevan sisältökeskeisyyden lisäksi kykyä tehdä järkeviä arvioita siitä, mikä tiettyssä tilanteessa on ongelmallista. Se on kykyä tunnistaa tärkeimmät ongelmat ja tietää, miten niiden ratkaisemisessa tai niiden helpottamisessa tulee edetä. Tyypillistä asiantuntevalle toiminnalle on Hakkaraisen, Lonkan ja Lipposen (2000, 66–67) mielestä tietopohjan ja päättelytaitojen nivoutuminen yhteen toimivaksi kokonaisuudeksi, eli tiedonala- ja tehtäväkohtaiseksi tietämykseksi.

Valtonen (2000) mukaan taas asiantuntijuudesta puhuttaessa esille nousevat usein tiedot (etusijalla alalla tyypilliset tarvittavat tiedot, jotka kohdistuvat ydinosamiseen), taidot, sosiaalinen osaaminen, muutosvalmiudet sisältäen oppimaan oppimisen, yksilölliset erityisvalmiudet, työn eettisten ja arvoperustan ymmärtäminen, sekä kokemus (Valtonen 2000, Karilan & Nummenmaan 2001, 25 mukaan).

Asiantuntijuuskeskustelussa yhä suurempaa huomiota on viime vuosina kiinnitetty asiantuntijuuden yksilölliseen tai yhteisölliseen luonteeseen. Asiantuntijuus on viime vuosina yhä useammin tulkittu verkostojen ja organisaatioiden kykyä ratkaista yhdessä uusia ja muuttuvia ongelmia. Hyvien kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitojen hallinta on yksi asiantuntijuuden merkittävistä ydinosamisalueista. (Karila & Nummenmaa 2002, 20.)

Seuraavassa mallissa asiantuntijuus kuvataan ilmiöksi, joka rakentuu kolmen tekijän – minän ja elämänhistorian, tiettyä substanssialaa koskevan tietämyksen sekä kulloinkin kyseessä olevan toimin-

Hakkarainen, Palonen & Paavola (Tynjälän 2004 mukaan) jäsentävät asiantuntijuustutkimuksen näkökulmia kolmen pääsuuntauksen avulla. Kognitiivinen eli *mielensisäinen näkökulma* painottaa asiantuntijuuden tiedollista komponenttia. Se tuottaa tietoa asiantuntijan tiedonkäsittely- ja ongelmanratkaisuprosesseista. Tässä näkökulmassa asiantuntijuus nähdään kuitenkin lähinnä yksilötason ilmiönä. *Osalistumisenäkökulma* näkee asiantuntijuuden osallistumisena tiettyyn toimintakulttuuriin ja yhteisöön. Sen mukaan asiantuntijaksi tuleminen on lähinnä sosiaalinen ilmiö, eikä näin ollen kiinnitä huomiota käsitteelliseen tiedon merkitykseen tai kognitiivisiin prosesseihin. *Luomisenäkökulma* korostaa tiedon luomisen prosessina. Se ottaa molemmista edellä mainituista näkökulmista parhaat puolet ja tuottaa samalla uudenlaisen lähestymistavan asiantuntijuuteen. Tässä näkökulmassa asiantuntijuus nähdään sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä tiedon luomisen prosessina. Nämä kolme näkökulmaa yhdessä auttavat muodostamaan kuvaa asiantuntijuuden olemuksesta. (Tynjälä 2004, 174–175.)

Pirttilän (1997, 75) mukaan yksilön asiantuntijuuden säilyminen edellyttää tiettyjä funktionaalisia välttämättömyyksiä. Asiantuntijan täytyy huolehtia, että seuraavat vaatimukset hänen toiminnassaan täytyvät, tai muuten asiantuntijan työ ”kuoleutuu”. Asiantuntijan täytyy omaksua, kehittää ja soveltaa teoreettista tietämystä, operoida oikein työmarkkinoilla sekä organisoida ja ohjata toimintaa järkevästi. Asiantuntijalta vaaditaan taloudellisessa mielessä kannattavaa toimintaa. Sosiaaliset vuorovaikutustaidot sekä eettisesti oikein toimiminen ovat asiantuntijan hallinnassa. Tulevaisuuteen orientoituminen on yksi tärkeä asiantuntijan tunnuspiirre sekä se, että on asiantuntija oman asiantuntemuksensa suhteen. Perinteinen asiantuntijuus on murroksessa; se nähdään jakamisena, tulkitsemisena ja tiedon selville ottamisena (Nummenmaa, Karila, Virtanen & Kaksonen 2006, 134).

Kaikilla koulutusaloilla asiantuntijuuden määrittelyssä keskeisenä on pidetty omaan alaan liittyvää tietoa ja tietämystä. Asiantuntijuus on ymmärretty myös tiedon syvällisyytenä ja tiedon monitasoisuutena. Myös työkokemus sekä arjen elämäkokemus on liitetty keskeisesti asiantuntijuuden käsitteeseen. (Eteläpelto 1997, 88.)

Pirttilä-Backman (1997, 223) on sanonut, että asiantuntijuus ei ole itsestään selvyys, vaan sosiaalisen konstruoinnin tuote. Hän määrittelee asiantuntijaksi sellaisen, jolla on muita ihmisiä paremmat tiedot ja taidot joistain tehtävistä ja niiden hoitamisesta. Nämä tehtävät eivät kuitenkaan ole irrallisia, vaan ne limittyvät monin eri tavoin muiden ihmisten ja organisaatioiden toimintaan.

2.2 Erilaisia lähestymistapoja asiantuntijuuden ja osaamisen kehittymiseen

Asiantuntijatieto koostuu useista tiedon eri lajeista. Näitä ovat faktatieto ja kirjatieto, käsitteellinen tieto ja käsitteelliset mallit sekä metodiset tiedot ja taidot, joilla tarkoitetaan alan tiedonmuodostuksen tuntemusta. Asiantuntijatietoon liittyvät myös taidot, itsesäätelytiedot eli metakognitiiviset ja reflektiiviset tiedot ja taidot, joilla tarkoitetaan tietoisuutta omasta ajattelusta, oppimisesta ja toiminnasta sekä intuitiivinen tieto. Korkeatasoiseen asiantuntijuuteen liittyvät myös arvot ja ammattietiikka, sekä henkilökohtaisten tavoitteiden ja orientaation merkitys. Asiantuntijuuteen kehittyminen on pitkä prosessi. Sen aikana nämä asiantuntijuuden eri elementit integroituvat toisiinsa. (Tynjälä & Nuutinen 1997, 184–185.)

Minä ja elämänhistoria, tietämys ja toimintaympäristö, ovat keskeisiä myös asiantuntijuuden kehittymisessä. Näiden tekijöiden välinen vuorovaikutus ja sen laatu on tärkeä asiantuntijuuden kehittymistä suuntaava seikka. Tällaista asiantuntijuuden kehittymiseen liittyvää tilannetta kutsutaan situaatioksi. Situaatiossa tapahtuvan vuorovaikutuksen seurauksena syntyvät merkitykselliset oppimiskokemukset. Ne voivat joko edistää, pysäyttää tai taannuttaa asiantuntijuuden edistymistä. (Karila 1997, 115.)

Kukin asiantuntijuuden kehittymisen tilanne toteutuu tietynlaisessa toimintakulttuurissa (Karila 1997, 116). Tässä tutkimuksessa tuo toimintakulttuuri on ollut lastentarhanopettajakoulutuksen opetuskulttuuri, sekä lastentarhanopettajan työkokemuksen mukainen työ- ja kasvatuskulttuuri, ja työpaikkana toimivan päiväkodin toimintakulttuuri.

Asiantuntijuuden ilmenemisen ja kehittymisen ymmärtämiseksi on tarkasteltava asiantuntijätiedon osa-alueita ja luonnetta. Bereiter ja Scardamalia jakavat ne *praktiseen*, *formaaliseen* ja *metakognitiiviseen* tietämykseen. Ne ovat välttämättömiä ja toisiaan täydentäviä osaamisen ja tietämyksen puolia. Bereiter ja Scardamalia kuvaavat praktista tietämystä luonteeltaan kokemuspohjaiseksi: se on tuotettu todellisessa ongelmanratkaisutilanteessa. Formaalista tietoa voidaan kuvata perinteiseksi kirjatiedoksi ja se on luonteeltaan julkista ja näkyvää sekä helposti kommunikoitavaa. Praktisesta tiedosta tämä formaalinen tieto poikkeaa muun muassa siinä, että se voidaan ilmaista käsitteellisesti. Näillä osa-alueilla on side toisiinsa: koulutuksen kautta hankittu formaali tietämys on ikään kuin tarttumapinta kokemuksen kautta hankittavalle praktiselle tietämykselle. Kolmas tekijä, metakognitiivinen tietämys, liittyy henkilön

omaan toimintaan ja sen ohjaukseen. Se tarkoittaa, että henkilö tietää miten hallita ja organisoida itseään sillä tavalla, että tehtävä tulee suoritetuksi. (Bereiter & Scardamalia 1993, 43–75). Metakognitiivinen tietämys integroi ja suodattaa formaalin ja praktisen tiedon käyttöä (Eteläpelto 1997, 99).

Dreyfus & Dreyfusin (1986, 21–22) mukaan asiantuntijuuteen johtava prosessi on viisitasoinen. Prosessi etenee noviisista edistyneen aloittelijan, pätevän ja taitavan kautta asiantuntijaksi. Ensimmäisellä tasolla noviisi oppii opetuksen avulla määrittämään säännöt, joiden mukaan toimia. Näitä rajoitettuja sääntöjä seurataan aika “sokeasti”. Opittavat asiat ovat irrallisia eivätkä liity mihinkään suureen kokonaisuuteen. Tieto alkaa kuitenkin sisäistyä opittuja sääntöjä noudattamalla.

Toisella tasolla sääntöjen seuraaminen on joustavampaa ja tilannekohtaisempaa. Käytännön kokemuksella on tällä tasolla suuri merkitys. Kolmatta tasoa Dreyfus & Dreyfus kutsuvat pätevyyden tasoksi; siinä käytetyillä strategioilla ja suunnitelmilla on tietty päämäärä. Seuraavalla, neljännellä tasolla kokemusta on kerääntynyt jo siinä määrin, että toimintaa ohjaa kokemuksen kautta tullut varmuus. Tällaista toimintaa voidaan kutsua tietotaidoksi tai intuitioksi. Tällöin suunnittelulle ja ongelmanratkaisulle on vähemmän tarvetta. Viimeisellä asiantuntijuuden tasolla tehtävää ei tarvitse miettiä tietoisesti. Tietoisuus toiminnasta tulee luonnostaan, ilman suurempia pohdiskeluita. Asiantuntija reflektoi kriittisesti omaa tietotaitoaan eikä niinkään keskity ongelmien tarkkaan ratkaisuun. (Bereiter & Scardamalia 1993, 17.)

Karila (1997, 152) esittää asiantuntijuuden kehittymisen prosessin olevan monimuotoisempi kuin mitä Dreyfus & Dreyfus (1986). Toisaalta Bereiter & Scardamalia (1993, 17–18) yhdistävät asiantuntijakäsitteen ennemmin uraan kuin ihmiseen toisin kuin Karila.

Tynjälän (1999, 167–168) mukaan asiantuntijuuden kehittymisessä on tärkeää sosiaalista ammattikulttuuriin. Oppimisprosessissa on keskeistä tiivis yhteys käytäntöön ja ammattialan ongelmiin sekä asiantuntijoiden toimintatapoihin. Opiskelija oppii asiantuntijaksi asiantuntijoiden rinnalla.

3 LASTENTARHANOPETTAJAN ASiantuntijuus JA Osaaminen

3.1 Lastentarhanopettajan asiantuntijuuden luonne

Viimeisten vuosikymmenien aikana on työelämä muuttunut voimakkaasti. Tämä on asettanut uusia vaatimuksia asiantuntijuudelle ja sitä rakentavalle koulutukselle. Tietoa tulvii lisääntyvällä vauhdilla ja on aiempaa tärkeämpää oppia sellaisia taitoja, joiden avulla tuo uusi tieto voidaan ottaa haltuun. Tärkeätä on siis omata taitoa hankkia tätä uutta tietoa ja myös arvioida sitä kriittisesti. Asiantuntijuuden keskeiset ydinosaamisalueet ovat tieteellinen ajattelu, tulevaisuussuuntaus ja muutostyöskentelyvalmiudet. Yliopiston tehtävä on kouluttaa asiantuntijoita, jotka hallitsevat nämä alueet. (Lastentarhanopettajan koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2002 - 2003, 8-9.)

Lastentarhanopettajan työstä ja sen edellyttämästä asiantuntijuudesta on esitetty eri aikakausina erilaisia tulkintoja. Nämä ovat olleet vaikuttamassa opetussuunnitelmien sisältöihin. Opetussuunnitelmaa rakennettaessa yksi keskeisin tehtävä on ollut asiantuntijuutta koskevan yhtenäisen tulkinnan rakentaminen. (Nummenmaa ym. 2006, 130.)

Peruskoulutus on lastentarhanopettajaopiskelijoille keskeinen toimintaympäristö asiantuntijuuden rakentamisessa. Koulutus voidaan jakaa kahteen eri toimintaympäristöön; varhaiskasvatuksen yksikköön ja harjoittelupäiväkoteihin. Näiden toimintaympäristöjen on tarkoitus integroitua opiskelijalle, mutta ne ovat kuitenkin fyysisesti erilliset. (Karila 1997, 71.)

Karila (1997, 85) tuo esille, että samat toimintaympäristöt muotoutuvat eri tavoin merkittäviksi niissä toimiville henkilöille. Aiemmat kokemukset (esim. työ- ja opiskelukokemukset) ja persoonallinen elämänorientaatio ovat asiantuntijuuden rakentumisessa mukana. Asiantuntijuuden kehittyminen vaatii näin ollen paneutumista myös tähän persoonalliseen ulottuvuuteen.

Karila ja Nummenmaa (2001, 12, 34) pohtivat asiantuntijuuden sisältöä siitä näkökulmasta tarkastellaanko päivähoitoa sosiaalipalvelutehtävää painottavasta vai pedagogisesta näkökulmasta.

Ropo (Tynjälän 2006, 102 mukaan) esittää joitakin johtopäätöksiä opettajan asiantuntijuudesta. Hänen mukaansa asiantuntijuus on verrattain kapea-alaista ja kontekstisidonnaista, koska kehitys noviisista ekspertiksi vie pitkän ajan. Tästä syystä yksilön ei ole mahdollista saavuttaa syvällistä asiantuntemusta monella eri alueella. Opettajat kehittävät kullekin opetusryhmälle soveltuvia toimintatapoja ja tämän vuoksi muuttuvissa tilanteissa toimiminen koetaan vaikeana.

Asiantuntijat toimivat automaattisesti samoina toistuvissa tilanteissa. Yksilö pystyy keskittymään vaativampaan ongelmanratkaisuun, kun huomiota ei enää tarvitse kohdistaa perusasioihin. Opettajalla tämä merkitsee parempaa keskittymistä oppimisen tukemiseen. Kokeneet opettajat havaitsevat myös aloittelijoita herkemmin tilanteiden erityispiirteet ja yksilöllisten oppijoiden erityistarpeet. Kokemus tuo mukanaan nopeaa ja täsmällistä päätöksentekokykyä sekä tilanteiden tulkintaa. Kuitenkin ongelmien hahmottaminen vie ekspertiltä kauemmin kuin noviisilta, mutta lopputulos on laadukkaampi. Tietorakenteet ovat kokeneella opettajalla abstraktimpia ja järjestäytyneempiä kuin noviisien. (Tynjälä 2006, 103.)

3.2 Lastentarhanopettajan asiantuntijuuden ja osaamisen alueita

Karila (1997, 104) nimittää *substanssialan tietämykseksi* lastentarhanopettajan asiantuntijuuteen liittyvän toiminnan kannalta relevanttia tietämystä. Lastentarhanopettajan asiantuntijuuteen sisältyy neljä keskeistä tietämysaluetta; kasvatus-, lapsi-, konteksti- ja didaktinen tietämys. Tietämysalueella tarkoitetaan sellaisten tietojen ja toimintatapojen joukkoa, jotka henkilön ajattelussa ja toiminnassa liittyvät siinä määrin läheisesti toisiinsa, että niille voidaan antaa yhteinen nimitys.

Kasvatustietämykseksi nimitetään kategoriaryhmää, johon kuuluvat seikat liittyvät keskeisesti kasvatukseen, kasvatusprosessiin, sekä kasvatuksen päämääriin ja tavoitteisiin (Karila 1997, 105).

Lapsitietämys pitää sisällään käsitykset lapsesta sekä lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta, näkemykset kehityksen ja oppimisen kannalta olennaisista tekijöistä, lapsihavainnoinnin sisällöt ja sen merkityksen työprosessissa, sekä lasten yksilöllisen huomioinnin ja lasten toiminnan ennakoinnit (Karila 1997, 105).

Kontekstietietämys sisältää kasvatusympäristöihin ja kasvatusolosuhteisiin liittyvät hahmotukset, sekä kasvatuksen laajemman yhteiskunnallisen kontekstin näkökulmien huomioimisen. Käsitteet työyhteisön merkityksestä ja toiminnasta, vanhempien merkityksen päiväkotikasvatuksessa sekä käsitteet lastentarhanopettajan asiantuntijuuden luonteesta kuuluvat myös kontekstietämykseen. Kontekstietämyksen sisällön muodostavat lähinnä henkilön omat näkemykset ja menettelytavat. (Karila 1997, 105.)

Didaktinen tietämys eroaa kasvatustietämyksestä siten, että kasvatustietämys sisältää kasvatukseen yleisesti liittyvät hahmotukset, kun taas didaktinen tietämys liittyy lasten kasvatukseen ja opetukseen sekä erityisesti sen toteuttamiseen päiväkotikontekstissa. Didaktinen tietämys koostuu kasvatuksen ja opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista, lastentarhanopettajan suunnittelutavoista sekä hänen käyttämistä kasvatuksen ja opetuksen menetelmistä ja arviointitavoista. (Karila 1997, 105.)

Tietämyksellä ymmärretään yksilön elämänsisällön kuluessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuneita uskomuksia, faktoja, proseduureja sekä kokemusta. Lastentarhanopettajan tietämyksen on korostettu olevan luonteeltaan situationaalista, eli suurin osa lastentarhanopettajan omaamasta tiedosta on hankittu tietynlaisissa tilanteissa. Nämä tiedot ovat käyttökelpoisimpia vastaavanlaisissa tilanteissa. (Leinhardt 1988, Karilan 1997, 104 mukaan)

Asiantuntijuuden luonteeseen paneutuminen johdattaa käsitemaailmaan, jossa keskeisiä ilmiöitä ja niitä kuvaavia käsitteitä ovat mm. ammattitaito, koulutus, osaaminen, koulutuksessa ja työssä oppiminen. Nämä käsitteet edustavat erilaisia näkökulmia suhteessa työhön. Koulutus – näkökulma tuo esille ne vaatimukset, joita itse työ ja työelämä työntekijöiltä vaatii. Koulutustarkastelun kautta voidaan päätyä työntekijöiden ammattitaito- ja pätevyysvaatimuksiin. Koulutustarkastelu sisältää työn yhteiskunnallisten ehtojen tarkastelun. Asiantuntijuus tai ammattitaito nähdään yhä useammin dynaamisena suhteena, joka muodostuu yksilön ja työn yhteiskunnallisten ehtojen välillä. (Karila & Nummenmaa 2002, 19.) Taulukossa 1 on esitetty lastentarhanopettajan asiantuntijuuden osaamisalueet.

Keskeiset osaamisalueet	Ydinosaaminen
Toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen	Kontekstiosaaminen
Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen	Kasvatusosaaminen Hoito-osaaminen Pedagoginen osaaminen
Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen	Vuorovaikutusosaaminen Yhteistyöosaaminen
Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen	Reflektio-osaaminen Tiedonhallinta-osaaminen

TAULUKKO 1. Lastentarhanopettajan asiantuntijuuden osaamisalueet Karilan & Nummenmaan (2001, 33) mukaan.

Edellä kuvatut osaamisen alueet ovat keskeisiä päiväkotityössä. Kullekin osaamisalueelle on jäsennetty sille luonteenomaiset ydinosaamisen alueet. Toimintaympäristöön ja perustehtävien tulkintaan, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen sekä jatkuvaan kehittämiseen liittyvää perusosaamista edellytetään kaikilta päiväkodin työntekijöiltä ja ammattiryhmiltä. Pidemmän, lähinnä yliopistollisen ja ammattikorkeakoulutasoisen koulutuksen saaneilta henkilöiltä odotetaan myös tietyn perusosaamisen ylittävää osaamista. (Karila & Nummenmaa 2001, 34.)

Varhaiskasvatuksen toimintaympäristöihin ja perustehtävien tulkintaan liittyvä pätevyysalue pitää sisällään *kontekstiosaamisen*. Tähän liittyviä ydinosaamisen osa-alueita ovat: kasvatuksen yhteiskunnallisten ja kulttuuristen lähtökohtien tiedostaminen, yhteiskunnallisten instituutioiden toiminnan tuntemus, kulttuurinen lukutaito, lapsen ja perheiden arjen kokonaisuuden tuntemus, tietoisuus työtä ohjaavasta lainsäädännöstä ja laatutyön merkityksen tiedostaminen ja tuntemus. (Karila & Nummenmaa 2001, 27.)

Varhaiskasvatukseen liittyvä osaamisalue koostuu monipuolisesta ydinosaamisesta: *kasvatusosaamisesta, hoito-osaamisesta sekä pedagogisesta osaamisesta*, joka pitää sisällään mm. oppimisen ohjaami-

sen ja opetussuunnitelmaosaamisen. *Kasvatusosaaminen* on varhaiskasvatuksen ja esi- ja alkuopetuksen osaamisalueen ydinosaamisaluetta. Kasvatukseen liittyy aina aikadimensio; menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus ovat aina läsnä. Henkilön omat, elämäkokemuksen kautta muotoutuneet kasvatukseen liittyvät uskomukset ja käsitykset vaikuttavat tähän osaamisalueeseen. Menneiden sukupolvien kasvatusratkaisut luonnollisesti vaikuttavat, mutta kasvatukseen liittyvät uskomukset ja käsitykset täytyy tiedostaa ja arvioida tämän päivän näkövinkkelistä. Menneen ja nykyisen lisäksi täytyy katsoa tulevaisuuteen ja tämä vaatii arvojen pohtimista, koska niiden varaan rakennetaan tulevaisuutta. (Karila & Nummenmaa 2001, 29–30.) Tulevaisuussuuntautuneisuus mainitaan koko yliopistokoulutukseen perustuvan asiantuntijuuden keskeiseksi ydinosaamisalueeksi (Karila & Nummenmaa 2002, 23). Kasvatusosaamiseen olennaisesti liittyvä tärkeä seikka on vuorovaikutuksen laadun tiedostaminen ja kehittäminen (Karila & Nummenmaa 2001, 30).

Hoito-osaaminen liittyy lapsen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Se koostuu tiedoista ja taidoista, joita tarvitaan mm. laadukkaan ravinnon, riittävän ulkoilun ja liikunnan, sopivan levon ja aktiivisen toiminnan vaihtelun turvaamiseksi lapsille. Lapsen fyysinen hyvinvointi on perusta hänen kasvulleen, kehitykselleen ja oppimiselleen. Tämä osaamisalue on lastenhoitajien erityisosaamista. (Karila & Nummenmaa 2001, 31–32, 34.)

Jotta lapsen kehityksen ja oppimisen tukeminen on mahdollista päiväkotiympäristössä, kasvatushenkilöstöltä vaaditaan *pedagogista osaamista*. Siihen liittyy laadukkaan oppimisympäristön muodostaminen, lapsen kehityksen tuntemus ja sen ympäristölle asettamat vaatimukset. Henkilökunnan tulisi tietää hyvin eri ikäkausille soveltuvat pedagogiset menetelmät, joita he ottavat käyttöön sopivissa tilanteissa. Kasvatukselliset ja opetukselliset käytännöt ovat tehokkaimpia silloin, kun ne ottavat huomioon lapsen kehittymisen ja oppimisen tavan. Päiväkotityön yksi ajankohtainen osaamishaaste on kehittää työtä siten, että se vastaisi paremmin konkreettisen tilanteen vaatimuksiin, esim. eri-ikäiset lapset, erityislapset, koko- ja osapäiväiset lapset, ympärivuorokautista hoitoa tarvitsevat lapset sekä kasvatuksen erityis-tilanteet. (Karila & Nummenmaa 2001, 31.)

Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvän osaamisalueen ydinosaamista ovat *vuorovaikutusosaaminen* ja *yhteistyöosaaminen*. Päiväkotityö on yhteisöllistä työtä, jossa kasvatuskumppanuuden merkitys on suuri ja se on välttämätöntä yhteistyöosaamiselle. Tätä tarvitaan vanhempien, henkilöstön ja yhteis-

työkumppaneiden – esim. neuvola ja koulu - kanssa työskenneltäessä. Yhteistyöosaaminen edellyttää työn kielellistä hallintaa, minkä merkitys on painottunut mm. erilaisten opetussuunnitelmien laatimis-työssä sekä esiopetuksesta alkuopetukseen siirryttäessä. Tämä yhteistyö perusopetuksen väen kanssa vaatii vahvaa kielellistä osaamista, koska omia näkökantoja täytyy osata perustella ja kuvata. Tällä hetkellä Tampereen kaupungin eri päivähoitoalueiden tiimit laativat oman esiopetussuunnitelmansa yhteistyössä alkuopetuksen kanssa. Varhaiskasvatussuunnitelmien ja esiopetussuunnitelmien laatiminen vanhempien kanssa edellyttää sekin vahvaa kielellistä osaamista ja vuorovaikutustaitoja. (Karila & Nummenmaa 2001, 32.)

Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen pitää sisällään *reflektio-osaamisen* ja *tiedonhallinta-osaamisen*. Jatkuva kehittäminen on välttämätöntä tämän päivän päiväkotityössä. Työn ehdot muuttuvat ja tietotulva on valtava ja tämä on osaltaan siirtänyt asiantuntijuuden ja osaamisen kehittymisen painopistettä työssä oppimiseen. Tiedonhankintataitojen vahvistuminen nähdään erittäin tärkeäksi, koska varhaiskasvatuksen kentällä tehdään paljon tutkimusta ja uusi tieto tekee toisinaan vanhan tarpeettomaksi. (Karila & Nummenmaa 2001, 33.)

3.3 Lastentarhanopettajan asiantuntijuuden syntyminen ja kehittyminen

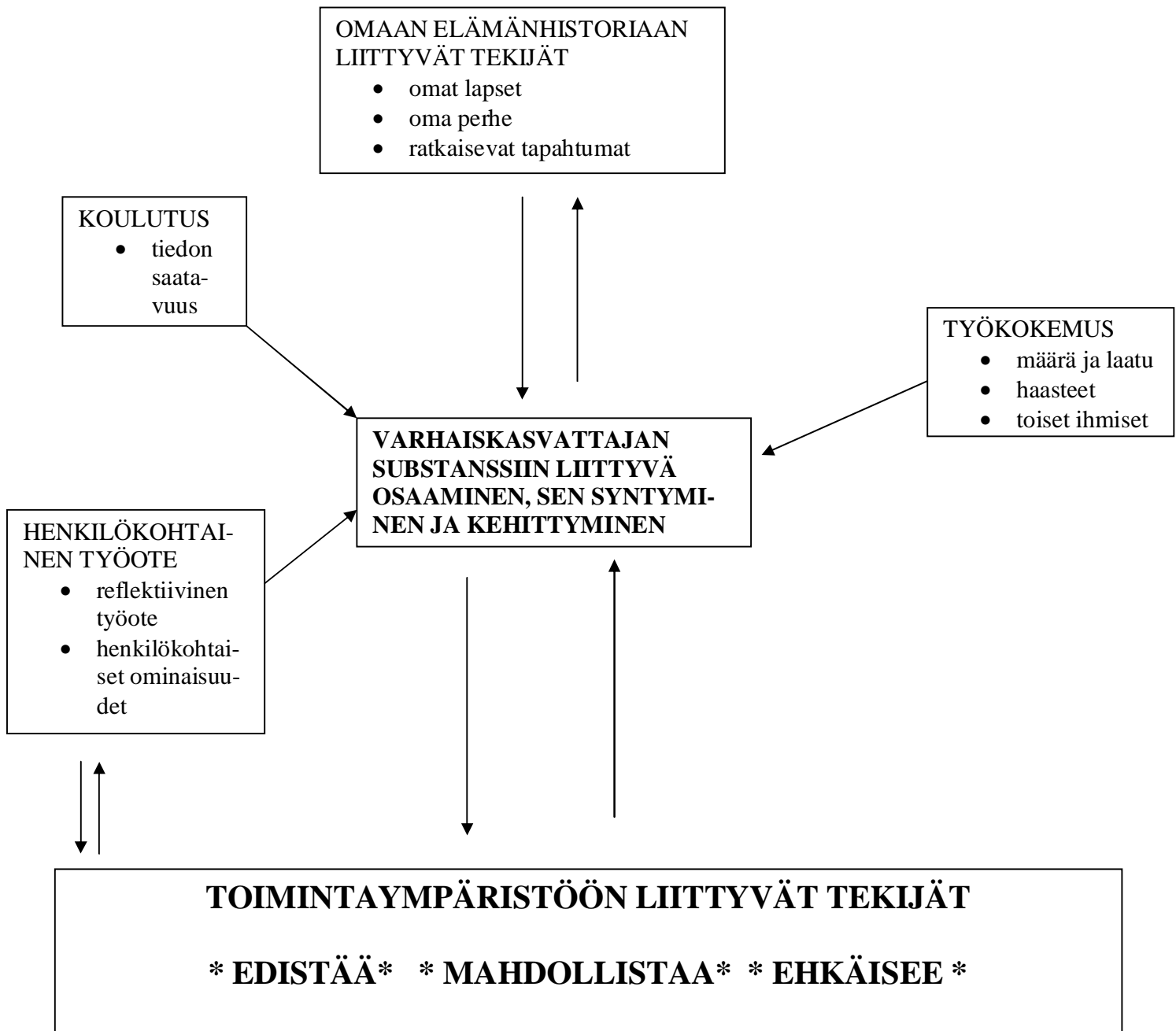
Varhaiskasvattajan asiantuntijuutta tutkineen Hapon väitöskirjan (2006, 160–161) mukaan asiantuntijaksi kehittyminen on prosessi. Siihen vaikuttaneita tekijöitä ovat *oma elämänhistoria*, *koulutus*, *työkokemus* ja *henkilökohtainen työote*. Nämä tekijät Happon jakaa välillisiin (oma elämänhistoria) ja välittömiin (koulutus, työkokemus ja henkilökohtainen työote). Myös Karila & Ropo (1997, 152–153) toteavat että koulutuksen ja työuran aikana kerätyt kokemukset ja tieto ovat avainasemassa asiantuntijuuden kehitysprosessissa.

Hapon tutkimuksessa varhaiskasvattajat kuvasivat elämänhistoriassaan monia tekijöitä, joiden he olivat kokeneet vaikuttaneen myönteisesti asiantuntijaksi kehittymiseensä. Niitä olivat perhe ja lapset, erilaiset onnelliset tapahtumat ja myös vastoinkäymiset. Reflektiivisempi työote, kriittinen suhtautuminen omaan kasvattajana toimimiseen, kasvatuseriaatteisiin ja työyhteisön toimintaan lisääntyivät näiden oman elämän tapahtumien myötä. Koulutus näkyy substanssialan tietämyksen kehittymiselle tärkeim-

pänä vaikuttajana Hapon tutkimuksessa. Työkokemus, sen määrä ja laatu, haasteellisuus ja työyhteisön ihmisillä koettiin olevan merkitystä asiantuntijuuden kehittämisessä. Henkilökohtaiseen työotteeseen Hapon tutkimusjoukko liitti henkilökohtaiset ominaisuudet: omat luonteenpiirteet, tapaan suhtautua uusiin asioihin ja omat kiinnostuksen kohteet. Tässä yhteydessä henkilökohtaisia ominaisuuksia kuvattaessa nousi esiin reflektiivinen työote. (Happo 2006, 161–169.) Ammatillisessa kehittämisessä korostuu usein oman toiminnan reflektointi ja arviointi ja niiden merkityksellisyys (Ryan & Cooper 2004, 144 Hapon 2006, 171 mukaan).

Karilan (1997, 138) mukaan suomalaisen lastentarhanopettajan asiantuntijuus on historiansa ajan muotoutunut päivähoiton kontekstissa. Päiväkodissa työskentelevien asiantuntijuus on hahmotettu usein sosiaalialan asiantuntijuutena, koska päivähoiton organisointi on edelleen suurimmaksi osaksi osana sosiaalishallintoa. Tämän hetken suuntaus on kuitenkin se, että jotkut kunnat harkitsevat siirtymistä koulutoimen alle.

Kuviossa 2 esitetään Hapon malli varhaiskasvattajan asiantuntijuuden syntymiseen ja kehittämiseen vaikuttaneet tekijät.



KUVIO 2. Varhaiskasvattajan asiantuntijuuden syntymiseen ja kehittymiseen vaikuttaneet tekijät (Happo 2006, 189)

4 LASTENTARHANOPETTAJAN KOULUTUS TYÖELÄMÄN MUUTOKSESSA

4.1 Koulutuksen siirtyminen opistosta yliopistoon

Lastentarhanopettajia on koulutettu Tampereella 50 vuotta. Lastentarhanopettajien koulutus on muotoutunut yksivuotisesta kasvattajatarkurssista kaksivuotisen seminaarikauden jälkeen kolmevuotiseksi opistoksi. Lastentarhanopettajien yliopistokoulutusta suunnitellut työryhmä jätti muistionsa silloiselle opetusministerille toukokuussa 1992. Tämän seurauksena vuoden 1995 syyslukukauden alusta lastentarhanopettajakoulutus siirtyi yliopistojen kasvatustieteellisiin tiedekuntiin alemmaksi korkeakoulututkinnoksi. (Hujala & Linberg 1998, 24; Åsvik 1999, 191.)

Kasvatustieteen kandidaatin (KK) tutkintoon johtavaa kolmivuotista koulutusta järjestetään Helsingin, Joensuun (Savonlinna), Jyväskylän, Oulun (Oulu ja Kajaani), Tampereen ja Turun (Rauma) yliopistoissa sekä ruotsinkielisenä Åbo Akademiassa (Pietarsaari) (Lastentarhanopettajaliitto 2006).

Elokuun 2005 alusta lähtien tutkinnon laajuus on ilmaistu ns. ECTS – pisteinä. Tutkinnon laajuus on 180 opintopistettä. Jyväskylässä, Kajaanissa ja Pietarsaaressa opinto-oikeus annetaan suoraan varhaiskasvatuksen alan 300 opintopisteen laajuiseen maisterin (KM) tutkintoon, mutta opiskelija voi halutessaan suorittaa välitutkintona kandidaatin tutkinnon. Muissa yliopistoissa kasvatustieteen maisterin tutkintoa voi hakeutua opiskelemaan kandidaatin tutkinnon suorittamisen jälkeen. Tästä voi edelleen jatkaa opiskelua kasvatustieteen lisensiaatiksi ja tohtoriksi. (Lastentarhanopettajaliitto 2006.)

Tutkintojen pääaineena on kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus, jota kandidaatin tutkinnossa opiskellaan 75 opintopistettä ja maisterin tutkinnossa 145 opintopistettä. Tutkintoon sisältyvät lisäksi 60 opintopisteen laajuiset opinnot, jotka antavat ammatillisia valmiuksia varhaiskasvatuksen tehtäviin ja esiopetukseen. (Lastentarhanopettajaliitto 2006.)

Kasvatustieteen kandidaatin tutkinto antaa kelpoisuuden lastentarhanopettajan ja päiväkodin johtajan tehtäviin lasten päivähoidossa. Lisäksi se antaa kelpoisuuden perusopetuslain alaiseen esiopetukseen annetaanpa sitä koulussa tai päiväkodissa. Tutkinnon suorittanut on myös pätevä erilaisissa asiantunti-

juutta edellyttävissä tehtävissä, joissa vaatimuksena on soveltuva korkeakoulututkinto. (Hujala & Linberg 1998, 24.) Maisterin tutkinto ylempänä korkeakoulututkintona laajentaa kelpoisuutta hallinnon, suunnittelun ja tutkimuksen alueilla. Jo keväällä 2002 Lastentarhanopettajaliiton valtuusto linjasi tavoitteeksi, että lastentarhanopettajien peruskoulutuksen taso tulee olla kasvatustieteen maisteri. Tähän on vaikuttanut lastentarhanopettajan työn vaativuuden lisääntyminen (Lastentarhanopettajaliitto 2006).

4.2 Koulutuksen ja työelämän vuoropuhelu

Työelämän muutosten yhteydessä on noussut yhä useammin kysymys pätevän ammattitaidon ja asiantuntijuuden luonteesta. Aiemmin ammattitaito ja asiantuntijuus nähtiin yksilöiden taitavana toimintana, mutta yhä useammin ne on tulkittu verkostojen ja organisaatioiden kykynä ratkaista yhdessä uusia ja muuttuvia ongelmia. Voidaan puhua ns. jaetusta asiantuntijuudesta. Sen käsitteellä voidaan ymmärtää esimerkiksi jotakin prosessia, jonka aikana useat ihmiset jakavat tietoon, suunnitelmiin ja tavoitteisiin liittyviä älyllisiä voimavaroja saavuttaakseen jotakin, jota yksittäinen ihminen ei pystyisi yksin toteuttamaan. (Karila & Nummenmaa 2001, 22–23)

Mutta miten nämä asiantuntijuuden elementit rakennetaan ja integroidaan toisiinsa korkeakoulutuksessa? Tynjälän ja Nuutisen (1997, 185) mukaan korkeakoulutuksessa käytössä olevista koulutusmalleista yleisimpiä ovat: perustietojen välittäminen ja oletus toimintatapojen oppimisesta tietojen omaksumisen yhteydessä, opiskelijan tietämyksestä lähtevä tutoroiva opetus ja opiskelu, ja ongelmaorientoitunut opetus ja opiskelu.

Varhaiskasvatustyö on viime vuosikymmenten aikana kokenut monenlaisia muutospirteitä. Päivähoidolle ja varhaiskasvatukselle asetettujen tehtävien muuttuminen edellyttää suurempaa osaamista ja taitotasoa kuin aikaisemmin. Myös vaatimukset päivähoiton monipuolisemmasta tarjonnasta on tuonut mukanaan sen, että lapsiryhmät ovat epävakaampia. Ilta- ja vuorohoidon tarve on lisääntynyt. Subjektiviivisen päivähoito-oikeuden myötä kaikkia väestöryhmiä on päivähoiton asiakkaina. Yhteiskunnan muutokset ovat vaikuttaneet lapsiperheiden elämään eri tavoin. Perherakenteet ovat entistä monimuotoisempia. Erityisen tuen tarpeessa olevien lasten määrä on lisääntynyt. Monikulttuurisuus on otettava huomioon yhtenä osana nykyistä varhaiskasvatustyötä. (Kaksonen, Karila & Nummenmaa 2006, 222–223.)

Viime vuosina uusina vaatimuksina päivähoiton henkilökunnalle on tullut esiopetus- ja varhaiskasvatussuunnitelmien laatiminen. Yhteinen suunnitteluprosessi vaatii moniammatillisuutta ja kasvatuskumppanuuden huomioonottamista. Nykyisen informaatiokulttuurin ilmiöt vaikuttavat päivähoitossa mm. tietotekniikan lisääntymisenä. (Kaksonen ym. 2006, 223.)

5 ONGELMAPERUSTAINEN OPPIMINEN JA OPETUSSUUNNITELMA

5.1 Ongelmaperustaisen oppimisen lähtökohdat

Työelämä muuttuu nopeasti ja se asettaa kasvatustieteen asiantuntijuudelle ja sitä rakentavalle koulutukselle uusia vaatimuksia. Työnjako on joustavampaa, työ yhteisöllisempää, työntekijöiden ammatinimikkeet uudistuvat ja yhteinen vastuu lisääntyy (Launis & Engeström 1999, 65). Myös ammattien osaamisvaatimukset vaihtelevat yhteiskunnan ja työelämän muutosten myötä. Peruskoulutus antaa tietoperustan, jonka pohjalta saatuja kokemuksia arvioidaan. Työssä oppimisen merkitys on korostuneessa asemassa elinikäisen oppimisen näkökulmassa. Keskeisintä työssä oppimisen onnistumisessa on valmiudet hankkia uutta tietoa ja arvioida sitä kriittisesti. Tämä onkin tärkeä ongelmaperustaisen opetus suunnitelman kulmakivi (Nummenmaa & Karila 2004, 64). Teoksessa Puheenvuoroja kasvatusalan yliopistokoulutuksen kehittämistä (2004, 11) todetaan, että yliopistotutkintojen keskeisenä tavoitteena on antaa opiskelijoille perusteita kriittiseen ja yhteiskuntaa uudistavaan pedagogiseen ajatteluun sekä valmiuksia tiedon itsenäiseen hankkimiseen ja soveltamiseen.

Ongelmaperustainen oppiminen (Problem-Based Learning, PBL) on koulutus- ja oppimiskulttuuria uudistava strategia, jonka tavoitteena on koulutuksen ja työelämän osaamisvaatimusten integrointi koulutusprosessissa. Teoreettisilta lähtökohdilta se perustuu kognitiiviseen, kontekstuaaliseen ja kokemukselliseen oppimiseen, sekä ryhmässä tapahtuvaan oppimiseen. Lähtöolettamuksena on, että oppimista tapahtuu kun aktiiviset itseohjautuvat oppijat ratkaisevat yhdessä ongelmia, tutkivat oman ajattelunsa ja toimintansa taustalla olevia oletuksia ja uskomuksia, pohtivat ilmiötä kuvaavia teoreettisia selityksiä ja konstruoivat näin henkilökohtaista tietoa ja ymmärtämistään. Oppimista tapahtuu oppimisympäristössä, joka on opiskelijakeskeinen ja ongelmaperustainen. (Karila & Nummenmaa 2002, 25.)

Ongelmaperustainen oppimisympäristö tuottaa tehokkaasti uutta tietoa. Se vaatii opiskelijoita käyttämään kaikkia taitojaan vastatakseen käsitteillä olevaan ongelmaan. Opiskelijat muistavat paremmin asiat, jotka he ovat oppineet oman kokemuksen kautta. (Robert 1997, Tienin, Chun & Linin, 2005, 118 mukaan)

Ongelmaperustainen oppiminen on aktiivista oppimista. Se yhdistelee eri oppimistyylien näkökulmia, keskittyen tiimityöhön, ongelmanratkaisutaitoihin ja itseohjautuvaan oppimiseen. PBL painottaa myös ryhmässä tapahtumaa oppimista, jolloin sosiaaliset – ja reflektioidot kehittyvät. Opiskelijoilla, jotka opiskelevat ongelmaperustaisessa oppimisympäristössä, on myös paremmat ”oppimaan oppimisen” taidot, kuin muilla opiskelijoilla. PBL on tehokas työkalu, joka auttaa opiskelijoita kriittisen ja luovan ajattelun kehittämisessä, ja joka mahdollistaa opiskelijoiden innovaatiot ongelmanratkaisun kautta. (Hong 2001, Tienin, Chun & Linin, 2005, 119 mukaan)

Oppimisen pohja on ryhmä, jonka toiminta perustuu vuoropuheluun ja keskusteluun. Ryhmä työstää niin teoreettisia kuin käytännöllisiäkin ongelmia ja ilmiöitä. Oppimisprojekti sinänsä on tärkeä, ei niinkään ongelman ratkaisu. (Karila & Nummenmaa 2002, 26.)

Opiskelijoiden oppimisprosessin ohjaajalla eli tutoropettajalla on ongelmaperustaisessa oppimisympäristössä tärkeä osa. Tutor motivoi opiskelijat ottamaan vastuun omasta ja toisten oppimisesta, hän edistää heidän omaehtoista oppimista ja auttaa heitä sitoutumaan yhteiseen ongelmanratkaisuprosessiin ja siten saavuttamaan oppimistuloksia. (Nummenmaa & Virtanen 2002, 26.) Syvempää tietämystä tutorin roolista on tuonut väitöskirjassaan esille Sari Poikela (2003). Poikela toteaa, että tutorin rooli ei ole yksiselitteinen tai helposti määriteltävissä. Tutorin tulisi ohjaajana olla samanaikaisesti itsekkin oppija ryhmässä ja silti hänellä pitää olla jonkinasteinen auktoriteettiasema. Poikela kuvailee tutoria opettajaksi, auttajaksi, vanhemmaksi sekä oppimisen ohjaajaksi. (Poikela 2003, 35)

Ongelmaperustaista oppimista on tarpeen tutkia sekä kasvatuksen ja koulutuksen kontekstissa että ammatillisen kehittymisen ja työssäoppimisen kontekstissa. Edelliseen liittyy PBL:n opetussuunnitelma-problematiikka ja jälkimmäiseen PBL:n kytkennät ammatillisen osaamisen ja työssä oppimisen käsitteellistämiseen sekä mallintamiseen. Yksi merkittävä ajattelutavan muutos on se, että koulutus ei enää valmista vain ammattiin, vaan se tähtää kokolaille elinikäiseen oppimiseen. (Nummenmaa, Kaksonen, Karila & Viittala 2002, 93.)

5.2 Oppimiskäsitys ongelma-perustaisessa oppimisessa

Ongelma-perustaisen pedagogiikan oppimisteoreettinen tausta on kognitiivisissa ja kokemuksellisissa oppimisenäkemyksissä. Kognitivismiin liittyy suoraan tiedosta oppiminen ja tällöin yksilöllinen tiedonmuodostus korostuu. Kokemuksellisen oppimisen lähtökohtana on taas kokemus, jota käsitellään oppimisprosessin kuluessa. Yhdistävä nimi tässä yhteydessä on pragmatistisen filosofian edustaja John Dewey, joka korosti oppijan omaa kokemusta oppimisen lähtökohtana. Hän toi esille oppimisen valikoivan luonteen, eli sen miksi toiset kokemukset toimivat oppimisen perustana ja toiset eivät. Deweyn ”learning by doing” -käsite lienee lähes kaikille kasvatustieteen opiskelijoille tuttu. Hänen ajattelustaan löytyy periaate siitä, että itse oppimisprosessi on vähintään yhtä tärkeä kuin lopputulos. Deweyn ajatukset linkittyvät voimakkaasti ongelma-perustaiseen oppimiseen. Siinäkin korostuu prosessi, so. elinikäinen oppiminen, ei niinkään lopputulos, eli tutkinto tai ammatti. Ongelma-perustaisessa oppimisessa on konstruktivisen oppimisen periaatteita. Oppiminen perustuu itseohjaavuuteen ja uusien asiakokonaisuuksien muodostamiseen, jossa uutta tietoa yhdistellään jo aikaisemmin opittuun. Oppija nähdään vastuuntuntevana, tiedonhakuksena ja kypsänä ihmisenä. Prosessointi, keskustelut ja argumentointi yhdessä toimimalla edistää laajankin tietomäärän käsittelemistä rajatussa ajassa ja mahdollistaa itsenäiseen ja elinikäiseen oppimiseen käytännönläheisten ongelmien kautta. (Lähtenmäki 2000, 19.)

Keskeinen ajatus Poikelan (2003, 115) mukaan konstruktivismissa on se, että yksilö pyrkii aina antamaan merkityksiä eri tapahtumille ja ajatuksille, jotka nousevat esille oppimistilanteessa. Lähtöajatus on, että yksilöllä on mahdollisuus löytää vaihtoehtoisia tapoja tarkastella kohtaamiaan tilanteita. Oppijan aiemmat tiedot ovat merkityksellisiä ja ne määrittävät oppimisen lopputulosta. Tosin aiemmat väärinymmärrykset voivat myös estää oppimista, koska niiden perusteella muodostuneita skeemoja on vaikea muuttaa. Toisaalta Piaget'n tutkimuksista johdetun oppimisteorian ydin on, että kognitiiviset muutokset ja niiden mukana oppiminen on silloin mahdollista, kun aikaisemmat käsitykset eli skeemat joutuvat ristiriitaan uuden tiedon tai tilanteen kanssa. Uuden ja vanhan tiedon välinen ristiriita johtaa uuden tiedon mukauttamiseen aiempaan sopivaksi, jotta uusi tiedollinen tasapaino on mahdollinen. Ongelma-perustaisessa oppimisessa tämä mahdollistuu esimerkiksi koulutuksen ja työelämän ristiriitujen ratkaisemisessa. Tähän yhteyteen liittyy olennaisesti Poikelan (2003, 117) esiintuoma sosiokonstruktivismiin käsite. Siinä painottuu oppimisen yhteisöllisyyden merkitys sekä tutkivan oppimisen käsite, jossa painottuu tiedon yhteisöllisen luomisen ja testaamisen merkitys.

Kokemuksellisten ja kognitiivisten oppimismäkemysten historia on monilta osiltaan yhteinen. Molemmissa viitataan mm. Piaget'n ja Dewey'n ajatteluun. Kokemukselliset oppimismäkemukset korostavat oppimisen syklisyyttä, prosessiluonnetta ja reflektion merkitystä oppimisessa. Dewey'n mukaan oppimistilannetta ja vuorovaikutusta on mahdotonta erottaa toisistaan. Tilanne ja tilanteessa vaikuttava interaktio muokkaavat kokemusta (Poikela 2003, 123). Ongelmaperustaisen opetussuunnitelman mukaan toteutetussa koulutuksessa korostuvat juuri nämä seikat.

Kokemuksellinen oppiminen korostaa itsereflektion roolia. Kokemuksellisessa oppimisessa kokemuksissa ilmenee yksilön minä. (Järvinen 1990, 5, 6.) Poikela (2003, 110) tuo esille, että kokemuksellisessa oppimisessa reflektio on ensisijainen oppimista ohjaava toiminta. Se on avain niin emotionaalisiin, sosiaalisiin kuin kognitiivisiin oppimiseen liittyviin prosesseihin ja niiden ymmärtämiseen. PBL nähdään yhdeksi kokemuksellisen oppimisen muodoksi, jolloin kokemuksellisen oppimisen periaatteet soveltuvat sellaisenaan ongelmaperustaisen oppimisen periaatteiksi. Oppijan omat kokemukset ovat keskeisessä asemassa ja nämä ovat myös opetuksen organisoinnin pääperiaatteena. Kokemuksellinen oppiminen voidaan nähdä myös strategisena lähtökohdaksi, jonka pohjalta ongelmaperustaisen oppimisen periaatteita voidaan noudattaa. (Poikela & Poikela 1999, 178.)

Kokemuksellinen oppiminen ei ole yhtenäinen teoria tai suuntaus, vaan se sisältää erilaisia lähestymistapoja. Tunnetuimpia ja myös siteeratuimpia ovat David Kolbin (1984) esittämät ideat. Kolbin tunnettu kokemuksellisen oppimisen syklimalli pohjautuu pitkälti Dewey'n ajatuksiin. Dewey on varhaisimpia reflektiokäsittien käyttäjiä.

Kolb esittää, että kokemuksellisen oppimisen tavoitteena on jäsentää holistinen, integroiva käsitys oppimisesta, jossa yhdistyy kokemus, havainnointi, kognitio ja käyttäytyminen. Oppimisprosessin esitystapa nelivaiheisena syklinä on lähtöisin Lewiniltä. Sen vaiheet ovat konkreettinen, omakohtainen kokemus, havainnointi eli reflektointi, abstrakti käsitteellistäminen sekä toiminta eli soveltaminen, jonka pohjalta muodostuu uusi kokemus. (Poikela 2003, 125.)

Sykli lähtee liikkeelle kokemuksesta. Kokemukset voivat luonteeltaan olla erilaisia; Se voi olla traditioihin ja ulkoisten olosuhteiden asettamiin pohjautuvaa rutiinitoimintaa tai monipuolista toimintaa, jossa

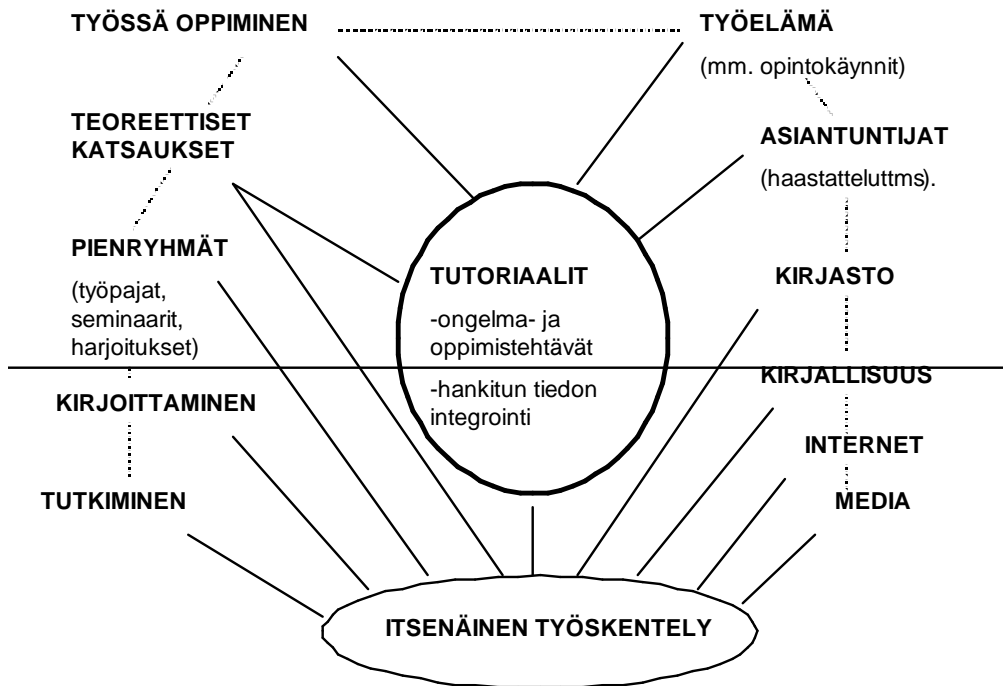
aiempia uskomuksia ja oppimisen oletettuja seurauksia tarkastellaan aktiivisesti. (Dewey 1983 Poikelan 2003, 125 mukaan) Reflektio on syklin seuraava vaihe. Se on pohdiskelevaa havainnointia. Kolmas syklin vaihe on abstrakti käsitteellistäminen, jossa pyritään ongelmia ymmärtävään ratkaisuun. Neljäs vaihe on aktiivisen toiminnan vaihe, jolloin etsitään toimivia käytännön ratkaisuja ja sovelluksia ja mahdollisesti muutetaan asioita. Kokemuksellisen oppimisen syklissä konkreettinen kokemus luo pohjaa refleктоivalle havainnoinnille ja pohdiskelulle. (Poikela 2003, 126.)

Kolb painottaa em. sykliden rinnalla oppimisen sisäisiä dimensioita, eli kokemuksen ja käsitteellistämisen välille asettuvaa ymmärtävää tiedostamista ja reflektionin ja aktiivisen toiminnan välistä kokemuksen muuntamisen dimensioita. Kolbin teoriassa oppimisen holistisuus korostuu. Oppiminen on prosessi, jossa reflektion avulla johdetaan käsitteet kokemuksesta ja niitä muokataan jatkuvasti. (Poikela 2003, 126.)

5.3 Tutoriaali oppimis- ja tietoympäristönä

Ongelmaperustainen opetussuunnitelma voidaan esittää tutoriaalien ympärille rakentuvana tieto- ja oppimisympäristönä (Nummenmaa & Virtanen 2002, 38).

Oppimisen ydin on tutoriaali eli ryhmäistunto. Tavallisimmillaan ryhmä koostuu 7-9 opiskelijasta sekä tutoropettajasta. Ryhmä kokoontuu 1-2 kertaa viikossa yhden istunnon kestäessä puolitoista tuntia. Tutoristunto jakaantuu kahteen vaiheeseen ja näiden välissä on itsenäisen opiskelun vaihe. Tutoriaali on oppimisympäristö, joka luo mahdollisuuden ryhmän oppimiselle ja yhteistoiminnalliselle ongelmanratkaisulle. Tutoriaaliympäristö käsittää fyysisen ympäristön (tilat ja välineet) lisäksi tehtäväorientoituneen ympäristön. Tehtäväorientoitunut ympäristö tarkoittaa käsissä olevaa ongelmaa ja sen edellyttämää tiedonhankintaa, ongelmienratkaisuketjua, ryhmän jäsenten aikaisempia kokemuksia ja tietoa ja tapaa orientoitua ongelman ymmärtämiseen ja ratkaisuun. Näiden lisäksi tutoriaaliympäristöön sisältyy representaalinen ympäristö (tietokannat ja oppikirjat). Tutoriaalisen sosiaalisen ja vuorovaikutuksellisen konteksti muodostuu jäsenten keskinäisistä asemista ja rooleista sekä yhteisistä kommunikaatio- ja vuorovaikutustavoista. (Nummenmaa & Virtanen 2002, 39.) Tutorin roolia esiteltiin aiemmin tarkemmin. Kuviossa 3 on esitetty PBL –opetussuunnitelma tietoympäristönä.



KUVIO 3. PBL – opetussuunnitelma tietoympäristönä (Nummenmaa & Virtanen 2002, 39)

Ongelmaperustaisen oppimisen lähtökohtana ovat työelämästä nousevat kysymykset ja ongelmat, joita opiskelijat lähtevät tutkimaan tutoropettajan ohjaamissa tutorryhmissä (Nummenmaa & Virtanen 2002, 31). Ongelmille pyritään löytämään mahdollisimman paljon vastaavuutta todellisesta ammatillisesta ympäristöstä. Toisinaan voi olla vaikea löytää ongelmaan lainkaan selkeää ratkaisua, jolloin kyse voi olla skenaariotyyppisestä ongelmasta, joka ohjaa oppimista useiden oppimissykliä ajan. Tämän tyyppinen ongelma voisi olla vaikkapa *Päiväkodin lapsiryhmien aikuisten tiimityön kehittäminen*. Ongelmien luonne ja jatkuva, koko oppimisprosessiin kohdistuva arviointi ovat oleellisia. (Poikela & Poikela 1999, 179.)

Hannafin ja Land (Tampereen yliopiston lastentarhanopettajan koulutuksen (KK) opetussuunnitelman perusteiden 2002–2003, 12–13 mukaan) ovat erottaneet oppimisympäristöstä viisi keskeistä elementtiä: psykologisen, pedagogisen, teknologisen, kulttuurisen ja pragmaattisen elementin. Oppimisympäristön *psykologinen* perusta muodostuu siitä, miten opetussuunnitelmassa on tulkittu tiedon olemusta, miten tietoa hankitaan ja kuinka sitä käytetään. Resnick'in (1989) mukaan opetuksen ytimeen nousee oppijan näkökulma ja oppimisen konteksti. Opetussuunnitelman tulisi olla opiskelijakeskeinen siten, että oppimisympäristö korostaa opiskelijan roolia aktiivisena tiedon rakentajana, kontekstin tärkeyttä ymmärtämisessä sekä kokemuksen olennaista merkitystä oppimisessa.

Oppimisympäristön *pedagoginen* perusta liittyy oppimisympäristössä tapahtuviin aktiviteetteihin, metodeihin ja strukturiin. Tampereen yliopiston lastentarhanopettajakoulutuksessa oppimisympäristön pedagogisena perustana on ongelma-perustainen, opiskelijakeskeinen pedagogiikka. Se korostaa oppimisstrategioiden harjaannuttamista, oppimisen ohjaamista sekä oppijan valintaa ja kontrollia. Kokonaisuutena pedagogisen perustan tavoitteena on opiskelijan valtautuminen. (Lastentarhanopettajan koulutuksen (KK) opetussuunnitelman perusteet 2002-2003, 12.)

Oppimisympäristön *teknologiset* perusteet edustavat sitä, miten saatavissa olevan teknologian mahdollisuudet voidaan hyödyntää optimaalisesti. Tampereen yliopistossa opiskelijoiden käytössä on monipuolinen teknologinen välineistö. (Lastentarhanopettajan koulutuksen (KK) opetussuunnitelman perusteet 2002-2003, 12.)

Kulttuuriset perusteet oppimisympäristössä heijastavat vallitsevia koulutusta käsitteleviä uskomuksia, kulttuurisia arvoja ja varhaiskasvatuksen tehtävää yhteiskunnassa. Näihin perusteisiin sisältyy myös pohdinnat siitä, mitä koulutuksessa pidetään tärkeänä. Kulttuuriset perusteet vaikuttavat opetussuunnitelman ja oppimisympäristön suunnitteluun heijastamalla sosiaalisia tapoja ja arvoja. (Lastentarhanopettajan koulutuksen (KK) opetussuunnitelman perusteet 2002-2003, 12-13.)

Opetussuunnitelman *pragmaattisiin* perusteisiin liittyy erilaiset resurssit, jotka määrittelevät sitä, mitä oppimisympäristössä voi olla. Ne luovat sillan teorian ja käytännön välille. Ne myös korostavat käytännöllisiä syitä, miksi jotakin lähestymistapaa voidaan, tai ei voida käyttää oppimisympäristössä. (Lastentarhanopettajan koulutuksen (KK) opetussuunnitelman perusteet 2002-2003, 13.)

Kaikki oppimisympäristön erilaiset perusteet esiintyvät toisiinsa integroituneena. Kaikki perusteet ovat jossain määrin vuorovaikutuksessa toisen kanssa. Tasapainoisessa oppimisympäristössä kaikki nämä erilaiset perusulottuvuudet ovat toistensa kanssa vuorovaikutuksessa. Oppimisympäristöt voivat muodostua hyvinkin heterogeenisiksi riippuen onko ne organisoitu opettaja- vai opiskelijakeskeisesti. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma korostaa juuri opiskelijakeskeisyyttä. Hyvä oppimisympäristö rohkaisee opiskelijaa käyttämään ympäristön tarjoamia resursseja ja välineitä prosessoidakseen havaintojaan syvällisemmin ja laajentaakseen ajatteluaan. (Lastentarhanopettajan koulutuksen (KK) opetussuunnitelman perusteet 2002-2003, 13.)

Se millaiseksi oppimisympäristö muovautuu, riippuu pitkälti siitä, minkälaisiin oletuksiin oppimisesta, pedagogiikasta ja oppijasta se perustuu. Nämä ovat opetussuunnitelman kehittämisessä keskeisiä elementtejä. Opetussuunnitelman kehittäminen on jatkuva prosessi. (Lastentarhanopettajan koulutuksen (KK) opetussuunnitelman perusteet 2002–2003, 13.)

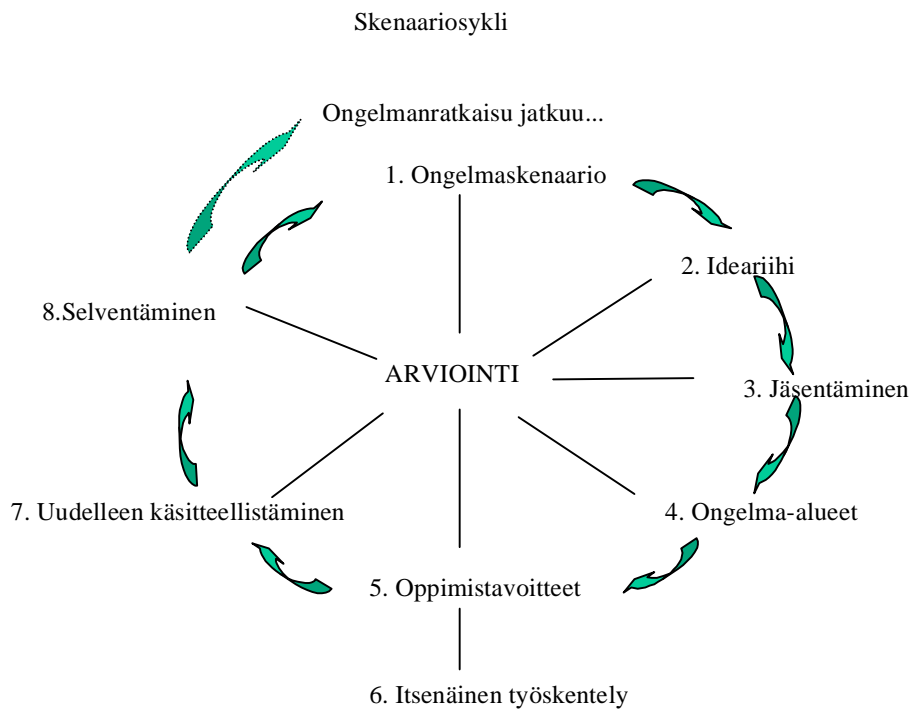
Oppimisprosessin perusta on ongelmaskenaario. Nummenmaan, Karilan, Virtasen & Kaksosen (2005, 57) mukaan hyvä ongelma yhdistää opiskelijan kokemukset ja tiedot. Se on monimutkainen, mutta ei liian vaativa. Ongelma nousee työelämästä, tai se on muuten autenttinen. Hyvä ongelma kannustaa opiskelijaa itseohjautuvaan oppimiseen ja sisältää yleisiä oppimistavoitteita. Ongelmaskenaario voi luonteeltaan olla esimerkiksi tapauskuvaus, ongelma, video tai laaja skenaario.

Tutorryhmäistunnoissa tietoa prosessoidaan, jäsenetään ja uudelleen käsitteellistetään. Oppimiseen virittyneelle keskustelulle on Brookfieldin ja Preskillin (1999) mukaan ominaista vastavuoroisuus, ajatusten vaihtaminen, tutkiva ote, yhteistoiminnallisuus, yhteistyö sekä keskinäisen luottamuksen ja kunnioituksen ilmapiiri. Tavoite on auttaa osallistujia muodostamaan entistä kriittisempi ja tietoisempi ymmärrys skenaariotyöskentelyn kohteena olevista asioista sekä lisätä osallistujien itseymmärrystä ja oman toiminnan arviointia sekä erilaisten näkökulmien ja mielipiteiden ymmärtämystä. (Nummenmaa & Virtanen 2002, 38.)

Oppimisprosessia ohjaa vaiheittainen oppimissykli joka jakaantuu kahteen ryhmäistuntoon. Näiden väliin sijoittuu itsenäisen työskentelyn vaihe. Ensimmäisen vaiheen (ongelmaskenaario) tavoitteena on, että opiskelijat muodostavat yhteisen tulkinnan skenaarion lähestymistavasta ja käsitteistä. Toisessa

vaiheessa (ideariihi) opiskelijat ideoivat aikaisempaa tietoa ja kokemuksiaan liittyen ongelman käsittelyn kannalta merkityksellisiin asioihin. Kolmannessa vaiheessa (jäsentelyvaihe) jäsenellään ideariihen tuotos ryhmiin. Neljännessä vaiheessa (aiheiden luokitus, ongelma-alueet) ryhmä valitsee merkityksellisimmiksi katsomansa teemat. Viidennessä vaiheessa (oppimistavoitteet) ryhmä määrittelee oppimistavoitteensa, eli alueet, joista opiskelijat kokevat tarvitsevansa lisätietoa. Tällöin sovitaan myös ryhmän jäsenten tiedonhankintaan liittyvästä työnjaosta. Kuudes vaihe on itsenäisen opiskelun jakso, jossa opiskelijat eri tavoin hankkivat tietoa sovitusta ongelma-alueesta. Seitsemäs vaihe (uudelleen käsitteellistäminen) koostuu hankitun uudentiedon ja teorian käytöstä, uudelleen käsitteellistämisestä. Kahdeksas vaihe (selventäminen) on sitä, että opiskelijat vertailevat jäsentämistään/tietoaan lähtötilanteeseen ja mahdollisesti määrittelevät uudet oppimistavoitteet. (Nummenmaa & Virtanen 2002, 45.)

Ongelmaperustaiseen oppimiseen perustuvassa opetussuunnitelmassa yksittäisiä oppiaineita integroidaan hahmottamalla keskeisiä opiskeltavia teemoja, niihin liittyviä ammatillisesta käytännöstä nousevia ongelmia sekä ammattilaisen työssään tarvitsemia asiantuntijuuden osaamisalueita – ydinkompetensseja. Näiden ympärille organisoidaan oppiminen. Ongelmaperustaisen opetussuunnitelman tavoitteena on luoda monipuolinen tieto- ja oppimisympäristö. Kuviossa 4 esitetään ongelmanratkaisuprosessi tutoriaaleissa.



KUVIO 4. Ongelmanratkaisuprosessi tutoriaaleissa (Nummenmaa & Virtanen 2002, 44)

5.4 Oppimisen ja osaamisen arviointi

Norman (1999, 297) kannustaa pohtimaan, odotetaanko ongelmalähtöisestä koulutuksesta valmistuneen olevan erilainen, tai jotenkin parempi, kuin perinteistä opetusta saanut opiskelija. Hän kuitenkin toteaa, että ongelmalähtöisen tai muunlaisen koulutuksen saaneilla on enemmän samankaltaisuuksia kuin eroja. Normanin mukaan ongelmalähtöisestä koulutuksesta valmistuneilla näyttää olevan vastaava tai hieman heikompi tietopohja, mutta samantasoiset taidot muilla osa-alueilla. He tuntuvat erottuvan lähinnä siitä, että heidän mielikuvansa opiskeluajasta ovat positiivisempia. Tämä seikka tukee elinikäikäisen oppimisen ideologiaa.

Arvioinnissa on kysymys sekä yksilöllisestä että kollektiivisesta oppimisprosessista. Arvioinnin tarkoituksena on tuottaa systemaattista informaatiota. Arviointi sisältää olennaisena osana ilmiöiden arvotta-

misen ja arvopäätelmien tekemisen. Se sisältää myös vertailun asetettujen tavoitteiden ja saavutettujen tulosten välillä. Arviointi pyrkii parantamaan ja tehostamaan toimintoja. (Raivola 2000, 65–66.)

Lincoln ja Guba esittävät, että arviointi on sosiaalinen ja poliittinen prosessi, koska se käsittelee muutostarvetta ja ihmisten tarpeista johdettuja toiminnan tavoitteita. Arviointi on pitkäaikaiseen osapuolten interaktioon perustuva oppimis-opettamisprosessi. Se on avointa, jatkuvaa ja toistuvaa toimintaa. Etukäteen ei voida tietää, millaisia tuloksia arviointi tuottaa. Arviointi on itsereflektiivistä toimintaa: se on osa tutkittavan kohteen todellisuutta. Se on siis yhtä aikaa todellisuuden luoja ja tarkkailija, subjekti ja objekti. (Guba ja Lincoln 1987, Raivolan 2000, 101 mukaan)

Hakkarainen ym. (2000, 186) mukaan arvioinnilla on kolme tärkeää tavoitetta. Tärkein niistä on oppimisen ohjaaminen ja tukeminen. Tällöin arvioinnin avulla saadaan palautetta omasta oppimisesta. Tämä on olennaista kehitettäessä itsearvioinnin taitoja. Toinen arvioinnin tavoite on kontrollitavoite, jolloin pyritään kontrolloimaan edistymistä. Tällainen lähestymistapa arviointiin saattaa vähentää opiskelijan mahdollisuuksia kehittää sisäistä motivaatiota. Tämä on koettu ongelmalliseksi etenkin perinteisessä yliopisto-opetuksessa. Kolmas arvioinnin tavoite on opetuksen kehittäminen.

Perinteisesti opiskelijat ovat olleet arvioinnin objekteja. Nykyään opiskelijat nähdään kuitenkin subjekteina, ei ainoastaan oppimis-, vaan myös arviointiprosessissa. Tämä onkin suurin ja tärkein eroavaisuus perinteisen opetusmallin ja ongelmaoperustaisen opetussuunnitelman välillä. (Poikela & Poikela 2005, 14.)

Arviointi on ongelmaoperustaisen pedagogiikan strateginen kulmakivi opetussuunnitelmatyön yhteydessä. Oppijat tarvitsevat palautetta toisiltaan sekä ohjaajiltaan. Heidän pitäisi oppia refleктоimaan, antamaan ja vastaanottamaan palautetta, arvioimaan omaa ja yhteistä oppimista, asettamaan tavoitteita ja arviointikriteereitä. Ongelmaoperustaisessa oppimisessä arviointi ymmärretään kokonaisvaltaisesti suunnittelun ja kehittämisen osana. Suunnittelun ja arvioinnin lähtökohtina on osaamista tuottavien oppimis- ja ohjausprosessien suunnittelu, toteuttaminen ja arvioiminen. (Poikela & Poikela 2006, 140–142.)

Luvussa 5.2 esiintuotu konstruktiiivinen näkemys ottaa huomioon oppijan oman reflektiivisen toiminnan, tarpeen ymmärtää, arvioida ja kehittää omia kykyjään ja suorituksiaan. Reflektointi on ensisijaista tiedon konstruointiin ja soveltamiseen. Oppiminen voi siis alkaa yksilöllisen tai yhteisen kokemuksen reflektoinnista ja voi johtaa uudenlaisen tiedon muodostamiseen. Kun oppiminen on reflektioivaa, se on samalla myös arvioivaa kohdistuessaan toimijaan itseensä, kanssatoimijoihin ja toimintaan vaikuttaviin tilanne- ja taustatekijöihin. Oppimisessa reflektio avaa mahdollisuuden tiedon prosessointiin ja oppimistoiminnan ohjaamiseen. Arvioinnissa reflektio taas on itse- ja yhteisarvioinnin perusta ja se ulottuu tietoiseen tavoitteiden asettamiseen ja tulosten kriittiseen arviointiin. (Poikela & Poikela 2006, 143 – 144.)

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tehtävänä on kuvata, miten PBL - opetussuunnitelman mukaisesti opiskelleet lastentarhanopettajat arvioivat koulutuksen tuottamaa ja omaa osaamistaan koulutuksen päättövaiheessa ja työelämään siirryttyä.

Täsmennetyt tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaiseksi lastentarhanopettajat arvioivat koulutuksen tuottaman ja oman osaamisensa koulutuksen päätösvaiheessa?
 - 1.1. Millaiseksi lastentarhanopettajat arvioivat koulutuksen tuottaman osaamisen koulutuksen päätösvaiheessa?
 - 1.2. Millaiseksi lastentarhanopettajat arvioivat oman osaamisensa koulutuksen päätösvaiheessa?
 - 1.3. Eroavatko opiskelijoiden omaa ja koulutuksen tuottamaa osaamista koskevat itsearviointit?

2. Millaiseksi lastentarhanopettajat arvioivat koulutuksen tuottaman ja oman osaamisensa työelämään siirryttyään?
 - 2.1. Millaiseksi lastentarhanopettajat arvioivat koulutuksen tuottaman osaamisen osaamisensa työelämään siirryttyään?
 - 2.2. Millaiseksi lastentarhanopettajat arvioivat oman osaamisensa työelämään siirryttyään?
 - 2.3. Eroavatko opiskelijoiden omaa ja koulutuksen tuottamaa osaamista koskevat itsearviointit?

3. Ovatko lastentarhanopettajien arviot koulutuksen tuottamasta osaamisesta ja omasta osaamisestaan muuttuneet siirryttäessä koulutuksesta työelämään?

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

7.1 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen perusjoukko koostui opiskelijoista, jotka aloittivat kasvatustieteen kandidaatin (lastentarhanopettajan) opinnot Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen yksikössä syksyllä 2000. Tämä vuosikurssi oli ensimmäinen ongelmaperustaisessa oppimisympäristössä koulutuksensa saanut opiskelijaryhmä. Opiskelijat valmistuivat pääsääntöisesti vuoden 2003 aikana. Vuosikurssin opiskelijoista tutkinnon suorittaneita oli yhteensä 43. Tutkimus kohdistettiin koko perusjoukkoon.

7.2 Aineistonkeruumenetelmä

Aineiston keruu toteutettiin survey-postikyselynä. Survey-menetelmällä tarkoitetaan etukäteen strukturoitua aineiston keruuta kysely- tai haastattelulomakkeen avulla. Postikyselyn etuna on sen tehokkuus ja taloudellisuus kun on tarkoitus kerätä tietoa suurten ihmismäärien mielipiteistä, asenteista tai toiminnasta. Survey -menetelmää käytettäessä voi aika luotettavasti arvioida, kuinka paljon resursseja aineiston keruu ja sen analyysi vaativat. Kyselylomakkeen suunnittelu ja laadinta vaatii taas huolellisuutta, sillä aineiston keräys on kertaluontoista, eikä tutkija voi selventää kysymyksiä tai tarkentaa vastauksia vastaajilta. Vastausten tulkinnassa myös niiden merkitykset voivat vaihdella. Myös suuri vastaamattomuus eli kato kuuluu harmittavan usein survey-kyselyn haittapuoliin. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1995, 119–121; Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2000, 185–191.)

Postikysely oli luontevin vaihtoehto tämän tutkimuksen aineiston keräämiseen erityisesti kohdejoukon saavutettavuuden näkökulmasta. Haastattelumenetelmän avulla olisi ollut mahdollista saada syvällisempää tietoa, mutta tavoitteena oli saada arvioinnit samalla itsearviointimenetelmällä (kysely), jolla opiskelijat olivat arvioineet osaamistaan koulutuksen päätösvaiheessa. Tutkimuksen tavoitteena oli samaa metodia soveltaen vertailla ensimmäisenä vuosikurssina ongelmaperustaisessa oppimisympäristössä opiskelleiden ja valmistuneiden lastentarhanopettajien arvioita koulutuksen tuottamasta osaamisesta sen päättövaiheessa sekä kolme vuotta työelämässä toimittuaan.

Kyselylomakkeet voivat koostua avoimista tai strukturoiduista kysymyksistä, tai molemmista. Avomissa kysymyksissä vastaajat tuottavat annettuun kysymykseen tietoa omin sanoin. Vastaja esittää tosiasioita, mielipiteitään ja perustelee niitä. Avomilla kysymyksillä saadaan määrällisesti paljon tietoa. Strukturoituja kysymyksiä voi käyttää silloin kun asiasta on olemassa yleisesti hyväksytty luokitus. Tällöin vastaajalle esitetään valmiit vastausvaihtoehdot, joista hän valitsee mielestään sopivimman. Asteikkoihin perustuva kysymystyyppi on eräs esimerkki strukturoidusta kysymyksestä. Vastajille esitetään väittämiä tai valmiita kysymyksenomaisia vaihtoehtoja, joihin vastaja valitsee omaa mielipidettä lähinnä olevan asteikon numeron (esim. 1 täysin eri mieltä – 5 täysin samaa mieltä). (Hirsjärvi ym. 2000, 187; Tuckman 1994, 218–219, 235–236.)

Kyselylomake (Liite 1) oli puolistrukturoitu. Se koostui sekä monivalintakysymyksistä että avoimista kysymyksistä. Monivalintakysymyksissä oli laadittu valmiit vastausvaihtoehdot, joista vastaja valitsi sopivimman. Avomissa kysymyksissä esitettiin vain kysymys ja alle jätettiin tyhjä tila vastaamista varten. Monivalintakysymyksiin vastaaminen on nopeaa ja vaivatonta ja vastauksia on helppo analysoida. Toisaalta standardoituihin kysymyksiin vastattaessa voi olennaista tietoa jäädä saamatta. Avomet kysymykset tuovat esiin lisäinformaatiota, joka monivalintakysymyksiä käytettäessä voi jäädä tavoittamatta. (Hirsjärvi ym. 2000, 185–188.)

7.3. Kyselyn toteutus käytännössä

Pohjana tälle tutkimukselle oli samalle kohdejoukolle aiemmin tehty kysely. Kysely toteutettiin vuonna 2003, jolloin vastaajat olivat kolmannella vuosikurssilla eli opiskelunsa päätösvaiheessa. Opiskelijat Tämä sama kyselylomake lähetettiin uudestaan samaiselle vuosikurssille vuonna 2006. Tutkimukseen osallistuvien nimet ja opiskeluaikaiset osoitteet saatiin Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen yksiköstä. Useiden vastaajien sukunimi oli vaihtunut, mutta koko kohdejoukon tiedot saatiin päivitettyä hyödyntäen internetin osoite- ja puhelinnumerohakuja.

Viikolla 2 lähetettiin kaikille neljällekymmenellekolmelle (43) vuonna 2003 päättöharjoittelunsa suorittaneella kyselylomake postimerkillä varustettuine palautuskuorineen. Saatteessa vastausten toivottiin palautuvan yliopistolle tammikuun 2006 loppuun mennessä. Kyselytutkimukseen vastaamattomille

lähettiin uusintakyselyt viikolla 6. Kyselyyn vastasi yhteensä 22 henkilöä, joista yksi oli mies ja loput 21 olivat naisia. Vastausprosentti oli 52 %.

Tutkittavien ryhmä arvioi koulutuksensa päätösvaiheessa omaa osaamistaan ja koulutuksen tuottamaa osaamista. Nyt heille lähetetyn kyselyn tarkoituksena oli saada koulutukselle palautetta työelämään sijoittumisesta ja siitä miten tutkittavat arvioivat nykyisestä elämän- ja työtilanteestaan käsin omaa osaamistaan ja saamaansa koulutusta. Kyselyn laati professori Anna Raija Nummenmaa jatkumona aiemmin toteutettuun osaamisen arviointiin.

Kysely (liite1) sisälsi yhdeksän strukturoitua kysymyskokonaisuutta sekä viisi avointa kysymystä. Strukturoitu osuus kattoi seuraavat osa-alueet:

- Taustatiedot
- Osaamissisältöjen hallitseminen
 - Varhaiskasvatuksen toimintaympäristöihin liittyvä pätevyysalue, varhaiskasvatukseen liittyvä pätevyysalue, lapsi/oppija, oppimisteoria- ja sisältöosaaminen, oppimisen ohjaamiseen liittyvä osaaminen, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä pätevyysalue, vuorovaikutusosaaminen, jatkuvaan kehittämiseen liittyvä pätevyysalue, tiedonhallinta-osaaminen, varhaiskasvatuksen tutkimuksen pätevyysalue
- Lastentarhanopettajan/kasvatustieteen kandidaatin koulutuksen tuottama osaaminen eri osaamisalueilla
 - Samat kuin edellä

Avoimet kysymykset olivat seuraavanlaisia:

- Mitkä ovat työsi suurimmat osaamishaasteet?
- Millaisia valmiuksia koulutus antoi niihin?
- Onko työsi ja saamasi koulutuksen välillä ristiriitoja? Jos on, millaisia?
- Millaisia ajatuksia Sinulla on tällä hetkellä opiskelustasi ja oppimisestasi ongelmaperustaisessa oppimisympäristössä?
- Millaisia ajatuksia Sinulla on kokonaisuutena lastentarhanopettajakoulutuksen kehittämiseksi?

7.4 Tutkimusryhmä

Tutkimus lähetettiin yhteensä 43 opiskelijalle. Kyselyyn vastasi yhteensä 22 henkilöä. Heistä yksi oli mies ja loput 21 olivat naisia. Vastausprosentti oli 52. Vastaajista 20–25 –vuotiaita oli 36 %, suurin osa (55 %) oli iältään 26–30 –vuotiaita ja 41–50 –vuotiaita oli yhteensä 9 %. Kyselylomakkeeseen vastanneista henkilöistä yli puolella oli työkokemusta lastentarhanopettajana 1,5 vuotta tai enemmän (68 %). 41 % vastaajista oli toiminut lastentarhanopettajan tehtävässä enemmän kuin kaksi vuotta. Enemmän kuin 2 vuotta työkokemusta lastentarhanopettajana oli yhteensä 9 henkilöllä. Pisin työkokemus oli n. 6 vuotta. Tutkittavista vain viidellä (23 %) oli vakituinen työsuhde.

7.5 Tutkimusaineiston analyysi

Määrällisen tutkimuksen yhteydessä puhutaan usein tilastollisesta merkitsevyydestä, jolloin mietitään saadun tiedon mahdollista esiintymistä jossain toisessa vastaavassa tapauksessa ja voiko tältä pohjalta tehdä johtopäätöksiä jonkin toisen aineiston suhteen. Kun pyritään yleistämään tietoja, on tärkeää, että tutkimusaineisto on kerätty todennäköisyysotantamenetelmiä hyväksi käyttäen. Tällöin yleistämiselle on perusteita. Tilastollisen merkitsevyyden testaamisessa käytetään kullekin mitta-asteikolle erikseen tarkoitettuja testausmenetelmiä. Näille yhteistä on p:n arvon, eli tilastollisen merkitsevyydestä laskeminen. (Valli 2001,158.)

Tutkimuksen aineisto käsiteltiin tilastollisella tietojenkäsittelyohjelmalla (SPSS). Keskiarvojen välisiä eroja testattiin yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla (riippuvat ryhmät). Tulosten esittelyssä käytetty p-arvo tarkoittaa riski- eli merkitsevyydestä. Se kertoo, kuinka varma testattu ero on ja se mittaa todennäköisyyttä tehdä virheellinen johtopäätös. Mitä pienempi merkitsevyydestä on, sitä varmempi on saatu tulos. Tutkimuksessa käytetyt riskitasot ovat seuraavat:

* tilastollisesti melkein merkitsevä $0,01 < p \leq 0,05$

** tilastollisesti merkitsevä $0,001 < p \leq 0,01$

*** tilastollisesti erittäin merkittävä $p \leq 0,001$

Varianssianalyysi on melko voimakas ja suhteellisen yksinkertainen menetelmä tilastollisen yhteyden tai riippumattomuuden tarkastelemiseen. Varianssianalyyseistä käytetään yleensä lyhennystä ANOVA, joka on lyhennys menetelmän englanninkielisestä nimestä ANalysis Of VAriance. Sen avulla tutkitaan, poikkeavatko kahden tai useamman muuttujan keskiarvot toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. (Nummenmaa 2004, 173.)

Menetelmän nimi varianssianalyysi tulee siitä, että tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita *selitettävän muuttujan varianssia selittävistä tekijöistä*. Ne puretaan omavaikutusten, yhdysvaikutusten ja virhevariانسsin komponentteihin. Laskentamenettelyssä arvioidaan kunkin omavaikutuksen ja yhdysvaikutuksen varianssiosuus. Vähentämällä ne kokonaisvariانسsista saadaan virhevariانسsin osuus. Omavaikutusten ja yhdysvaikutusten tilastollinen merkitsevyys arvioidaan suhteuttamalla kunkin variانسsikomponentin suuruus virhevariانسsiin. Esimerkiksi käyttämällä laskentamenettelyssä SPSS-ohjelmaa, antaa se koko mallin ja oma- sekä yhdysvaikutusten tilastollista merkitsevyyttä osoittavat testisuureet p-arvoineen. (Rajala 2001, 172.)

7.6 Tutkimuksen luotettavuus

Reliabiliteetin ja validiteetin perusteella arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimustulosten toistettavuutta, eli mitä vähemmän tuloksissa on sattumanvaraisuutta, sitä suurempi reliabiliteetti on. Validiteetti tarkoittaa tutkimuksen kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoitus mitata. Validi mittari mittaa siis oikeaa asiaa. (Uusitalo 1991, 84–85.) Alkulan, Pöntisen & Ylöstalon (1995, 89) mukaan reliabelius ja validius yhdessä muodostavat mittarin kokonaisluotettavuuden.

Tutkimuksen tulee mitata sitä, mitä sen on tarkoituskin selvittää. Jos tutkija ei ole asettanut tutkimukselleen täsmällisiä tavoitteita, hän tutkii helposti vääriä asioita. Validius eli pätevyys tarkoittaa systemaattisen virheen puuttumista. Validilla mittarilla suoritettavat mittaukset ovat keskimääräisesti oikeita. Validiutta on vaikeaa tarkastella jälkikäteen, siksi se on varmistettava huolellisella suunnittelulla ja harkitulla tiedonkeruulla. Tutkimuslomakkeen kysymysten tulee mitata oikeita asioita yksiselitteisesti. Kysymysten tulee kattaa koko tutkimusongelma. Perusjoukon tarkka määrittely, edustavan otoksen saaminen, sekä korkea vastausprosentti edesauttavat validin tutkimuksen toteutumista. (Heikkilä 2004,

29.) Kysymyslomakkeen validiteetti voidaan nähdä kahdelta näkökannalta: vastaavatko tutkittavat rehellisesti esitettyihin kysymyksiin ja toisaalta, ne jotka jättivät täysin vastaamatta, olisiko heidän vastuksensa olleet samankaltaisia tutkimukseen osallistujien kanssa (Cohen, Manion & Morrison 2001, 128). Tutkimuksessamme kyselylomake oli Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen yksikön suunnittelema ja laatima. Tämä toi tutkimukseen lisävaliditeettia.

Reliabiliteetilla eli luotettavuudella tarkoitetaan tulosten tarkkuutta. Tutkimuksen tulokset eivät saa olla sattumanvaraisia, vaan luotettavalta tutkimukselta vaaditaan sen toistettavuus samanlaisin tuloksin. Tieteellisiä tuloksia ei pidä yleistää niiden pätevyysalueen ulkopuolelle, yhteiskunnan vaihtelevuudesta johtuen yhden tutkimuksen tulokset eivät välttämättä päde toisena aikana. (Heikkilä 2004, 30.)

Tutkijan on oltava erityisen tarkka koko tutkimuksen ajan. Virheitä voi sattua tietoa kerätessä, syötettäessä, käsiteltäessä tai tuloksia tulkittaessa. Tärkeätä tutkijalle on taito tulkita tilasto-ohjelmien tulosteita oikein ja käyttää vain sellaisia analysointimenetelmiä, jotka hän hallitsee. (Heikkilä 2004, 30.)

Jos otoskoko on pieni, tulokset ovat sattumanvaraisia. Kyselytutkimuksessa kannattaa jo otantaa suunniteltaessa huomioida mahdollinen kadon (nonresponse) osuus, joka saattaa joskus nousta suureksi. Kadolla tarkoitetaan lomakkeen palauttamatta jättäneiden määrää. Otoksen täytyy myös edustaa koko tutkittavaa perusjoukkoa. (Heikkilä 2004, 30.)

Kyselylomakkeen käytön suurimpiin haittoihin kuuluu suuri kadon riski. Vastaamattomuus on yleinen ongelma kun tehdään tutkimusta suurilla vastaajajoukoilla. Kyselylomakkeen täyttämättä jättäminen on helpompaa, kuin haastattelijalle vastaamattomuus. Czajan ja Blairin mukaan ihmiset, joilla on alempi koulutustaso, jättävät useammin vastaamatta postikyselyihin. Kysymysten lukeminen ja ymmärtäminen voi olla vaikeaa, aihe tuntua mielenkiinnottomalta tai vastausten kirjoittaminen epämieluisalta. Juuri tämän vuoksi kyselylomakkeen mukaan liitettävä saatekirje on ensiarvoisen tärkeä, koska se on ainoa kontakti vastaajaan yhdessä kyselylomakkeen kanssa. Saatekirjeen tehtävänä on kannustaa vastaajaa yhteistyöhön ja samalla minimoida mahdollinen kato. Kyselylomakkeen tulisi olla mielenkiintoisen ja selkeän näköinen, jotta vastaaja on kiinnostunut sen täyttämisestä. Vastaaja voi katsoa lomakkeen läpi, ja päättää vasta sen jälkeen vastaako kyselyyn vai ei. (Czaja ym. 2005, 38.)

Fowler (2002, 48–49) on pohtinut miten mahdollista vastaamattomuutta postikyselyihin voidaan vähentää. Hänen mukaan kyselyn siisti ja tieteellinen ulkoasu vaikuttavat yleisellä tasolla vastausprosenttiin. Fowler tuo esille kolme pääkohtaa, jotka tulisi ottaa huomioon kyselylomakkeen suunnitteluvaiheessa. Kyselylomakkeen asettelu tulisi olla selkeä, jotta vastaaja hahmottaa miten kyselyn edessä tulee menetellä. Kysymysten tulisi olla helppolukuisia, ja vastaamisen tulisi olla mahdollisimman helppoa; pitkien vastausten kirjoittamisen sijaan on suositeltavaa käyttää valmiita vastausvaihtoehtoja.

Tutkimuksemme kyselylomake oli pituudeltaan seitsemän sivua. Se sisälsi viisi sivua strukturoituja, ja kaksi sivua avoimia kysymyksiä. Kyselyn vastausprosentti oli 51. Mahdollinen syy vastausten katoon saattaisi olla kyselylomakkeen pituus. Vastanneet antoivat kuitenkin arvokasta tietoa Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen yksikön ongelmaperustaisesta opetussuunnitelmasta.

8 TUTKIMUKSEN TULOKSET

8.1 Osaamisen arvioita koulutuksen päätösvaiheessa ja työelämään siirtymisen jälkeen

8.1.1 Kontekstiosaaminen

Kontekstiosaamisen arviointi muodostuu kasvatuksen yhteiskunnallisten ja kulttuuristen lähtökohtien tiedostamisesta, yhteiskunnallisten instituutioiden toiminnan tuntemuksesta, kulttuurisesta lukutaidosta, lapsen ja perheiden arjen tuntemuksesta, työtä ohjaavan lainsäädännön tuntemuksesta sekä laatutyön merkityksen tiedostamisesta ja tuntemisesta (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Varhaiskasvatuksen toimintaympäristöihin liittyvä pätevyysalue; kontekstiosaaminen
Keskiarvot

		Descriptives							
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Kasvatuksen yhteiskunnallisten ja kulttuuristen lähtökohtien tiedostaminen	1. kysely 2003	42	4,00	,584	,090	3,82	4,18	2	5
	2. kysely 2006	22	3,64	,581	,124	3,38	3,89	3	5
	Total	64	3,88	,604	,076	3,72	4,03	2	5
Yhteiskunnallisten instituutioiden toiminnan tuntemus	1. kysely 2003	42	3,31	,715	,110	3,09	3,53	2	5
	2. kysely 2006	21	3,14	,854	,186	2,75	3,53	1	5
	Total	63	3,25	,761	,096	3,06	3,45	1	5
Kulttuurinen lukutaito	1. kysely 2003	42	3,17	,730	,113	2,94	3,39	2	5
	2. kysely 2006	22	3,27	,767	,164	2,93	3,61	2	5
	Total	64	3,20	,739	,092	3,02	3,39	2	5
Lapsen ja perheen arjen kokonaisuuden tuntemus	1. kysely 2003	42	3,69	,749	,116	3,46	3,92	2	5
	2. kysely 2006	22	2,91	,684	,146	2,61	3,21	1	4
	Total	64	3,42	,813	,102	3,22	3,62	1	5
Tietoisuus työtä ohjaavasta lainsäädännöstä	1. kysely 2003	42	3,12	,993	,153	2,81	3,43	1	5
	2. kysely 2006	22	3,14	,941	,201	2,72	3,55	2	5
	Total	64	3,13	,968	,121	2,88	3,37	1	5
Laatutyön merkityksen tiedostaminen ja tuntemus	1. kysely 2003	42	4,24	,431	,067	4,10	4,37	4	5
	2. kysely 2006	22	4,00	,816	,174	3,64	4,36	2	5
	Total	64	4,16	,597	,075	4,01	4,31	2	5

Merkitsevyysarvot

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Kasvatuksen yhteiskunnallisten ja kulttuuristen lähtökohtien tiedostaminen	Between Groups	1,909	1	1,909	5,612	,021
	Within Groups	21,091	62	,340		
	Total	23,000	63			
Yhteiskunnallisten instituutioiden toiminnan tuntemus	Between Groups	,389	1	,389	,667	,417
	Within Groups	35,548	61	,583		
	Total	35,937	62			
Kulttuurinen lukutaito	Between Groups	,162	1	,162	,294	,589
	Within Groups	34,197	62	,552		
	Total	34,359	63			
Lapsen ja perheen arjen kokonaisuuden tuntemus	Between Groups	8,815	1	8,815	16,665	,000
	Within Groups	32,794	62	,529		
	Total	41,609	63			
Tietoisuus työtä ohjaavasta lainsäädännöstä	Between Groups	,004	1	,004	,005	,946
	Within Groups	58,996	62	,952		
	Total	59,000	63			
Laatutyön merkityksen tiedostaminen ja tuntemus	Between Groups	,818	1	,818	2,347	,131
	Within Groups	21,619	62	,349		
	Total	22,438	63			

Koulutuksen päättövaiheessa opiskelijat arvioivat vahvimaksi osaamisalueekseen *laatutyön merkityksen tiedostamisen ja tuntemuksen* (\bar{x} =4,24) ja heikoimmaksi arvioitiin *tietoisuus työtä ohjaavasta lainsäädännöstä* (\bar{x} =3,12). Työelämään siirtymisen jälkeen vahvimaksi koettiin jälleen *laatutyön merkityksen tiedostaminen ja tuntemus* (\bar{x} = 4,00) ja heikoimmaksi *lapsen ja perheen arjen kokonaisuuden tuntemus* (\bar{x} = 2,91).

Yleisesti koulutuksen päättövaiheessa kontekstiosaaminen oli arvioitu hyväksi. Työelämässä toimittuaan lastentarhanopettajien arviot ovat lähes poikkeuksetta laskeneet. Kuitenkin *kulttuurinen lukutaito* sekä *laatutyön merkityksen tiedostaminen ja tuntemus* arvioitiin toisessa kyselyssä hieman paremmiksi.

Huomattava muutos arvioinnissa tapahtui *lapsen ja perheen arjen kokonaisuuden tuntemuksen* kohdalla, jota koskeva osaamisen arviointi heikkeni (päättövaiheessa \bar{x} =3,69:sta; työelämässä \bar{x} =2,91:een). Muutos oli tilastollisesti erittäin merkitsevä (p= .000). Jonkin verran muutosta tapahtui myös kasvatuksen *yhteiskunnallisten ja kulttuuristen lähtökohtien tiedostamisessa* (koulutuksen päättövaihe \bar{x} = 4,00; työelämässä \bar{x} = 3,64; p= .021).

8.1.2 Kasvatusosaaminen

Kasvatusosaamisen arviointi muodostuu omien kasvatukseen liittyvien uskomusten ja käsitysten tiedostamisesta ja arvioinnista, kasvatuksen arvoperustan merkityksen tiedostamisesta, tulevaisuuteen suuntautumisen ja tulevaisuuden ennakkoinnista, kasvatusvuorovaikutusosaamisesta, oman vuorovaikutuksen laadun tunnistamisesta sekä eettisestä tietoisuudesta ja vastuusta kasvattajana (taulukko 3).

TAULUKKO 3 Varhaiskasvatukseen liittyvä pätevyysalue: kasvatusosaaminen

Keskiarvot

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Omien kasvatukseen liittyvien uskomusten ja käsitysten tiedostaminen ja arviointi (ihmis/kasvatuskäsitys)	1. kysely 2003	42	4,02	,604	,093	3,84	4,21	2	5
	2. kysely 2006	22	3,77	,813	,173	3,41	4,13	2	5
	Total	64	3,94	,687	,086	3,77	4,11	2	5
Kasvatuksen arvoperustan merkityksen tiedostaminen	1. kysely 2003	42	3,88	,705	,109	3,66	4,10	3	5
	2. kysely 2006	22	3,64	,848	,181	3,26	4,01	2	5
	Total	64	3,80	,760	,095	3,61	3,99	2	5
Tulevaisuuteen suuntautuminen ja tulevaisuuden ennakkointi	1. kysely 2003	42	3,40	,828	,128	3,15	3,66	1	5
	2. kysely 2006	22	3,27	,767	,164	2,93	3,61	2	5
	Total	64	3,36	,804	,101	3,16	3,56	1	5
Kasvatusvuorovaikutusosaaminen	1. kysely 2003	42	3,93	,677	,104	3,72	4,14	2	5
	2. kysely 2006	22	3,18	,853	,182	2,80	3,56	1	5
	Total	64	3,67	,818	,102	3,47	3,88	1	5
Oman vuorovaikutuksen laadun tiedostaminen	1. kysely 2003	42	3,83	,696	,107	3,62	4,05	2	5
	2. kysely 2006	22	3,36	,727	,155	3,04	3,69	2	5
	Total	64	3,67	,736	,092	3,49	3,86	2	5
Eettinen tietoisuus ja vastuu kasvattajana	1. kysely 2003	42	3,86	,647	,100	3,66	4,06	3	5
	2. kysely 2006	21	3,81	,750	,164	3,47	4,15	2	5
	Total	63	3,84	,677	,085	3,67	4,01	2	5

Merkitsevyysarvot

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Omien kasvatukseen liittyvien uskomusten ja käsitysten tiedostaminen ja arviointi (ihmis/kasvatuskäsitys)	Between Groups	,910	1	,910	1,957	,167
	Within Groups	28,840	62	,465		
	Total	29,750	63			
Kasvatuksen arvoperustan merkityksen tiedostaminen	Between Groups	,864	1	,864	1,509	,224
	Within Groups	35,496	62	,573		
	Total	36,359	63			
Tulevaisuuteen suuntautuminen ja tulevaisuuden ennakointi	Between Groups	,252	1	,252	,385	,537
	Within Groups	40,483	62	,653		
	Total	40,734	63			
Kasvatusvuorovaikutus osaaminen	Between Groups	8,051	1	8,051	14,656	,000
	Within Groups	34,058	62	,549		
	Total	42,109	63			
Oman vuorovaikutuksen laadun tiedostaminen	Between Groups	3,185	1	3,185	6,386	,014
	Within Groups	30,924	62	,499		
	Total	34,109	63			
Eettinen tietoisuus ja vastuu kasvattajana	Between Groups	,032	1	,032	,068	,795
	Within Groups	28,381	61	,465		
	Total	28,413	62			

Koulutuksen päättövaiheessa opiskelijat arvioivat vahvimaksi osaamisalueekseen *omien kasvatukseen liittyvien uskomusten ja käsitysten tiedostaminen ja arviointi (ihmis-/kasvatuskäsitys)*. Tässä vaiheessa kaikki kasvatusosaamisen osa-alueet arvioitiin hyväksi (yli $\bar{x} = 3,5$) lukuun ottamatta *tulevaisuuteen suuntautumista ja tulevaisuuden ennakointia* ($\bar{x} = 3,41$). Työelämävaiheessa vahvimaksi vastaajat kokivat *eettisen tietoisuuden ja vastuun kasvattajana* ($\bar{x} = 3,81$) ja heikoimmaksi *kasvatusvuorovaikutusosaamisen* ($\bar{x} = 3,18$).

Selkeimmät muutokset koulutuksen tuottamassa osaamisessa olivat *kasvatusvuorovaikutusosaamisessa*. Koulutuksen päättövaiheessa kasvatusosaamisen keskiarvo oli $\bar{x} = 3,93$ ja työelämästä käsin arvioituna $\bar{x} = 3,18$. Ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p = .000$). *Oman vuorovaikutuksen laadun tunnistaminen* arviointiin myös koulutuksen päättövaiheessa korkeammaksi ($\bar{x} = 3,83$) kuin ja myöhemmin ($\bar{x} = 3,36$). Ero oli melkein merkitsevä ($p = .014$).

8.1.3 Lapsi- / oppijaosaaminen

Lapseen ja oppijaan liittyvä arviointi sisältää pienten lasten kehityksen tuntemisen, pienten lasten oppimisen erityisyyden tuntemisen, erilaisten oppijoiden tunnistamisen, kehityksellisesti sopivien käytäntöjen hallinnan ja taidon tukea lapsen kasvua ja kehitystä (taulukko 4).

TAULUKKO 4. Varhaiskasvatukseen liittyvä pätevyysalue; lapsi/oppija osaaminen

Keskiarvot

Descriptives									
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Pienten lasten kityksen tunteminen	1. kysely 2003	42	3,79	,717	,111	3,56	4,01	2	5
	2. kysely 2006	22	3,36	1,002	,214	2,92	3,81	1	5
	Total	64	3,64	,843	,105	3,43	3,85	1	5
Pienten lasten oppimisen erityisyyden tunteminen	1. kysely 2003	42	3,86	,814	,126	3,60	4,11	2	5
	2. kysely 2006	21	3,24	,768	,168	2,89	3,59	2	4
	Total	63	3,65	,845	,107	3,44	3,86	2	5
Erilaisten oppijoiden tunnistaminen	1. kysely 2003	42	3,49	,887	,137	3,21	3,76	1	5
	2. kysely 2006	22	3,00	,816	,174	2,64	3,36	2	4
	Total	64	3,32	,888	,111	3,10	3,54	1	5
Kehityksellisesti sopivien käytäntöjen hallinta	1. kysely 2003	42	3,45	,772	,119	3,21	3,69	2	5
	2. kysely 2006	22	3,23	,869	,185	2,84	3,61	2	5
	Total	64	3,38	,807	,101	3,17	3,58	2	5
Taito tukea lapsen kasvua ja kehitystä	1. kysely 2003	42	3,93	,677	,104	3,72	4,14	2	5
	2. kysely 2006	22	3,50	,802	,171	3,14	3,86	2	5
	Total	64	3,78	,745	,093	3,60	3,97	2	5

Merkitsevyysarvot

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Pienten lasten kityksen tunteminen	Between Groups	2,572	1	2,572	3,782	,056
	Within Groups	42,162	62	,680		
	Total	44,734	63			
Pienten lasten oppimisen erityisyyden tunteminen	Between Groups	5,365	1	5,365	8,402	,005
	Within Groups	38,952	61	,639		
	Total	44,317	62			
Erialaisten oppijoiden tunnistaminen	Between Groups	3,440	1	3,440	4,611	,036
	Within Groups	46,244	62	,746		
	Total	49,684	63			
Kehityksellisesti sopivien käytäntöjen hallinta	Between Groups	,732	1	,732	1,126	,293
	Within Groups	40,268	62	,649		
	Total	41,000	63			
Taito tukea lapsen kasvua ja kehitystä	Between Groups	2,652	1	2,652	5,092	,028
	Within Groups	32,286	62	,521		
	Total	34,938	63			

Koulutuksen päättövaiheessa opiskelijat arvioivat vahvimaksi osaamisalueekseen *taidon tukea lapsen kasvua ja kehitystä* (\bar{x} = 3,93) ja heikoimmaksi *kehityksellisesti sopivien käytäntöjen hallinnan* (\bar{x} = 3,45). Työelämään siirryttyään vastaajat kokivat edelleen vahvimaksi *taidon tukea lapsen kasvua ja kehitystä* (\bar{x} = 3,5) ja heikoimmaksi *erilaisten oppijoiden tunnistamisen* (\bar{x} = 3,00).

Opiskelijoiden arviot koulutuksen tuottamasta osaamisesta *pienien lasten oppimisen erityisyyden tuntemisesta* erosivat tilastollisesti merkitsevästi ($p = .005$) eri vaiheiden arvioinneissa. Päättövaiheessa osaamisen keskiarvo oli $\bar{x} = 3,86$ ja kolme vuotta myöhemmin $\bar{x} = 3,24$. *Erialaisten oppijoiden tunnistaminen* ja *taito tukea lapsen kasvua ja kehitystä* erosivat myös tilastollisesti melkein merkitsevästi. Opintojen päättövaiheessa *erilaisten oppijoiden tunnistamisen keskiarvo oli* $\bar{x} = 3,49$ ja kolme vuotta myöhemmin $\bar{x} = 3,00$ ($p = .036$). *Taito tukea lapsen kasvua ja kehitystä* arvioitiin koulutuksen päättövaiheessa korkeaksi keskiarvon ollessa $\bar{x} = 3,93$ ja kolme vuotta myöhemmin $\bar{x} = 3,50$ ($p = .028$).

8.1.4 Oppimisteoria- ja sisältöosaaminen

Oppimisteoria- ja sisältöosaaminen pitää sisällään omien oppimis- ja tiedonkäsitusten tiedostamisen ja arvioinnin, keskeisten oppimisteorioiden tuntemisen, varhaispedagogiikan keskeisten sisältöjen hallinnan, esiopetuksen keskeisten sisältöjen hallinnan sekä pienten lasten oppimisympäristöjen suunnitteluosaamisen (taulukko 5).

TAULUKKO 5. Varhaiskasvatukseen liittyvä pätevyysalue; oppimisteoria- ja sisältöosaaminen
Keskiarvot

		Descriptives							
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Omien oppimis- ja tiedonkäsitusten tiedostaminen ja arviointi	1. kysely 2003	42	3,90	,617	,095	3,71	4,10	3	5
	2. kysely 2006	22	3,77	,869	,185	3,39	4,16	2	5
	Total	64	3,86	,710	,089	3,68	4,04	2	5
Keskeisten oppimisteorioiden tunteminen	1. kysely 2003	42	3,74	,587	,091	3,56	3,92	3	5
	2. kysely 2006	22	3,86	,834	,178	3,49	4,23	3	5
	Total	64	3,78	,678	,085	3,61	3,95	3	5
Varhaispedagogiikan keskeisten sisältöjen hallinta	1. kysely 2003	42	3,90	,617	,095	3,71	4,10	3	5
	2. kysely 2006	22	3,64	,848	,181	3,26	4,01	2	5
	Total	64	3,81	,710	,089	3,64	3,99	2	5
Esiopetuksen keskeisten sisältöjen hallinta	1. kysely 2003	42	3,98	,715	,110	3,75	4,20	2	5
	2. kysely 2006	22	3,55	,800	,171	3,19	3,90	2	5
	Total	64	3,83	,767	,096	3,64	4,02	2	5
Pienten lasten oppimisympäristöjen suunniteloasaaminen	1. kysely 2003	42	3,79	,750	,116	3,55	4,02	2	5
	2. kysely 2006	22	3,09	,921	,196	2,68	3,50	1	5
	Total	64	3,55	,872	,109	3,33	3,76	1	5

Merkitsevyysarvot

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Omien oppimis- ja tiedonkäsitusten tiedostaminen ja arviointi	Between Groups	,252	1	,252	,496	,484
	Within Groups	31,483	62	,508		
	Total	31,734	63			
Keskeisten oppimisteorioiden tunteminen	Between Groups	,228	1	,228	,491	,486
	Within Groups	28,710	62	,463		
	Total	28,938	63			
Varhaispedagogiikan keskeisten sisältöjen hallinta	Between Groups	1,040	1	1,040	2,100	,152
	Within Groups	30,710	62	,495		
	Total	31,750	63			
Esiopetuksen keskeisten sisältöjen hallinta	Between Groups	2,679	1	2,679	4,823	,032
	Within Groups	34,431	62	,555		
	Total	37,109	63			
Pienten lasten oppimisympäristöjen suunniteloasaaminen	Between Groups	6,970	1	6,970	10,568	,002
	Within Groups	40,890	62	,660		
	Total	47,859	63			

Koulutuksen päättövaiheessa opiskelijat arvioivat vahvimaksi osa-alueekseen *esiopetuksen keskeisten sisältöjen hallinnan* ($\bar{x}= 3,98$) ja heikoimmaksi *keskeisten oppimisteorioiden tuntemisen* ($\bar{x}= 3,74$). Työelämään siirryttyään vastaajat kokivat edellisen osa-alueen vahvimaksi ($\bar{x}=3,86$) ja heikoimmaksi osaamisalueekseen *pienien lasten oppimisympäristöjen suunnitteluosaamisen* ($\bar{x}= 3,09$).

Selkeimmät muutokset koulutuksen tuottamisessa osaamisessa olivat *pienien lasten oppimisympäristöjen suunnitteluosaaminen*, jonka keskiarvo koulutuksen päättyessä oli $\bar{x}=3,79$ ja työelämässä $\bar{x}=3,09$. ($p=.002$) Tilastollisesti melkein merkitsevä ero oli osaamisessa koskien *esiopetuksen keskeisten sisältöjen hallintaa*, jonka keskiarvo ensimmäisessä vaiheessa oli $\bar{x}=3,98$ keskiarvon ollessa toisessa arvioinnissa $\bar{x}=3,55$ ($p=.032$).

8.1.5 Oppimisen ohjaamiseen liittyvä osaaminen

Oppimisen ohjaamiseen liittyvä osaaminen sisältää suunnittelua ohjaavien asiakirjojen tuntemisen, opetussuunnitelmaosaamisen, erilaisten lasten oppimisprosessin ohjaamisen, lapsiryhmän oppimisprosessin ohjaamisen, ikäkaudelle sopivien arviointikäytäntöjen tuntemisen, valmiuden kehittää ikäkaudelle sopivia oppimisympäristöjä, taidon suunnitella ja toteuttaa pedagogista toimintaa lapsiyksilön kannalta ja taidon suunnitella ja toteuttaa pedagogista toimintaa lapsiryhmän kannalta (taulukko 6).

TAULUKKO 6. Varhaiskasvatukseen liittyvä pätevyysalue; oppimisen ohjaamiseen liittyvä osaaminen
Keskiarvot

		Descriptives							
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Suunnittelua ohjaavien asiakirjojen tunteminen	1. kysely 2003	42	3,50	,804	,124	3,25	3,75	2	5
	2. kysely 2006	22	3,23	1,020	,218	2,77	3,68	1	5
	Total	64	3,41	,886	,111	3,18	3,63	1	5
Opetussuunnitelmaosaaminen	1. kysely 2003	42	3,31	,869	,134	3,04	3,58	1	5
	2. kysely 2006	22	3,23	,922	,197	2,82	3,64	2	5
	Total	64	3,28	,881	,110	3,06	3,50	1	5
Erialaisten lasten oppimisprosessin ohjaaminen	1. kysely 2003	42	3,26	,798	,123	3,01	3,51	1	4
	2. kysely 2006	22	2,77	,869	,185	2,39	3,16	1	5
	Total	64	3,09	,849	,106	2,88	3,31	1	5
Lapsiryhmän oppimisprosessin ohjaaminen	1. kysely 2003	42	3,76	,576	,089	3,58	3,94	3	5
	2. kysely 2006	22	3,18	1,006	,215	2,74	3,63	2	5
	Total	64	3,56	,794	,099	3,36	3,76	2	5
Ikäkaudelle sopivien arviointikäytäntöjen tunteminen	1. kysely 2003	42	3,10	,759	,117	2,86	3,33	1	4
	2. kysely 2006	22	3,09	,811	,173	2,73	3,45	2	5
	Total	64	3,09	,771	,096	2,90	3,29	1	5
Valmius kehittää ikäkaudelle sopivia oppimisympäristöjä	1. kysely 2003	42	3,60	,701	,108	3,38	3,81	2	5
	2. kysely 2006	22	3,05	,785	,167	2,70	3,39	2	5
	Total	64	3,41	,771	,096	3,21	3,60	2	5
Taito suunnitella ja toteuttaa pedagogista toimintaa lapsiyksilön kannalta	1. kysely 2003	42	3,88	,550	,085	3,71	4,05	3	5
	2. kysely 2006	22	3,32	1,086	,232	2,84	3,80	1	5
	Total	64	3,69	,814	,102	3,48	3,89	1	5
Taito suunnitella ja toteuttaa pedagogista toimintaa lapsiryhmän kannalta	1. kysely 2003	42	4,07	,745	,115	3,84	4,30	2	5
	2. kysely 2006	22	3,64	1,049	,224	3,17	4,10	1	5
	Total	64	3,92	,878	,110	3,70	4,14	1	5

Merkitsevyysarvot

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Suunnittelua ohjaavien asiakirjojen tunteminen	Between Groups	1,074	1	1,074	1,377	,245
	Within Groups	48,364	62	,780		
	Total	49,438	63			
Opetussuunnitelmaosaaminen	Between Groups	,098	1	,098	,124	,726
	Within Groups	48,840	62	,788		
	Total	48,938	63			
Erilaisten lasten oppimisproessin ohjaaminen	Between Groups	3,455	1	3,455	5,102	,027
	Within Groups	41,983	62	,677		
	Total	45,438	63			
Lapsiryhmän oppimisproessin ohjaaminen	Between Groups	4,858	1	4,858	8,633	,005
	Within Groups	34,892	62	,563		
	Total	39,750	63			
Ikäkaudelle sopivien arviointikäytäntöjen tunteminen	Between Groups	,000	1	,000	,000	,983
	Within Groups	37,437	62	,604		
	Total	37,438	63			
Valmius kehittää ikäkaudelle sopivia oppimisympäristöjä	Between Groups	4,364	1	4,364	8,181	,006
	Within Groups	33,074	62	,533		
	Total	37,438	63			
Taito suunnitella ja toteuttaa pedagogista toimintaa lapsiryhmän kannalta	Between Groups	4,573	1	4,573	7,625	,008
	Within Groups	37,177	62	,600		
	Total	41,750	63			
Taito suunnitella ja toteuttaa pedagogista toimintaa lapsiryhmän kannalta	Between Groups	2,733	1	2,733	3,693	,059
	Within Groups	45,877	62	,740		
	Total	48,609	63			

Vahvimaksi osaamisalueeksi vastaajat arvioivat opintojen päättövaiheessa *taidon suunnitella ja toteuttaa pedagogista toimintaa lapsiryhmän kannalta* (\bar{x} =4,07) ja heikoimmaksi arvioitiin ikäkaudelle sopivien arviointikäytäntöjen tunteminen (\bar{x} =3,10). Kun osaamista arvioitiin työelämästä käsin, vahvimaksi koulutuksen tuottamaksi osaamiseksi arvioitiin taito suunnitella ja toteuttaa pedagogista toimintaa lapsiryhmän kannalta, tosin arvo oli hieman laskenut (\bar{x} =3,64). Heikoimmaksi arvioitiin *erilaisten lasten oppimisproessin ohjaaminen* (\bar{x} = 2,77).

Merkittävimmät erot koulutuksen tuottaman osaamisen arvioinnissa kohdistuivat ensinnäkin lapsiryhmän oppimisproessin ohjaaminen. Koulutuksen päättövaiheessa osaamisen keskiarvo oli \bar{x} =3,76 ja kolme vuotta myöhemmin \bar{x} =3,18 (p=.005). Edelleen selkeitä eroja oli arvioinneissa koskien valmiuksia kehittää ikäkaudelle sopivia oppimisympäristöjä; arviointien keskiarvo päättövaiheessa oli \bar{x} =3,60

ja työelämässä \bar{x} = 3,05 (p=.006), Samoin osaaminen, joka kohdistui taitoon suunnitella ja toteuttaa pedagogista toimintaa lapsiyksilön kannalta arvioitiin ensin \bar{x} = 3,88 ja myöhemmin \bar{x} = 3,32 (p=.008). Tilastollisesti melkein merkitsevä ero oli osaamisessa koskien erilaisten lasten oppimisprosessin ohjaamista (koulutuksen päättövaihe \bar{x} = 3,26; työelämässä \bar{x} = 2,77; p= .027).

8.1.6 Yhteistyöosaaminen

Yhteistyöosaaminen pitää sisällään taidon toimia yhteistyössä vanhempien kanssa, taidon toimia moniammatillisessa tiimissä, taidon kehittää tarkoituksenmukaisia yhteistyösuhteita sekä työn kielellisen hallinnan toimittaessa erilaisessa yhteistyössä (taulukko 7).

TAULUKKO 7. Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä pätevyysalue; yhteistyöosaaminen

Keskiarvot

		Descriptives							
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Taito toimia yhteistyössä vanhempien kanssa	1. kysely 2003	42	3,19	,943	,146	2,90	3,48	1	5
	2. kysely 2006	22	2,41	1,008	,215	1,96	2,86	1	4
	Total	64	2,92	1,028	,129	2,67	3,18	1	5
Taito toimia moniammatillisessa tiimissä	1. kysely 2003	42	3,93	,712	,110	3,71	4,15	1	5
	2. kysely 2006	22	3,00	1,195	,255	2,47	3,53	1	5
	Total	64	3,61	1,002	,125	3,36	3,86	1	5
Taito kehittää tarkoituksenmukaisia yhteistyösuhteita	1. kysely 2003	42	3,38	,825	,127	3,12	3,64	2	5
	2. kysely 2006	22	2,50	1,012	,216	2,05	2,95	1	4
	Total	64	3,08	,981	,123	2,83	3,32	1	5
Työn kielellinen hallinta toimittaessa erilaisessa yhteistyössä	1. kysely 2003	42	3,57	,630	,097	3,38	3,77	2	5
	2. kysely 2006	22	3,18	1,006	,215	2,74	3,63	1	5
	Total	64	3,44	,794	,099	3,24	3,64	1	5

Merkitsevyysarvot

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Taito toimia yhteistyössä vanhempien kanssa	Between Groups	8,815	1	8,815	9,456	,003
	Within Groups	57,794	62	,932		
	Total	66,609	63			
Taito toimia moniammatillisessa tiimissä	Between Groups	12,449	1	12,449	15,198	,000
	Within Groups	50,786	62	,819		
	Total	63,234	63			
Taito kehittää tarkoituksellisia yhteistyösuhteita	Between Groups	11,205	1	11,205	14,061	,000
	Within Groups	49,405	62	,797		
	Total	60,609	63			
Työn kielellinen hallinta toimittaessa erilaisessa yhteistyössä	Between Groups	2,192	1	2,192	3,618	,062
	Within Groups	37,558	62	,606		
	Total	39,750	63			

Vahvimmaksi osaamisalueeksi opiskelijat arvioivat opintojen päättövaiheessa *taidon toimia moniammatillisessa tiimissä* ($\bar{x}=3,93$) ja heikoimmaksi *taidon toimia yhteistyössä vanhempien kanssa* ($\bar{x}=3,19$). Kun koulutuksen tuottamaa osaamista arvioitiin työelämästä käsin vahvimmaksi osaamiseksi arvioitiin *työn kielellinen hallinta toimittaessa erilaisessa yhteistyössä* ($\bar{x}=3,18$) ja heikoimmaksi *taito toimia yhteistyössä vanhempien kanssa* ($\bar{x}=2,41$).

Kun koulutuksen päättyessä taito toimia moniammatillisessa tiimissä koettiin osaamisvahvuutena (ks, ed.), työelämästä käsin osaaminen ei osoittautunut niin vahvaksi $\bar{x}=3,00$ ($p=.000$). Myös *taito kehittää tarkoituksellisia yhteistyösuhteita* arvioitiin koulutuksen päättövaiheessa ($\bar{x}=3,38$) selvästi korkeammaksi kuin myöhemmin ($\bar{x}=2,50$). Tilastollisesti merkitsevän ero oli myös osaamisarvioinneissa koskien *taitoa toimia yhteistyössä vanhempien kanssa* (koulutuksen päättövaiheessa $\bar{x}=3,19$; työelämässä $\bar{x}=2,41$; $p=.003$)

8.1.7 Vuorovaikutusosaaminen

Vuorovaikutusosaaminen pitää sisällään oman vuorovaikutuksen merkityksen tiedostamisen, taidon toimia vuorovaikutuksessa erilaisten lasten kanssa, taidon toimia vuorovaikutuksessa erilaisten aikuisten kanssa sekä taidon antaa ja vastaanottaa palautetta (taulukko 8).

TAULUKKO 8. Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä pätevyysalue; vuorovaikutusosaaminen
Keskiarvot

		Descriptives							
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Oman vuorovaikutuksen merkityksen tiedostaminen	1. kysely 2003	42	4,24	,576	,089	4,06	4,42	3	5
	2. kysely 2006	22	3,59	1,054	,225	3,12	4,06	1	5
	Total	64	4,02	,826	,103	3,81	4,22	1	5
Taito toimia vuorovaikutuksessa erilaisten lasten kanssa	1. kysely 2003	42	3,93	,712	,110	3,71	4,15	2	5
	2. kysely 2006	22	2,91	1,019	,217	2,46	3,36	1	5
	Total	64	3,58	,956	,120	3,34	3,82	1	5
Taito toimia vuorovaikutuksessa erilaisten aikuisten kanssa	1. kysely 2003	42	3,69	,780	,120	3,45	3,93	2	5
	2. kysely 2006	22	3,36	1,217	,259	2,82	3,90	1	5
	Total	64	3,58	,956	,120	3,34	3,82	1	5
Taito antaa ja vastaanottaa palautetta	1. kysely 2003	42	3,93	,801	,124	3,68	4,18	2	5
	2. kysely 2006	22	3,77	1,020	,218	3,32	4,23	2	5
	Total	64	3,88	,877	,110	3,66	4,09	2	5

Merkitsevyysarvot

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Oman vuorovaikutuksen merkityksen tiedostaminen	Between Groups	6,047	1	6,047	10,150	,002
	Within Groups	36,937	62	,596		
	Total	42,984	63			
Taito toimia vuorovaikutuksessa erilaisten lasten kanssa	Between Groups	15,005	1	15,005	21,837	,000
	Within Groups	42,604	62	,687		
	Total	57,609	63			
Taito toimia vuorovaikutuksessa erilaisten aikuisten kanssa	Between Groups	1,542	1	1,542	1,705	,196
	Within Groups	56,067	62	,904		
	Total	57,609	63			
Taito antaa ja vastaanottaa palautetta	Between Groups	,351	1	,351	,452	,504
	Within Groups	48,149	62	,777		
	Total	48,500	63			

Opintojen päättövaiheessa vahvimaksi koulutuksen tuottamaksi osaamiseksi arvioitiin *oman vuorovaikutuksen merkityksen tiedostaminen* ($\bar{x}= 4,24$) ja heikoimmaksi *taito toimia vuorovaikutuksessa erilaisten aikuisten kanssa* ($\bar{x}= 3,69$). Toisessa kyselyssä vahvimaksi osaamiseksi arvioitiin *taito antaa ja vastaanottaa palautetta* ($\bar{x}= 3,77$) ja heikoimmaksi *taito toimia vuorovaikutuksessa erilaisten lasten kanssa* ($\bar{x}= 2,91$).

Vuorovaikutusosaamisen arvioinneissa oli havaittavissa selkeitä muutoksia, jotka näkyivät ensinnäkin *taidossa toimia vuorovaikutuksessa erilaisten lasten kanssa* (päättövaiheessa $\bar{x}= 3,93$; työelämässä $\bar{x}= 2,91$; $p=.000$). Tilastollisesti merkitsevä ero myös osaamisarvioinneissa koskien *oman vuorovaikutuksen merkityksen tiedostamista* (päättövaiheessa $\bar{x}= 4,24$; työelämässä $\bar{x}= 3,59$; $p=.002$).

8.1.8 Reflektio- ja tiedonhallintaosaaminen

Reflektio-osaaminen käsittää oman toiminnan kriittisen reflektoinnin ja arvioinnin, työyhteisön toiminnan tavoitteiden reflektoinnin ja arvioinnin sekä arviointiin pohjautuvan toiminnan kehittämisen (taulukko 9).

TAULUKKO 9. Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä pätevyysalue, reflektio-osaaminen

Keskiarvot

Descriptives									
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
Oman toiminnan kriittinen reflektointi ja arviointi	1. kysely 2003	42	4,43	,630	,097	4,23	4,62	3	5
	2. kysely 2006	22	4,23	,869	,185	3,84	4,61	2	5
	Total	64	4,36	,721	,090	4,18	4,54	2	5
Työyhteisön toiminnan tavoitteiden reflektointi ja arviointi	1. kysely 2003	42	4,07	,677	,104	3,86	4,28	3	5
	2. kysely 2006	22	3,64	1,002	,214	3,19	4,08	2	5
	Total	64	3,92	,822	,103	3,72	4,13	2	5
Arviointiin pohjautuva toiminnan kehittäminen	1. kysely 2003	42	4,00	,698	,108	3,78	4,22	2	5
	2. kysely 2006	22	3,73	,883	,188	3,34	4,12	2	5
	Total	64	3,91	,771	,096	3,71	4,10	2	5

Merkitsevyysarvot

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Oman toiminnan kriittinen reflektointi ja arviointi	Between Groups	,585	1	,585	1,128	,292
	Within Groups	32,149	62	,519		
	Total	32,734	63			
Työyhteisön toiminnan tavoitteiden reflektointi ja arviointi	Between Groups	2,733	1	2,733	4,249	,043
	Within Groups	39,877	62	,643		
	Total	42,609	63			
Arviointiin pohjautuva toiminnan kehittäminen	Between Groups	1,074	1	1,074	1,831	,181
	Within Groups	36,364	62	,587		
	Total	37,438	63			

Koulutuksen päättövaiheessa vastaajat arvioivat reflektio-osaamisen eri osa-alueet kauttaaltaan hyvin vahvoiksi ($\bar{x} \geq 4,00$). Toisessa kyselyssä osa-alueiden arvot olivat hieman laskeneet, mutta keskiarvojen ollessa kaikilla arvioitavilla muuttujilla kuitenkin $\bar{x} \geq 3,64$.

Koulutuksen päättövaiheen ja työelämässä tehdyn arvioinnin välillä oli tilastollisesti melkein merkitsevän ero ($p=.043$) koskien *työyhteisön toiminnan tavoitteiden reflektointia ja arviointia* (päättövaiheessa $\bar{x}= 4,07$ ja työelämässä $\bar{x}= 3,64$).

Tiedonhallintaosaaminen pitää sisällään keskeisten tiedonhankintamenetelmien tuntemisen ja hallinnan, kiinnostuksen oman tiedon ajan tasalla pitämiseen ja tiedon käytön toiminnan kehittämiseen (taulukko 10).

TAULUKKO 10. Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä pätevyysalue; tiedonhallintaosaaminen
Keskiarvot

		Descriptives							
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Keskeisten tiedonhankintamenetelmien tunteminen ja hallinta	1. kysely 2003	42	4,36	,618	,095	4,16	4,55	3	5
	2. kysely 2006	22	4,18	,853	,182	3,80	4,56	2	5
	Total	64	4,30	,706	,088	4,12	4,47	2	5
Kiinnostus oman tiedon ajantasalla pitämiseen	1. kysely 2003	42	4,40	,587	,091	4,22	4,59	3	5
	2. kysely 2006	22	4,00	,816	,174	3,64	4,36	3	5
	Total	64	4,27	,696	,087	4,09	4,44	3	5
Tiedon käyttö toiminnan kehittämiseen	1. kysely 2003	42	4,07	,712	,110	3,85	4,29	3	5
	2. kysely 2006	22	3,86	,774	,165	3,52	4,21	2	5
	Total	64	4,00	,735	,092	3,82	4,18	2	5

Merkitsevyysarvot

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Keskeisten tiedonhankintamenetelmien tunteminen ja hallinta	Between Groups	,444	1	,444	,890	,349
	Within Groups	30,916	62	,499		
	Total	31,359	63			
Kiinnostus oman tiedon ajantasalla pitämiseen	Between Groups	2,365	1	2,365	5,215	,026
	Within Groups	28,119	62	,454		
	Total	30,484	63			
Tiedon käyttö toiminnan kehittämiseen	Between Groups	,623	1	,623	1,158	,286
	Within Groups	33,377	62	,538		
	Total	34,000	63			

Molemmissa kyselyissä tiedonhallintaosaaminen koettiin vahvaksi osaamisalueeksi. Arviot olivat välillä $\bar{x}=3,86$ - $\bar{x}=4,40$. Tilastollisesti melkein merkitsevän arvon ($p=.026$) sai *kiinnostus oman tiedon ajan tasalla pitämiseen* (päätosvaiheessa $\bar{x}=4,40$; työelämässä $\bar{x}=4,0$).

8.1.9 Varhaiskasvatuksen tutkimukseen liittyvä osaaminen

Varhaiskasvatuksen tutkimuksen pätevyysalue sisältää tutkivan asiantuntijuuden orientaation, keskeisten varhaiskasvatuksen tutkimustraditioiden tuntemisen, keskeisten kasvatustieteellisten tutkimusmenetelmien tuntemisen, perusvalmiudet tehdä pienimuotoinen tutkimus sekä tutkimustiedon soveltamisen ammattikäyttöön (taulukko 11).

TAULUKKO 11. Tutkimusosaaminen

Keskiarvot

		Descriptives							
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
Lower Bound	Upper Bound								
Tutkivan asiantuntijuuden orientaatio	1. kysely 2003	41	3,68	,756	,118	3,44	3,92	2	5
	2. kysely 2006	22	3,36	,790	,168	3,01	3,71	2	5
	Total	63	3,57	,777	,098	3,38	3,77	2	5
Keskeisten varhaiskasvatuksen tutkimustraditioiden tunteminen	1. kysely 2003	42	3,62	,661	,102	3,41	3,82	2	5
	2. kysely 2006	22	3,68	,780	,166	3,34	4,03	2	5
	Total	64	3,64	,698	,087	3,47	3,82	2	5
Keskeisten kasvatustieteellisten tutkimusmenetelmien tunteminen	1. kysely 2003	42	3,83	,621	,096	3,64	4,03	2	5
	2. kysely 2006	22	3,86	,834	,178	3,49	4,23	2	5
	Total	64	3,84	,695	,087	3,67	4,02	2	5
Perusvalmiudet tehdä pienimuotoista tutkimustyötä	1. kysely 2003	42	4,26	,665	,103	4,05	4,47	3	5
	2. kysely 2006	22	4,09	,684	,146	3,79	4,39	3	5
	Total	64	4,20	,671	,084	4,04	4,37	3	5
Tutkimustiedon soveltaminen ammattikäyttöön	1. kysely 2003	42	3,81	,804	,124	3,56	4,06	2	5
	2. kysely 2006	22	3,45	,510	,109	3,23	3,68	3	4
	Total	64	3,69	,732	,091	3,50	3,87	2	5

Merkitsevyyssarvot

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Tutkivan asiantuntijuuden orientaatio	Between Groups	1,460	1	1,460	2,475	,121
	Within Groups	35,969	61	,590		
	Total	37,429	62			
Keskeisten varhaiskasvatuksen tutkimustraditioiden tunteminen	Between Groups	,057	1	,057	,115	,736
	Within Groups	30,677	62	,495		
	Total	30,734	63			
Keskeisten kasvatusieteellisten tutkimustmenetelmien tunteminen	Between Groups	,013	1	,013	,027	,870
	Within Groups	30,424	62	,491		
	Total	30,438	63			
Perusvalmiudet tehdä pienimuotoista tutkimustyötä	Between Groups	,422	1	,422	,937	,337
	Within Groups	27,937	62	,451		
	Total	28,359	63			
Tutkimustiedon soveltaminen ammattikäyttöön	Between Groups	1,819	1	1,819	3,532	,065
	Within Groups	31,931	62	,515		
	Total	33,750	63			

Opintojen päättövaiheessa ja kolme vuotta myöhemmin *perusvalmiudet tehdä pienimuotoinen tutkimus* arvioitiin vahvimaksi (päättövaiheessa $\bar{x} = 4,26$; työelämässä $\bar{x} = 4,09$). Sen sijaan tutkimustiedon soveltaminen ammattikäyttöön oli hieman laskenut ensimmäisen kyselyn jälkeen (päättövaiheessa $\bar{x} = 3,81$; työelämässä $\bar{x} = 3,45$).

8.2 Arviointeja koulutuksen ja työelämän relevanssista

Kyselyyn sisältyi myös joukko avoimia kysymyksiä, jotka käsittelivät koulutuksen yleistä työelämärelevanssia sekä erityisesti ongelmaperustaista oppimista koulutuksen pedagogiikkana. Vastaukset luokiteltiin sisällönanalyysin periaatteita noudattaen keskeisiin ilmiötä kuvaaviin kategorioihin. (Alasuutari 1994, 42–43.)

Taulukkoon 12 on koottu keskeisiksi kuvatut osaamishaasteet.

TAULUKKO 12. Työn keskeiset osaamishaasteet

Mitkä ovat työsi suurimmat osaamishaasteet?	N =21
Erilaisten oppijoiden (erityislasten) ja tarpeiden huomiointi	8
Lasten yksilöllinen huomiointi (suuressa ryhmässä)	8
Yhteistyö vanhempien kanssa	5

Koulutuksen jälkeen suurimpina osaamishaasteina vastaajat kokivat erityislasten tarpeiden huomioimisen sekä lasten yksilöllisen huomioimisen suuressa ryhmässä.

”Erityislasten ja lasten erityistarpeiden määrä on huomasti lisääntynyt ja niiden huomioiminen sekä tukeminen on suuri haaste...”

”Suurimmat haasteet ovat ehdottomasti monikulttuurisuudessa. Jokapäiväiset vuorovaikutustilanteet, erilaiset tulkinnat joista helposti syntyy väärinkäsityksiä, oma ”tietämättömyys” toisesta kulttuurista.”

”Erilaisten oppijoiden huomiointi isossa ryhmässä.”

”Erityistä tukea tarvitsevia lapsia on paljon ja heidän yksilöllisten tarpeiden huomioon ottaminen on haasteellista.”

”...suuri haaste on tämän kaiken keskellä jaksaminen ja jokaisen lapsen yksilöllinen huomioiminen.”

”Lapsi yksilönä ryhmässä – ajan puute ja resurssien puute.”

”Lapsen kehityksen yksilöllinen huomioiminen ja puuttuminen mahdollisiin ongelmiin.”

Yhteistyön vanhempien kanssa koettiin myös osaamishaasteeksi.

”Peruslähtökohdat ovat helposti selvillä, mutta on luonnollista, että jokaisella perheellä on omat tapansa toimia ja kun keskusteluyhteys ph:n henkilökunnan kanssa on heikko, tulee helposti turhia väärinymmärryksiä jne.”

”Haastavien/ongelma-perheiden kohtaaminen ja tukeminen.”

”Vuorovaikutus erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa lyhyen tuttavuuden jälkeen, kun lasta ei vielä tunne (sijaisuuden ongelma).”

”Yhteistyö vanhempien kanssa. Kuinka puhua vanhemmille vaikeista asioista.”

”Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Perheitä on monenlaisia.”

Vastaajat pohtivat minkälaisia valmiuksia koulutus antoi erilaisiin työssä ilmitulleisiin osaamishaasteisiin (taulukko 13).

TAULUKKO 13. Koulutuksen antamat keskeiset valmiudet työelämän haasteisiin

Millaisia valmiuksia koulutus antoi niihin?	N=10
Melko vähän valmiuksia päiväkodin arjen tuntemukseen/käytännön työn osaamiseen	4
Koulutus voi antaa vain perusvalmiudet, parhaiten kehitty työssä	2
Koulutuksessa oppi perustiedot ja taidot teoriassa, mutta näiden soveltamisesta käytännön toimintaan ei niinkään	4

Vastaajat kokivat, että koulutuksen antamat valmiudet käytännön työn osaamiseen olivat puutteelliset.

”Koulutus ”raapaisi pintaa”. Näissä asioissa kehitty parhaiten työssä – koulutus voi antaa vain perusvalmiudet.”

”Mainitsemani haasteet olen kohdannut työelämässä, eikä tällaisiin tapauksiin ole mahdollista ollut saada ennalta koulutusta.”

”Päiväkodin arki ei koulutuksessa tullut paljon esille.”

”Koulutuksessa pitäisi olla pidempiä harjoittelujaksoja ja niissä enemmän vastuuta, jotta karu totuus tulisi vastaan.”

Hyväksi koettiin koulutuksessa saadut vuorovaikutustaidot, tiedonhankintataidot sekä teoreettisen tiedon hallinta.

”Olen kaivannut tutoriaaleja ratkaisemaan monia ongelmia.”

”Perustiedot ja taidot oppi koulutuksessa teoriassa...”

”Koulutus antoi valmiuksia tiedon hankkimiseen ja sen hyödyntämiseen. Koulutus antoi teoreettista tietoa, joka osaksi tukee käytännössä toimintaani.”

”Koulutuksessa painotettiin elinikäistä oppimista. Tiedonhankintataidoistakin on ollut hyötyä. Uuden oppiminen ja muutokset eivät tunnukaan pelottavilta asioilta, vaan piristäviltä haasteilta!”

”...työyhteisö on suuresti arvostanut teoreettisen tiedon hallintaa ja vuorovaikutusosaamista, jotka ovat koulutuksen tuomaa.”

Vastaajat pohtivat työn ja koulutuksen välillä mahdollisesti esiintyviä ristiriitoja (taulukko 14).

TAULUKKO 14. Koulutuksen ja työn vaatimusten väliset ristiriidat

Onko työsi ja koulutuksesi välillä ristiriitoja? Jos on, millaisia?	N=10
Ei ole ristiriitoja	2
Koulutuksessa korostettu suunnittelua, käytännössä vaikea toteuttaa	4
Koulutuksessa painotettu teorioita: teoria ja arki eivät aina kohtaa/käytäntö kaukana	4

Eniten ristiriitaa vastaajat kokivat koulutuksen teoreettisuuden ja työelämän käytännön välillä.

”Lastentarhanopettajan työ on pitkälle työskentelyä ”tässä ja nyt” ja silloin teorit ym. ”hienot käsitteet” ovat vähemmän tärkeitä.”

”Koulutuksessa painotettiin suunnitelmien merkitystä, mutta kiireisessä arjessa ei aina ole mahdollista tehdä huolellisia suunnitelmia tai edes toteuttaa niitä. Työ lastentarhanopettajana vaatii joustavuutta ja sopeutumiskykyä.”

Yksi vastaaja koki lastentarhanopettajakoulutuksen merkityksettömänä, tosin vastauksesta ei ilmene missä työssä hän vastaushetkellä toimi.

”Koulutus ei anna pätevyyttä nykyiseen työhöni.”

Seurantakyselyssä selvitettiin myös kokemuksia ongelmaperustaisesta opiskelusta (taulukko 15).

TAULUKKO 15. Kokemuksia ongelmaperustaisesta opiskelusta

Millaisia ajatuksia sinulla on tällä hetkellä opiskelustasi ja oppimises-tasi ongelmaperustaisessa oppimisympäristössä?	N=22
Erilaisten ihmisten kanssa toimiminen sekä sosiaaliset ja vuorovaikutus-taidot kehittyneet (näistä ollut hyötyä myös työelämässä)	8
Kannusti/opetti omien mielipiteiden ilmaisemiseen	3
Kehitti tiedonhakutaitoja	5
Kehitti arviointitaitoja	6

Enemmistö vastaajista koki saaneensa valmiuksia erilaisten ihmisten kanssa toimimiseen sekä totesivat sosiaalisten taitojensa ja vuorovaikutustaitojensa kehittyneen. Arviointi- ja tiedonhakutaitojen koettiin myös kehittyneen.

” Ongelmaperustainen oppimisympäristö opetti tekemään töitä hyvinkin erilaisten ihmisten kanssa, mikä varmasti auttoi pärjäämään myös työelämässä...”

”Koulutus antoi minusta hyvät lähtökohdat ammatissa toimimiselle. Eniten hyötyä on ollut sosiaalisista taidoista, rohkeudesta puhua jne., joita saimme harjoitella PALJON tutorkaaleissa ja työpajoissa.”

”Opiskeluiden myötä opin vuoropuheluun toisten kanssa antoisemmin...”

”... Mielestäni se (PBL) antaa hyviä valmiuksia kriittiselle reflektoinnille ja työn laadun kehittämiseksi...”

”Vuorovaikutustaidot kehittyivät rutkasti. Arviointi, niin oma kuin työyhteisön, kehittyi. PBL laittoi miettimään itse. Tiedonhankinta lisääntyi!”

”Ryhmätyötaitoista on ollut selvää hyötyä työelämässä...”

Työelämästä käsin arvioituna koulutuksen kehittämiseksi annettiin seuraavanlaisia kehittämissuhteita (taulukko 16).

TAULUKKO 16. Koulutuksen kehittämissuhteita

Millaisia ajatuksia sinulla on kokonaisuutena lastentarhanopettajakoulutuksen kehittämiseksi?	N=13
Teoriaa vähemmän/enemmän sidottuna käytäntöön	2
Käytännön toiminnan/taitojen opetusta, vinkkejä käytännön työhön (sisältää myös taideaineet)	7
Harjoittelua enemmän, pidempiä jaksoja	2
Opettajat paremmin perille tämän hetken päiväkotitoiminnasta	2

Lastentarhanopettajakoulutusta haluttiin kehittää käytännönläheisempään suuntaan.

”Turhat ”liian hienot” käsitteet vähemmälle ja tärkeää käytännön asiaa enemmän → ohjaamista, opettamista, perushoitotilanteiden hallintaa.”

”Luulen, että teoriapuoli on ainakin Tampereella todella hyvin hallinnassa. Seuraavaksi pitäisi miettiä, kuinka käytännön toiminnan opetus (liikunta-, musiikki-, kuvataide- ja draamakasvatus) saataisiin toteutettua mielekkäästi ja tarkoituksenmukaisesti.”

”Itse kaipasin lisää harjoittelua. Työssäoppimisen jaksoja voisi yhdistää pidemmiksi kokonaisuuksiksi. Muutaman päivän harjoittelusta ei ole käytännössä mitään hyötyä. Myös ihan käytännön työssä tarvittavia taitoja kannattaisi harjoitella jo opiskeluvaiheessa. Jokin lto joutuu varmasti tekemään erityisen tuen suunnitelmia. Esimerkiksi niiden tekemistä voisi opetella koulutuksessa.”

Vastaajat toivat esille myös joitakin näkökulmia liittyen PBL – opetussuunnitelman ”pioneeri-
vuosikurssiin”

”Olisin toivonut opettajien ottavan enemmän vastuuta oppilaiden oppimisesta = tuoneet enemmän valtavaa ja hyvää kokemustaan ja tietojaan oppilaiden ulottuville. Tiedän, että ensimmäisenä PBL:n läpikäyneenä vuosikurssina jouduimme kokemaan ”kokeilut” ja ”etsinnät” läpi, mutta jäin kuitenkin kaipaamaan opettajien asiantuntijuutta ja puuttamista esim. tutoriaaleissa. Muuten PBL sopi minulle opiskelumenetelmänä.”

”PBL – systeemi oli aika sotkussa miltei koko opintojeni ajan, kun se haki suuntaansa. Ops:illa olisi varmasti ollut enemmän annettavaa ajan mittaan. Radikaali muutos ja hyvin nopeasti, niinkun asian kanssa olisi ollut kiire... Päällimmäisenä jäi mieleen positiivisia asioita ja ryhmässä oppiminen, josta tunsin saavani paljon.”

”Oli mielenkiintoista toimia ja opiskella siinä ensimmäisessä pioneeriosastossa, mutta myös tietyllä tavalla haluaisi tietää ovat ne, jotkut asiat muuttuneet mitkä me silloin koimme epätoimiviksi. ”

”Tuntui turhauttavalta; uutena järjestelmänä aiheutti paljon käytännön ongelmia, hakiessa olisi jo ollut hyvä tietää, mihin oli tulossa.”

”...Kuitenkin se hyvä, mitä PBL:stä jäi käteen on vaikea istuttaa suomalaisen varhaiskasvatuksen kentälle, jolla vallalla on yhä vanhahtava käsitys päivähoidosta. Opetussuunnitelmia vasta aletaan muokata...”

9 POHDINTA

9.1 Tutkimustulosten tarkastelua

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää miten PBL – opetussuunnitelman mukaisesti opiskelleet lastentarhanopettajat arvioivat koulutuksen tuottamaa ja omaa osaamistaan koulutuksen päättövaiheessa ja työelämään siirryttyä.

Tutkimuksen tuloksista ilmeni, että PBL – opetussuunnitelman hyödyt olivat opiskelijoiden arvioimina koulutuksen päättövaiheessa hyvät vuorovaikutustaidot, tiedonhankintataidot sekä teoreettinen tietämys. Karila & Nummenmaa tuovat esille, että päiväkotityö on yhteisöllistä työtä, jossa kasvatuskumppanuuden merkitys on suuri ja se on välttämätöntä yhteistyöosaamiselle. Yhteistyöosaaminen edellyttää työn kielellistä hallintaa ja hyviä vuorovaikutustaitoja. Lastentarhanopettajan asiantuntijuuden yksi keskeinen osaamisalue on jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen, joka pitää sisällään reflektio-osaamisen ja tiedonhallintaosaamisen. Jatkuva kehittäminen on tämän päivän päiväkotityössä avainasemassa. (Karila & Nummenmaa 2001, 32-33.)

Lapsen ja perheen arjen kokonaisuuden tuntemus, kasvatusvuorovaikutusosaaminen, taito toimia moniammatillisessa tiimissä ja kehittää tarkoituksenmukaisia yhteistyösuhteita sekä taito toimia vuorovaikutuksessa erilaisten lasten kanssa koettiin vahvoiksi osa-alueiksi koulutuksen päättövaiheessa. Sen sijaan työelämässä toimimisen jälkeen vastaajat kokivat osaamisensa laskeneen näillä kaikilla edellä mainituilla osa-alueilla. Asiantuntijuuden kehittyminen onkin Tynjälän ja Nuutisen mukaan pitkä prosessi, jonka aikana kaikki eri asiantuntijuuden elementit integroituvat toisiinsa (1997, 184-185.)

Toisaalta työkokemus toi vastaajille paljon sellaista osaamista mitä he eivät olleet kokeneet saaneensa ongelmaperustaisen oppimisen kautta. Näitä olivat päiväkodin arjen erilaisten sisältöalueiden, esim. liikunnan ja kädentaitojen ohjaamistilanteet. Eteläpelto liittäkin työkokemuksen sekä arjen elämäntilanteiden keskeisesti asiantuntijuuden käsitteeseen. (1997, 88.)

Tällä hetkellä lastentarhanopettajan työ vaatii hyviä vuorovaikutustaitoja, kykyä yhteistyöhön moniammatillisessa tiimissä ja taitoa etsiä tietoa itsenäisesti eri lähteistä. Lasten ja perheiden erilaiset tilanteet vaativat yhteistyöosaamista eri verkostojen kanssa. Kokemuksemme perusteella ongelmaperustaisen opetussuunnitelman mukaisesti toteutettu koulutus tuottaa sellaisia osaajia ”kentälle”, joita tämän hetken päiväkodin arki tarvitsee. Toisaalta koulutuksessa voitaisiin tuoda opiskelijoille selväksi, että yliopistokoulutus takaa vahvan teoriapohjan joka ohjaa käytäntöä.

Bereiter ja Scardamalia (1993, 47) jakavat asiantuntijatiedon praktiseen, formaaliseen ja metakognitiiviseen tietämykseen. Ongelmaperustaisessa opetussuunnitelmassa tieteellinen tietämys tuottaa yhdessä käytännön kokemusten kanssa juuri sitä osaamista ja asiantuntijuutta, jota lastentarhanopettajana toimimisessa tarvitaan. PBL-opetussuunnitelma tuottaa sellaista osaamista ja asiantuntijuutta, joka suuntautuu vahvasti tulevaisuuteen.

Tutkimuksemme on ajankohtainen. Vuoden 2007 varhaiskasvatuspäivän teema on *Lastentarhanopettaja - varhaiskasvatuksen asiantuntija*. Tavoitteena on nostaa esiin lastentarhanopettajien osaamisen ja asiantuntijuuden merkitystä varhaiskasvatuksessa. (Hanna 12/2006, 2.)

9.2 Tutkimusmenetelmän arviointia

Tutkimusmenetelmänä käytettiin survey-tutkimusta. Tutkimme ensimmäistä ongelmaperustaisen opetussuunnitelman mukaan opiskellutta vuosikurssia lastentarhanopettajakoulutuksessa. Tutkimusjoukkoon kuului siten 43 valmistunutta lastentarhanopettajaa. Tutkimme melko laajaa aineistoa. Haastattelut olisivat olleet työläitä toteuttaa, joten kyselylomakkeen lähettäminen postitse tuntui luonteelta. Fowlerin (2002, 73) mukaan postikysely tuottaa sellaista tietoa, jota on vaikea saada puhelimitse tai haastatteleamalla. Postikyselyyn vastaajilla on enemmän aikaa harkita ja pohtia vastauksiaan.

Puolistrukturoidun kyselylomakkeen avulla saatiin monipuolista tietoa tutkimukseen. Avointen kysymysten tuottama informaatio täydensi strukturoituja kysymyksiä tuoden esille joitakin ajatuksia, joita ei kysymyslomakkeessa ollut kysytty.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan reliabiliteetin ja validiteetin perusteella. Reliabiliteetin varmistamiseksi lomakkeen kysymykset tehtiin mahdollisimman selkeiksi ja helposti vastattaviksi, jotta väärinkäsityksiltä välttyttäisiin. Kyselylomakkeessa pitäisi välttää liikaa pituutta, jotta vastaajat eivät kokisi sitä työläänä. Tässä tutkimuksessa lomakkeen pituus mahdollisesti vaikutti vastaamishalukkuuteen. Kuitenkin kaikki palautuneet kyselylomakkeet oli täytetty huolellisesti ja jokaiseen kysymykseen oli vastattu. Myös avoimiin kysymyksiin, joihin yleensä jätetään helpommin vastaamatta, vastattiin hyvin. Tätä voidaan pitää tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä.

9.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Tutkimuksemme on ollut osa seurantatutkimusta, jonka tavoitteena on ollut kehittää Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen yksikön lastentarhanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelman kehittämiseen liittyy usein jonkinlainen muutostyöskentely, joka käynnistyy joko ulkoisten tai sisäisten tekijöiden kautta (Nummenmaa ym. 2006, 126). Tavoitteena on ollut myös saada opetussuunnitelma ja opetus vastaamaan entistä paremmin lastentarhanopettajan asiantuntijuuden edellyttämää osaamista. Opetussuunnitelman kehittämisen lähtökohtana on yhteisesti muodostettu tulkinta koulutuksen perustehtävästä sekä siitä, millaista asiantuntijuutta ja osaamista koulutuksessa tavoitellaan. (Nummenmaa ym. 2006, 130.) Saatujen tutkimustulosten perusteella pyritään myös kehittämään yksikön täydennyskoulutusta.

Opetussuunnitelmien kehittämisessä oleellista on tuntee sisällöt ja osaamisen luonne. Tietoinen käsitys osaamisesta ja siihen liittyvistä taustaoletuksista mahdollistaa koulutuksen sisältöjen ja menetelmällisten ratkaisujen kehittämisen. (Keurulainen 2006, 222.)

Kiinnostava jatkotutkimusmahdollisuus olisi keskittyä ongelmaperustaista opetussuunnitelmaa työsään käyttävien opettajien asiantuntijuuden ja osaamisen kehittymiseen. Keurulainen määrittelee opettajan työn ammattispesifeiksi osaamisalueiksi oppimisen ohjaamisen ja toimintaympäristöjen kehittämisen. Näiden lisäksi opettajan työn yleiset osaamisalueet ovat yhteistyö ja vuorovaikutus sekä jatkuva oppiminen. (Keurulainen 2006, 224.) Tynjälä (2004, 187–189) viittaa siihen, että tiedon luomisen nä-

kökulma on keskeinen opettajan asiantuntijuuden ja kehittymisen kannalta. On tärkeää, että uusi tutkimustieto on nopeasti myös opettajien ulottuvilla.

Tutkimusta voitaisiin jatkaa myös tekemällä sama kysely samalle kohdejoukolle esimerkiksi heidän toimittuaan viisi vuotta työelämässä. Tämän kautta saataisiin lisätietoa siihen, kuinka kokemus vaikuttaa asiantuntijuuden ja osaamisen kehittymiseen. Tynjälän (2006, 101) mukaan asiantuntijaksi tuleminen on ennen kaikkea sosiaalinen ilmiö, joka edellyttää eksperttikulttuuriin osallistumista.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.

Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1995. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva: WSOY.

Bereiter, C & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing Ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise.* Chigago: Open Court.

Boud , D. & Feletti, G. 1999. Ongelmalähtöinen oppiminen. Uusi tapa oppia. PBL. Helsinki: Hakapaino.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2001. *Research Methods in Education.* 5th Edition. London: RoutledgeFalmer.

Czaja, R. & Blair, J. 2005. *Designing surveys. A guide to decisions and procedures.* Second edition. Thousand Oaks: Pine Forge Press.

Dewey, J. 1938. *Experience and Education.* New York: Macmillan Publishing.

Fowler, F. 2002. *Survey Research Methods.* Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications.

Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus.* Jyväskylä: Yliopistopaino, 86–101.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2000. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.

Hanna. Lastentarhanopettajaliiton jäsenlehti. 12/2006.

- Happo, I. 2006. Varhaiskasvattajan asiantuntijuus. Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä. Akateeminen väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Heikkilä, T. 2004. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Vantaa: Tammi.
- Hujala, E. & Linberg, P. 1998. Suomalainen päivähoito. Lapsen oikeus varhaiskasvatukseen. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto.
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 35. Kasvatustieteiden tutkimuksia: Jyväskylä.
- Kaksonen, H., Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2006. Työssäoppiminen akateemisessa koulutuksessa. Lastentarhanopettajankoulutuksen ongelmaperustainen oppimisympäristö. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen, 221-236. Keuruu: Otava.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Edita.
- Karila, K. 1999. Aineistolähtöinen tutkimus välineenä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ymmärtämiseen. Teoksessa (toim.) Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä, 119–130. Jyväskylä: Atena.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotii. Helsinki: WSOY.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2002. Asiantuntijuuden ja oppimisen opetussuunnitelmalliset tulkinat. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Virtanen (toim.) PBL. Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma. Tampere: Yliopistopaino, 17–27.

Karila, K. & Ropo, E. 1997. Näkökulmia asiantuntijuuden olemukseen ja kehitykseen opettajatutkimuksen valossa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Yliopistopaino, 149–157.

Keurulainen, H. 2006. Opettajan osaaminen opettajankoulutuksen suunnittelun lähtökohtana. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen, 221–231.

Lastentarhanopettajaliitto. 2006. Varhaiskasvatuksen koulutus. Saatavilla [www – muodossa: http://www.oaj.fi/Resource.phx/ltol/koulutus/yleista.htx?menu=koulutus](http://www.oaj.fi/Resource.phx/ltol/koulutus/yleista.htx?menu=koulutus) (Luettu 8.11.2006).

Lastentarhanopettajan koulutuksen (KK) opetussuunnitelman perusteet 2002–2003. Varhaiskasvatuksen kehittyvä asiantuntijuus. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö.

Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 64–81.

Lähteenmäki, M-L. 2000. Problem-based-learning - ongelmaperustainen oppiminen ammatillisessa koulutuksessa ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Pirkanmaan ammattikorkeakoulu: Tampere.

Margetson, D. 1999. Miksi ongelmalähtöinen oppiminen on haaste? Teoksessa D. Boud & G. Feletti (toim.) Ongelmalähtöinen oppiminen. Uusi tapa oppia. PBL. Helsinki: Hakapaino, 53–62.

Norman, G.R. 1999. Arviointi ongelmalähtöisessä oppimisessä. Teoksessa D. Boud & G. Feletti (toim.) Ongelmalähtöinen oppiminen. Uusi tapa oppia. PBL. Helsinki: Hakapaino, 297–302.

Nummenmaa, A. R., Kaksonen, H., Karila, K. & Viittala, K. 2002. Koulutuksen ja työelämän kohtaamisia. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Virtanen (toim.) Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetus. Tampere: Yliopistopaino, 89-108.

Nummenmaa, A R & Karila, K. 2004. Kasvatustieteellisten tutkintojen kehittäminen. Teoksessa Puheenvuoroja kasvatusalan yliopistokoulutuksen kehittämisestä. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30 –vuotisjuhlakirja. Tampere: Paino-Arra, 61–74.

Nummenmaa, A R., Karila, K., Virtanen, J. & Kaksonen, H. 2005. Negotiating a Problem-based Curriculum. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (eds.) PBL in Context. Bridging Work and Education. Tampere: Yliopistopaino, 45–66.

Nummenmaa, A.R., Karila, K., Virtanen, J. & Kaksonen, H. 2006. Opetussuunnitelma työyhteisön neuvottelun ja työssä oppimisen kohteena. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Yliopistopaino, 123–137.

Nummenmaa, A R. & Virtanen, J. 2002. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma oppimis- ja tietoympäristönä. Teoksessa A R. Nummenmaa & J. Virtanen (toim.) PBL. Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma. Tampere: Yliopistopaino, 31–64.

Nummenmaa, L. 2004. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.

Pirttilä, I. 1997. Teoria, markkina-analyysi ja futurologinen silmä eksperttiyden ehtona. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Yliopistopaino, 73–82.

Pirttilä-Backman, A-M. 1997. Miksi asiantuntijan tulee kyetä reflektiivisiin arviointeihin? Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Yliopistopaino, 218–224.

Poikela, E. & Poikela, S. 1999. Kriittisyys ja ongelmaperustainen oppiminen. Teoksessa: J. Järvinen-Taubert & P. Valtonen. Kriittisyyden kasvu korkeakoulutuksessa. Tampere. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Poikela, E. & Poikela, S. 2005. The Strategic Points of Problem-Based Learning. Teoksessa: E. Poikela & S. Poikela (eds.) PBL in Context. Bridging Work and Education. Tampere: Yliopistopaino, 7-22.

Poikela, E. & Poikela, S. 2006. Arviointi ongelmaperustaisen pedagogiikan kontekstissa. Teoreettisia lähtökohtia ja opettajien kokemuksia. Teoksessa: A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Yliopistopaino, 139–153.

Poikela, S. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Cityoffset Oy: Tampere.

Puheenvuoroja kasvatusalan yliopistokoulutuksen kehittämistä. 2004. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlakirja. Tampere: Paino-Arra.

Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen? WSOY: Juva.

Rajala, R. 2001. Tilastollinen yhdysvaikutusanalyysi. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus.

Tien, C-J., Chu, S-T. & Lin, Y-P. 2005. Four Phases to Construct Problem-based Learning Instruction Materials. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (eds.) PBL in Context. Bridging Work and Education. Tampere: Yliopistopaino, 117–133.

Tuckman, B. W. 1994. Conducting Educational Research. Fourth Edition. Florida: Harcourt Brace.

Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: WSOY, 160–179.

Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. Kasvatus 2, 174–190.

Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Yliopistopaino, 99–122.

Tynjälä, P. & Nuutinen, A. 1997. Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Yliopistopaino, 182–195.

Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY.

Valli, R. 2001. Mitä numerot kertovat? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus.

Åsvik, A. 1999. Työ on ilomme palkka surumme. Lastentarhanopettajaliitto 1919–1999. Jyväskylä: Gummerus.

TAMPEREEN YLIOPISTO
OPETTAJANKOULUTUSLAITOS
VARHAISKASVATUKSEN YKSIKKÖ

UNIVERSITY OF TAMPERE
DEPARTMENT OF TEACHER EDUCATION
EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Hyvä lastentarhanopettaja!

Lastentarhanopettajankoulutus täytti Tampereella viime syksynä 50 – vuotta. Samalla yliopistollinen lastentarhanopettajankoulutus vietti kymmenvuotisjuhlaansa. Kuluneiden viidenkymmenen vuoden aikana lastentarhanopettajia on yksikössämme koulutettu eri tavoin. Myös lastentarhanopettajan työ on puolen vuosisadan aikana kokenut monenlaisia muutoksia.

Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen yksikössä siirryttiin syksyllä 2000 ongelmaperustaiseen opetussuunnitelmaan. Sinun vuosikurssisi oli ensimmäisen ongelmaperustaisessa oppimisympäristössä koulutuksensa saanut lastentarhanopettaja.

Koulutuksen päätösvaiheessa arvioitte omaa osaamistanne ja koulutuksen tuottamaa osaamista. Tämän kyselyn tarkoituksena on saada koulutukselle palautetta siitä, miten olette sijoittuneet työelämään ja miten nykyisestä elämän- ja työtilanteestanne käsin arvioitte omaa osaamistanne ja saamaanne koulutusta.

Sinun vastauksesi ovat meille erittäin arvokkaita, jotta voisimme kehittää edelleen opetussuunnitelmaamme ja opetustamme vastaamaan paremmin lastentarhanopettajan asiantuntijuuden edellyttämää osaamista sekä kehittämään täydennyskoulutustamme.

Kiitämme Sinua jo etukäteen lämpimästi. Kyselyn voit palauttaa oheisessa kirjekuoressa, jonka postimaksu on maksettu. Odotamme vastaustasi tammikuun 2006 loppuun mennessä.

Tampereella 16 p:nä tammikuuta 2006

Anna Raija Nummenmaa
Varhaiskasvatuksen professori
psannu@uta.fi

Taustatiedot

1. Sukupuoli

- mies
 nainen

2. Ikäsi

- 20-25 vuotta
 26-30 vuotta
 31-35 vuotta
 36-40 vuotta
 41-50 vuotta
 51-60 vuotta
 61-

3. Työkokemuksesi lastentarhanopettajana

- 0-6 kk
 7-12 kk
 1-1,5 v.
 1,5-2 v.
 enemmän, kuinka pitkään _____

4, Onko sinulla vakituinen toimi/virka?

- ei
 kyllä, millainen virka _____

5. Oletko aloittanut uuden koulutuksen lastentarhanopettajaksi valmistumisesi jälkeen?

- en
 kyllä,

Minkä koulutuksen olet aloittanut?

- varhaiskasvatuksen maisteriohjelman
 luokanopettajakoulutuksen
 elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen maisterikoulutuksen
 muun, minkä _____

6. Oletko toiminut muussa kuin lastentarhanopettajan ammatissa valmistumisesi jälkeen?

- en
 kyllä, missä _____

7. Oletko tyytyväinen ammatinvalintaasi?

- kyllä _____
 en, miksi _____

8. Seuraavassa Sinua pyydetään arvioimaan omaa osaamistasi. Ensimmäinen arvio kohdistuu siihen **kuinka hyvin tällä hetkellä koet hallitsevasi seuraavia osaamissisältöjä?** Arvioi kutakin osaamisaluetta asteikolla 1-5 ja **ympyröi** omaa tilannettasi parhaiten kuvaava vaihtoehto.

1 (osaamiseni on erittäin heikkoa) —

5 (osaamiseni on erittäin vahvaa)

Varhaiskasvatuksen toimintaympäristöihin liittyvä pätevyysalue

Kontekstiosaaminen					
Kasvatuksen yhteiskunnallisten ja kulttuuristen lähtökohtien tiedostaminen	1	2	3	4	5
Yhteiskunnallisten instituutioiden toiminnan tuntemus	1	2	3	4	5
Kulttuurinen lukutaito	1	2	3	4	5
Lapsen ja perheiden arjen tuntemus	1	2	3	4	5
Tietoisuus työtä ohjaavasta lainsäädännöstä	1	2	3	4	5
Laatutyön merkityksen tiedostaminen ja tuntemus	1	2	3	4	5

Varhaiskasvatukseen liittyvä pätevyysalue

Kasvatusosaaminen					
Omien kasvatukseen liittyvien uskomusten ja käsitysten tiedostaminen ja arviointi	1	2	3	4	5
Kasvatuksen arvoperustan merkityksen tiedostaminen	1	2	3	4	5
Tulevaisuuteen suuntautuminen ja tulevaisuuden ennakointi	1	2	3	4	5
Kasvatusvuorovaikutus osaaminen	1	2	3	4	5
Oman vuorovaikutuksen laadun tunnistaminen	1	2	3	4	5
Eettinen tietoisuus ja vastuu kasvattajana	1	2	3	4	5

Lapsi/oppija					
Pienten lasten kehityksen tunteminen	1	2	3	4	5
Pienten lasten oppimisen erityisyydentunteminen	1	2	3	4	5
Erilaisten oppijoiden tunnistaminen	1	2	3	4	5
Kehityksellisesti sopivien käytäntöjen hallinta	1	2	3	4	5
Taito tukea lapsen kasvua ja kehitystä	1	2	3	4	5

Oppimisteoria- ja sisältöosaaminen					
Omien oppimis- ja tiedonkäsitysten tiedostaminen ja arviointi	1	2	3	4	5
Keskeisten oppimisteorioiden tunteminen	1	2	3	4	5
Varhaispedagogiikan keskeisten sisältöjen hallinta	1	2	3	4	5
Esiopetuksen keskeisten sisältöjen hallinta	1	2	3	4	5
Pienten lasten oppimisympäristöjen suunnitteluosaaminen	1	2	3	4	5

Oppimisen ohjaamiseen liittyvä osaaminen					
Suunnittelua ohjaavien asiakirjojen tunteminen	1	2	3	4	5
Opetussuunnitelmaosaaminen	1	2	3	4	5
Erilaisten lasten oppimisprosessin ohjaaminen	1	2	3	4	5
Lapsiryhmän oppimisprosessin ohjaaminen	1	2	3	4	5
Ikäkaudelle sopivien arviointikäytäntöjen tunteminen	1	2	3	4	5
Valmius kehittää ikäkaudelle sopivia oppimisympäristöjä	1	2	3	4	5
Taito suunnitella ja toteuttaa pedagogista toimintaa lapsiyksilön kannalta	1	2	3	4	5
Taito suunnitella ja toteuttaa pedagogista toimintaa lapsiryhmän kannalta	1	2	3	4	5

Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä pätevyysalue

Yhteistyöosaaminen					
Taito toimia yhteistyössä vanhempien kanssa	1	2	3	4	5
Taito toimia moniammatillisessa tiimissä	1	2	3	4	5
Taito kehittää tarkoituksenmukaisia yhteistyösuhteita	1	2	3	4	5
Työn kielellinen hallinta toimittaessa erilaisessa yhteistyössä	1	2	3	4	5

Vuorovaikutusosaaminen					
Oman vuorovaikutuksen merkityksen tiedostaminen	1	2	3	4	5
Taito toimia vuorovaikutuksessa erilaisten lasten kanssa	1	2	3	4	5
Taito toimia vuorovaikutuksessa erilaisten aikuisten kanssa	1	2	3	4	5
Taito antaa ja vastaanottaa palautetta	1	2	3	4	5

Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä pätevyysalue

Reflektio-osaaminen					
Oman toiminnan kriittinen reflektointi ja arviointi	1	2	3	4	5
Työyhteisön toiminnan tavoitteiden reflektointi ja arviointi	1	2	3	4	5
Arviointiin pohjautuva toiminnan kehittäminen	1	2	3	4	5

Tiedonhallintaosaaminen					
Keskeisten tiedonhankintamenetelmien tunteminen ja hallinta	1	2	3	4	5
Kiinnostus oman tiedon ajan tasalla pitämiseen	1	2	3	4	5
Tiedon käyttö toiminnan kehittämiseen	1	2	3	4	5

Varhaiskasvatuksen tutkimuksen pätevyysalue

Tutkivan asiantuntijuuden orientaatio	1	2	3	4	5
Keskeisten varhaiskasvatuksen tutkimustraditioiden tunteminen	1	2	3	4	5
Keskeisten kasvatustieteellisten tutkimusmenetelmien tunteminen	1	2	3	4	5
Perusvalmiudet tehdä pienimuotoinen tutkimus	1	2	3	4	5
Tutkimustiedon soveltaminen ammattikäyttöön	1	2	3	4	5

9. Seuraavaksi pyydän sinua arvioimaan sitä, **miten kolmivuotinen lastentarhanopettajan/ kasvatus-**
tieteen kandidaatin koulutus kehitti osaamistasi seuraavilla varhaiskasvatuksen-osaamisalueilla. Ar-
vioi taas asteikolla **1 (koulutus on kehittänyt osaamistani erittäin vähän)**—

5 (koulutus on kehittänyt osaamistani erittäin paljon)

Varhaiskasvatuksen toimintaympäristöihin liittyvä pätevyysalue

Kontekstiosaaminen					
Kasvatuksen yhteiskunnallisten ja kulttuuristen lähtökohtien tiedostaminen	1	2	3	4	5
Yhteiskunnallisten instituutioiden toiminnan tuntemus	1	2	3	4	5
Kulttuurinen lukutaito	1	2	3	4	5
Lapsen ja perheiden arjen tuntemus	1	2	3	4	5
Tietoisuus työtä ohjaavasta lainsäädännöstä	1	2	3	4	5
Laatutyön merkityksen tiedostaminen ja tuntemus	1	2	3	4	5

Varhaiskasvatukseen liittyvä pätevyysalue

Kasvatusosaaminen					
Omien kasvatukseen liittyvien uskomusten ja käsitysten tiedostaminen ja arviointi	1	2	3	4	5
Kasvatuksen arvoperustan merkityksen tiedostaminen	1	2	3	4	5
Tulevaisuuteen suuntautuminen ja tulevaisuuden ennakointi	1	2	3	4	5
Kasvatusvuorovaikutus osaaminen	1	2	3	4	5
Oman vuorovaikutuksen laadun tunnistaminen	1	2	3	4	5
Eettinen tietoisuus ja vastuu kasvattajana	1	2	3	4	5

Lapsi/oppija					
Pienten lasten kehityksen tunteminen	1	2	3	4	5
Pienten lasten oppimisen erityisyydentunteminen	1	2	3	4	5
Erilaisten oppijoiden tunnistaminen	1	2	3	4	5
Kehityksellisesti sopivien käytäntöjen hallinta	1	2	3	4	5
Taito tukea lapsen kasvua ja kehitystä	1	2	3	4	5

Oppimisteoria- ja sisältöosaaminen					
Omien oppimis- ja tiedonkäsitysten tiedostaminen ja arviointi	1	2	3	4	5
Keskeisten oppimisteorioiden tunteminen	1	2	3	4	5
Varhaispedagogiikan keskeisten sisältöjen hallinta	1	2	3	4	5
Esiopetuksen keskeisten sisältöjen hallinta	1	2	3	4	5
Pienten lasten oppimisympäristöjen suunnitteluosaaminen	1	2	3	4	5

Oppimisen ohjaamiseen liittyvä osaaminen					
Suunnittelua ohjaavien asiakirjojen tunteminen	1	2	3	4	5
Opetussuunnitelmaosaaminen	1	2	3	4	5
Erilaisten lasten oppimisprosessin ohjaaminen	1	2	3	4	5
Lapsiryhmän oppimisprosessin ohjaaminen	1	2	3	4	5
Ikäkaudelle sopivien arviointikäytäntöjen tunteminen	1	2	3	4	5
Valmius kehittää ikäkaudelle sopivia oppimisympäristöjä	1	2	3	4	5
Taito suunnitella ja toteuttaa pedagogista toimintaa lapsiyksilön kannalta	1	2	3	4	5
Taito suunnitella ja toteuttaa pedagogista toimintaa lapsiryhmän kannalta	1	2	3	4	5

Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä pätevyysalue

Yhteistyöosaaminen					
Taito toimia yhteistyössä vanhempien kanssa	1	2	3	4	5
Taito toimia moniammatillisessa tiimissä	1	2	3	4	5
Taito kehittää tarkoituksenmukaisia yhteistyösuhteita	1	2	3	4	5
Työn kielellinen hallinta toimittaessa erilaisessa yhteistyössä	1	2	3	4	5

Vuorovaikutusosaaminen					
Oman vuorovaikutuksen merkityksen tiedostaminen	1	2	3	4	5
Taito toimia vuorovaikutuksessa erilaisten lasten kanssa	1	2	3	4	5
Taito toimia vuorovaikutuksessa erilaisten aikuisten kanssa	1	2	3	4	5
Taito antaa ja vastaanottaa palautetta	1	2	3	4	5

Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä pätevyysalue

Reflektio-osaaminen					
Oman toiminnan kriittinen reflektointi ja arviointi	1	2	3	4	5
Työyhteisön toiminnan tavoitteiden reflektointi ja arviointi	1	2	3	4	5
Arviointiin pohjautuva toiminnan kehittäminen	1	2	3	4	5

Tiedonhallintaosaaminen					
Keskeisten tiedonhankintamenetelmien tunteminen ja hallinta	1	2	3	4	5
Kiinnostus oman tiedon ajan tasalla pitämiseen	1	2	3	4	5
Tiedon käyttö toiminnan kehittämiseen	1	2	3	4	5

Varhaiskasvatuksen tutkimuksen pätevyysalue

Tutkivan asiantuntijuuden orientaatio	1	2	3	4	5
Keskeisten varhaiskasvatuksen tutkimustraditioiden tunteminen	1	2	3	4	5
Keskeisten kasvatustieteellisten tutkimusmenetelmien tunteminen	1	2	3	4	5
Perusvalmiudet tehdä pienimuotoinen tutkimus	1	2	3	4	5
Tutkimustiedon soveltaminen ammattikäyttöön	1	2	3	4	5

Seuraavaksi pyytäisin Sinua vastaamaan muutamaan avoimeen kysymykseen ja kirjoittamaan ajatuksiasi niille varattuun tilaan. Voit jatkaa myös erilliselle paperille ja merkitä kysymyksen numeron vastauksesi kohdalle.

10. Mitkä ovat työsi suurimmat osaamishaasteet?

11. Millaisia valmiuksia koulutus antoi niihin?

12. Onko työsi ja saamasi koulutuksen välillä ristiriitoja? Jos on, millaisia?

13. Millaisia ajatuksia Sinulla on tällä hetkellä opiskelustasi ja oppimisestasi ongelma-perustaisessa oppimisympäristössä?

14. Millaisia ajatuksia Sinulla on kokonaisuutena lastentarhanopettajankoulutuksen kehittämiseksi?

LÄMMIN KIITOS YHTEISTYÖSTÄ