

LASTENTARHANOPETTAJAN PEDAGOGINEN VASTUU
LASTENTARHANOPETTAJIEN JA LASTENHOITAJIEN
KÄSITTÄMÄNÄ

Vanessa Jokinen

Pro gradu – tutkielma

Varhaiskasvatuksen maisterikoulutus

Kasvatustieteiden yksikkö

Tampereen yliopisto

Kevät 2012

TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto

Jokinen Vanessa

LASTENTARHANOPETTAJAN PEDAGOGINEN VASTUU LASTENTARHANOPETTAJIEN JA LASTENHOITAJIEN KÄSITTÄMÄNÄ

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 77 sivua + liitteet 5 sivua

Huhtikuu 2012

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien käsityksiä lastentarhanopettajan pedagogisesta vastuusta. Tutkimus selvittää, miten pedagogisen vastuun käsitetään toteutuvan käytännössä ja miten se kehittyy osana lastentarhanopettajan asiantuntijuutta.

Tutkimuksessa haastateltiin lastentarhanopettajia ja lastenhoitajan tehtävässä toimivia henkilöitä. Nämä ammattiryhmät muodostavat tiimejä päiväkodeissa ja seuraavat toistensa työskentelyä lähietäisyydeltä. Lastentarhanopettajien käsitykset omaan työhön sisältyvästä vastuusta ovat merkittäviä mutta myös lastenhoitajien käsitykset rikastavat tutkimusta heidän käsitystensä pohjautuessa kokemuksiin ja havaintoihin toisen työstä.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tutkimus, jossa tiedonantajina toimivat lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat. Tutkimusote ja analyysimenetelmä perustuvat fenomenografisille lähtökohdille, kun tiedonantajien käsitykset ovat tarkastelun kohteena. Tutkimus toteutettiin haastattelua menetelmänä käyttäen.

Tutkimuksen keskeisimmät tulokset liittyvät pedagogisen vastuun määritelmään, käytännössä ilmenemiseen ja rakentumiseen asiantuntijuuden osana. Lastentarhanopettajan pedagogiseen vastuuseen ja myös asiantuntijuuteen liitetään erityisesti suunnitteluosaaminen sekä lasten ikä- ja kehitystason tuntemus ja huomioiminen toiminnassa.

Avainsanat: pedagoginen vastuu, varhaiskasvatus, opettajuus, lastentarhanopettaja, asiantuntijuus, johtaminen, fenomenografia, haastattelu

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	5
2 VARHAISKASVATUS PEDAGOGISEN VASTUUN KONTEKSTINA.....	8
2.1 Varhaiskasvatuksen pedagogiikka.....	10
2.2 Varhaiskasvatuksen laatutekijät	12
2.3 Moniammatillisuus	16
3 OPETTAJUUS	19
3.1 Opettajan ammatti professiona	19
3.2 Opettajuuden osatekijät ja pedagoginen vastuu.....	22
3.3 Johtaminen ja pedagogisen osaamisen jakaminen.....	25
4 LASTENTARHANOPETTAJAN ASiantuntijuus.....	32
4.1 Asiantuntijuus ja oppiminen.....	35
4.2 Pedagoginen vastuu osana asiantuntijuutta	38
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT	40
6 MENETELMÄLLISET VALINNAT JA AINEISTO	42
6.1 Metodologiset lähtökohdat.....	42
6.2 Aineistonkeruu	45

6.3 Aineiston analyysi ja tulkinta	47
7 TULOKSET	49
7.1 Pedagoginen vastuu käsitteenä.....	51
7.2 Pedagoginen vastuu käytännössä	57
7.3 Pedagoginen vastuu osana asiantuntijuutta	63
8 POHDINTA.....	68
8.1 Pedagoginen vastuu – vastuuta tavoitteista, arvioinnista ja kehittämisestä.....	68
8.2 Lastentarhanopettaja asiantuntijuuden ja pedagogisen vastuun rakentajana.....	70
8.3 Tutkimuksen ja tutkimusmenetelmän arviointia	73
9 LÄHTEET	76
10 LIITTEET	82
1 HAASTATTELURUNKO	
2 LITTEROINTINÄYTE	
3 TUTKIMUSLUPA	

1 JOHDANTO

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien käsityksiä lastentarhanopettajan pedagogisesta vastuusta. Tutkimus myös pyrkii määrittelemään pedagogisen vastuun käsitettä tiedonantajien vastauksia ja kirjallisuutta apuna käyttäen. Pedagogisen vastuun käsitetään kuuluvan lastentarhanopettajalle, ja sanaparina pedagoginen vastuu on käytetty niin puheessa kuin kirjoituksissakin. Aiempaa tutkimusta pedagogisen vastuun käsittämisestä ei ole, vaikkakin esimerkiksi pedagogista johtajuutta, pedagogista ajattelua ja pedagogista osaamista on käsitelty (ks. Taipale 2004; Haring 2003; Karila & Nummenmaa 2001). Tavoitteena on selvittää, miten lastentarhanopettajan pedagogisen vastuun käsitetään toteutuvan käytännössä ja miten se kehittyi osana asiantuntijuutta. Asiantuntijuuden ja oppimisen näkökulma on tutkimuksessa keskiössä, ja oletuksena on jatkuva oppiminen ja työssä kehittyminen.

Tarkastelun kohteena ovat tiedonantajien käsitykset, jotka voivat heijastaa kokemuksia heidän elämästään todellisuudesta. Mielenkiintoista on, minkälaiset asiat sisällytetään pedagogiseen vastuuseen ja mitkä rajataan ulkopuolelle tietoisesti tai tiedostamattomasti. Lastentarhanopettajan lisäksi tiimissä toimii usein lastenhoitajia. On tärkeää selkiyttää pedagogisen vastuun sisältöä ja pyrkiä ymmärrykseen sen merkityksestä käytännössä. Tieto siitä, mitä pedagogisella vastuulla tarkoitetaan ja miten se käsitetään, on merkittävä, jotta eri ammattiryhmät voivat toimia omalla osaamisen alueella ja kehittää asiantuntijuuttaan. Lastentarhanopettajat ovat pedagogisen koulutuksen saaneita ja pedagoginen vastuu sisältyy heidän työhön. Lastenhoitajat puolestaan lastentarhanopettajan toimintaa havainnoidessa ja tiimityötä tehdessä voivat muodostaa käsityksiä pedagogisesta vastuusta. Tutkielmassa käsitellään myös osaamisen ja pedagogista johtamista ajatellen lastentarhanopettajan toimivan tiimiä johtaen ja näin pedagogista vastuuta ilmentäen.

Tutkimuksen tiedonantajina toimivat päiväkodeissa lapsiryhmissä työskentelevät lastentarhanopettajat ja lastenhoitajan tehtävässä toimivat henkilöt. Aineiston hankinta toteutettiin laadullisen haastattelun avulla. Haastattelun avulla saadaan tiettyjen teemojen ja aihealueiden rajoissa luonnollista puhetta tiedonantajilta. Käsitykset tulevat

ilmi, kun tiedonantajat kertovat annettuihin aihealueisiin liittyviä ajatuksiaan ja kokemuksiaan. Tutkijalla ja myös tiedonantajalla on mahdollisuus tarkentaviin kysymyksiin tilanteessa. Tutkimusote on fenomenografinen käsitysten ollessa tutkimuksen kohteena.

Tutkimuksen aihe syntyi kiinnostuksesta pedagogiseen osaamiseen ja vastuuseen sekä lastentarhanopettajan rooliin tiimin pedagogisena johtajana. Työtehtävien selkeä jakaminen ja vastuiden tiedostaminen auttavat laadukkaasti varhaiskasvatuksen toteuttamisessa ja kehittämisessä. Varmasti myös hyvinvointiin vaikuttavana tekijänä on tietoisuus siitä, mitä toiset yksilöltä odottavat ja minkälaisia odotuksia itse asettaa toisten työlle. Lastentarhanopettajan pedagogista vastuuta korostetaan ja aihe on ajankohtainen, kun työskulttuuria pyritään muovaamaan siten, että eri ammattiryhmät vastaavat koulutuksen ja osaamisen mukaisista tehtävistä.

Tutkimus voi osaltaan selkiyttää pedagogisen vastuun käsitteen määrittelyä ja sen myötä tehtävien jakamista yksilöiden koulutus ja asiantuntijuus huomioiden. Pedagogisen vastuun käsittäminen ja ilmentäminen voivat liittyä myös tiimityön toimivuuteen. Tutkimuksen avulla voidaan mahdollisesti selvittää pedagogisen vastuun kehittymiseen ja rakentumiseen vaikuttavia tekijöitä. Tämä voi suunnata koulutusta ja edesauttaa asiantuntijuuteen ja oppimiseen liittyvien rakenteiden kehittämistä. Lastentarhanopettajat voivat tulla tietoisemmiksi pedagogisesta vastuusta ja määrittelyn ja sanallistamisen avulla hahmottaa työtehtäviään ja vastuutaan paremmin. Lastenhoitajat voivat tulla tietoisiksi käsityksistään pedagogisesta vastuusta ja tämän avulla kehittää tiimien toimintaa lastentarhanopettajien kanssa.

Tutkimuksen teoreettinen tausta pohjautuu varhaiskasvatukseen, opettajuuden, asiantuntijuuden ja oppimisen sekä johtamisen aiempiin tutkimuksiin ja teorioihin. Pedagogisen vastuun määrittelyssä apuna ovat aiemmat pedagogiseen osaamiseen ja johtamiseen sekä kasvatukseen liittyvät tutkimukset, ja käsitettä pyritään hahmottamaan tutkimuksen eri vaiheissa. Käsitteen määrittelyyn vaikuttavat tiedonantajien käsitykset pedagogisesta vastuusta. Tarkastelu aloitetaan yleiseltä tasolta varhaiskasvatusta käsitellen ja tästä siirrytään opettajuuden ja yhä lastentarhanopettajan asiantuntijuuden käsitteeseen. Nykysuomen sanakirjan (2002, 405 - 406) määritelmän mukaan vastuu merkitsee velvollisuutta vastata omana tai toisen huolena valvonnassa olevasta asiasta

tai henkilöstä. Vastuu voi tarkoittaa vastuuta työn valmistumisesta, lasten kasvatuksesta tai päätöksestä, ja se voi olla moraalista tai taloudellista. Vastuu voidaan mieltää taakkana, ja se voidaan käsittää yhteiseksi tai yksityiseksi. Pedagogiikka voidaan määritellä monin tavoin, ja sillä voidaan tarkoittaa esimerkiksi opettajan ajattelua ja toimintaa, joiden avulla pyritään edistämään oppimista (Haring 2003, 73).

2 VARHAISKASVATUS PEDAGOGISEN VASTUUN KONTEKSTINA

Varhaiskasvatuksen ja varhaiskasvatuksen pedagogiikan käsittely johdattelee tutkimuksen kontekstiin. Lastentarhanopettaja toteuttaa työtään ja ilmentää pedagogista vastuutaan päiväkodissa tai muussa varhaiskasvatusta toteuttavassa ympäristössä. Varhaiskasvatuksen laatutekijöiden tarkastelu pedagoginen vastuu huomioiden ilmentää ihanteellista varhaiskasvatuksen toteuttamista. Lastentarhanopettaja toteuttaa työtään usein moniammatillisessa tiimissä ja työyhteisössä.

Varhaiskasvatus on valtakunnallisessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjassa määritelty pienten lasten elämänpireissä tapahtuvaksi kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi. Kasvatuksellisen vuorovaikutuksen tavoitteena on edistää lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista, jotka katsotaan varhaiskasvatuksen kokonaisuuden muodostaviksi tekijöiksi. Yhteiskunnan järjestämä varhaiskasvatus koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Se on suunnitelmallista ja tavoitteellista yhteistoimintaa ja vuorovaikutusta, ja ensisijaisena tavoitteena on lapsen hyvinvoinnin edistäminen. Varhaiskasvatuksen lähtökohta on varhaiskasvatukselliseen ja myös monitieteiseen tietoon ja tutkimukseen sekä pedagogisten menetelmien hallintaan perustuva näkemys lapsen oppimisesta, kasvusta ja kehityksestä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11, 15.)

Lapsen omaehtoisen oppimisen tukemiseksi on tärkeää, että oppimisympäristö vastaa lapsen kehityksellistä tasoa ja herättää mielenkiintoa uusien asioiden tutkimiseen ja ongelmanratkaisuun. Fyysiseen oppimisympäristöön liittyvät arkkitehtuuri, lähiympäristö, välineet ja materiaalit, jotka mahdollistavat varhaiskasvatuksen toiminnan toteuttamisen sekä lasten tietojen ja taitojen kehittymisen. Oppimisympäristöön sisältyy myös pedagogisia ominaisuuksia, joita ovat ympäristössä toteutetut pedagogiset ratkaisut. Oppimisympäristön suunnittelussa tulisi huomioida kehityspsykologinen tieto, oppimistoimintojen merkityksellisyys, sisältöalueet sekä oppimisen ja kehityksen jatkuvuus. (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 95.) Sopivassa oppimisympäristössä lapselle tarjoutuu mahdollisuus taitojen ja ymmärryksen kehittämiseen. Näiden tavoiteltavien asioiden ohella tulee kuitenkin muistaa lapsen

hetkessä elämisen taidon ja omakohtaisten kokemusten merkitys. (Blenkin & Whitehead 1996, 33.)

Reunamo (2007) kuvaa päiväkodin tapahtumia toiminnan eri muodot huomioiden. Yleisen toiminnan piiriin luetaan kuuluviksi vapaa leikki, ulkoleikki, ruokailu perushoito ja ohjaustilanne. Eniten aikaa kuluu vapaaseen leikkiin ja toiseksi eniten ulkoleikkiin. Ruokailu sijoittuu seuraavaksi. Ohjaustilanteisiin katsotaan kuluvan vähiten aikaa, kun yleinen toiminta jaetaan osiin päiväkodissa. Ohjaustilanteisiin sisältyvä ohjaava kasvatusta tarkoittaa Reunamon (2007) mukaan toimintaa, joka on tiettyä tilaisuutta varten suunniteltu tai toimintaa, johon aikuinen liittyy tuomalla mukaan kasvatuksellisen elementin. (Reunamo 2007, 31.) Pedagoginen vastuu liittyy vastuuseen näistä ohjaustilanteista mutta näiden suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin tulisi osallistua koko tiimin. Yksittäisten ohjaustilanteiden ohessa perushoidon tilanteet tai esimerkiksi ulkoilu toimivat oppimiskokemuksia ja kasvatuksellista ainesta tarjoavina. Lastentarhanopettajan tulisi yhdessä tiimin kanssa suunnitella ja arvioida yleiseen toimintaan liittyvien osioiden toteuttamista sekä opetuksellisten ja kasvatuksellisten tavoitteiden sisällyttämistä jokaiseen osioon. Varhaiskasvatuksen keskeinen sisältö onkin kasvatuksellisen aineksen kytkeminen arkeen siten, että kasvatusta tapahtuu niin oppitunneilla kuin perushoidossa (Reunamo 2007, 31).

Päiväkodin organisaatiokulttuuria nimitetään toimintakulttuuriksi. Se muodostuu toimintaympäristölle ominaisten käytäntöjen kokonaisuudesta. Toimintakulttuurin käsitteeseen liitetään usein myös pedagogisen kulttuurin käsite. Lasta, lapsen kehitystä ja oppimista koskevat käsitykset synnyttävät pedagogisia käytäntöjä. Pedagoginen kulttuuri voidaan liittää päiväkodin kasvatusta- ja työ- ja työkulttuuriin, ja päiväkodin kulttuuriseen kenttään voidaan nähdä kuuluvaksi myös suunnittelukulttuuri, joka toimii välittäjänä työkulttuurin, kasvatuskulttuurin ja pedagogisen kulttuurin välillä. (Nummenmaa, Karila, Joensuu & Rönholm 2007, 28 – 31.) Toimintaympäristössä toimiva varhaiskasvatuksen henkilöstö on moniammatillista, ja yhdessä henkilöstön jäsenet muodostavat kasvatusyhteisön. Yhteisten arvojen ja sovittujen toimintatapojen kautta kasvatusyhteisö luo toimintakulttuuria. Henkilöstön osaamisen perustana ovat koulutuksen ja ammatillisen kokemuksen tuottamat tiedot ja taidot. Henkilöstö

työskentelee varhaiskasvatusympäristössä, jonka muodostavat fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset ominaisuudet. Toiminnallisesti eri tilanteisiin vaikuttavat psyykkinen ja sosiaalinen ympäristö. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 16 – 17.) Kasvattajien luoma ilmapiiri ja vuorovaikutus lasten, vanhempien ja koko henkilöstön välillä ovat tärkeitä psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön tekijöitä. Yhteiset keskustelut, palaute ja uuden oppiminen edesauttavat eheän ja turvallisen ympäristön kehittämistä. Ihanteellisessa varhaiskasvatusympäristössä henkilökunta ja vanhemmat jakavat tiedon lapsesta ja vanhemmat ovat osallisina lasta koskevien oppimissuunnitelmien laadinnassa (Siraj-Blatchford 2010, 160).

2.1 Varhaiskasvatuksen pedagogiikka

Heikka, Hujala ja Turja (2009) käyttävät varhaiskasvatuksen pedagogiikasta lyhennettä varhaispedagogiikka. Varhaispedagogiikan päämäärinä ovat oppimisen ilon ja hyvinvoinnin kokemukset sekä sosiaalisen toimintakyvyn ja itsenäisyyden lisääminen. Varhaispedagogiikka perustuu lapselle ominaisiin tapoihin toimia ja ajatella. Näitä ovat esimerkiksi leikki, tutkiminen, liikkuminen ja ilmaisu. Varhaispedagogiikka perustuu sisältöihin, joilla tarkoitetaan varhaiskasvatuksen sisällöllisiä orientaatioita sekä lapsen toiminnan sisältöjä ja niiden pohjalta suunniteltua toimintaa. Opettajalla tulee olla kunkin sisältöalueen tuntemus, jotta lapsihavainnointi voidaan kohdistaa oikein. Varhaispedagogiikan haasteeksi katsotaan juuri sisältöjen tuntemuksen ja niiden pedagogisuuden nostaminen arvoonsa. (Heikka, Hujala & Turja 2009, 15, 29.) Sisällöllisiä orientaatioita ovat matemaattinen, luonnontieteellinen, historiallis-yhteiskunnallinen, esteettinen, eettinen ja uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio. Varhaiskasvatuksen keskeiset sisällöt rakentuvat näiden muodostaman kokonaisuuden varaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 26.)

Lapsen omaehtoisella leikillä on keskeinen merkitys varhaiskasvatuksessa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11). Aikuisen rooli on merkittävä leikin ohjauksessa ja leikkitaitojen kehittämisessä. Aikuisen tehtävänä on ennen kaikkea luoda suotuisat edellytykset lasten omaehtoiselle leikille. Leikkiä tukeva toimintakulttuuri edellyttää kasvattajan tietoutta leikin kehityksestä ja lasten kiinnostuksen kohteista.

Kasvattajan tulee tiedostaa havainnoinnin merkitys sekä suunnittelun, toiminnan ja arvioinnin kokonaisuus leikin pedagogiikkaa toteuttaessa. Varhaiskasvatuksen pedagogiset suunnitelmat voidaan jakaa opetussuunnitelmiin ja toimintasuunnitelmiin. Opetussuunnitelmat ovat pitkän aikavälin suunnitelmia, joihin pohjautuu lyhyen aikavälin toiminnan suunnittelu. Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa tulee huomioida koulun alkuopetuksen sisältöalueet, jotta oppimisprosessin jatkuvuus säilyy siirryttäessä kasvuympäristöstä toiseen. Toimintasuunnitelma puolestaan liittyy esimerkiksi erilaisten projektien suunnitteluun. Näiden suunnitelmien kokonaisuudesta käytetään englanninkielessä käsitettä ”curriculum”, ja tämänkaltaisen suunnitelma pitää sisällään sekä pitkän että lyhyen aikavälin suunnittelun sekä toiminnan arvopohjan, tavoitteet ja menetelmät. (Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen 1999, 29 – 30, 40.)

Oppimiseen varhaiskasvatuksessa liittyy konstruktivistinen näkökulma, ja lapsuuden oppimis- ja opetusprosessien tarkasteluun uusi oppimisen tutkimus on tuonut lapsinäkökulman. Pedagogiikan toivotaan siten toteutuvan lapsen omaehtoisesta aktiivisuudesta lähtien, ja tämä edellyttää kasvattajilta pedagogista tietoisuutta ja sen selkiyttämistä. Kasvattajat tarvitsevat toimivia teorioita, joiden kautta omia oppimiskäsityksiä voi vertailla ja luokitella. Koulutuksen ja kasvatuksen keskeinen tavoite on oppimaan oppimisen taitojen kehittäminen. Oppijalle tulee luoda edellytykset jatkuvalla uuden oppimiselle. Konstruktivistinen näkemys oppijasta korostuu, kun puhutaan oppimaan oppimisen taitojen ymmärtämisestä ja opettamisesta. (Hujala ym. 2007, 31, 33, 50.) Opettajan ja kasvattajan rooliin liittyen merkittävää on se, miten opetetaan. Opetusmenetelmien lisäksi pedagogiikka voi liittyä opetettavaan ainekseen sekä oppijoiden kehitykseen ja oppimiseen. (David 2001, 7.)

Lapsilähtöisyys on keskeisellä sijalla kasvattajan toimintaa ohjaavana näkökulmana konstruktivistisessa oppimisen pedagogiikassa. Tarkoituksena ei ole valmiiden oppimiskokemuksien tarjoaminen vaan tilan antaminen lapsen oppimisprosessin muotoutumiselle. Kasvatuskäytäntöjen tulisi vastata lasten yksilöllisiä tarpeita ja tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien tulisi olla lapsesta lähteviä. Lapsi nähdään sosiokulttuurisessa kontekstissaan, jolloin toiminnan pääpaino on lapsen havainnoimisessa, kuuntelemisessa ja lapsen elämään tutustumisessa. Lapsen oppiminen on jatkuva prosessi, joka ei edellytä erillisiä opetustuokioita tai tehtäviä, ja

lapsi oppii parhaiten asioita, joita kohtaan kiinnostus on suuri. Lapsilähtöisen kasvatuksen perusajatuksia ovat siis yksilöllisyyden kunnioittaminen, kasvatuskäytäntöjen suunnittelu yksilöllisten tarpeiden mukaan, lapsesta lähtöisin olevat sisällöt, menetelmät ja tavoitteet kasvatustilanteissa sekä arvot antaminen leikille, joka on oppimisen luontaisin muoto lapsella. (Hujala ym. 2007, 55 - 57.)

2.2 Varhaiskasvatuksen laatutekijät

Hujalan ym. (1999) mukaan varhaiskasvatuksen laatua voidaan tarkastella erikseen eri laatutekijöiden osalta. Yhdessä osat muodostavat kokonaisuuden, ja sen pohjalta päivähoitoon laatua voidaan arvioida kokonaisvaltaisesti. Varhaiskasvatuksen laatutekijöiden rakentaminen perustuu tutkimustyöhön, joka alkoi 1990-luvulla. (Hujala ym. 1999, 77.) Tässä luvussa eritellään varhaiskasvatuksen laatutavoitteita pedagogisen vastuun näkökulmasta, jolloin pedagogisen vastuun voidaan ajatella sisältyvän tiettyihin tekijöihin tai ilmenevän tietynlaista toimintaa toteutettaessa. Pedagogisen vastuun hahmottaminen laatutavoitteiden avulla perustuu tutkijan tulkinnalle näiden yhteyksistä. Tarkastelun avulla voidaan hahmottaa varhaiskasvatukseen kuuluvia osa-alueita ja pedagogisen vastuun käsitteen sisältymistä monipuolisesti hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuuteen.

Ryhmän koostumus mainitaan laatutekijäksi, ja siihen sisältyvät tavoitteet liittyvät lähinnä lapsilukumäärään (Hujala ym. 1999, 86). Ryhmän koostumukseen, lapsilukumäärään tai lasten ikään liittyen lastentarhanopettaja tai tiimin lastenhoitajat eivät voi työssään paljoakaan vaikuttaa. Jos ryhmän koostumusta tarkasteltaisiin käytännössä toteutuvassa työssä siten, että huomioitaisiin myös ryhmän sisäiset rakenteet kuten pienryhmät, voisi lastentarhanopettajan pedagoginen vastuu ilmetä näiden ryhmien muodostamisessa ja tavoitteiden määrittelyssä kullekin ryhmälle. Pienryhmien muodostaminen voisi tapahtua tietyt kehitykselliset ja kasvatukselliset tavoitteet huomioiden, joten lastentarhanopettajan vastuu oppimisesta, kasvusta ja kehityksestä korostuisi ryhmiä muodostettaessa ja toimintaa suunniteltaessa. Lastentarhanopettajan tulisi myös yhdessä lastenhoitajien kanssa määrittellä ryhmien toimintaan liittyvät tavoitteet.

Fyysinen ympäristö katsotaan laatutekijäksi, ja laatutavoitteita ympäristölle ovat sekä liikkuvan että hiljaisen työskentelyn mahdollistaminen, yksilö- ja pienryhmätyöskentelyn sekä koko ryhmän toiminnan mahdollistuminen sekä omaehtoisuuteen, aktiivisuuteen ja luovuuteen kannustaminen. Myös ympäristön arviointi ja muokkaaminen sekä välineiden valinta siten, että ne tukevat lapsen kasvua ja oppimista ovat laatutavoitteita. (Hujala ym. 1999, 97.) Lastentarhanopettajan pedagogiseen vastuuseen voidaan katsoa kuuluvaksi opetuksellisesti ja kasvatuksellisesti sopivan ympäristön luominen yhdessä lastenhoitajien kanssa. Opetuksellisten käytänteiden, menetelmien ja välineiden tuntemus sisältyy lastentarhanopettajan osaamiseen ja on hyödynnettävissä, kun ryhmän fyysistä ympäristöä muokataan ja arvioidaan. Erilaiset oppimisen tavat tulisi tuntea ja tiedostaa, ja ympäristö järjestää jokaiselle oppijalle sopivaksi.

Merkittävänä laatutekijänä voidaan pitää henkilökunnan keskinäistä yhteistyötä ja hyvinvointia. Henkilökunnan välisen kommunikaation tulisi olla avointa ja luottamuksellista, kasvatustavoitteiden ja –periaatteiden tulisi olla kaikkien toimijoiden tiedossa ja työyhteisöltä tulisi saada palautetta ja tukea työhön liittyen. Suunnittelua, toteutusta, arviointia ja dokumentointia pitäisi suorittaa säännöllisesti yhdessä, ja jokainen tiimin jäsen voisi hyödyntää omaa erityisosaamistaan ja ammatillista koulutustaan. (Hujala ym. 1999, 115.) Tiimityötä tehtäessä avoin kommunikaatio ja yhteiset periaatteet sekä kasvatukselliset tavoitteet ovat keskiössä. Lastentarhanopettajan pedagoginen vastuu voidaan liittää tiimin johtamiseen ja yhteisten tavoitteiden määrittelyyn kannustamiseen. Tiimityöskentelyyn kuuluvat yhteiset päämäärät mutta myös omat erityisosaamiset ja vastualueet. Lastentarhanopettaja voisi tehdä tunnetuksi pedagogisia käytäntöjä ja menetelmiä ja ohjata tiimin jäseniä näiden käyttöön. Sosiaalisen vuorovaikutuksen voidaankin katsoa olevan keskeinen tekijä onnistuneessa kasvatus- ja opetustyössä (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen 2008, 30). Lastentarhanopettaja tiimin pedagogisena johtajana voisi kannustaa jokaista jäsentä oman osaamisen hyödyntämiseen ja tiedon jakamiseen.

Oppimisen, kasvun ja kehityksen tuntemus auttaa yhteisten tavoitteiden määrittelyssä ja laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamisessa tiimissä. Moniammatillinen yhteistyö ja

yhteistyömuotojen onnistuminen voivat vaikuttaa lapsen hyvinvointiin. Työyhteisön sosiaalinen vuorovaikutus vaikuttaa siihen, miten toiminnan kulttuurit, yhteistyön muodot ja työyhteisön hyvinvointi rakentuvat. Työhön liittyvien haasteiden jakaminen yhteisössä työtovereiden kanssa olisi taattava jokaiselle työntekijälle. (Meriläinen ym. 2008, 30.)

Henkilökunnan koulutukseen ja ammatilliseen kasvuun liittyviä laatutavoitteita ovat esimerkiksi selkeästi määritetyt vastuualueet, motivoitunut henkilökunta, vahvuuksien kehittämisen tukeminen sekä ajankohtaisen varhaiskasvatuksen tiedon ja tutkimuksen seuraaminen (Hujala ym. 1999, 117). Pedagogisen vastuun määrittely muodostuu merkittäväksi, kun vastuualueita pyritään erittelemään ja tehtäviä jakamaan. Tiimin jäsenten tulisi tiedostaa omat ja toisten vastuualueet ja erityisosaaminen, jotta tiimityö muodostuu toimivaksi ja jokaisen vahvuudet tulevat hyödynnetyiksi. Lapsi saa osakseen erilaisten ammattilaisten osaamista, jos tiimissä mahdollistuu työtehtävien jakaminen tiettyjen tietojen ja taitojen mukaisesti. Kaikkien vastatessa kaikenlaisesta toiminnasta voi esimerkiksi pedagogisen vastuun sisältö ja toteutuminen hämärtyä.

Perushoitoon liittyen laatutavoitteeksi on asetettu esimerkiksi lapsen kokonaisvaltainen huomiointi, perushoidon suunnittelu ja toteutus vanhempien toiveiden ja lapsen edun mukaisesti sekä hoidollisten, kasvatuksellisten ja opetuksellisten tavoitteiden huomioiminen (Hujala ym. 1999, 132). Pedagogisen vastuun voi liittää perushoitoon ja erityisesti sen opetuksellisten tavoitteiden määrittelyyn. Esimerkiksi ruokailu- ja pukemistilanteet voivat sisältää monia oppimisen hetkiä ja tavoitteellista ja suunniteltua toimintaa. Lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen liitetään myös laatutavoitteita, ja siihen liittyvät esimerkiksi lasten leikin ja vuorovaikutuksen edistäminen ajankäytön suunnittelulla. Myös oppimisympäristön muokkaaminen vuorovaikutusta edistäväksi sisältyy laatutavoitteisiin. Erilaisten lasten yhdessä toimimisen, lasten ristiriitojen ratkaisuun ohjaamisen ja sosiaalisten suhteiden rakentamisen tilanteiden mahdollistaminen ovat laatutavoitteita lasten vuorovaikutukseen liittyen. (Hujala ym. 1999, 142.) Vuorovaikutustaitojen oppiminen voi edellyttää aikuisen antamaa ohjausta ja läsnäoloa tilanteissa. Vuorovaikutustaitojen harjoittelu voi olla koko ryhmälle tai yksilöille asetettu tavoite, jonka saavuttamiseen liittyy lastentarhanopettajan tietoisuus esimerkiksi leikin kehitysvaiheista ja vuorovaikutuksen tavoista. Suunnitelmallinen ja tavoitteellinen toiminta ohjaa lapsia kohti rikkaampaa vertaistoimintaa.

Toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen liittyviä laatutavoitteita ovat esimerkiksi yhteistyö vanhempien kanssa ryhmän ja yksilöiden suunnitelmia tehtäessä, keskustelu oppimis- ja ihmiskäsityksestä henkilöstön ja vanhempien kanssa sekä havainnoinnin ja arvioinnin tiedostaminen suunnitelmien perustana. Myös lasten iän ja yksilöllisen kehityksen sekä kiinnostusten huomioiminen suunnittelussa sisältyy laatutavoitteisiin. (Hujala ym. 1999, 153.) Suunnitteluvastuun katsotaan kuuluvan lastentarhanopettajalle mutta toimintaa tulisi kuitenkin suunnitella yhteisesti tiimissä. Lastentarhanopettajalla tulisi koulutuksen vaikutuksesta olla tietoa suunnittelukäytännöistä ja lasten tiettyyn ikätasoon liittyvästä toiminnasta ja kehitysvaiheesta. Lastentarhanopettaja voisi tarpeen mukaan ohjata tiimin muita jäseniä esimerkiksi havainnointiin ja arviointiin. Tiimissä voidaan yhdessä kehittää toimivia suunnittelu-, havainnointi-, arviointi- ja dokumentointikäytäntöjä, jotka sopivat juuri tietyille lapsiryhmälle.

Lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen laatutavoitteiksi on määritelty yksilöllisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen, elinikäisen oppimisen prosessin edistäminen ja positiivisten oppimiskokemusten takaaminen siten, että opittavat asiat ovat lasta kiinnostavia ja tarpeellisia (Hujala ym. 1999, 161). Koko tiimi osallistuu lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen ja elinikäisen oppimisen edistämiseen. Lastentarhanopettaja pedagogisena vastaajana muodostaa toimintakaudelle oppimista edistävien teemojen ja aiheiden kokonaisuuden, joka huomioi kunkin lapsen tiedot ja taidot ja sisältää lasten kiinnostuksia mukailevia kokonaisuuksia. Positiivisten oppimiskokemusten tarjoaminen liittyy koko tiimin toimintaan ja yhteiseen oppimisen suunnitteluun sekä oppimistavoitteiden määrittelyyn. Pedagogisen laadun ydin on vuorovaikutuksessa, joka muotoutuu ja ilmenee lasten ja kasvattajan välillä sekä lasten keskinäisessä kanssakäymisessä. Se, minkälaiseksi vuorovaikutus osoittautuu, on osittain riippuvainen opettajan pätevyydestä yhdistää positiivisella tavalla pitkän ja lyhyen aikavälin tavoitteita lapsen omiin kiinnostuksiin. Haasteena on siis yhdistää yhteiskunnan ja lapsen ominaisuudet ja tavoitteet. Tavoitteena on säilyttää lapsen utelias tutkiminen ja kannustaa elinikäiseen oppimiseen. (Sheridan 2001, 50 – 51.)

Varhaiskasvatuksen yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen liittyy varhaiskasvatuksen kehittäminen osana elinikäistä oppimista. Koulutuspoliittinen vaikuttavuus ilmenee varhaisena tietojen ja taitojen oppimisena, joista erityisen tärkeitä ovat oppimaan

oppimisen taidot. (Hujala ym. 1999, 168.) Henkilöstön tehtävänä on lapsen oppimaan oppimisen taitojen kehittäminen ja erityisesti oppimiseen liittyvän motivaation lisääminen ja säilyttäminen. Pedagoginen vastuu voidaan liittää oppimaan oppimisen taitojen harjoittamiseen ja oppimismotivaation lisäämiseen mielekkäisiin opetuksellisiin kokonaisuuksiin pyrkien.

2.3 Moniammatillisuus

Päiväkotityöntekijöiden koulutusten, intressien ja toimenkuvien kirjo on suuri, ja päiväkodeissa voi työskennellä esimerkiksi lastentarhanopettajan, lähihoitajan, lastenhoitajan ja lastenohjaajan koulutuksen saaneita henkilöitä. Vähintään joka kolmannella tulee olla lastentarhanopettajan koulutus. Lapsiryhmässä voi toimia myös erityislastentarhanopettaja, ja resurssierityislastentarhanopettaja puolestaan työskentelee päiväkodin eri ryhmien lasten parissa. Kiertävän erityislastentarhanopettajan vastuualueena on usein useita päiväkoteja. Myös kuntoutuksen asiantuntijoita kuten puhe- ja fysioterapeutteja voi työskennellä päiväkodeissa. Päiväkodin johtaja voi vastata yhden päiväkodin sijaan useista päiväkodeista, ja vastuualueeseen voi sisältyä myös avointa varhaiskasvatusta ja perhepäivähoitoa. Henkilökunnan toimenkuvat eivät aina muotoudu selkeiksi, kun työyhteisö on moniammatillinen ja työntekijät eivät aina tunne toisten työn sisältöjä. Tärkeitä asioita voi jäädä huomioimatta, jos kukaan ei koe niitä vastuualueekseen tai toimenkuvista ei ole sovittu selkeästi. Päiväkodin töitä ja vastuualueita voidaan jakaa eikä jokaisen tarvitse tasa-arvoon viitaten hoitaa samankaltaisia työtehtäviä. Jokaisella on oma tapansa tehdä töitä, ja henkilökohtaiset vastuualueet selkeyttävät päiväkotityötä. (Reunamo 2007, 103.)

Varhaiskasvatuksen ammattilaisen työskentely on moniammatillista työntekijän tehdessä tiimityötä ja osallistuessa erilaisiin työryhmiin. Työskentely on usein myös organisaatorajat ylittävää. Moniammatillisessa työympäristössä eri koulutustaustoja omaavat työntekijät tuovat osaamisensa yhteisesti käytettäväksi, ja samalla luodaan uutta osaamista. Sisäiseen moniammatillisuuteen päiväkodissa liittyy yhteinen substanssiosaaminen, jonka toteuttajina ovat työntekijät. He jakavat vastuun

kasvatuksesta ja ovat toisiinsa sidoksissa. Yhteistyö muiden ammattiryhmien kanssa ilmentää ulkoista moniammatillisuutta. (Kupila 2011, 304.) Tiimityötä tehtäessä jokainen jäsen tuo asiantuntijuuttaan tiimin käyttöön. Tämä aikaansaa moniammatillisen tiimin, ja moniammatillisuus on enemmän ryhmän kuin yksilön ominaisuus. Henkilöstön koulutuksellinen ja henkilökohtainen pätevyys määrittävät asiantuntijavaltaa, jota päiväkodeissa esiintyy. (Hujala ym. 2007, 146.) Tiimityöskentelyn lähtökohtana on yhteisten tavoitteiden asettaminen ja yhteisen ymmärryksen synnyttäminen. Roolien ja sen myötä vastuiden jakaminen ja selkiyttäminen saavat tiimin jäsenet työskentelemään tehokkaammin ja ilman yhteentörmäyksiä. Tiimin jäsenten tulisi saada ja antaa palautetta sekä rakentaa luottamusta jäsenten välille. Tiimin jäsenten tulisi rohkaista toisiaan aktiiviseen osallistumiseen ja tiimin toiminnan havainnointiin. (Rodd 2008, 163 – 164.)

Moniammatillisessa työyhteisössä oman, toisten ja yhteisen työn arviointi on merkittävää. Yhdessä asetettujen tavoitteiden toteutumista tulisi seurata ja ongelmakohtiin puuttua. Arvioinnilla onkin keskeinen merkitys varhaiskasvatuksen työyhteisön ja yleensä varhaiskasvatuksen kehittämisessä. Sekä yhteinen että oman työn arviointi ovat keskeinen osa kasvatusalan asiantuntijuutta. Arviointi yhteisenä toimintana voi johtaa kohti yhteistoiminnallista kehittämistyötä ja laajempaa varhaiskasvatuksen kehittämistä. Sen avulla voidaan luoda suuntaa muutokselle, ja ongelmat tunnistetaan helpommin arviointitiedon avulla. Ongelmatilanteiden pohdinta ja erilaisista kokemuksista oppiminen sekä käytäntöjen arviointi edistävät käytäntöjen muuttamista, ja arvioinnin tuloksia tuleekin hyödyntää toiminnan kehittämisessä. (Kupila 2004, 113 - 116.)

Päiväkodissa lastentarhanopettaja vastaa ryhmän ja ryhmän lasten varhaiskasvatussuunnitelman suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista ja toteuttaa vanhempien kanssa kasvatuskeskusteluja vuosittain. Lastenhoitaja osallistuu varhaiskasvatussuunnitelmien suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin ja toteuttaa myös kasvatuskeskusteluja vanhempien kanssa. Lastenhoitaja vastaa lapsiryhmän perushoidon suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista sekä terveyskasvatuksen toteuttamisesta varhaiskasvatussuunnitelman osana. Lastenhoitaja vastaa myös lääkehoitosuunnitelman toteuttamisesta. Lastentarhanopettaja osallistuu ryhmän perushoidon suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Lastentarhanopettaja vastaa

erityistä tukea tarvitsevien lasten kuntoutussuunnitelmasta ja tavoitteiden toteuttamisesta. Lastentarhanopettajan työaikaan liittyy erityismääräys, jonka perusteella lastentarhanopettajan työaikaan sisältyy suunnittelua ja yhteistyötä vanhempien kanssa. Esiopetuksessa lastentarhanopettajan vastuulla ovat kaikki esiopetussuunnitelmaan liittyvät arviointi- ja kasvatuskeskustelut. (Päivähoidon toimintaohje 2010, 7 – 9.)

3 OPETTAJUUS

3.1 Opettajan ammatti professiona

Ruotsissa vuonna 2010 tarkistettu varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma sisältää selkeät lastentarhanopettajalle osoitetut vastuualueet. Asetus sisältää osiot liittyen varhaiskasvatuksen arvopohjaan, kehitykseen ja oppimiseen, lasten vaikutusmahdollisuuksiin, päiväkodin ja kodin yhteistyöhön, arviointiin sekä päiväkodin johtajan vastuuseen. Asetus sisältää lastentarhanopettajalle osoitettujen vastuualueiden sisällöt liittyen edellä mainittuihin asetuksen pääkohtiin. Lastentarhanopettajan vastuun sisällön erittelyä seuraa aina tiimin vastuuksi luettujen tehtävien erittely. Myös johtajan vastuualueet on eritelty asiakirjassa. Lastentarhanopettaja vastaa lapsen yksilöllisten tarpeiden kunnioittamisesta ja jokaisen lapsen mahdollisuudesta saada kokemus arvokkuudesta. Lapselle tulee taata edellytykset oppimiselle ja kehittymiselle kannustaen heitä käyttämään kokonaisvaltaisesti kykyjään. Oppimisen tulisi olla hauskaa, ja lapsen tulisi kokea uuden oppimisen merkityksellisyys. Lastentarhanopettaja vastaa lapsen tuen saamisesta sosiaaliseen kehitykseen ja ihmissuhteiden muodostamiseen. Vastuu ulottuu myös kielenkehityksen ja kommunikaation vahvistamiseen, motoriseen kehitykseen sekä esimerkiksi luonnontieteellisten ja matemaattisten kykyjen kehittämiseen. Lastentarhanopettaja vastaa lasten mahdollisuudesta vaikuttaa esimerkiksi toiminnan sisältöihin. (Läröplan för förskolan 2010, 8, 11, 12.)

Tiimin vastuuksi luetaan oppimisympäristön luominen eri oppimisen alueisiin liittyen. Myös lapsen uteliaisuuden ylläpitäminen, tutkimaan kannustaminen ja haastaminen esimerkiksi kommunikointiin katsotaan tiimin vastuuksi. Tiimi vastaa myös siitä, että yksittäinen lapsi voi kehittyä vastuunottajana ja että jokaisen mielipiteitä kunnioitetaan. Tytöille ja pojille turvataan yhtäläiset vaikutusmahdollisuudet, ja tiimin jäsenet valmistavat lapsia vastuuseen, osallisuuteen sekä yhteiskunnan velvollisuuksiin ja oikeuksiin. (Läröplan för förskolan 2010, 9, 11, 12.)

Suomalaisen varhaiskasvatuksen asiakirjoissa velvoitetta vastuun tietynlaiseen jakamiseen ei nykyisin ole vaan kyseessä on ohjeistus. Aiemmin Sosiaalihuollon yleiskirjeen mukaisesti osoitettiin lastentarhanopettajan ja sosiaaliskasvattajan sekä lastenhoitajan tehtävät, ja vuoden 1984 asiakirja toimi noudatettavana säädöksenä. Sosiaalihuollon yleiskirje (1984) sisältää vastuiden erittelyn ja jakamisen kasvatushenkilöstölle. Lastentarhanopettajan ja sosiaaliskasvattajan katsotaan vastaavan toiminnan suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista, jolloin koulutus hyödynnetään kasvatus toiminnan kokonaisuudessa. Lastenhoitajan katsotaan osallistuvan toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. (Sosiaalihuolto. Lasten päivähoidon yleiskirje 1986, 40.)

Pedagoginen vastuu voidaan katsoa lastentarhanopettajan tehtävään liittyväksi vastuuksi, joka tekee työstä merkittävää. Lastentarhanopettajan tehtävänä on kasvattaa, opettaa ja hoitaa lapsia antaen heille hyvät lähtökohdat tulevaan. Tulevaa tärkeämpää voi olla käsillä olevaan hetkeen keskittyminen ja jokaisen kehitysvaiheen kunnioittaminen. Lastentarhanopettaja tukee lasten kasvua ja kehitystä ja tarjoaa mahdollisuuksia oppimiseen, iloon ja leikkiin. Opettajan ja lastentarhanopettajan ammatit sisältävät joitakin profession piirteitä. Brante (2011) kirjoittaa artikkelissaan profession tiedeperustaisena ammattina. Profession liitettyjä piirteitä on listattu, ja niitä ovat esimerkiksi teoreettinen tietämys, pitkä koulutus, tutkinnot, etiikka ja työyhteisen hyvän vuoksi. Brante (2011) mukaan tärkeintä profession määrittelyssä on sen erottaminen toisista ammateista sekä profession yhdistävien tekijöiden löytäminen. (Brante 2011, 5 - 6.)

Brante (2011) mukaan profession aseman saanut ammattiryhmä käyttää tietoa kontekstin, perustana olevan järjestelmän ja mekanismien suhteista ymmärtääkseen todellisuutta. Tätä tietoa käytettäessä muutetaan kontekstia, rakenteita ja mekanismeja, jotka puolestaan aiheuttavat muutoksia todellisuuteen. Konteksti on ympäristö ja todellisuus, jossa ammattilainen toimii. Rakenteet tai järjestelmä merkitsee esimerkiksi opettajan työssä oppilaiden rajoitettua määrää ja opettajan saamaa ammattipätevyyttä. Opetustekniikat ja materiaalit toimivat mekanismeina, ja tuloksena on oppimista. Profession voidaan siten sanoa olevan ammatteja, joiden harjoittajilla on tieteellistä tietoa mekanismeista, rakenteista ja konteksteista. (Brante 2011, 17.)

Ammatillisesti professioita pidetään instituutioina, jotka tarjoavat oleellisia palveluja yksilöille tai yhteiskunnalle, ja jotka keskittyvät tiettyyn tarpeen tai toiminnan alueeseen kuten fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen, vapauden ja oikeuksien säilyttämiseen tai oppimisen mahdollisuuksien edistämiseen. Profession asemassa olevat henkilöt yksilöinä tai yhteisönä hallitsevat tiettyjä taitoja, käyttäytymisen muotoja ja tietoa. Profession asemassa olevan ammattikunnan jäsenet ovat osallisina asiakasta koskevassa päätöksenteossa, ja professio pohjautuu yhteen tai useampaan tieteenalaan, joista sovellutuksille ja taidoille saadaan perusta. Ammatin harjoittamiseen vaaditaan usein esimerkiksi tietty koulutus, eettisiä normeja ja ammatillista kurinalaisuutta. Ammatin harjoittajat ovat palvelumotivoituneita ja sitoutuneita elinikäiseen pätevyYTEEN. (Howsam, Corrigan, Denmark & Nash 1976, 6 – 7.) Elinikäisen oppimisen periaate liittyy vahvasti ammatilaiseksi kehittymiseen, ja opettaminen mainitaan usein esimerkkinä, vaikkei sillä puhtaasti profession asemaa olekaan (Krogh & Slentz 2001, 9).

Opettajan ammattia professiona on pohdittu ja pitkään, ja ammatilla voidaan katsoa olevan asema vähintään osittaisena professiona eli puoliammattina. Puoliammatit ilmentävät professioiden piirteitä mutta eivät sisällä kaikkia niitä piirteitä, joita jo professioiksi nimetyt ammatit ilmentävät. Puoliammatin piirteitä ovat esimerkiksi ammatin alhainen status, vähäinen oikeutus ja vähemmän kehittynyt tieto- ja taitopohja. Myös itsenäinen ohjaus on vähäisempää, ja ammatilla on suurempi yhteiskunnallinen kontrolli kuin professioilla. Mahdollisuudet päätöksentekoon ovat pienemmät, ja naiset ovat enemmistönä ammatissa. (Howsam ym. 1976, 8 - 9.) Kasvatus- ja hoitotyössä professionalisoituminen vaikuttaakin mahdottomalta, kun raja teoreettisen koulutuksen ja käytännöllisen osaamisen välillä on häilyvä. Esimerkiksi lastentarhanopettajat ovat perinteisesti toivoneet kuuluvansa opetuskenttään ja lastenhoitajat terveydenhuollon kenttään. Sosiaalikasvattajat puolestaan ovat pitäneet omana alueenaan sosiaalipedagogista lastenhuoltoa. (Kinos 1997, 264 – 265.)

3.2 Opettajuuden osatekijät ja pedagoginen vastuu

Luukkainen (2004) tutki, millaisia opettajuus ja opettajan työ mahdollisesti ovat vuonna 2010. Tutkimuksessa opettajuus muotoutuu kolmen opettajan roolin myötä, joita ovat opettaja yksilönä, työyhteisön jäsenenä ja yhteiskunnallisena vaikuttajana (Luukkainen 2004, 265). Lastentarhanopettajuutta voisi tarkastella samojen roolien kautta, kun lastentarhanopettaja työssään toimii omien tietojen ja taitojen avulla ja yksilönä kehittyen mutta rakentaa asiantuntijuuttaan ja toteuttaa käytännön työtä tiimissä ja työyhteisön jäsenenä. Yhteiskunnallisen vaikuttajan rooli voi näyttäytyä myös lastentarhanopettajan työssä. Luukkaisen (2004) mukaan opettaminen ja kasvatus ovat välineitä, joiden avulla ratkaistaan asioita. Opettamalla ratkaistaan oppimista koskevia asioita ja kasvattamalla ratkaistaan eettisiä kysymyksiä. Opettajuuden tulisi olla yhteiskuntasuuntautunutta tulevaisuuteen suuntautuvaa otetta. Opettajuuden osatekijöitä ovat sisällön hallinta, oppimisen edistäminen, eettinen päämäärä, tulevaisuushakuisuus, yhteiskuntasuuntautuneisuus, yhteistyö ja itsensä ja työnsä kehittäminen jatkuvasti. (Luukkainen 2004, 265 – 266.) Vastaavasti lastentarhanopettajuus voi sisältää edellä mainitut osatekijät, ja myös pedagoginen vastuu voisi sisältää tekijät tai toisaalta sisältyä niihin.

Sisällön hallinta on edellytys opettajan työlle eli opetettava ala tulee hallita, jotta työssä voi onnistua. Sisällön hallinta liittyy usein sekä teoreettiseen että käytännölliseen osaamiseen ja tietoon. (Luukkainen 2004, 268.) Merkittävänä pedagogiikan osatekijänä pedagoginen sisältötieto merkitsee siis työntekijän tietämystä ja ymmärrystä tietyistä opetettavista aihealueista (Siraj-Blatchford 2010, 159). Lastentarhanopettajan työn sisällön hallintaan liittyvät varhaiskasvatuksen tavoitteet, sisällöt ja orientaatiot. Sisällön hallinta lastentarhanopettajan työssä ei niinkään liity kiinteästi esimerkiksi tiettyä opetettavaa ainetta koskevaan teoreettiseen ja käytännön tietämykseen. Sisällön hallinta liittyy pikemminkin tavoitteiden mukaisen toiminnan toteuttamiseen, eri osa-alueiden kuten matemaattisen ja kielellisen alueen yhdistämiseen sekä ennen kaikkea lasten ikä- ja kehitystason tuntemukseen ja näiden mukaisen toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Pedagoginen vastuu voi liittyä eri sisältöjen yhdistämiseen ja lapsiryhmälle soveltamiseen. Etenkin nuorten lasten kohdalla opettajan sisältötieto

nousee tärkeään asemaan sillä oppijoiden käsitys tiedonalasta muotoutuu pitkälti sen mukaan (Haring 2003, 74).

Oppimisen edistämiseen liittyvät keskeisesti koulutustavoitteet, joita ovat esimerkiksi oppimisen taito, päättelytaidot, yhteistoiminnallisen oppimisen taito ja kyky reagoida vastuullisesti. Oppiminen tulisi ymmärtää yksilön omakohtaisena tietojen konstruoimisena. On myös tärkeää muistaa, että oppimistyyliä ja oppimisprosessit vaihtelevat yksilöiden välillä, ja oppija toimii aktiivisena tavoitteiden asettajana ja edistymisensä seuraajana. Opettajan didaktisen ajattelun keskeiset osat ovatkin ihmis- ja oppimiskäsitys sekä tieto- ja opetuskäsitys. (Luukkainen 2004, 268 – 270.) Opettajan tehtävänä ei ole vain yksinkertainen tiedon välittäminen vaan tärkeämpää on merkitysten ja oikeiden käsitteiden tarjoaminen sekä mahdollisten oppijan aiempien virhekäsitysten oikaiseminen (Devaney & Sykes 1988, 12). Lastentarhanopettajan pedagogisen vastuun voidaan ajatella liittyvän oppimisen edistämiseen päiväkodissa. Lastentarhanopettajan tulisi kannustaa lapsia aktiiviseen toimintaan ja tutkimiseen ja ohjata oppimaan oppimisen taitojen kehittämisessä. Oppimismotivaation lisääminen voidaan myös sisällyttää pedagogiseen vastuuseen. Lastentarhanopettajan tulee siis huolella suunnitella lasten kehitystä tukevaa ja oppimista edistävää toimintaa ja toteuttaa sitä oppimiseen motivoivin keinoin. Sisältötieto yhdessä menetelmätiedon kanssa muodostaa pedagogisen sisältötiedon, jonka avulla opettaja muuttaa sisältöjä oppijoille sopivaan muotoon ja valitsee sopivat opetusmenetelmät (Haring 2003, 74).

Eettiseen päämäärään opettajan työssä liittyy sivistyksen analyysi, kun opettaja rakentaa ja ylläpitää sivistystä. Erilaisten näkemysten ymmärtäminen ja hyväksyminen sekä empaattinen asioiden näkeminen ovat osa opettajuuden eettistä lähestymistapaa. Eettisyyteen liittyvät myös kunnioittaminen, vastuun kantaminen ja auttaminen. (Luukkainen 2004, 273 – 274.) Lastentarhanopettajan työ sisältää eettisen ulottuvuuden, ja erilaiset arvot ja näkemykset ovat jatkuvasti läsnä työssä. Kasvattajana ja opettajana lastentarhanopettajan tulee tarkoin pohtia, minkälaisia käsityksiä itsellä on ja minkälaisia lapsille välittää. Pedagogiseen vastuuseen voi sisältyä eettinen päämäärä, jolloin pedagoginen vastuu käsitetään laajana asiantuntijuuden osa-alueena, joka sisältää erilaisia pedagogista vastuuta ilmentäviä tietoja, taitoja tai vaikka arvovalintoja. Toisaalta pedagoginen vastuu voi sisältyä eettiseen päämäärään, jolloin eettinen päämäärä on työtä ohjaavana, ja pedagoginen vastuu osa eettisen kasvatuksen ja

opetuksen toteuttamista. Opettaja opettaessaan ja kasvattaessaan tekee arvovalintoja, joiden perustana opettajan omaksuma ihmiskäsitys on. Erilaisuus tulisi nähdä moninaisuutena, ja ihmettely, kritiikki ja kysymykset toimivat arvopohdintaa edistävinä. Aikuisille kuuluu vastuu lapsen eettisestä kehittämisestä, ja aikuisuus ilmenee luotettavuutena, vastuullisuutena ja kärsivällisyytenä, ja näiden kautta turvallisuutena. (Luukkainen 2004, 275 - 277.)

Jatkuva muutos yhteiskunnassa on osa elämää, ja muutostila ei ole ennakoitavissa. Haasteisiin tulee vastata ja usein aiemmin vallinneet toimintamallit kyseenalaistaa. Ennakointi voi kuitenkin olla väline halutunkaltaisen tulevaisuuden saavuttamisessa. Ennakointia on myös muutosprosessin jäsentäminen tiettyihin tavoitteisiin pääsemiseksi. (Luukkainen 2004, 278, 281.) Tulevaisuushakuisuus voi sisältyä pedagogiseen vastuuseen, kun lastentarhanopettaja pyrkii vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin ja toisaalta rakentaa tulevaisuutta yhdessä lasten kanssa. Pedagoginen vastuu voidaan katsoa myös tulevaisuushakuisuuteen sisältyväksi, jolloin se toimisi kuin välineenä tulevaisuutta koskeviin päämääriin pyrkimisessä ja turvallisuuden tunteen luomisessa muutosten keskellä. Koulu ja myös päiväkotit ovat osa yhteiskuntaa, ja ne kuvastavat jokaisen yhteiskunnan kuvaa. Opettajan tulisi tarkastella työtään kontekstisidonnaisesti, sillä ilman ymmärrystä ympäröivästä yhteiskunnasta opettajan on mahdoton kasvattaa. Opettajan yhteiskunnallinen aktiivisuus ja kiinnostus ympäröivään elämään ovat etuna koko yhteisölle. Uusien käytäntöjen etsiminen ja kriittinen ajattelu ovat opettajan tavoiteltavia ominaisuuksia ja yhteiskuntasuuntautuneisuutta osoittavia. Pedagogisen tietämyksen ja opettavien aineiden hallinnan lisäksi opettajalla tulisi olla yhteiskunnallista ymmärrystä ja tietämystä. (Luukkainen 2004, 285 – 288.) Tietojen ja taitojen ylläpitäminen on merkittävää, ja elinikäistä oppimista ei pidetä vaihtoehtona vaan välttämättömyytenä asiantuntija-aloilla. Elinikäinen oppiminen katsotaan nykyisin osaksi myös muita aloja ja elämänalueita. Oppiminen alkaa syntymästä ja jatkuu koulutusten kautta valmistumiseen. Opetuksen tulisi valmistaa ja haastaa pätevyyden ylläpitämiseen ja edistämiseen. (Beairsto & Ruohotie 2003, 116.)

Keskeinen osa opettajuutta on yhteistyökulttuurin kehittäminen. Yhdessä oppimiseksi tarvitaan yhteistä pohdintaa ja visio, ja oppivassa yhteisössä myös yksilöt voivat oppia. Keskeisin yhdessä oppimisen tapa on kollegoilta oppiminen, jolloin yksilön oppiminen

tuottaa ympärille uutta osaamista. Yhteisössä ja tiimissä yksilö pääsee osalliseksi uudesta moninkertaisesti, kun yksilöiden tiedot ja taidot tulevat yhteiseen käyttöön. Yhteisöllisyys on myös pedagogisen kehittämistyön perustana, ja sen tulisi kehittyä näkemykseksi siitä, miten oppimista kehitetään ja miten omaa oppilaitosta halutaan uudistaa. (Luukkainen 2004, 292, 294 – 295.) Lastentarhanopettaja työskentelee tiimissä ja toimii yhteistyössä koko päiväkodin henkilökunnan kanssa. Yhteisöllisyys korostuu työssä, ja asiantuntijuus voi kehittyä kollegoiden avulla. Pedagoginen vastuu lastentarhanopettajan työssä voi merkitä vastuuta yhteisön oppimisesta tai ainakin tiimin toiminnan kehittämistä ja yhteisten tavoitteiden määrittämisestä.

Jatkuva oppiminen ja itsensä kehittäminen ovat keskeisiä opettajan työssä. Peruskoulutus ei anna valmiuksia, joilla pärjäisi koko työuran, ja itsensä pitäminen oppimisen ammattilaisena voidaan nähdä jopa eettisenä velvoitteena. Itsensä kehittäminen on ammattitaitoisen opettajan mahdollisuus ja velvollisuus. Yksilöllinen ja yhteisöllinen reflektointi antaa mahdollisuuden kokemuksista oppimiseen. (Luukkainen 2004, 298, 300.)

3.3 Johtaminen ja pedagogisen osaamisen jakaminen

Lastentarhanopettaja työskentelee tiimissä ja toimii tiimin pedagogisena johtajana. Tiimin jäsenillä on erilaiset koulutus- ja kokemustaustat ja siten myös erilaista osaamista varhaiskasvatuksen alaan liittyen. Lastentarhanopettajan vastuualueeksi voidaan katsoa lapsiryhmään liittyvän pedagogisen tehtävän toteuttamisen lisäksi tiimin osaamisen johtaminen ja kehittäminen, jotka voidaan sisällyttää osaksi pedagogista vastuuta. Lastentarhanopettajan tehtävänä on jakaa tietoa ja osaamista tavoitteista ja lapsen kehitystason mukaisesta toiminnasta. Pedagogista osaamista siirtyy eri ammattiryhmien edustajien käyttöön. Yhteisen suunnittelun ja tavoitteiden asettamisen avulla kukin voi yksilönä tuoda toimintaan omia ideoita toteutettaviksi. Seuraavassa tarkastellaan lastentarhanopettajan ja myös päiväkodin johtajan osaamisen johtamistyötä kahden tutkimuksen avulla. Päiväkodin johtajana toimii usein lastentarhanopettajana toiminut tai lastentarhanopettajan koulutuksen saanut henkilö.

Viitalan (2002) tutkimus osaamisen johtamisesta esimiestyössä tuotti tuloksia, joiden perusteella esimies toimii yksilön kehittymisen tukijana ja ryhmätoiminnan rakentajana. Johtamistyön yhtenä vastuualueena nähdään tutkimuksessa yhteisen oppimisen edistäminen, joka takaa erilaisten osaamisten yhdistymisen. Osaamista voi myös jakaa, kun toimitaan ryhmätasolla. (Viitala 2002, 123.) Päiväkodin ryhmissä lastentarhanopettajan voidaan katsoa olevan tiimissä johtaja, joka jakaa omaa osaamista ja oppii uutta ryhmän muilta aikuisilta kuten lastenhoitajilta. Laadukkaan varhaiskasvatuksen yhtenä ehtona voisikin pitää eri osaamisten yhdistämistä. Yhteistyö edellyttää yhteisiä keskusteluja, reflektointia ja avointa vuorovaikutusta tiimin jäsenten keskuudessa. Myös päiväkodinjohtajat toimivat osaamisen johtajina, ja pyrkivät tiimien muodostamiseen siten, että erilaisten osaamisten hyödyntäminen mahdollistuu.

Raasumaa (2010) tutki perusopetuksen rehtoreita opettajien osaamisen johtajina, ja tutkimus tuotti jäsenyyksen osaamisalueiden, tiedon lajien, organisaatioympäristöjen ja johtamisteoreettisten lähtökohtien välisistä yhteyksistä. Osaamisalueet perusopetuksen rehtorin työssä tutkimuksen mukaan ovat pedagoginen osaaminen, yhteisöllinen osaaminen, ulkoinen yhteistyöosaaminen, johtamisosaaminen, yksilölähtöinen kehittämisosaaminen ja yksilön osaaminen. (Raasumaa 2010, 260 – 261.) Pedagoginen vastuu voidaan mieltää laajasti tiimin työtä tai koko päiväkodin yhteisön työtä koskeväksi vastuuksi. Pedagoginen vastuu voi merkitä vastuuta yhteisön tai tiimin toiminnasta laadukas ja tavoitteellinen kasvatus päämääräksi asetettuna. Tällöin pedagoginen vastuu liittyisi vastuuseen esimerkiksi tiimin toiminnasta siten, että yhteisesti asetetut tavoitteet toteutuvat, työtä arvioidaan yhdessä ja tiimin ja yksilöiden työtä kehitetään jatkuvasti.

Esimies toimii myös yksilön kehittymisen tukijana ja onkin Viitalan (2002, 124) tutkimuksen mukaan osaamisen kehittymisen lähin ja tärkein tukihenkilö työyhteisössä. Päiväkodinjohtaja ja lastentarhanopettaja voivat mahdollisesti vaikuttaa myönteisesti yhteisön oppimiseen ja yksilöiden asiantuntijuuden kehittymiseen. Viitalan (2002, 126) tutkimuksen tulokset osoittavat, että ihannetilanteessa esimies toimii yksilön kehittämisen ja ryhmätoiminnan rakentamisen lisäksi suunnan näyttäjänä liittyen esimerkiksi tavoitteiden asettamiseen ja vision muodostamiseen. Päiväkodeissa lastentarhanopettajan tulisi varhaiskasvatussuunnitelmien mukaisesti määrittellä ryhmälle tavoitteet, jotka toteutuessaan edistävät lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista.

Tavoitteet olisi hyvä pilkkoa osatavoitteisiin ja muodostaa niistä pitkän ja lyhyen aikavälin tavoitteita. Tavoitteiden toteutumista tulisi seurata, ja uudet tavoitteet asettaa tai aiemmin asetettuja muokata arvioinnin pohjalta. Viitalan (2002) mukaan keskustelu on vahvin osaamisen johtamisen muoto. Puhuminen, keskustelu ja kuuntelu osoittautuivat merkityksellisimmiksi osaamisen johtamisen toteutustavoiksi. Oppimista tukevan keskustelun tulisi olla tavoitteita luovaa ja selkiyttävää. Myös arviointiin johtava keskustelu on tärkeää, ja puheen tulisi tukea reflektiivistä otetta kaikessa toiminnassa. Esimiehen tulisi johdattaa alaiset yksilöinä ja myös ryhmänä arvioimaan tavoitteiden toteutumista ja myös toiminnan taustalla olevia valintoja. (Viitala 2002, 127 - 128.)

Raasumaan (2010) tutkimuksen mukaan pedagogiseen osaamiseen rehtorin osaamisen johtamiseen liittyen sisältyy taitotieto ja taitava toiminta, ja ympäristönä toimii oppiva yhteisö. Johtamisteoreettisia lähtökohtia ovat pedagoginen johtaminen ja opettajajohtajuus. (Raasumaa 2010, 261.) Lastentarhanopettajalta vaaditaan pedagogista osaamista, joka voidaan lapsiryhmään liittyvän osaamisen lisäksi kohdentaa tiimin toimintaan liittyvään osaamiseen. Tällöin tiimi toimisi oppivana yhteisönä. Yhteisöllinen osaaminen sisältää Raasumaan (2010, 261) tutkimuksen mukaan esimerkiksi prosessitietoa, ja organisaatioympäristönä toimii työryhmä tai tiimi. Ulkoinen yhteistyöosaaminen liittyy organisaatioverkostoihin ja verkostoissa johtamiseen. Lastentarhanopettajan on mahdollista kuulua erilaisiin yhteisöihin ja verkostoihin, ja näin toteuttaa osaamisen johtamista muuallakin kuin omassa tiimissä.

Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana toteuttaa työtä yksilöihin, ryhmiin, kouluyhteisöön ja yhteistyöverkostoihin liittyen. Johtamiseen yksilöt huomioiden sisältyy johtajan itsensä johtaminen ja yksilöiden voimaantumisen edistäminen. Osaamisen johtaminen liittyy tällöin oman ajattelun ja ammattitaidon tietoiseen kehittämiseen sekä kokemusten hyödyntämiseen. Ryhmiä koskien osaamisen johtajana toimiva rehtori pyrkii lujittamaan kouluyhteisön ryhmien välistä kanssakäymistä. Kouluyhteisöä koskeva osaamisen johtaminen sisältää oppimista tukevan ympäristön uudistamista ja oppimiskulttuurin vahvistamista. Yhteistyöverkostoihin liittyvä johtaminen merkitsee oppimisen ohjaamista verkostoissa. (Raasumaa 2010, 267.) Lastentarhanopettaja pedagogisena ja osaamisen johtajana ja

erityisesti päiväkodin johtajana toimien voi toteuttaa johtamistyötä edellä mainittujen tarkoituksellisen osaamisen johtamisen tavoin.

Tahaton osaamisen johtaminen Raasumaan (2010) tutkimuksen mukaan liittyy esimerkiksi yhteistyöhön perheiden kanssa, koulun ulkopuolisten hankkeiden toteuttamiseen, kollegiaaliseen yhteistyöhön ja yksilöiden kokemusten hyödyntämiseen. Esimerkiksi ulkopuolisiin sidosryhmiin liittyvä epäsuora kehittämis- ja johtamistyö toteutuvat opettajakohtaisen perheyhteistyön avulla. Kokemusten hyödyntäminen on keskiössä, ja siihen sisältyy henkilökohtainen kasvu ja yksilön oman työn reflektointi. (Raasumaa 2010, 267 - 268.) Tahatonta osaamisen johtamista voi sisältyä myös lastentarhanopettajan työhön hänen toimiessa tiimissä tai päiväkodin johtajana sekä yhteistyössä perheiden kanssa. Yksilöiden kokemusten hyödyntäminen on merkittävää ja keskiössä, kun toimitaan moniammatillisessa yhteisössä.

Roddia (2008) mukaillen toimivaan johtamiseen ja hyvän johtajan ominaisuuksiin sisältyy kyky olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tähän liittyvät innostavien visioiden luominen, avoimeen kommunikaatioon rohkaiseminen ja tiimikulttuurin kehittäminen. Johtajan tulee vuorovaikutuksessa osata asettaa realistisia tavoitteita, iloita saavutuksista ja osaltaan vaikuttaa yksilöiden kehittymiseen työssä. Johtajan tulisi jakaa ideoita ja ajatuksia innostaen näin toisia yhteisön jäseniä työssä. Johtaja toimii aina esimerkkinä ja vahvana roolimallina toisille. Lastentarhanopettaja tiimin pedagogisena johtajana voikin toimia tiimikulttuurin kehittäjänä ja pedagogisen keskustelun ylläpitäjänä. Lastentarhanopettaja voi rakentaa asiantuntijuuttaan tiimissä oppien ja yhteisesti asetettuja tavoitteita saavuttaen. Johtajan asemassa toimiva henkilö näyttää suunnan työssä ja esittää sen selvästi toisille, jotta tavoitteita on mahdollista saavuttaa. Muun henkilöstön ja lasten vanhempien ohjaamisessa tulee käyttää tapoja, jotka mahdollistavat heidän henkilökohtaisen kasvun ja kehittymisen. Muutosten toteuttaminen ammatillisen ja organisaation tehokkuuden parantamiseksi sisältyy myös hyvän johtajan työnkuvaan. (Rodd 2008, 12, 24.)

Yhteisön tai tiimin johtamiseen voidaan liittää tietyt lähtökohdat ja toimenpiteet, joiden kautta hyvä johtaminen ja yhteisön toimivuus voi toteutua. Yhteisön ja henkilökohtaisten tavoitteiden asettaminen ja määrittäminen voidaan katsoa ensimmäiseksi tehtäväksi yhteisössä. Määrittely antaa selvennyksen yhteisön

tarjoamasta palvelusta ja sen tarkoituksesta sekä auttaa hahmottamaan tulevaisuuden suuntaa. Tavoitteen asettaminen auttaa myös roolien ja vastuiden jakamisessa sekä menetelmien määrittelyssä. Yksilöille tulisi asettaa odotuksia, joiden mukaisesti yksilöt toteuttavat työtä ja jakavat tehtäviä. Yhteisön jäsenet tarvitsevat myös palautetta, ja rakentavaa palautetta saadessaan he voivat kehittyä työssään. Myös tulosten ja tavoitteiden saavuttamista tulee tarkkailla ja arvioida jatkuvasti. (Rodd 2008, 25.) Johtajan on hyvä pitää mielessä laajat kokonaisuudet ja yhteisön tavoitteet sekä pyrkiä ajatteluun, joka johtaa tavoitteiden syvempään tarkasteluun eikä vain keinojen valintaan päämäärän saavuttamiseksi. Olisi siis hyvä pohtia, miksi tietty asiaa tavoitellaan tai tehdään ja mikä sen arvo on. (Starratt 1995, 9.) Visioiden luominen on yksi johtajan tehtävistä. Visio eli haave tai näkemys näyttää työlle suunnan, edistää tiimien toimintaa ja voi kohottaa itsetuntoa tai vähentää räsytystä muutosten aikana. Vision tulee olla selkeä ja yksinkertainen ja perustua ammattimaisille arvoille. Sen avulla voidaan osoittaa täsmällisiä päämääriä ja odotuksia osallistumiselle. (Rodd 2008, 26 – 27.)

Tehokas johtaminen vaatii johtajalta selvän näkemyksen tulevaisuudesta ja suunnitelman toiminnoista, joiden avulla tavoitteet saavutetaan. Johtajan ja myös lastentarhanopettajan tulee huolehtia tasapainosta tehtävien valmiiksi saamisen ja ihmisten tarpeiden kohtaamisen välillä. Tehtävien valmiiksi saamiseen ja työn toteuttamiseen liittyy selvä tavoitteiden ilmaiseminen, roolien ja vastuiden jakaminen, ideoiden kehittäminen sekä tiedon kerääminen esimerkiksi henkilöstöltä ja lasten vanhemmilta. Työtä tulee arvioida ja yhteisön työn edistymistä seurata. Ihmisten tarpeisiin vastaamiseen liittyy yhteisön tai tiimin tavoitteiden selkiyttäminen auttaen yksilöitä näin hahmottamaan ryhmän tarkoitusta. Mukana olemisen, joukkoon kuulumisen ja hyväksynnän tarjoaminen yksilöille on merkittävää. Myös avoimen kommunikaation toteutuminen ja ystävällisen ilmapiirin luominen liittyvät ihmisten tarpeisiin vastaamiseen. (Rodd 2008, 28.) Pedagoginen johtaja ei tee päätöksiä toisten osalta vaan auttaa yhteisön jäseniä itsenäiseen päätöksentekoon sekä oppimiseen (Their 1994, 93). Tiimissä lastentarhanopettaja pedagogisena vastuunkantajana voi edistää tiimityön arviointia ja jäsenten itsenäistä päätöksentekoa.

Johtajana toimiminen ja johtajaksi tuleminen on muutakin kuin tietyn roolin omaksumista. Johtajana toimimisessa mukana ovat omat arvot, uskomukset ja ominaisuudet. Johtajan tulee olla motivoitunut ja kyetä motivoimaan myös toisia.

Johtajalta edellytetään luottavaisuutta ja varmuutta roolissaan olemiseen sekä johdonmukaisuutta ja oikeudenmukaisuutta toisia aikuisia ja lapsia kohtaan. (Rodd 2008, 51, 56.) Pedagogiselle johtajalle tärkeiksi pätevyyden alueiksi voidaan katsoa affektiivinen, sosiaalinen, persoonallisuuteen pohjautuva, pedagogis-kommunikatiivinen, luova ja strateginen pätevyys. Affektiivisesti pätevä uskaltaa kohdata muutoksia ja vastoinkäymisiä sekä ottaa riskejä. Affektiivinen pätevyys sisältää myös mielipiteet, arvot ja asenteet. Sosiaalinen pätevyys merkitsee kykyä yhteistoimintaan, toisten kuuntelemiseen, vastustuksen sietämiseen ja kommunikointiin. Persoonallisuuteen perustuvat tekijät ovat edellytyksenä sosiaaliselle pätevyydelle ja ihmistuntemukselle. Persoonallisuuden piirteillä on yhteys kykyyn toimia toisten kanssa kuten myös käsitykseen itsestä. Pedagogis-kommunikatiivinen pätevyys liittyy kykyyn tuottaa, välittää ja vastaanottaa tietoa. Näkemys tiedosta ja käsitys ihmisestä ovat keskeisiä tällä pätevyyden alueella. Luova pätevyys liittyy mielikuvitukseen, vaihtoehtojen hahmottamiseen ja uusien näkökulmien tuottamiseen. Strategisella pätevyydellä tarkoitetaan kykyä eritellä ja määritellä päätösten edellyttämiä toimenpiteitä eli pätevyys perustuu kaukonäköisyyteen. (Their 1994, 62 – 65.)

Menestyksellinen johtaminen varhaiskasvatuksessa ja lastentarhanopettajan tiimin johtaminen ovat pitkälti sidoksissa kommunikaatioon. Aikuisten sekä lasten ja aikuisten väliset suhteet ovat perustana ja myös tuloksena varhaiskasvatuksessa. Hyvät suhteet lisäävät turvallisuuden tunnetta ja luottamusta sekä avoimuutta ja jakamista. (Rodd 2008, 65.) Tiimityö on merkittävä osa varhaiskasvatustyötä. Se sisältää ymmärryksen tiimin jäsenten ja johtajan rooleista ja vastuualueista. Johtajan tehtävä on auttaa ihmisiä itse saavuttamaan tavoitteensa, jolloin johtajan rooli muotoutuu aktiiviseksi passiivisen seuraamisen ja ohjeiden antamisen sijaan. (Rodd 2008, 151.)

Päiväkodin johtajan tulisi osallistua kunkin tiimin ja koko yhteisön toimintaan mutta antaa jäsenille kokemuksia onnistumisesta ja tavoitteiden saavuttamisesta itsenäisesti. Lastentarhanopettaja tiimin pedagogisena johtajana puolestaan osallistuu tiimin toimintaan työtehtävänsä puolesta aktiivisesti ja pyrkii tiimin jäsenten kanssa tavoitteiden saavuttamiseen. Pedagoginen vastuu voidaan katsoa vastuuksi yhteisten päämäärien asettamisesta ja toiminnasta niiden saavuttamiseksi. Lastentarhanopettaja voi toimia kannustajana ja kehittämiseen pyrkivänä mutta täysipainoisesti itse toimintaan osallistuen ja tiimityötä tehden. Johtajan ja erityisesti pedagogisen johtajan

työssä ihmiskäsitys on läsnä ja vaikuttaa työntekoon ja erityisesti siihen, miten ihmisiin suhtaudutaan. Pedagogisen johtajan tulee käsittää ihminen tietoisena olentona, joka ajattelee ja toimii itsenäisesti mutta johon voidaan vaikuttaa ymmärtämällä ja oivaltamalla. (Their 1994, 47, 51.)

4 LASTENTARHANOPETTAJAN ASIANTUNTIJUUS

Asiantuntijuus valikoitui tutkimuksen yhdeksi keskeiseksi näkökulmaksi, kun lastentarhanopettajuutta tarkastellaan kehittyvänä ja muotoutuvana. Lastentarhanopettaja on alansa asiantuntija mutta mahdollisuus ja velvollisuus asiantuntijuuden rakentamiseen ja uuden oppimiseen ovat läsnä jatkuvasti. Pedagoginen vastuu voidaan käsittää muotoutuvana ja rakentuvana, asiantuntijuuden rinnalla kehittyvänä ja laajenevana vastuuna kasvatuksesta ja opetuksesta. Lastentarhanopettajan asiantuntijuutta tarkastellaan tässä lähinnä Karilan (1998) tutkimuksen avulla tutkimuksen tukiessa tämän tutkimuksen aihepiiriä.

Varhaiskasvatuksen asiantuntijan tieto kehittyy toiminnassa, ja oppimisen mukana kehittyy kyky kommunikoida varhaiskasvatusyhteisön kielellä. Asiantuntijaksi oppiminen sisältää yksilön tulehisen yhteisön jäseneksi sekä osallistumisen yhteisön merkityksellisiin toimintoihin. Varhaiskasvatusyhteisön jäsenet voivat oppia toisiltaan, ja työtoveri voi tukea yksilön asiantuntijuuden kehitystä ja myös haastaa sen. Yhteisön jäsenten olisi hyvä tarkastella omaa toimintaansa suhteessa toisten toimintaan. On tärkeää tiedostaa, mikä merkitys omalla toiminnalla on muiden toimintaan, ja miten muiden käyttäytyminen vaikuttaa omaan toimintaan. Ammatillisessa kasvussa ja asiantuntijuuden kehittymisessä yksilöllinen ja sosiaalinen eivät ole täysin irrallisia tekijöitä. Yhteisön avulla kehitystä tapahtuu työntekijässä mutta myös yksilön avulla tiimi tai koko yhteisö voivat kehittyä. (Kupila 2011, 303, 304.)

Varhaiskasvatukseen liittyvä osaamisalue koostuu moninaisesta ydinosaamisesta. Ydinosaamisen alueita ovat kasvatusosaaminen, hoito-osaaminen ja pedagoginen osaaminen. Kasvatusosaaminen sisältää kasvatukseen liittyvät uskomukset ja käsitykset sekä niiden arvojen pohtimisen, joiden varaan tulevaisuutta ja kasvatusta rakennetaan. Kasvatusosaaminen sisältää vuorovaikutuksen laadun tiedostamisen ja kehittämisen, kun kasvattaja toimii vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Kasvatusosaaminen sisältää myös henkilöstön asennoitumisen esimerkiksi siihen, mitä sallitaan tai missä määrin lapsi voi toteuttaa tutkivaa, etsivää ja aktiivista toimintaa. Oppimisympäristön

muodostaminen on osa kasvatusosaamista, ja henkilöstön tulisi taata lapsille laadukas kasvu- ja oppimisympäristö. Jokaiselta päiväkodissa työskentelevältä edellytetään kasvatustietoisuutta. Se ei ole ainoastaan yksilön ominaisuus vaan keskeinen yhteisön toimintaa määrittävä asia. Kasvattajien yhteisössä keskeistä on se, miten yhteisö jakaa tukinnat hyvästä kasvatuksesta. Kasvatustoiminnan tulisi olla lähtöisin yhteisestä tietoisuudesta, jolloin kasvatustoiminta voi toteutua samansuuntaisesti yksikössä. Merkitykset ulottuvat niin yksittäiseen lapseen kuin lapsiryhmään. Hoito-osaaminen koostuu tiedoista ja taidoista, jotka takaavat riittävän ja laadukkaan ravinnon, ulkoilun, liikunnan, levon ja aktiivisen toiminnan. Pedagoginen osaaminen taas sisältää tietoisuuden kehityksellisesti sopivista käytännöistä ja erilaisista menetelmistä sekä ikätasoon ja erityisen tuen tarpeeseen liittyvien vaatimusten vastaamisesta. (Karila & Nummenmaa 2001, 29 – 31.)

Karilan (1998) mukaan lastentarhanopettajan asiantuntijuus rakentuu kolmen tekijän vuorovaikutuksessa. Tekijät ovat minä ja elämänhistoria, substanssialan tietämys ja toimintaympäristö. Vuorovaikutusta säätelevät yhteiskunnan toiminnan tasot ja niihin liittyvät kulttuuriset ominaisuudet. Minä ja elämänhistoria liittyvät yksilön merkityksellisiin kokemuksiin ja elämässä suuntautumiseen. Substanssialan tietämys sisältää varhaiskasvattajan osaamisen ja tietämisen eli koulutuksen ja kokemuksen kautta rakentuneen tietämyksen. Toimintaympäristö lastentarhanopettajan asiantuntijuuden rakentumisessa sisältää sekä fyysisen toimintaympäristön että yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen tuottaman toimintaympäristön ilmiönä. (Karila 1998, 42 – 43.) Asiantuntijuuden rakentumiseen liittyy vahvasti yksilön persoonallinen ulottuvuus (Karila 1998, 85). Yksilön motivaatio, tapa suhtautua uusiin asioihin tai halu ratkaista ongelmia muotoutuvat kokemuksen myötä. Tämä voi vaikuttaa merkittävästi asiantuntijuuden rakentumiseen ja työskentelyyn tietyssä ympäristössä. Yksilön aiemmat kokemukset ja persoonallinen ulottuvuus ovat siis kiinteästi mukana, kun asiantuntijuus rakentuu ja kehittyy. Aiemmat kokemukset voivat liittyä yksilön työtehtäviin, opintoihin tai merkittäviin henkilöihin elämän varrella. (Karila 1998, 85 – 87.)

Substanssialan tietämykseen liittyen keskeisiksi tietämysalueiksi lastentarhanopettajan asiantuntijuutta tarkasteltaessa Karilan (1998) tutkimuksessa osoittautuivat kasvatus-, lapsi-, konteksti- ja didaktinen tietämys. Kasvatustietämys sisältää kasvatuksen

päämääriin ja kasvatustietämiseen olennaisesti liittyvät asiat. Lapsitietämys sisältää käsityksen lapsesta, lapsen kehityksestä ja kasvusta sekä oppimisesta. Kontekstitietämyksellä tarkoitetaan kasvatusympäristöjen hahmotusta, ja päiväkotikasvatuksen kontekstia voidaan tarkastella erilaisina tasoina. Päiväkodin toiminta-ajatus perustuu laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin. Toiminta-ajatus konkretisoituu, kun tarkastellaan käsityksiä työyhteisön toiminnasta, vanhempien merkityksestä päiväkotikasvatuksessa sekä lastentarhanopettajan asiantuntijuudesta ja sen luonteesta. Päiväkodin toiminta ja siihen liittyvä oppimisympäristö nähdään suppeimpana kontekstitasona. Kontekstitietämys muodostuu siis yksilön näkemyksistä ja toiminnasta liittyen eritasoisin konteksteihin. Didaktisella tietämyksellä tarkoitetaan pienten lasten opetukseen ja kasvatukseen liittyvää tietämystä. Kasvatustietämyksen sisältäessä yleiset kasvatukseen liittyvät hahmotukset didaktinen tietämys liittyy pienten lasten opetuksen ja kasvatuksen toteuttamiseen. Keskeisinä alueina ovat suunnittelu, toiminnan toteutus ja arviointi. (Karila 1998, 104 - 105.)

Toimintaympäristö etenkin sen kulttuuristen ominaisuuksien kannalta on keskeinen asiantuntijuuden rakentaja. Toimintaympäristön tarkastelussa fyysisiä ominaisuuksia ovat esimerkiksi tilat, aikataulut ja ryhmäkoot. Toimintaympäristön sosiaalisia elementtejä puolestaan ovat vuorovaikutus, lapsikäsitteet, käsitykset varhaiskasvatuksesta ja pedagogiikasta sekä käytännöistä. Yksilö määrittää, mikä on juuri hänelle merkityksellinen toimintaympäristön osa. Toimivana subjektina yksilö tietämyksen ja kokemusten varassa siis tulkitsee merkittäväksi toimintaympäristön tietyn osan. Yksilöiden välille muodostuukin eroja toimintaympäristöjen tulkintaan liittyen. (Karila 1998, 53 - 54.) Olennainen osa asiantuntijuutta on Karilan (1998) tutkimuksen mukaan yhteisössä toimiminen. Asiantuntija ja toimintaympäristö ovat siis vuorovaikutuksessa, ja yksilöillä on erilaisia odotuksia vuorovaikutukseen liittyen. (Karila 1998, 80 - 81.) Lastentarhanopettajan toimii vuorovaikutuksessa tiimin lastenhoitajien kanssa, ja vuorovaikutuksen toimivuus on tärkeää. Lastentarhanopettaja toimii yhteisössä, jossa usein työskentelee muitakin lastentarhanopettajia, jolloin vertaistuki ja ideoiden jakaminen mahdollistuu. Myös esimerkiksi päiväkodin johtaja on vuorovaikutuksen osapuoli ja merkittävä tekijä työntekijöiden välisen vuorovaikutuksen sekä yhteisön toimintakulttuurin kehittämisessä.

4.1 Asiantuntijuus ja oppiminen

Asiantuntijuutta voidaan pitää prosessina, joka tuottaa alati kehittyvää tietotaitoa. Asiantuntijuuden ollessa jatkuvaa työskentelyä ja ongelmanratkaisua omien kykyjen ylärajoilla, lähestytään myös oppimisen käsitettä. Asiantuntija määrittelee tehtäviään ja toimintaansa yhä uudelleen, ja ratkaistessaan ongelman asiantuntija asettaa uuden ongelman, jota ratkotaan edellistä korkeammalla tasolla. Asiantuntijan toimiessa kykyjensä ylärajoilla uuden oppiminen ja oman asiantuntijuuden kasvattaminen mahdollistuvat. Pitkä työkokemus ei automaattisesti tuota asiantuntijuutta sillä tiettyjen taitojen rutiininomainen käyttäminen liittyy lähinnä vain tehtävästä suoriutumiseen. Uusien haasteiden etsiminen ja niihin vastaaminen sen sijaan syventävät pätevyyttä. Asiantuntijuus ei ole pysyvä ominaisuus, joka voidaan saavuttaa ja säilyttää vaan sitä voidaan pitää jatkuvana reflektiona ja oppimisena erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä. (Tynjälä 1999, 160 – 161.)

Asiantuntija kykenee yhdistämään käytäntöä ja teoriatietoa toimintansa kautta. Tieto voi olla yksilöstä riippumatonta objektiivista tietoa tai subjektiivista, yksilön muodostamaa ja sisäistämää tietoa. Yksilön ulkopuolista maailmaa kuvaavat teoria ja käytäntö, ja sisäistä todellisuutta taas kuvaa kokemus. Yksilön yhdistäessä toiminnassaan teoriaa ja käytäntöä syntyy kokemustietoa, joka on pysyvää verrattaessa käsitteellistämättömiin elämyksiin tai muistinvaraiseen tietoon. Käytännön tietämiseen liittyy keskeisesti hiljainen tieto, joka on sanatonta toimintaan sisältyvää tietoa. Hiljainen tieto ilmenee asiantuntijan ammatillisessa osaamisessa ja lisääntyy oppimisen myötä. Teoriatieto ja käytäntötieto yhdistyvät kokemustietoon ja edelleen harjaantumisen myötä lisääntyy myös hiljaisen tiedon osuus. Lopputuloksena on osaaminen, joka saavutetaan ammatin harjoittamisen kautta eikä ainoastaan koulutuksen avulla. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 71 - 72.) Lastentarhanopettajan teoreettinen tietämys kehittyy koulutuksessa, ja työkokemuksen myötä hiljaisen tiedon määrä lisääntyy. Asiantuntijaksi oppiminen edellyttää siis toimintaympäristössä hankittua kokemusta. Oppijan käytännöllinen toiminta ja työkokemus ovat välttämättömiä asiantuntijuuden rakentumiselle. Työelämässä asiantuntijuuden kriteerit ovat kuitenkin vaikeasti määriteltävissä, ja

asiantuntijoiden suorituksia voi olla vaikea asettaa paremmuusjärjestykseen useimmissa työelämän tehtävissä. (Eteläpelto 1997, 91, 93.)

Koulutusjärjestelmällä on keskeinen merkitys asiantuntijuuden rakentamisessa, vaikka perinteisiä koulutuksellisia käytäntöjä on kritisoitu. Pelkän tietojen omaksumisen ja oman alan asiantuntemuksen sijaan vaaditaan työelämässä esimerkiksi yhteistyötaitoja, kielitaitoa, kommunikaatiotaitoja ja paineen sietoa. Tähän liittyy konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan tieto ei ole objektiivisen todellisuuden heijastumana sellaisenaan siirrettävää. Konstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa oppijan aktiivisuutta ja roolia tiedon rakentajana eikä vain vastaanottajana. Sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys on suuri konstruktivistisessä pedagogiikassa. (Tynjälä 1999, 161 – 163.) Uusien haasteiden edessä asiantuntija yhdistää aikaisempaa ja uutta ammatillista osaamistaan. Siirryttäessä uuteen työpaikkaan tai esimerkiksi ylempiin tehtäviin kokenut työntekijä tuo mukanaan aikaisempaa ammattikulttuuriaan, mikä voi sekä helpottaa että vaikeuttaa uuteen työhön tai työpaikkaan sopeutumista. Työntekijän tulee ratkaista ammatillisen suuntautumisen ja uuden työn välisiä jännitteitä. Työn hallinta saa alkunsa uusiin tehtäviin liittyvän palautteen hankkimisesta ja sen hyödyntämisestä uuden työn opettelussa ja suunnittelussa. Yksilöiden välillä voi olla eroja siinä, miten hankittua palautetietoa hyödynnetään. Työ ja oma rooli siihen liittyen voivatkin olla erilaisia eri yksilöiden kokemina. (Järvinen ym. 2000, 124 – 125.)

Osaaminen voidaan käsittää sekä henkilöihin kiinnittyvänä että organisaatioihin sisältyvänä tietämyksenä ja taitamisena. Henkilöihin kiinnittynyt tieto ylittää organisaatorajat ja on ammatillista pätevyyttä osoittavaa. Organisaatioihin liittyvä tieto puolestaan pätee vain tietyssä organisaatiossa mutta voi muuttua myös ammatilliseksi osaamiseksi. Esimerkiksi työorganisaatiota vaihtava työntekijä voi säilyttää ammattipätevyytensä uudessakin organisaatiossa. Oppimisen suunta on menneessä, kun se rakentuu aikaisemmille kokemuksille ja koulutuksen tuottamalle osaamiselle. Esimerkiksi johtamisessa tulisi oppimisen suunnan kuitenkin olla tulevassa, jotta voidaan selvittää ympäristön muutoksista ja muista tulevaisuuden haasteista. (Järvinen ym. 2000, 75.)

Ammatillinen kasvu ja kehitys ilmenevät aina kontekstissa eikä vain yksilön sisäisenä tapahtumana. Yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksen tuloksena tapahtuvaa ammatillista

kasvua kutsutaan myös ammatilliseksi sosialisatioksi. Yksilö omaksuu ammatillisessa sosialisatiossa tiedollisia ja taidollisia valmiuksia, joita ammatissa toimiminen edellyttää. Ammatillisuuden näkeminen prosessina edellyttää jatkuvaa ammatillista uusiutumista. Päiväkodin työntekijöiden on vastattava oman ammatillisen toiminnan arvioinnista ja kehittymisestä. (Hujala ym. 2007, 106 – 107.) Reflektiota voidaan pitää hyvän ammatillisuuden ja asiantuntijuuden merkinä. Reflektiivisyys merkitsee tapaa pyrkiä ymmärtämään omaa toimintaa, ja se johtaa oman asiantuntijuuden osa-alueiden tiedostamiseen ja ymmärtämiseen. Reflektion avulla opitaan toiminnasta, ja kokemusten reflektointi tuottaa tietoa eri tapahtumista ja ohjaa näin toimintaa tulevaisuudessa. Vuorovaikutus toisen ihmisen kanssa voi muuttaa merkityksiä, joita kokemuksille annetaan. Reflektiolla on näin ollen myös sosiaalinen ulottuvuus. (Kupila 2004, 117 – 118.)

Itsereflektion avulla voidaan saada uutta tietoa itsestä ja omista uskomuksista. Omien tietojen ja taitojen analysoinnilla voidaan saada mahdollisuuksia näiden käytölle uusilla alueilla. Itsereflektion avulla yksilö voi tulla tietoiseksi toimintatavoistaan ja niiden ehdoista. Yksilön reflektoidessa toimintansa perustana olevia tavoitteita mahdollistuu yksilön minän kehitys esimerkiksi sosiaaliseen yhteisöön mukautuvaksi. (Rauste - Von Wright, Von Wright & Soini 2003, 68.) Vuorovaikutus mahdollistaa yksilön ajatteluprosessien tuomisen esille ja yhdessä reflektoitaviksi. Ryhmän jäsenten perustellessa näkemyksiään luodaan pohjaa toisilta oppimiselle ja omien ajatteluprosessien kyseenalaistamiselle. (Rauste - Von Wright ym. 2003, 61) Oman työn arviointi ja yhteinen pohdinta työn tavoitteista ovat merkittäviä tiimityöskentelyssä. Ammatillaiset työskentelevät sitä tehokkaammin mitä enemmän he refleктоivat ja havainnoivat omaa toimintaansa. Tehokas toiminta edellyttää jatkuvaa oman työn havainnointia ja tavoitteiden saavuttamisen arviointia. (Starratt 1995, 19.) Eriytynyt ja vaativa reflektion muoto on kriittinen reflektio, joka sisältää aiemmin muotoutuneen ymmärryksen ja oletuksien pätevyyden arvioinnin (Illeris 2002, 60).

4.2 Pedagoginen vastuu osana asiantuntijuutta

Happo (2006) tarkastelee tutkimuksessaan varhaiskasvattajien substanssiin liittyvää asiantuntijuuden ilmenemistä kolmena osaamisalueena. Osaamisalueet ovat kontekstiosaaminen, pedagoginen osaaminen sekä yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen, jotka pohjautuvat Karilan ja Nummenmaan (2001) jäsenyykseen. Pedagogiikkaan varhaiskasvatuksessa sisältyy Hapon (2006) mukaan lasten ja kasvattajien tavoitteelliseen vuorovaikutukseen liittyvät elementit. Tutkimuksessa tutkimushenkilöt ovat kuvanneet pedagogista osaamista monin tavoin ja se ilmenee kolmella eri tasolla päivähoiton toimintaympäristössä. Tasot ovat varhaiskasvatuksen välitön taso, välillinen taso ja tiedostava taso. Pedagogisten taitojen voidaan nähdä liittyvän kiinteästi lasten kanssa tapahtuvaan vuorovaikutustapahtumaan, joka ilmentää välittömän tason osaamista. Suunnittelutaidot, arviointi, sisältöalueiden hallinta ja kehittäminen ovat välillisen tason osaamista, joka edellyttää kasvatustyön teoreettista hallintaa. Välillisen tason osaaminen edistää ja tukee varhaiskasvatusta. Tiedostavan tason osaaminen on tiivistetty tutkimuksessa kolmeen luokkaan, jotka ovat vastuun tiedostaminen, lapsilähtöisyys ja yksilöllisyys sekä kasvatustietoisuus. Tiedostava taso edellyttää vahvaa teoreettista tietämystä ja laajaa näkemystä varhaiskasvatuksesta. Lastentarhanopettaja on pedagogisen vastuun kantaja, ja tämän vastuun kantaminen Hapon (2006) mukaan edellyttää kolmen tason, välittömän, välillisen ja tiedostavan, liittämistä osaksi varhaiskasvatustyötä. (Happo 2006, 107, 118 – 120.)

Välittömän tason osaamiseen liitetyt pedagogiset taidot liittyvät Hapon (2006) tutkimuksen mukaan lapsen kasvun ja kehityksen tukemiseen, motivointiin, kasvatuksen ja opetuksen toteutukseen sekä ryhmänhallintaan. Opetus- ja ohjaustaitoihin liittyen oppimiskäsityksen voidaan nähdä olevan kognitiivis-konstruktiivinen. Lapsi nähdään aktiivisena toimijana ja lasta ohjattiin tutkivaan oppimiseen. Motivaatiolla on keskeinen merkitys oppimisessa, ja motivoinnin avulla kasvattaja voi saada lasten mielenkiinnon lisääntymään. Välillisen tason osaamiseen tutkimuksen mukaan liittyvät työn ulkoinen ohjaus, kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi sekä fyysisen ja psyykkisen turvallisuuden takaaminen. Työn ulkoiseen ohjaukseen liittyen lastentarhanopettajan tulee olla tietoinen erilaisista työtä ohjaavista

asiakirjoista ja säädöksistä. Suunnittelu ja koordinointi edellyttävät varhaiskasvattajalta havainnointia, jonka pohjalta suunnitellaan ja myös arvioidaan ja kehitetään työtä. Turvallisuuden takaamiseen voidaan liittää esimerkiksi oppimisympäristön huomioiminen. (Happo 2006, 123 – 136.) Lastentarhanopettajan tulisi toimia aktiivisena oppimisympäristöjen rakentajana. Lastentarhanopettajalta vaaditaan herkkyyttä reagoida lapsen valintoihin, kiinnostuksiin ja oppimisen tapoihin. (Wood 2009, 29.)

Tiedostavan tason osaamiseen sisältyvä vastuun tiedostaminen merkitsee päiväkotiympäristöön liittyvää vastuuta mutta myös vastuuta perheiden hyvinvoinnista ja valtakunnallisten linjausten huomioimisesta. Vastuu lapsista on Hapon (2006) tutkimuksen mukaan tärkein mutta vastuun koetaan koskevan myös työyhteisöä. Eryityskasvatukseen liittyvät tehtävät ja vastuu valtakunnallisten linjausten noudattamisesta kuuluvat myös lastentarhanopettajan vastuualueeseen ja ne nähdään osaksi pedagogista vastuuta. Vastuu valtakunnallisten linjausten noudattamisesta tarkoittaa vastuuta päivähoidolle ja esiopetukselle asetettujen tavoitteiden täyttymisestä ja kasvatuksellisten linjausten vetämisestä. Hapon (2006) tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajat käsittävät vastuun juurikin pedagogisena vastuuna lapsista ja kaikesta toiminnasta. Kasvatus- ja opetustyön lisäksi siihen nähdään kuuluvan hoivatyö. Pedagogisen vastuun ajatellaan olevan vastuuta myös kasvatusnäkemyksestä ja siihen liittyvistä päämääristä ja keinoista. Tutkimuksen mukaan pedagoginen vastuu on kokonaisvaltaista vastuuta lapsen hyvinvoinnista. (Happo 2006, 141 – 142.) Kasvatusnäkemys sisältää kasvattajan arvot, ja kasvattaja onkin avainasemassa arvojen tarjoajana mutta myös toiminnan rajoittajana. Kasvattajan oman arvomaailman selkeys ja sitä seuraava rohkeus ohjata ja kasvattaa lasta ovat merkittäviä lapsen arvokehityksessä (Solasaari 2010, 31, 41.)

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, minkälaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla ja lastenhoitajilla on pedagogisesta vastuusta. Käsitysten avulla pyritään määrittelemään lastentarhanopettajan pedagogista vastuuta ja erittelemään siihen sisältyviä asioita. Tavoitteena on selvittää, miten käsite ymmärretään ja mitä pedagogisen vastuun ajatellaan sisältävän. Tutkimus myös selvittää, miten pedagogisen vastuun käsitetään toteutuvan käytännössä ja miten se rakentuu osana lastentarhanopettajan asiantuntijuutta. Tutkimuksen pääongelmaan vastataan alaongelmien avulla, jotka toimivat tarkentavina kysymyksinä. Alaongelmat muodostavat aihealueita, joiden avulla käsityksiä pedagogisesta vastuusta voidaan eritellä ja selkiyttää. Nämä aihealueet toimivat haastattelun runkona.

Ensimmäinen alaongelma liittyy käsitteen määrittelyyn ja siihen, mitä pedagogisen vastuun ajatellaan olevan lastentarhanopettajan työssä sekä lastentarhanopettajien että lastenhoitajien käsittämänä. Toisen alaongelman avulla selvitetään lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien käsityksiä pedagogisen vastuun toteutumisesta käytännössä. Lastentarhanopettajat toteuttavat työssä pedagogisen vastuun sisältöjä, ja lastenhoitajat havainnoivat tätä lähietäisyydeltä ja osallistuen toimintaan. Kolmas alaongelma liittyy pedagogiseen vastuuseen osana lastentarhanopettajan asiantuntijuutta. Kolmanteen alaongelmaan pyritään vastaamaan lastentarhanopettajien vastausten perusteella eli ongelma kohdennetaan vain toista ammattiryhmää koskeväksi. Pedagoginen vastuu osoitetaan osaksi lastentarhanopettajan työtä ja ammatillisuutta, joten vastuun rakentumisen tarkastelu vain lastentarhanopettajien käsitysten avulla on tässä perusteltua.

Tutkimuksen pääongelma:

Minkälaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla ja lastenhoitajilla on lastentarhanopettajan pedagogisesta vastuusta?

Tutkimuksen alaongelmat:

Minkälaisia määritelmiä lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat liittävät pedagogisen vastuun käsitteeseen?

Miten pedagogisen vastuun ajatellaan toteutuvan käytännössä?

Mitkä tekijät vaikuttavat pedagogisen vastuun rakentumiseen osana asiantuntijuutta?

6 MENETELMÄLLISET VALINNAT JA AINEISTO

6.1 Metodologiset lähtökohdat

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, johon liittyy tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutus. Tutkijan henkilökohtainen osallistuminen ja empaattinen ymmärtäminen sisältyvät laadulliseen tutkimukseen. Laadullisessa tutkimuksessa raportointi on usein kuvailevaa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 25.) Tutkimusstrategiaksi voidaan katsoa fenomenografinen tutkimusstrategia. Sen tavoitteena on tuoda päivänvaloon ihmisten erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Ihmisten käsitykset samastakin asiasta voivat olla hyvin erilaisia, ja fenomenografiassa pyritään tuomaan esiin tutkittavien erilaiset tavat kokea ilmiö. (Niikko 2003, 22.) Tutkija luokittelee käsitykset niiden merkitysten perusteella (Metsämuuronen 2005, 211). Tutkimuksen tiedonantajina toimivat lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat. Tutkimukseen osallistui neljä lastentarhanopettajaa ja neljä lastenhoitajan tehtävässä toimivaa henkilöä. Lastenhoitajan tehtävässä toimivat olivat lähahoitajan koulutuksen saaneita yhtä lastenhoitajan koulutuksen saanutta lukuun ottamatta. Lastentarhanopettajista kaksi oli kasvatustieteen kandidaatteja ja kaksi lastentarhanopettajaopiston suorittaneita.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien käsityksiä pedagogisesta vastuusta. Pedagogisen vastuun käsitteelle ei ole yksiselitteistä määritelmää vaan sen käsittäminen voi olla yksilöllistä ja kontekstista riippuvaista. Tässä tutkimuksessa yksilöiden ja tietyn ammattiryhmän edustajien käsitykset ovat tarkastelun kohteena ja pedagogisen vastuun käsitteen määrittäjinä. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto nähdään kokonaisuutena eikä yksilöhaastatteluistakaan koostuvaa aineistoa tule nähdä vain erillisinä osina (Alasuutari 2001, 38). Metsämuuronen (2001) viittaa Syrjälän ym. (1995) tekemään luokitteluun laadullisen tutkimuksen kohteista. Sen mukaan laadullisen tutkimuksen avulla voidaan tarkastella yksityiskohtaisia rakenteita yleisluontoisten sijaan ja sen avulla voidaan myös

tarkastella yksittäisten toimijoiden asioille antamia merkityksiä. Laadullinen tutkimus antaa mahdollisuuden tutkia luonnollisia tilanteita ja syy-seuraus – suhteita, joita ei kokeellisesti voida tutkia. (Metsämuuronen 2001, 14.) Tutkimuksen kohteena on siis elämismailma eli kokonaisuus, jossa ihmistä voidaan tarkastella. Tutkimuskohde on ainutkertainen ja yksittäinen tai joukko tällaisia. Ainutkertaisuus ja yksittäisyys on tärkeää säilyttää mutta samalla pyritään saamaan esille laadullinen yleinen ja ilmaista se käsitteellisesti yleisesti. (Varto 1992, 23, 79.) Laadullinen tutkimus on kuvailevaa, ja kerätty aineisto saa muotonsa esimerkiksi kuvista tai tekstistä, ei numeroista. Kirjoitetut tulokset voivat sisältää sitaatteja tutkijan näin havainnollistaen ja saaden tukea tulosten esittelyyn. (Bogdan & Knopp Biklen 2003, 5.)

Paradigmalla tarkoitetaan peruskomusten joukkoa, joka edustaa tutkijan maailmankuvaa. Paradigma perustuu metodologisiin, epistemologisiin ja ontologisiin oletuksiin. Metodologinen kysymys liittyy tiedon saamiseen siitä, minkä uskotaan olevan mahdollista tietää. Epistemologinen kysymys vastaa siihen, millainen suhde tutkijan ja tutkittavan välillä on ja mitä voidaan tietää. Ontologia puolestaan merkitsee oppia todellisuuden luonteesta ja siitä, mitä voimme siitä tietää. Metodologian voidaan siis sanoa olevan oppi tiedon hankinnan menetelmistä, epistemologian olevan oppi tiedosta ja sen olemuksesta ja ontologian merkitsevän oppia olevaisen olemuksesta. (Metsämuuronen 2005, 10 – 11.) Erilaiset tieteenfilosofiset suuntaukset sisältävät erilaisia tulkintoja ontologiaan, epistemologiaan ja metodologiaan liittyen eli tutkimuksen tekemiseen voidaan suuntautua eri paradigmoista käsin. Positivismissa konkreettisesti tavoitettavan ja näkyvän aineksen ajatellaan olevan totta. Kokeelliset menetelmät ovat käytettyjä metodologisia keinoja positivismissa. Kriittinen teoria puolestaan muotoutuu erilaisten poliittisten, sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden kokonaisuudessa, ja siihen sisältyy erilaisia filosofisia suuntauksia. Tutkija ja tutkittava ovat toisiinsa sidoksissa ja tutkijan arvot vaikuttavat tutkimustulokseen. Konstruktivismissa todellisuus on suhteellista eikä realistista kuten useassa muussa filosofiassa. Henkilöiden välillä on eroja todellisuuden hahmottamisessa mutta myös yhteisiä käsityksiä voi ilmetä. Tietoa saadaan tutkijan ja tutkittavan ollessa vuorovaikutuksessa, ja tutkijan tulkinta määrittää löydökset. Metodologiset perusteet ovat hermeneutiikassa eli tulkinnassa. (Metsämuuronen 2005, 12.)

Tämän tutkimuksen taustaksi voidaan katsoa konstruktivistinen filosofia sillä tutkimuksen tavoitteena on selvittää käsityksiä pedagogisesta vastuusta, ja käsitysten ja teorian avulla määritellä käsitettä. Oletuksena on, että yksilöillä on erilaisia ja muovautuvia käsityksiä pedagogisesta vastuusta ja sen ilmenemisestä lastentarhanopettajan työssä ja osana asiantuntijuutta. Eroja käsitteen käsittämisessä voi ilmetä yksilöiden välillä. Myös yhtäläisyyksiä voi ilmetä, kuten konstruktivistinen teoria esittää. Tiedonantajina toimivat siis pedagogisen koulutuksen saaneet lastentarhanopettajat ja lastenhoitajan tehtävässä toimivat henkilöt, jotka työskentelevät yhteistyössä lastentarhanopettajan kanssa. Heillä ei ole päävastuuta pedagogiikasta mutta he osallistuvat sen toteuttamiseen. Lastenhoitajan tehtävässä toimivat voivat antaa arvokasta tietoa pedagogisen vastuun ilmenemisestä lastentarhanopettajan työssä heidän näkökulmastaan. Tiimityötä tehtäessä on tärkeää, että käsitykset, oletukset ja odotukset vastaavat jokseenkin toisiaan. Tiimin toimivuuden kannalta pedagogisen vastuun käsittäminen ja sen pohtiminen voi olla merkittävää.

Tutkijalla on myös käsityksiä pedagogisesta vastuusta kuten tutkimuksen tiedonantajilla. Käsitykset pedagogisesta vastuusta voivat pohjautua esimerkiksi koulutukseen ja kokemukseen. Pedagogiseen vastuuseen liittyvät keskustelut ja kirjoitukset voivat myös osaltaan vaikuttaa käsityksiin. Tutkijan käsitykset vaikuttavat tutkimuksen rakenteeseen ja ongelmanasetteluun. Teoreettisen viitekehyksen sisällöt ilmentävät myös tutkijan käsityksiä pedagogisesta vastuusta ja valottavat tutkimuksen näkökulmaa. Tiedonantajat ja tutkimuksen kohteena oleva ilmiö ovat osa samaa maailmaa kuin tutkijakin, ja tutkittavaksi tulevat merkitykset ovat rakentuneet samaa merkitysyhteyttä vasten (Varto 1992, 33).

Käsitysten ollessa tutkimuksen kohteena saa tutkimus piirteitä fenomenografisesta tutkimusotteesta. Fenomenografian nimitys tulee sanoista ”ilmiö” ja ”kuvata”. Se tutkii ympäröivän maailman ilmenemistä ja rakentumista ihmisten tietoisuudessa. Käsitykset samasta ilmiöstä voivat vaihdella yksilöiden välillä, ja kokemustaustojen erojen vuoksi ne ovat sisällöllisesti erilaisia. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, Saari 1996, 114.) Käsitykset muodostuvat usein kokemusten, tietojen ja taitojen kautta, ja ne voivat sisältää uskomuksia, arvoja tai mielipiteitä. Käsitys on kuitenkin vankempi kuin mielipide sen ollessa yksilön tietyistä perusteista rakentama kuva asiasta (Syrjälä ym. 1996, 117). Kokemus syntyy vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa ja muotoutuu

merkitysten mukaan (Laine 2001, 27). Tässä tutkimuksessa lastentarhanopettajien ja lastenhoitajan tehtävässä toimivien käsitykset pedagogisesta vastuusta ovat tarkastelun kohteena. Käsitykset voivat muotoutua yhteisöllisesti ja yksilöllisesti, ja käsityksiin pedagogisesta vastuusta voivat vaikuttaa esimerkiksi työympäristö ja koulutus. Fenomenografista tutkimusotetta hyödynnetään usein silloin, kun pyritään selvittämään ihmisten käsityksiä ilmiöstä, josta näyttää esiintyvän erilaisia käsityksiä. Tutkija perehtyy ilmiöön tai käsitteeseen teoreettisesti ja näin jäsentää ilmiöön liittyviä näkökulmia. Tutkija voi esimerkiksi haastatella henkilöitä, jotka tilanteessa ilmaisevat käsityksensä asioista. Aineistonkeruun jälkeen käsitykset voidaan luokitella niiden merkitysten perusteella. (Syrjälä ym. 1996, 115.)

Fenomenografiassa yksilön ajatellaan mielessään liittävän tapahtumat ja asiat selitettäviin yhteyksiin, jolloin yksilö muodostaa käsityksiä koetuista asioista. Empiirisen tutkimuksen kohteena fenomenografiassa ovat juuri käsitykset, ja kiinnostuksen kohteena ihmisten erilaiset tavat käsittää maailmaa. (Syrjälä ym. 1996, 116.) Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena käsityserojen ohella ovat yksilöiden käsitysten mahdolliset samankaltaisuudet ja erityisesti ammattiryhmien sisäiset yhtäläisyydet pedagogiseen vastuuseen liittyvissä käsityksissä. Fenomenografiassa ilmiö käsitetään ihmisen sisäisestä tai ulkoisesta maailmasta saaduksi kokemukseksi, josta aktiivisesti rakennetaan käsitystä (Syrjälä ym. 1996, 116). Yksilö ilmaisee käsityksensä kielen avulla, ja kieli toimii ilmaisun ja ajattelun välineenä. Fenomenografian lähtökohtana on oletus ihmisestä tietoisena olentona, joka rakentaa käsityksiä ilmiöistä ja ilmaisee niitä kielellisesti. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkija pyrkiikin vuorovaikutukseen tutkimushenkilöiden kanssa saaden näin mahdollisuuden käsitysten kuulemiseen (Syrjälä ym. 1996, 121 – 122.)

6.2 Aineistonkeruu

Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin haastattelua apuna käyttäen. Haastattelun avulla voidaan saada selville yksilöiden käsityksiä aiheesta tai ilmiöstä, ja heille tarjoutuu mahdollisuus vapaaseen kerrontaan ja keskustelunomaiseen tilanteeseen

osallistumiseen. Haastattelun avulla kerätty aineisto on kuvailevaa ja tiedonantajien omin sanoin muodostettua (Bogdan & Knopp Biklen 2003, 95). Tutkijan ei tule johdatella haastattelua mutta kuitenkin huolehtia siitä, että pysytään aiheessa ja sovituisissa aikarajoissa. Tutkija voi jakaa aiheen osa-alueisiin ja alakysymyksiin, jotka vastaavat pääongelmaan. Näin saadaan yksityiskohtaisempaa tietoa ja toisaalta helpotetaan haastateltavan tilannetta, kun annetaan mahdollisuus pienempiin kokonaisuuksiin vastaamiseen.

Tutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä käytetty haastattelu sisältää teemahaastattelun piirteitä. Pääongelman lisäksi tutkimus sisältää alaongelmia, joiden mukaan haastattelun teemat muotoutuivat. Kukin teema sisältää aiheita ja apukysymyksiä, joiden avulla pysytään rajatun aiheen alueella haastattelutilanteessa. Teemahaastattelussa haastattelijalla on usein mielessään teemoja, joista halutaan keskustella jokaisen haastateltavan kanssa (Eskola & Vastamäki 2007, 34). Olennaista teemoja muodostettaessa on tutkimuksen pääongelman tiedostaminen sillä se sitoo kokonaisuuden yhteen ja määrittää erilaisten kysymysten esittämisen (Eskola & Vastamäki 2007, 34). Haastattelu sisältää myös syvähaastattelun ominaisuuksia. Haastattelussa toteutuu fenomenografialle tyypillinen intersubjektiivisuus eli tutkija ja tutkittava ovat vuorovaikutuksessa.

Tutkijan tulee tiedostaa haastattelutilanteissa omat lähtökohtansa, jotta voi arvioida niiden vaikutusta haastateltavan ilmauksiin. Haastattelijan tulee ensisijaisesti kuunnella, mitä haastateltava sanoo, ja tarvittaessa puuttua haastateltavan ilmaisuun lisäkysymyksillä. Fenomenografisessa tutkimuksessa usein käytetty menetelmä on syvähaastattelu, jonka avulla saadaan laadullista tietoa kustakin teemasta. Syvähaastattelussa syventävät kysymykset saavat usein aiheensa siitä, mitä haastateltava on aiemmin sanonut. Tässä tutkimuksessa teema- ja syvähaastattelu kulkevat rinnakkain. Alaongelmien mukaisten teemojen avulla voidaan tutkimus kohdentaa juuri tutkittavaan ilmiöön, ja aiheen rajausta on helpompi hallita. Tiettyjen teemojen sisällä kysymykset voivat olla syvähaastattelulle tyypillisiä eli ne muotoutuvat melko vapaasti haastattelutilanteessa. (Syrjälä ym. 1996, 136 – 137.)

Tutkimuksessa toteutettiin kahdeksan haastattelua muutaman viikon aikana, ja ne olivat kestoltaan noin puolituntisia. Vastaajista neljä oli lastentarhanopettajia ja neljä

lastenhoitajan tehtävässä toimivia. Haastattelutilanteessa tutkija ei tehnyt merkintöjä vaan keskittyi kysymysten esittämiseen ja keskustelun luomiseen. Eskolan ja Vastamäen (2007, 41) mukaan saturaation eli kylläntymisen ajatus on hyvä pitää mielessä, jolloin voidaan arvioida haastattelujen määrän sopivuutta. Haastatteluun osallistuvien ainoana valintakriteerinä pidettiin koulutusta lastentarhanopettajien kohdalla. Edellytyksenä haastatteluun osallistuville lastentarhanopettajille oli pedagoginen koulutus. Lastentarhanopettajat, kasvatustieteen kandidaatit ja varhaiskasvatuksen maisterit olivat koulutuksiltaan sopivia tähän tutkimukseen, jossa pedagoginen vastuu on tarkastelun kohteena. Lastentarhanopettaja-nimikkeellä voi toimia myös esimerkiksi sosionomi-koulutuksen saaneet henkilöt. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan samankaltaisen koulutuksen saaneiden lastentarhanopettajien käsityksiä ja rajataan ulkopuolelle erilaisten koulutusten vertailu ja niiden sisällölliset seikat.

6.3 Aineiston analyysi ja tulkinta

Haastattelujen jälkeen ensimmäisenä vaiheena on niiden puhtaaksi kirjoittaminen eli litterointi (Eskola & Vastamäki 2007, 41). Tässä tutkimuksessa pyrittiin haastattelut litteroimaan mahdollisimman pian niiden toteuttamisen jälkeen, jolloin tutkijan on helpompi muistaa haastattelun kulku, löytää tutkimuskysymyksiin vastaavat kohdat ja ymmärtää nauhalle tallentuneet yksityiskohdat haastateltavan puheessa. Tässä tutkimuksessa litteroidaan tutkimuskysymyksiin vastaavat kohdat eikä koko aineiston purkua pidetä oleellisena. Litteroitua tekstiä on noin kolmekymmentäviisi sivua. Nauhalta etsitään alaongelmiin sisältyvät vastaukset, jotka litteroidaan ja jaotellaan siten, että tietyn alaongelman alla on jokaisen siihen vastanneen vastaukset. Näin saadaan muodostettua vastauskokonaisuuksia tiettyjen teemojen alle, ja voidaan ryhtyä tarkempaan analyysiin. Tämän jälkeen aineistoa on mielekäs analysoida teemoittain. Käsittelyyn otetaan yksi teema ja haastattelu kerrallaan tarkastellaan sen sisältämiä vastauksia. Kuvaa tutkittavasta ilmiöstä tarkennetaan ja muovataan seuraavan haastattelun vastausten avulla. (Eskola & Vastamäki 2007, 42.)

Tutkimuksessa pyritään merkitysten laadullisen erilaisuuden tarkasteluun sekä yhtäläisyyksien ja merkittävien erojen huomioimiseen analyysivaiheessa. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijaa kiinnostaa merkitysten erilaisuus, ja tutkija pyrkiikin löytämään merkitysluokkia, jotka kuvaavat tiedonantajien käsityksiä (Syrjälä ym. 1996, 127). Haastateltavat käsitetään tässä vaiheessa yksilöinä, joilla on erilaisia käsityksiä aiheesta, ja jokaisen haastateltavan käsitykset ovat merkityksellisiä. Aineiston ollessa pieni vastauksista löydettävät merkitykset ja niiden yhtäläisyyksien tarkastelu ei ole täysin luotettavaa tai ainakaan yleistettävää. Pedagogisen vastuun käsitteen tarkastelussa yksilöiden vastaukset sinällään ovat merkittäviä.

Analyysivaiheessa havaintoja pyritään pelkistämään siten, että niitä tarkastellaan tietystä teoreettisesta näkökulmasta (Alasuutari 2001, 40). Tässä tutkimuksessa teoreettinen viitekehys ja tutkimuskysymykset on pääosin muodostettu ennen aineiston hankintaa. Aineistoa analysoitaessa kiinnitetään siten huomiota vain siihen, mikä on olennaista viitekehysten ja kysymyksenasettelun kannalta (Alasuutari 2001, 40). Haastattelututkimuksessa haastateltavilta usein kysytään tutkimusongelmana olevaa asiaa mutta vastauksia ei voida sellaisinaan pitää tutkimuksen tuloksina. Tutkimus edellyttää teoreettista näkökulmaa, jonka avulla havainnot voidaan tehdä ymmärrettäviksi. (Alasuutari 2001, 81 - 82.) Tässä tutkimuksessa tutkimusongelmat muotoutuivat ja tuloksia pyrittiin tarkastelemaan samaa teoreettisesta viitekehystä hyödyntäen. Teoreettiset lähtökohdat ohjaavat tarkastelemaan aineistoa tietyistä näkökulmista. Toisaalta tässä tutkimuksessa ollaan avoimia havaitsemaan viitekehysten ulkopuolisia asioita, jos niitä esiintyy ja jos ne antavat tutkimuksen kannalta merkittävää tietoa.

7 TULOKSET

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia haastattelujen analyysin ja tulkinnan pohjalta. Tutkimuksen tulokset esitellään alaongelma kerrallaan, jolloin lukijan on mahdollista löytää tiettyyn ongelmaan vastaavat tiedonantajien vastaukset. Alaongelmat erillisinäkin vastaavat pääongelmaan eli valottavat tiedonantajien käsityksiä lastentarhanopettajan pedagogisesta vastuusta. Luotettavuuden lisäämiseksi tulososio sisältää suoria lainauksia haastateltavilta, jolloin lukija voi muodostaa paremmin käsityksensä tutkittavaan ilmiöön liittyvistä tuloksista. Suorat lainaukset haastatteluista on selvyuden vuoksi kursivoitu tekstissä ja laitettu lainausmerkkeihin.

Haastattelemalla saadut vastaukset valottavat kahdeksan varhaiskasvatuksen alan työntekijän käsityksiä pedagogisesta vastuusta. Haastattelutilanteissa sivuttiin vastuuta yleisesti ja keskityttiin erityisesti lastentarhanopettajan pedagogiseen vastuuseen. Yksilöillä on erilaisia käsityksiä, ja niitä ilmaistaan eri tavoin. Osa haastateltavista pohti aiheita vahvasti omiin kokemuksiin pohjaten ja osa yleisemmällä tasolla. Haastateltavat lastentarhanopettajat ja lastenhoitajan tehtävässä toimivat työskentelivät erilaisissa ryhmissä liittyen lasten ikään, erityisen tuen tarpeeseen tai tiimin kokoonpanoon. Tutkimukseen osallistuneista seitsemällä on työkokemusta kahdeksasta kolmeenkymmeneen vuoteen. Yhdellä lastentarhanopettajista kokemusta on kertynyt vajaan vuoden. Tulosten tarkastelu aloitetaan katsauksella tiedonantajien käsityksistä vastuusta yleisesti varhaiskasvatuksen alalla. Haastateltavat pohtivat yhteisön ja myös tiimin sisäistä vastuun- ja tehtävien jakoa.

Haastateltavien mukaan kaikki yhteisön jäsenet ovat yhtä lailla vastuussa lapsista, tiimistä ja työn toteuttamisesta. Vastuuta kuitenkin voidaan jakaa, ja erilaiset työtehtävät ja niihin sisältyvät vastuut huomioida. Työvuorot määrittävät pitkälti työtehtävien jakoa mutta myös vahvuuksien ja oman kiinnostuksen mukaan voidaan jakaa tehtäviä ja siten vastuualueita. Vastuun jakoon ollaan pääosin tyytyväisiä, ja usein se muotoutuu kuin automaattisesti tiimityötä tehdessä.

”Me tehdään kaikki kyllä siinä kaikkia työtehtäviä siinä että meillä on vuoroon työvuoroon sidonnainen.”

”Me ollaan eletty vähän vahvuuksien mukaan.”

”Mun mielestä se on jotenkin nii automaattista.”

”No meillä jakautuu aika tasan. Että koska meil on semmonen opettaja siinä joka ei ei mitenkään tota... me tehdään kaikki kyllä siinä kaikkia työtehtäviä siinä että meillä on vuoroon työvuoroon sidonnainen. Että kuka pitää viskarituokiot ja kuka pitää aamupiirit ja sitten meillä kaikki pitää musiikkituokioita ja liikuntaa ettei oo niin että yks pitäis vaan.”

”...kaikki tekee vähän kaikkee kuitenkin on semmosia asioita mitkä niin kun opettajan kontolle tulee elikkä se tavallaan se viime käden vastuu että ne aisat tulee hoidettua vaikkei nyt kyttääkään ketään ja sitten noi erts-asiat niissä mä oon mukana ne mä oon yleensä kirjottanu ja ja kuitenkin sitten se että on siitä alitajusesti sillei kattoo että se homma toimii.”

Konkreettisesti vastuuta jaetaan esimerkiksi tiloihin liittyen siten, että jokainen tiimi huolehtii tiettyjen tilojen järjestyksestä ja materiaalien saatavuudesta. Oppimisympäristöjen ja tilojen järjestyksestä huolehtimiseen voivat liittyä myös yksilöllisesti jaetut vastualueet. Jakamalla vastuuta tarvikkehankinnoista ja tavaroiden kunnan tarkistamisesta helpotetaan arkea ja mahdollistetaan useiden tilojen hyödyntäminen.

Vastuu lapsista, lasten kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista ja kasvatuksesta sekä ryhmän toimivuudesta mainittiin keskeisimpinä vastuuta määrittävinä varhaiskasvatuksen alalla. Myös vastuu toimintaympäristöstä mainittiin usein. Lasten turvallisuudesta huolehtiminen ja esimerkkinä toimiminen koetaan vastuuta ilmentäväksi työssä. Vastuu lasten sopeutumisesta suomalaiseen kasvuympäristöön liitetään erityisesti vieraskielisten lasten kasvatukseen ja opetukseen. Tiedonantajista useilla on kokemuksia vieraskielisten lasten parissa työskentelystä. Vastuuta kannetaan myös

perheistä ohjaten ja tukien heitä kasvatustyössä ja suomalaisessa yhteiskunnassa toimimisessa.

”Tietysti suurin vastuu on noista lapsista. Ja sitten aika paljon myös niinku koen että perheistä kun meillä on aika paljon semmosia niinkun noita sosiaalitoimen asiakkaita ja erimaalaisia niin sitten niinku sen kieliongelman vuoksi niin näistä maahanmuuttajalapsista on niinku enemmän vastuuta koska ne niille tarvii ottaa aina huomioon se että ne ymmärtää kaikki asiat ne vanhemmatkin ja justiin omasta tiimistä ja siitä omasta itsestäkin tietysti siinä työssä”

”No lapsista tietenkkin siitä että ne ylipäänsä selviää hengissä päivästä... turvallisuudesta ja sitten kasvatuksellisessa vastuussa siis sillei että niinkun omasta toiminnastani vastaan ja esimerkistäni että oon esimerkkinä lapsille ja tota... siitä mitenkä lapset niinku et ne oppis elään tätä elämää ja näistä niin ku sen verran mitä täällä pystyy tekeen sen asian eteen.”

Vastuuta jaetaan myös tiedon hankintaan ja jakamiseen liittyen. Esimerkiksi kestävän kehityksen asioista vastaavat tietyt henkilöt, jotka käyvät koulutuksissa ja tilaisuuksissa hankkien tietoa koko yhteisön käyttöön. Vastuuhenkilöt voivat myös kannustaa toisia yhteisön jäseniä osallistumaan koulutuksiin ja näin laajentamaan osaamistaan ja siten myös vastuualueitaan.

”...tommonen joka kulkee sitten tietyissä palavereissa. Mä oon ollu myös ihan näissä maahanmuuttajajutuissa ja mä yritän kans vähän että sais kentälle tätä tietoa että muutkin kävis näissä palavereissa.”

7.1 Pedagoginen vastuu käsitteenä

Pedagogisen vastuun käsite oli kaikille tiedonantajille tuttu, ja ollut esillä enimmäkseen yhteisissä keskusteluissa tiimissä tai työyhteisössä. Pedagogisesta vastuusta puhutaan, kun pohditaan arjen toimivuutta ja pedagogisen vastuun toteutumista käytännössä. Alle vuosi sitten valmistunut lastentarhanopettaja mainitsi tutustuneensa käsitteeseen jo

koulutuksessa. Sisällöltään käsite katsotaan moninaiseksi ja vaikeaksi määrittää. Jokaisella tiedonantajalla on kuitenkin mielikuvia käsitteeseen liittyen, ja näitä he haastattelussa ilmensivät. Pedagoginen vastuu nähdään lastentarhanopettajan vastuualueeseen ja työhön sisältyväksi mutta se katsotaan myös ajoittain osaksi lastenhoitajan työtä. Pedagogisen vastuun kuulumista lastentarhanopettajalle ei niinkään korosteta mutta päävastuun ja ”viime käden” vastuun ajatellaan lastentarhanopettajalle kuuluvan. Koko tiimin ajatellaan siis olevan vastuussa yleisesti mutta päävastuu kohdennetaan lastentarhanopettajalle. Lastentarhanopettaja toimii työssään pedagogisena asiantuntijana. Hän kantaa päävastuun hoidon, opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuuden suunnittelusta ja toteuttamisesta. Lastentarhanopettaja vastaa myös laadukkaasti oppimis- ja kasvu ympäristön luomisesta sekä toimii vuorovaikutuksessa työyhteisön kanssa. Työyhteisön jäsenien tukeminen työssä ja oppimisessa on merkittävää. (Lastentarhanopettajaliiton ammattietiikkaohjeisto 2004, 6)

”Kaikilla on vastuu siinä mutta siis viimeinen niin ku päävastuullinen kyllä se varmaan sitten on lastentarhanopettaja.”

”No meillä jakautuu aika tasan. Että koska meil on semmonen opettaja siitä joka ei mitenkään tota... Me tehdään kaikki kyllä siinä kaikkia työtehtäviä siinä että meillä on vuoroon työvuoroon sidonnainen. Että kuka pitää viskarituokiot ja kuka pitää aamupiirit ja sitten meillä kaikki pitää musiikkituokioita ja liikuntaa ettei oo niin että yks pitäis vaan.”

”No ehkä kuitenkin enemmän on se suurempi vastuu noilla opettajilla. Mutta sitten kyl mä nyt näkisin et aikalaille must tuntuu että meillä vanhemmillakin lastenhoitajilla tullu sitä vastuuta niin ku sillai että tavallaan sillai huomaamatta niinku. Ja ainakin meidän omalla osastolla ni mä koen kyllä että me ollaan kaikki niin kun samanlaisessa asemassa.”

Toiminnan suunnittelu ja erilaisten asioiden kirjaaminen osoitetaan kuuluvaksi lastentarhanopettajalle ja osaksi pedagogista vastuuta. Juuri suunnitteluosaaminen ja –vastuu ilmenivät suurimmassa osassa vastauksia mutta erilaisia painotuksia saaden. Suurin osa lastentarhanopettajista määrittää suunnittelun keskeiseksi osaksi pedagogista

vastuuta ja omaa tehtäväaluetta. Yhteistä ja jaettua suunnitteluvastuuta myös painotettiin. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista lastenhoitajan tehtävässä toimivista kokee olevansa pedagogisessa vastuussa viitaten erityisesti ryhmän ohjaamiseen ja tuokioiden suunnitteluun. Toisaalta juuri toiminnan suunnittelu ja toteutus käsitetään lastentarhanopettajan vastuualueiksi ja lastentarhanopettajan pedagogista vastuuta määrittäviksi. Lastentarhanopettajat joko kysyttäessä tai automaattisesti kertoivat tiimin lastenhoitajille sisältyvän pedagogista vastuuta mutta kokevat itse olevansa päävastuussa. Tiedonantajat korostavat kuitenkin yhteistä vastuuta ja kaikkien osallisuutta eli pedagogiseen vastuuseen liitettyjen tehtävien voidaan ajatella sisältyvän myös muiden tiimin jäsenten työn toteuttamiseen.

”... hoitaa sitten just näistä kirjallisia töitä enemmän kun sitten taas lastenhoitajat.”

”... jossain määrin enemmän suunnittelis sitä toimintaa.”

”No tota onhan niinku lastentarhanopettajilla on periaattessa periaatteesa suurempi tämmönen suunnitteluvastuu ja näin mutta tota riippuu vähän ryhmästä kuinka se näkyy ja näin että erityisryhmässä se näkyy enemmän ne toteuttaa enemmän sitä mut ihan pienillä on aika pientä aika pieni siinä se ero lastenhoitajan ja lastentarhanopettajan välillä.”

Suunnitteluosaaminen sisällytetään pedagogiseen vastuuseen ja lastentarhanopettajan osaamiseen ainakin teoriassa ja pedagogisen vastuun käsitteen määrittelyssä. pedagogisen vastuun käsitettä tarkasteltaessa suunnitteluvastuu kohdennetaan pääosin lastentarhanopettajalle mutta käytännön kokemusten myötä pedagogista vastuuta erityisesti suunnitteluun liittyen osoitetaan myös muille tiimin jäsenille kuuluvaksi. Joissakin tiimeissä lastentarhanopettaja on ilmaissut haluavansa suunnitella kaiken tiiminä esimerkiksi tiimipalavereissa. Tällöin pedagoginen vastuu suunnitteluun liittyen jakautuu tasaisesti ja huomioimatta voi jäädä esimerkiksi lastentarhanopettajan pedagoginen osaaminen pitkän tähtäimen suunnitteluun ja tavoitteiden asettamiseen liittyen.

”Koko tiimillä niinku siitä on vastuu että viimesessä kädessä sitte niinku sillä lastentarhanopettajalla siinä suunnittelussa on niinku vastuu siitä että se toteutuu mutta meilläkin periaatteessa me suunnitellaan meidän osaston lastentarhanopettajan omastakin toiveesta että hän ei halua suunnitella yksin niin me tiimipalaverissa suunnitellaan se toiminta...”

Tiimin jäsenet suhtautuvat tasaiseen vastuun jakamiseen eri tavoin. Osa lastenhoitajista korostaa toimivansa käytännön työn toteuttajana ja katsoo hakeutuneensa alalle juuri käytännön tekemisen mahdollisuuden vuoksi. Vastuuta suunnittelusta, toiminnan toteuttamisesta itsenäisesti tai esimerkiksi havaintojen kirjaamisesta ja arvioinnista ei koeta kuuluvan itselle siinä määrin kuin lastentarhanopettajalle. Toisaalta suunnittelutyö ja vastuu toiminnan ohjauksesta voidaan nähdä positiivisina itseä aktivoivina tekijöinä. Erityisesti vanhempien lasten ryhmissä toimivat lastenhoitajat katsovat ajoittain eduksi vastuun suunnittelusta ja tuokioiden ohjauksesta, jolloin voidaan hyödyntää omaa aktiivista otetta työssä ja toiminnassa. Haastattelussa keskusteltiin myös tilanteista, joissa lastenhoitajat olivat olleet vastuussa käytännössä kaikesta ryhmän toiminnassa, kun lastentarhanopettajaa ei ollut saatavilla ryhmään. Tällöin suunnittelutyö tapahtui yhteistyössä kiertävän erityislastentarhanopettajan kanssa. Lastenhoitajat kokevat oppineensa kokemuksista ja käytännön työstä toimittuaan erilaisissa tiimeissä ja lapsiryhmissä.

Suunnitteluun liittyen esille otettiin lastentarhanopettajien työaikaan sisällytetty suunnittelu-aika sekä palkkaus, jotka osaltaan voivat vaikuttaa lastentarhanopettajalle asetettuihin odotuksiin ja vastuualueisiin. Odotukset lastentarhanopettajan vastuusta ja toiminnasta ovat olemassa, ja näkyviä tuotoksia esimerkiksi suunnittelusta toivotaan. Lastentarhanopettajan työaikaan sisältyy aikaa suunnittelulle, ja vastuun ajatellaan kallistuvan lastentarhanopettajalle. Suunnittelu-aika antaa mahdollisuuden laajempaan ja tavoitteellisempaan suunnitteluun, joihin pedagoginen vastuu voidaan yhdistää. Suurempi palkka lisää odotuksia lastentarhanopettajien toimintaa kohtaan mutta toisaalta koulutuksen laajuus tunnustetaan ja sen ymmärretään liittyvän palkkaukseen.

”Mutta tietysti siinä on se että onhan opettajalla eri palkka ehkä eniten että periaattessa että se olis niinku heidän työtänsä mutta tota kyllä mä nyt siinä arjessa siitä ihan tykkään mutta periaattessahan se ei ihan niin paljon kuuluis.”

”Niin ja periaattessa opettajille on sisällytetty se suunnittelu-aika mitä meillä ei ole niin vaikka me kaikki nytkin tehdään tasapuolisesti niin siltikään meidän osaston opettajalta ei vaadita että hän tois vaikka tiimipalaveriin mitään kirjallista suunnitelmaa.”

”...että koko tiimillä niinku siitä on vastuu että viimesessä kädessä sitte niinku sillä lastentarhanopettajalla siinä suunnittelussa on niinku vastuu siitä että se toteutuu.”

”Joo no kyllähän sitä varmaan sillei aatellaan että on kuitenkin niin sanotusti pidemmän koulutuksen tavallaan käyny ja siis semmosen joka keskittyy jos vertaa vaikka lastenhoitajan koulutukseen siinä on enemmän niin ku eri osa-alueita myös käsitellään muita osa-alueita. Lastentarhanopettajan koulutus keskittyy pääsääntöisesti ihan siihen varhaiskasvatukseen että kyllä se näin on jos aattelee tämmöstä perus perusasia kun palkkauskin nii tavallaan on sitten lastentarhanopettajalla on vähän sitten parempi se palkkakin ehkä siinä niin ku kanssa tulee sit että on tietynlainen vastuu.”

Pedagogisen vastuun ajatellaan useimmin liittyvän lapsiryhmään ja siten kasvatus- ja opetustehtävään. Kysyttäessä pedagoginen vastuu voitiin yhdistää myös tiimin kanssa työskentelyyn erityisesti päätöksentekoa ajatellen. Lastentarhanopettajien katsotaan johtavan pedagogista keskustelua ja yhdessä muun tiimin kanssa valitsevan asioita käsiteltäviksi esimerkiksi tiimipalaveri-in. Haastattelussa mainittiin myös tiimin pedagoginen vastuu. Se voi merkitä esimerkiksi vastuuta osaamisen jakamisesta tiimissä. Se voi liittyä lastentarhanopettajan taitoon ohjata tiimin toimintaa ja huolehtia tavoitteiden toteutumisesta. Se voi liittyä myös koko tiimin yhteiseen vastuuseen kaikesta toiminnasta ja pedagogiikan sisällyttämisestä siihen. Tiimi työskentelee yhteistyössä ja yhteisten tavoitteiden mukaisesti tietyn lapsiryhmän kanssa. Pedagogista vastuuta ei aina koeta mahdolliseksi kohdentaa tietylle henkilölle vaan sen ajatellaan olevan yleistä varhaiskasvatuksen alaan sisältyvää vastuuta.

”No tässä työssä ehkä koen että se on niinku sitä mitä tiimissä tehdään lasten kanssa. Että ei meillä ainakaan tiimissä oo niin että että kukaan olis työntekijöiden kannalta siitä vastuussa koska meillä on täällä mahdollisuus lisäkouluttautua ja tasapuolisesti osallistua koulutuksiin.”

”No varmaan se että tiimissä kaikki tota niin ku puhaltaa yhteen hiileen ja tulee tietyt tavoitteet asetettua ehkä ja keskusteltua mahdollisimman monelta näkökannalta, havainnoitua lapsia ja että lapsilla on niin kun hyvä olla.”

Tiedonantajien kanssa keskusteltiin pedagogisen vastuun mahdollisista sisällöistä ja pyrittiin määrittelemään käsitettä. Pedagoginen vastuu katsotaan kasvatukselliseksi vastuuksi ja erilaisten oppimistilanteiden hyödyntämiseksi arjessa. Siihen sisältyy lapsen kehitystason tunteminen ja tiedostaminen ja sen mukaisen toiminnan toteuttaminen. Kasvattajalla tulee olla tietoisuus eri vaiheista lapsen oppimisprosessissa. Oppimisen edistymisen havainnointi, dokumentointi ja arviointi auttavat tukemaan lasta. (Hujala ym. 2007, 56.)

Pedagogista vastuuta voidaan määritellä vastuuksi tavoitteiden asettamisesta. Tavoitteet tulisi osata perustella ja toiminnan tarkoitus eli se miksi jotakin tehdään, tulisi olla selvillä. Pedagogisen vastuun katsotaan liittyvän myös yhteistyöhön vanhempien ja erilaisten yhteistyötahojen kanssa. Merkittävä opettajan taito on vanhempien kuunteleminen ja tiedon jakaminen lapseen liittyen. Yhteisössä toimiminen liittyy myös opettajan ammatillisuuteen ja sisältää tiedon jakamisen sekä kehittämiseen johtavan palautteen antamisen ja vastaanottamisen. (Krogh & Slentz 2001, 14.)

”No esimerkiksi sen et lasten ikäjakauma ja mitä niinku tarvii mikäkin ikä. Ja sitten päivän mittaan tulee tämmösiä...semmosia tilanteita missä on niinku hyvä oppia ruokailut tai sitten taidot ja ... tavallaan sitten jo nää antaa sitten hyviä vinkkejä nelivuotishavainnot ja mitä oli viisvuotishavainnot ja ja välillä joutuu sitten vanhempia sillai kaunopuheisesti vähän niinku antamaan vihjeitä sinne kotiinpäinkin. Että se on aika laaja käsite loppujen lopuks.

No siis kyllähän siihen kuuluu niin kun just öö no huolehtiminen öö siitä mitä nyt lapsen kehitys tarvitsee siis niin kun ympäristöstä ja öö... Siis sitten taas niinku taas että

fyysiset tarpeet ja psyykkiset tarpeet ja motoristista tarpeista huolehtiminen siistämmönen että on virikkeitä tarpeeks ja siihen liittyvää toimintaa mikkä tukee niin kun kaikkee.

7.2 Pedagoginen vastuu käytännössä

Lastentarhanopettajan pedagogisen vastuun toteutumiseen käytännössä katsotaan vaikuttavan eniten yksilön persoonallisuus ja motivaatio. Yksiselitteisesti ei voida kuvata pedagogisen vastuun toteutumista tietyin tavoin mutta joitakin asioita siihen voidaan yleisemmin yhdistää. Pedagogisessa vastuussa olevan lastentarhanopettajan ajatellaan olevan vastuussa toiminnan opetuksellisuudesta ja siitä, että arjen tilanteista osataan muodostaa oppimista edistäviä hetkiä. Tavoitteiden asettaminen, toteuttaminen ja toteutumisen seuraaminen ovat myös osa lastentarhanopettajan pedagogista vastuuta käytännössä. Toiminnan tulee olla suunniteltua, harkittua ja erilaiset sisältöalueet sisältävää. Sen tulee edistää lapsen oppimista ja olla lapsen näkökulmasta ennakoitavissa olevaa ja johdonmukaista.

”Se on sitä mun keskeisintä työaluetta se pedagogisuus ja että tota se kasvatus on tarkoituksenmukaista ja suunniteltua ja johdonmukaista ja ja niin kun lasten tarpeet huomioivaa plus että sit siihen tulee vielä vanhempienkin rooli että että vanhempien kanssa keskustellen sit tulee niin kun se yhteinen linjaus siihen toimintaan.”

”No se ilmenee varmaan monella tavalla että tota tietyllä tavalla se suunnitelmallisuus näkyy siinä toiminnassa, se näkyy lasten käyttäytymisessä siinä kuinka hyvin lapset tietää mitä tapahtuu, siinä on sitä ennakointia ja ja tota valmistautumista niin ku tilanteisiin ja että ne on etukäteen mietittyjä ne asiat niillä on joku tavoite ja joku päämäärä että tota ne ei oo niin ku vaan tuulesta temmattu että otetaas tänään tätä ja tuollon tuota...”

Pedagoginen vastuu yhdistettiin erityisesti vanhempien lasten kasvatukseen ja opetukseen. Viisivuotiaille järjestetään tiedonantajien ryhmissä erillisiä tuokioita, joissa opetuksellisuus on keskiössä. Pedagogiikka ja opettajuus yhdistetään usein juuri opetukseen, jolloin pedagoginen vastuu nähdään opetuksen järjestämiseen ja toiminnan opetuksellisuuteen liittyväksi. Toiminnan opetuksellisuus antaa oppijoille mahdollisuuden tiedon ja toimintamallien käsittämiseen ja muodostamiseen sekä todellisuuden rakentamiseen (Hiller 2000, 212).

Lastentarhanopettajan osaamisen alueeseen sisällytetään erityisen tuen tarpeiden havaitseminen ja vastaaminen sekä havainnointi liittyen lasten kehitys- ja ikätasoon. Erityisryhmässä työskentelevän lastentarhanopettajan pedagogisen vastuun koetaan ilmenevän selkeämmin, ja myös esiopetusryhmässä työskentelevän lastentarhanopettajan pedagoginen vastuu katsotaan näkyväksi. Erityisryhmään ja esiopetukseen liittyen lastentarhanopettajalla on koulutuksen puolesta mahdollisuus ja velvollisuus osaamisen hyödyntämiseen. Esiopetuksen toteuttamisesta huolehtii aina lastentarhanopettaja. Erityislastentarhanopettajan puuttuessa lastentarhanopettaja vastaa erityistä tukea tarvitsevien lasten kuntoutuksesta ja tuen tarpeiden huomioimisesta.

”No meillä se ny on lähinnä nii että se opetuksellisuus niinku niihin tuokioihin sisällytetään että että niissä huomioidaan ikätaso että meillä on pienryhmätoimintaa eri ikäisille että tulee semmosia kaikki saa omatasosia taitojansa harjoittaa ja just ne viskarituokiot. Yritetään tehdä niistä ruokailutilanteista ja muista semmosia opetuksellisia että niistä on kuitenkin hyötyä lapsille muutenkin kun aktiviteettiä.”

”Varmaan sitä mun vastuuta vastuuta kuitenkin leimaa se että oon tua erityislasten kanssa niin tota tavallaan erilaista kun normaalissa ryhmässä mutta koen olevani vastuussa siitä että se lasten kuntoutus toteutuu... toteutuu ja sehän pohjautuu sitten niihin yhteisiin palavereihin mitkä pidetään nää erityisen tuen suunnitelmapalaverit ja niissä ne tavoitteet asetetaan ja oon tavallaan vastuussa siitä että ne tavoitteet siirtyy siihen arkeen. Ja sitten tietenkin muidenkin ryhmän lasten osalta niin ku siitä pedagogisesta puolesta... opettajan ehkä ne suurimmat.”

”Toiminta sisältää sitä että kaikkeen toimintaan sisältyy se että siinä on jotain opetuksellista. Ja semmosta edistävää.”

Seuraavat lainaukset ilmentävät opettajan roolin korostumista esiopetuksessa ja myös viisivuotiaiden kasvatuksessa ja opetuksessa. Lainaukset ilmentävät myös tuokiokeskeisyyttä ja tiettyyn vaiheeseen valmentamista toiminnan opetuksellisuuteen ja opettajan tehtävään liittyen:

”Riippuu hoitajasta ja opettajasta että opettajatkin toteuttaa erililla eskaria ja hoitajat ottaa erialilla sit vastuuta mut eskarissa se selkeiten ja erityisryhmissä just näkyy selkeiten se opettajan rooli.”

”No ehkä eniten koen että tuolla eskarissa siinä niinku on se suurin ero siinä se tietty suunnitelma jonka mukaan niinku edetään.”

”Ja varmaan jossain ryhmissä on sillei et noita viskarituokioita pitää tuleville eskareille pelkkä opettaja.”

”No tietenkin se että suunnitellaan suunnitellaan näitä tota... No kaikki tietysti mitä teh tehdään lasten kanssa niin että ... että se edistäis sitä että he ovat sitten täältä valmiita siirtyyn eteenpäin...”

Pedagogisen vastuun ajatellaan ilmenevän käytännössä, kun lastentarhanopettaja toimii yhteisyyssä eri tahojen kanssa tai vastaa pedagogisista arvioista ja erinäisten lomakkeiden ja asiakirjojen täyttämistä. Lastentarhanopettajan pedagogisen vastuun ajatellaan ilmenevän ja tulevan vanhemmille tiedoksi yhteisissä keskusteluissa ja arjen kohtaamisissa. Pedagogista vastuuta ilmentää lastentarhanopettajan aktiivinen työskentelytapa ja tilanteiden haltuunotto. Työhön tarttumista ja asioiden eteenpäin viemistä arvostetaan tiimeissä. Lastentarhanopettajalle kohdennetaan pedagogisen vastuunkantajan rooli erityisesti lastentarhanopettajan antaessa konkreettista näyttöä lapsiryhmän ja tiimin hyväksi toimimisesta. Esimerkiksi kotona tapahtuva suunnittelu yhdistettiin opettajan aktiivisuuteen ja positiiviseen työotteeseen.

”...otti isomman vastuun. Oli semmonen touhukas opettaja joka teki paljon kotonakin...”

”...jotkut opettajat on just kaikissa tiimipalavereissa ja semmosissa se jotka sen periaatteessa vetää sen palaverin ja sitten jotkut jotka suunnittelee kotona nii sitten niitten suunnitelmien pohjalta tehdään sitä...”

”No kyllä niin kun sillee on et he ottaa niin kun erilailla just niin kun ohjat sillä tavalla käsiinsä ja lasten kanssa tai periaattessa niinku sitten työtiimin jäsenten kanssa keskustelee tästä ja sitten että vastaa siitä että asiat menee sillai miten ollaan yhdessä suunniteltu ja sovittu ja sitten et jos jotakin puuttuu ympäristöstä ja muualta niin sitten huolehtii niin kun näistäkin asioista että menee eteenpäin.”

”No mulla esimerkiks on tietyt kirjalliset tehtävät tai lasten havainnointitehtävät mitä mä sitten teen mutta kaikki ne käydään tietysti muiden kanssa läpi onko heidän havainnoissa jotakin...”

Lastentarhanopettajan pedagogiseen vastuuseen sisällytetään havaintojen tekeminen ja niiden hyödyntäminen suunnittelussa ja arvioinnissa. Lastentarhanopettajan tulisi tiedostaa jokaisen ryhmän lapsen kehitys- ja taitotaso sekä kiinnostuksen kohteet ja mahdolliset haasteet. Opettajakeskeinen opetus ja kasvatus ovat muuttuneet oppijakeskeisempään suuntaan, ja merkittävää on menetelmien, välineiden ja oppijoiden osallisuuden huomioiminen. (Díaz-Maggioli 2004, 6.) Havainnoinnin avulla voidaan saada tietoa useilta lapsen kehityksen alueilta. Toimiessaan aktiivisesti havaintoja voidaan saada esimerkiksi lapsen sosiaalisista taidoista, fyysisestä kehityksestä ja motivaatiosta. (Epstein, Schweinhart, DeBruin-Parecki & Robin 2004, 6.) Havainnoinnissa apuna voidaan käyttää esimerkiksi suuntaa antavia kehitykseen liittyviä havaintotaulukoita (Slentz 2008, 16).

Havainnointi yhdistetään useimmiten lapsiin mutta myös tiimin työskentelyyn ja omaan toimintaan. Havainnoista keskusteleminen koetaan tärkeäksi, ja havainnoijana voidaan kehittyä kokemuksen karttuessa. Opettajalta edellytetään kuuntelu- ja havainnointitaitoja. Arviointi yhdistetään myös opettajan taidoksi, ja sen avulla voidaan määrittää tulevaa. (Krogh & Slentz 2001,14.) Havaintoja harvemmin kirjataan mutta niiden mukaan pyritään toimimaan ja asettamaan tavoitteita. Leikin ohjaus ja

syventäminen mainittiin myös pedagogiseen vastuuseen sisältyväksi toiminnoksi, ja siihen liittyy keskeisesti havainnointi.

”Enemmän just ne niin ku tekee havaintoja sitten tämmösten omien kokemustensa perusteella mitä tarvis jonkun ikäsen lapsen nyt tehdä liittyen just esimerkiks tässä meidän kohalla näihin tuleviin esikoululaisiin et semmonen nyt tässä ensimmäisenä..”

” No juuri tää että tää havainnointi on tosi tärkeätä ja sä huomaat niistä lapsista jotain ja tavallaan se yhteistyö perheitten kans sä pystyt päättelee siitä Jos joku lapsi oirehtii jollain tavoin onks se siinä lapsessa siinä mielessä itsessään vai onko siinä perhetilanteessa jotain.”

”...nähdä sekin miten sen saa kasvamaan sen leikin.”

Lastentarhanopettajan pedagogiseen vastuuseen yhdistetään asioiden eteenpäin vieminen tiimissä ja tiimin ulkopuolella. Lastentarhanopettaja keskustelee tiimin jäsenten kanssa ja kantaa vastuuta yhteisesti suunniteltujen ja sovittujen asioiden toteutumisesta. Useissa tiimeissä lastentarhanopettaja toimii vetäjänä esimerkiksi tiimipalaverissa. Opettajan aktiivisen toimijuuden laajentuminen koko yhteisöä koskevaksi voi tukea uusien toimintastrategioiden kehittymistä ja pedagogisten prosessien kokonaisvaltaista tarkastelua. (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 67.)

”...että pidän sitä yllä sitä pedagogista keskustelua...”

”Mun mielestä se tulee se näkyy siinä niinku työssä että se on niinkun sujuvaa ja joustavaa ja sitten niistä ongelma-asioista pystytään niinku puhumaan ja keskusteleen.”

”... tiiminkin kanssa keskustelemaan ettei tarvitse olla se... esillä se asiantuntija vaan että se on kumminkin se tiimin mielipiteet ja niin ku yhteiset havainnot niin ne on tärkeitä.”

Pedagogisen vastuun käytännössä ilmeneminen liittyy siis useisiin toimintoihin ja alueisiin ja sitä on vaikea rajata tai sanallistaa. Pedagogisen vastuun puuttuminen

kuitenkin voidaan havaita, kun toimintaa jää toteuttamatta ja asioita miettimättä. Lastentarhanopettajan pedagogisen vastuun ajatellaan olleen selkeämmin havaittavissa aiemmin, vaikkei se käsitteenä olekaan ollut käytössä. Moniammatillisuus ja tiimityö ovat muovanneet pedagogisen vastuun ilmenemistä, jakautumista ja käsittämistä. Yksin työskentelyn ja yksilön asiantuntijuuden sijaan nykyisin tarvitaan usein yhteisön asiantuntijuutta ja tiimin tai yhteisön panosta. Yhteisön jäsenten erilaiset motivaatiot, tehtäväkäsitykset ja käsitykset itsestä vaikuttavat työn lopputulokseen. (Murtonen 2004, 77 – 78.)

”Ennen se on näkyny paljo selkeemmin se pedagoginen vastuu tai näin mä oon ainaki ymmärtäny toisten puheesta et sillen on ollu vähän selkeemmin se nyt se on menny enemmin semmoseks moniammatilliseks tiimityöskentelyks että se ei oo nii selkee enää et näin mä oon sen ainaki ittekin nähny.”

Yksilön persoonan katsotaan vaikuttavan keskeisimmin pedagogisen vastuun ilmentämiseen ja työn toteuttamiseen. Koulutuksella ajatellaan kuitenkin olevan vaikutusta työtehtävien hahmottamisessa ja oman roolin ymmärtämisessä. Etenkin nykyiseen yliopistokoulutukseen luotetaan osaamisen edistämässä ja lastentarhanopettajan valmiuksien kehittämisessä.

”Ne jotka toimii lastentarhanopettajana jotka on yliopistosta valmistuneita lastentarhanopettajiksi niin niillä on ehkä siinä koulutuksen puitteissa mutta monet jotka sosionomina tulee tekeen sitä työtä ni ei niillä oo mitään hajuakaan periaatteesta niistä omista työtehtävistä että mitä on niinku edessä että ...”

”Kyllä mä luulen ja varsinkin nykyään kuvittelisin että tota se on niin kun pohjat siihen on niin ku paremmat siihen pedagogiseen vastuuseen ja suunnitteluun ja muuhun ni mä luulen että suunnittelu ja muu on varmaan nykyään paremmalla pohjalla kun se on joskus ollu.”

”Heidän koulutus nyt on vähän erilainen niin heillä on enemmän resursseja sit niin kun käyttää käyttää sitä puolta.”

”Se riippuu varmaan kans aika paljon niin kun ihmisestä et sit toisaalta just jos tulee vastavalmistunut opettaja tai sosionomi tohon ryhmään ni ehkä heille ei oo kokemusta ja toisaalta tavallaan oma vastuu ja omat kokemukset vaikuttaa siihen mitä niin ku on ollu ja sitten tietysti persoona muutenkin etteihän nyt kaikki olla samanlaisia ...”

”Kyllä siihen saa pohjan siitä koulutuksesta ilman muuta kyllä se mun mielestä kuitenkin näkyy siinä tavassa tehdä tehdä sitä työtä että opettajalla on se koulutus kuitenkin erilainen kuin vaikka hoitajilla että tota kyllä se koulutus siihen antaa mutta paljon oppii työstä.”

7.3 Pedagoginen vastuu osana asiantuntijuutta

Lastentarhanopettajat kokevat työnsä olevan jatkuvaa muutosta, oppimista ja uudistumista vaativaa. Asiantuntijuus muovautuu työuran aikana, ja pedagoginen vastuu voidaan kokea eri tavoin eri aikoina. Kokemuksella ja persoonalla katsotaan olevan suurin vaikutus kehittymiseen ja työn toteuttamiseen. Ymmärrys ja ajatus pedagogisesta vastuusta ja sen sisällyttämisestä työhön kasvaa kokemuksen myötä mutta koulutus toimii perustana ja antaa varmuutta ja osaamista työn toteuttamiselle.

Lastentarhanopettajan asiantuntijuuteen ja siten pedagogiseen vastuuseen sisältyväksi katsotaan erityisesti lasten ikä- ja kehitystason tuntemus ja huomioiminen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Havainnointitaidot sisällytetään asiantuntijuuteen, ja ne kehittyvät erilaisissa ympäristöissä työskennellessä. Havainnot osataan suhteuttaa teoriaan ja niiden pohjalta voidaan tehdä arvioita ja suunnitella toimintaa. Havaintojen tekeminen voi olla automaattista ja tiedostamatonta mutta niitä tehdään myös tietoisesti, jolloin on mahdollisuus keskittyä tiettyjen ennalta mietittyjen asioiden havainnoimiseen ja kirjaamiseen. Tiedostamalla havainnoinnin tärkeyden ja merkityksen on lastentarhanopettajalla mahdollisuus kehittyä ja kehittää omia havainnointitaitojaan. Kehittämishaasteeksi koetaan esimerkiksi systemaattinen havaintojen kirjaaminen, joka vaatii aikaa ja paneutumista havainnoitaviin tilanteisiin ja asioihin.

”Ja ehkä niitä monia havaintoja kun on paljon erilaisissa paikoissa ollut nähnyt paljon lapsia ja kun mennään teoriaan ja tollaseen ni pystyy vähän peilaan sitä.”

Erityisyyteen liittyvät asiat ja tieto erityiskasvatuksen alueelta ajatellaan lastentarhanopettajan vahvuusalueeksi, jos työskentely tapahtuu erityisryhmässä. Tämä tietämys ei kuitenkaan ole saavutettu ainoastaan koulutuksessa eikä se ole automaattista vaan kokemuksen ja oman aktiivisen oppimisen tulosta. Poikkeuksena ovat toki erityislastentarhanopettajat, jotka koulutuksessa keskittyvät erityiskasvatukseen. Erityislastentarhanopettajat ja yhteistyötahot voivat antaa tietoa, ja lastentarhanopettaja voi näin kehittyä ja rakentaa asiantuntijuuttaan. Lisäkoulutus erityiskasvatukseen liittyen toimisi asiantuntijuutta rakentavana, ja aktiivinen tiedonhaku koetaan tärkeäksi. Opettajuutta tulisi rakentaa pohtimalla ja yhdistämällä mennyttä, nykyisyyttä ja tulevaa. Menneet asiat rakentuvat uudelleen nykyisyyden kautta (Åberg 2008, 208).

”Se tietämys siitä siitä lapsen kehityksestä ja kasvusta ja jos ajattelee erityisryhmää niin tietenkin myös niistä erityiseen liittyvistä pulmista niistä täytyy olla tietoa siellä pohjalla mutta niitä täytyy myös opiskella aika ajoin.”

Halu ja tarve kehittyä ja oppia rakentavat asiantuntijuutta ja siten myös pedagogista vastuuta asiantuntijuuden osana. Pedagogisen vastuun rakentuminen ja vastuun ottaminen helpottuu, kun yksilö kehittyy. Yhteinen keskustelu koetaan hyödylliseksi, ja sen avulla voidaan kehittää asiantuntijuutta. Tuki tiimin jäseniltä ja toisilta opettajilta sekä johtajalta koetaan merkitykselliseksi. Mieltä askarruttavista asioista pyritään keskustelemaan esimerkiksi ammattiryhmien omissa palavereissa.

”Mitäs tohon nyt sanois. No tietysti kokemus on se ja että osaa käyttää muita muita sitten hyödyksi muita työkavereita opettajia ja erityisryhmistä jos tulee jotain pulmia ettei jää sen kanssa sitten miettiin ja painiskeleen sitten.”

”No kollegoilta ja sitten meillä tosi kiva toi kelto on ja sitten johtaja on kans meidän kaikkien takana.”

Lastentarhanopettajan pedagogisen vastuun ja asiantuntijuuden ajatellaan kehittyvän erityisesti kokemuksen kautta. Koulutuksen koetaan valmistavan työelämään mutta varsinainen kehittyminen yhdistetään työkokemukseen ja yleisemmin elämäkokemukseen. Opettajuutta tulisi rakentaa pohtimalla ja yhdistämällä mennyttä, nykyisyyttä ja tulevaa. Menneet asiat rakentuvat uudelleen nykyisyyden kautta (Åberg 2008, 208). Vastuun ajatellaan olevan aina osana työtä mutta kokemuksen myötä sen ottaminen helpottuu ja selkiytyy. Roolia vastuun kantajana ja asiantuntijana on joutunut etsimään ja rakentamaan. Vastavalmistuneen ongelmaksi osoitetaan tiedon hyödyntämättömyys. Koulutus tarjoaa tietoa mutta sitä ei ehkä osata käyttää tehokkaasti tai yhdistää käytäntöön sopivaksi uran alkuvaiheessa. Lisäkoulutukset työuran varrella voivat antaa uutta näkökulmaa työhön, ja toimivat usein ajatuksia herättävinä tai jo unohtuneiden asioiden mieleen palauttajina. Koulutukset ovat muuttuneet, ja nykyisen yliopistossa suoritettavan koulutuksen ajatellaan valmentavan lastentarhanopettajia yhä enemmän pedagogisen vastuun ottamiseen. Erityisesti suunnitteluosaamisen ajatellaan olevan parempaa nykyisin valmistuvilla. Kansainvälisissä tutkimuksissa koulutuksen tasolla katsotaan olevan vaikutusta henkilökunnan kykyyn vastata lapsen yksilöllisiin tarpeisiin ja taitoon tarjota esimerkiksi rikas kielellinen ympäristö ja oppimiskokemuksia (Oberhuemer, Schreyer & Neuman 2010, 477).

”No tietysti kokemus on se...”

”No tota tietysti toi työhistoria on niinku tuonu jo omaa semmosta. Ja tota vaikka ehkä sinänsä se koulutus mikä meikäläisellä oli ei ollu ihan semmosta kun nykyisin mutta taas toisaalta on yrittänyt koulutuksissa ja muissa semmosissa käydä.”

”...toisaalta on sitä tietookin mutta ei osata sitä vielä käyttää.”

”...pohjat siihen on niin ku paremmat siihen pedagogiseen vastuuseen ja suunnitteluun ja muuhun ni mä luulen että suunnittelu ja muu on varmaan nykyään paremmalla pohjalla kun se on joskus ollu.”

Lastentarhanopettajat kokevat oppivansa uutta päivittäin eli työssä on hyvät mahdollisuudet asiantuntijuuden ja pedagogisen vastuun rakentamiseen sekä jatkuvaan oppimiseen. Kokemus muovaa roolia lastentarhanopettajana, asiantuntijana ja pedagogisen vastuun kantajana. Oma tapa tehdä työtä löytyy työtä tehtäessä eikä ainoaa oikeaa tapaa työskennellä ole. Persoonallisuus vaikuttaa siihen, miten työtä toteutetaan ja asiantuntijuutta rakennetaan. Pedagoginen vastuu koetaan ja käsitetään eri tavoin, ja sen ilmentäminen työssä riippuu osittain yksilön ominaisuuksista. Yksilön ominaisuudet liittyvät myös aktiivisuuteen ja haluun oppia. Erot motivaatiossa voivat olla suuria. Motivoitunut ja aktiivinen opettaja koetaan usein vahvaksi asiantuntijaksi ja pedagogista vastuuta selvemmin ilmentäväksi. Avoimuus uutta kohtaan sekä oman itsensä uudistaminen opettajana vahvistavat työn laatua ja edistävät elinikäistä oppimista (Krogh & Slentz 2001, 14).

”Joo kyl mä luulen että se on rakentunut tässä tässä niin kun kokemuksen myötä että että tota tässä työssä oppii joka päivä jotakin uutta mutta tota tavallaan voi sanoo että on ihan vihree kun menee koulun penkiltä tietyllä tapaa. Tää on kuitenkin nii persoonalla tehtävää työtä ja niin että löytää ne omat tavat sen työntekoon mutta se tulee vasta sitten sen käytännön kautta.”

”Kyl mä luulen mut paljon se on omallakin vastuulla että et on aktiivinen...”

Asiantuntijana kehittämisessä muutoksiin vastaaminen ja ajassa eläminen ovat tärkeitä. Ammatillisuutta luonnehtii dynaamisuus muuttuvassa yhteiskunnassa. Ammatillisuus on prosessi, johon liittyy ammatillinen kasvu ja kehittyminen. Elinikäinen oppiminen, joustavuus ja täydennyskoulutus kuvastavat dynaamisuutta. (Hujala 2007, 105.) Esimerkiksi ryhmää vaihtamalla voidaan säilyttää aktiivisuus oppimiseen ja muuttuvissa tilanteissa toimimiseen. Ryhmän tai jopa päiväkodin vaihtamista aika ajoin pidetään hyödyllisenä, ja uudistumisen mahdollistavana. Orientoituminen uuteen ryhmään ja eri-ikäisten lasten toimintaan pitää yllä oppimista ja asiantuntijana kehittymistä. Oppiminen voidaan nähdä aktiivisena, aikomuksellisena ja sosiaalisena toimintana sekä osallistumisena omaan ja yhteisön muutosprosessiin. Tällöin oppimisen onnistumisen ehtoja ovat joustava ja realistinen käsitys itsestä oppijana sekä riskien ottamisen mahdollistava turvallinen sosiaalinen ympäristö. Myös tavoitteilla, jotka

koetaan merkityksellisiksi ja realistisiksi, on merkitystä oppimisen onnistumisessa. (Pietarinen ym. 2008, 59.)

Pedagoginen vastuu rakentuu asiantuntijana kehittyessä, kun tiedon lisääntyessä vastuualueet voivat laajentua ja muuttua. Myös tiimin jäsenillä on erilaisia odotuksia ja käsityksiä lastentarhanopettajan asiantuntijuuteen ja pedagogiseen vastuuseen liittyen, jolloin lastentarhanopettajan tulee suhteuttaa oma asiantuntijuus ja pedagoginen vastuu kokonaisuuteen ryhmää ja tiimiä vaihdettaessa. Liitettäessä oppiminen työelämän käytäntöihin yksilöllinen näkökulma osoittautuu usein riittämättömäksi. Työelämän tilanteissa tarvitaan usein yhteistä ja tiettyyn toimintaympäristöön liittyvää osaamista. Yksilön on mahdollista oppia ryhmätilanteissa ja osana koko yhteisön oppimista. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 278.)

”Mun mielestä on niinku hyvä että vaihtaa ryhmää vaikka kahden maksimissaan kolmen vuoden välein siinä sitten tavallaan joutuu taas sitten sillai... sillai skarppaamaan että se ei tavallaan se työ siinä ole... uudistuu sitten.”

Työympäristön vaikutuksesta asiantuntijuuden rakentumiseen ja pedagogisen vastuun ilmentämiseen ollaan kahta mieltä. Toisaalta ympäristöllä koetaan olevan vaikutusta itsensä kehittämiseen ja pedagogisen vastuun rakentumiselle, kun erilaisissa ympäristöissä ja työyhteisöissä vallitsevat erilaiset painotukset ja työkuulttuurit. Toisaalta lasten ollessa keskiössä ei ympäristöllä ole niinkään merkitystä. Tuki kollegoilta ja johtajalta on tärkeää, ja eri yhteisöissä vallitsee oma kulttuurinsa, joka voi heijastua yksilön työhön ja toimintaan. Kuitenkin aito läsnäolo lasten kanssa on tärkeintä, ja mahdollisuus kehittymiseen on olemassa paikasta ja yhteisöstä riippumatta.

”No emmää näkis sillä kauheen suurta merkitystä se että tekee työtä niitten lasten kanssa on läsnä siinä ni ei sillä niin väliä et missä se tapahtuu.”

”...eri päiväkodeissa on erilainen se oma kulttuurinsa et se vähän vaihtelee toki on vaihtelua ryhmissäkin mut kyl kyl sillä vaikutusta on.”

8 POHDINTA

8.1 Pedagoginen vastuu – vastuuta tavoitteista, arvioinnista ja kehittämisestä

Tutkimuksen tulokset osoittavat pedagogisen vastuun käsitteen olevan moninainen ja yksilöllisesti käsitettävä. Lastentarhanopettajat toteuttavat työtään omalla persoonallisella otteellaan, ja pedagoginen vastuu muotoutuu työskenneltäessä. Sekä lastentarhanopettajat että lastenhoitajan tehtävässä toimivat kuitenkin ajattelevat lastentarhanopettajalla olevan pedagogista vastuuta jo uran alkuvaiheessa. Vastuun kantaminen ja lastentarhanopettajan roolin omaksuminen vahvistuvat kokemuksen myötä ja työn tullessa tutummaksi. Vastuunottoa voi oppia ja siinä voi kehittyä samalla asiantuntijuutta rakentaen. Asiantuntijuuteen sisältyvien tietojen ja taitojen myötä pedagoginen vastuu muotoutuu ja mahdollisesti laajenee. Tavoitteilla ja odotuksilla on tärkeä merkitys oppimisessa (Ruohotie 1995, 119). Yksilön omat odotukset ja aktiivisuus vaikuttavat pedagogisen vastuun ilmenemiseen ja käsittämiseen. Myös toisten odotukset, tiimin toiminta ja yhteisön ilmapiiri voivat vaikuttaa pedagogisen vastuun ja asiantuntijuuden rakentumiseen.

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena oli lastentarhanopettajan pedagoginen vastuu. Pedagogista vastuuta ajatellaan olevan tietyssä määrin myös lastenhoitajilla, jotka suunnittelevat ja toteuttavat varhaiskasvatusta. Pedagogisen vastuun laajuus, määrä ja kohdentuminen vaihtelevat, ja käsitettä tulkitaan monin tavoin. Päävastuu halutaan osoittaa lastentarhanopettajalle, ja koulutuksen tuottama asiantuntijuus tunnustetaan. Kokematonkin lastentarhanopettaja todennäköisesti pyrkii selkiyttämään omaa työrooliaan ja ilmentämään pedagogista vastuuta täyttääkseen työlleen asetetut odotukset.

Pedagogiseen vastuuseen sisällytettiin oppimistilanteiden järjestäminen lasten ikä- ja kehitystaso huomioiden. Yhteistyö eri tahojen kuten kuntoutuksesta vastaavien asiantuntijaryhmien kanssa ositettiin myös pedagogiseen vastuuseen sisältyväksi.

Pedagogista vastuuta katsotaan sisältyvän lastentarhanopettajan asiantuntijuuteen ja erityisesti kyky tehdä suunnitelmia ja havaintoja käsitetään pedagogista vastuuta ilmentäväksi. Tavoitteellinen toiminta ja sen toteutumisen seuraaminen sisältyvät pedagogiseen vastuuseen. Lastentarhanopettaja voi toimia tiimissä pedagogisena johtajana mutta asiantuntijan roolia ei korosteta. Yhteiset keskustelut, sovittujen tavoitteiden mukaan toimiminen ja tiedon jakaminen ovat merkityksellisiä tiimityöskentelyssä. Niikon (2010) tutkimuksen mukaan sekä pitkän että lyhyen aikaa työskennelleet lastentarhanopettajat asettivat tavoitteeksi yhteistyön kasvattajien välillä lapsiryhmässä sekä eri asiantuntijoiden kanssa. Yhteisesti sovittujen arvojen mukainen työskentely ja pedagogisena ohjaajana toimiminen liitettiin tehtäviin. Pitkän aikaa työskennelleet asettivat tavoitteeksi työn kehittämisen lapsiryhmän kasvattajien ja koulun kanssa. Lyhyen aikaa työssä olleet puolestaan asettivat tavoitteeksi moniammatillisen yhteistyön tiimissä. He liittivät tehtäviinsä pedagogiset keskustelut lastentarhanopettajien ja yhteistyökumppaneiden kanssa. (Niikko 2010, 7.)

Lastentarhanopettajan pedagogisen vastuun ajatellaan erityisesti merkitsevän vastuuta toiminnan opetuksellisuudesta. Tähän liittyvät lapsen ikä- ja kehitystason tuntemus, lapsen oppimisen tapojen tiedostaminen ja oppimisympäristöjen järjestäminen lapselle sopivaksi. Lastentarhanopettajan pedagogista vastuuta ja taitoa on myös eri osa-alueiden yhdistäminen ja sisällyttäminen toimintaan. Pienten lasten opettajat ammattilaisina ovat henkilöitä, joiden tulee tuntea lasten psyykinen, fyysinen, kognitiivinen ja sosiaalinen kehitys. Heidän tulee järjestää ympäristö lapsen kehitystason mukaan ja oppimista edistäväksi. Oppimisympäristön järjestäminen perustuu kehityksen osa-alueiden ymmärtämiselle. Opetussuunnitelman alueiden yhdistäminen on yksi pienten lasten opettajien ammattilaisuutta ja osaamista osoittava taito. Eri alueet kuten kielellinen ja matemaattinen alue voidaan yhdistää lapsille mielekkäällä tavalla, ja erilaiset teemat ja projektit toimivat myös oppimista edistävinä ja eri alueita yhdistävinä. Hyvä opettaja käyttää useita tekniikoita lasten oppimisen mahdollistamiseksi ja tukemiseksi. (Krogh & Slentz 2001, 11 – 13.)

Lastentarhanopettajan pedagogista vastuuta voi ilmentää tiimin johtaminen ja pedagogisen keskustelun ylläpitäminen. Lastentarhanopettaja voi tuoda esille havaintojaan ja keskustella niistä tiimin jäsenten kanssa. Pedagogista vastuuta voidaan liittää myös lastentarhanopettajan taitoon havaita tiimin jäsenten vahvuudet ja haasteet

ja näin kehittää tiimin toimintaa. Päätöksentekijän rooli tiimissä osoitetaan usein lastentarhanopettajalle mutta yhteinen keskustelu ja yksilöiden vahvuuksien huomioiminen ovat keskiössä. Varhaiskasvatustyön ollessa moniammatillista tiimityötä muotoutuvat yhteisöllisyys ja oikeudenmukaisuus tärkeiksi arvoiksi. Olennaisena osana työtä on yhteisöllisen ilmapiirin ja tiimin vuorovaikutuksen ylläpitäminen (Valleala & Collin 2004, 131).

Lastentarhanopettajan tulee toimia siten, että työntekijöiden erilainen osaaminen tulee työyhteisön käyttöön. Yhteiskunnassa lastentarhanopettaja on varhaiskasvatuksen asiantuntija, joka tiedostaa kasvatus- ja opetustyön yhteiskunnallisen tärkeyden. Myös vastuu itsestä ja ammatillisesta kasvusta on keskeinen, ja lastentarhanopettajan tulisi sitoutua perustehtävään ja arvioida toimintaansa säännöllisesti. Vapaus, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus ja ihmisarvo ovat eettisten periaatteiden taustalla vaikuttavia arvoja lastentarhanopettajan työssä. (Lastentarhanopettajaliitto 2004, 4, 6 – 7.)

8.2 Lastentarhanopettaja asiantuntijuuden ja pedagogisen vastuun rakentajana

Opettajan asiantuntijuus rakentuu jo koulutuksessa yksilöllisten ominaisuuksien ja teoreettisten näkökohtien vuorovaikutuksessa, jolloin opettajaksi tuleminen voidaan nähdä henkilökohtaisena projektina. Opettajan osaaminen ja sen ilmentäminen ovat pitkälti sidoksissa kontekstiin, jossa osaamista käytetään. (Egidius 1999, 139.) Tutkimus ilmentää kokemuksen suurta vaikutusta oppimisessa ja alalla kehitymisessä. Erilaisissa ympäristöissä, tiimeissä ja ryhmissä toimiessa voidaan saavuttaa laajempi kuva alasta ja tehtävässä toimimisesta. Kokemukset itsessään opettavat mutta halu työskentelyyn ja uuden tiedon hyödyntämiseen tulee olla yksilöllä itsellään.

Ammatilliseen uusiutumiseen ja työssä kehittymiseen vaikuttavat yksilön motivaatio ja kiinnostukset. Ammatillisen pätevyyden kehittäminen on aikaa ja energiaa vievää, joten yksilön valinnaksi jää, kuinka suuren panoksen hän kehitymisprosessille ja tehtävälleen antaa. (Ruohotie 1995, 104.) Ammatillisuus määrittää usein asemaksi, jonka saavuttaminen vaatii korkeaa koulutusta, harjoittelua sekä älyllisiä taitoja, ja opettaminen mainitaan usein esimerkkinä. Edellisten lisäksi ammattilaiselta vaaditaan

motivaatiota, ponnistuksia ja korkeaa moraalialia. Elinikäisen oppimisen periaate liittyy ammattilaiseksi kehittymiseen. (Krogh & Slentz 2001, 9.)

Kokemuksen kautta oppimista voidaan kutsua informaaliksi oppimiseksi sillä se tapahtuu työtä tekemällä, tutkimalla tai esimerkiksi harrastamalla. Kokemus ei kuitenkaan riitä sellaisenaan vaan tarvitaan kokemuksen reflektointia, jota voidaan pitää oppimisen lähtökohtana. (Vaherva 1999, 97.) Kokemuksista oppimisessa oleellista on se, millä tavoin kokemuksia arvioidaan, hyödynnetään ja muunnetaan asiantuntijuudeksi. Tapa, jolla selitetään ja arvioidaan kokemuksia voi kehittää asiantuntijuutta. Kokemuksellisessa oppimisessa merkittävää on konfliktien ratkaisu ja sen kautta uuden tiedon luominen. (Valkeavaara 1999, 105 – 106.)

Tiedonantajat pitivät tärkeänä kollegoilta ja johtajalta saatua tukea ja mahdollisuutta uuden oppimiseen. Arjen tilanteet koetaan opettavaisiksi mutta työntekijän tulee aktiivisesti pohtia omaa kehitystä ja tapaa toteuttaa työtä. Lastentarhanopettajan tulisi aika ajoin arvioida omaa kehitystä, vahvuuksia ja haasteita, ja säilyttää kriittinenkin ote työn tarkasteluun. Lisäkoulutautumisen puolella ollaan mutta tärkeimmäksi käsitetään oma aktiivisuus tiedonhankinnassa. Oman pedagogisen toiminnan perusteet tulisi selvittää itselleen ja niistä tulisi olla tietoinen. Myös oman käyttöteorian luominen olisi merkittävää, jotta opettaja voi rakentaa oppimisympäristöjä, jotka tukevat lapsen kasvua monipuolisesti. (Atjonen 2004, 141 - 142.) Uudistuminen ammatissa nähtiin tärkeänä varhaiskasvatuksen alalla. Opettajan vastuulla on itsensä kehittäminen ja uuden tiedon hallinta. Työssä kehittyminen ajatellaan jopa pakolliseksi, kun ajan kuluessa alaan liittyvät asiat muovautuvat ja uudistuvat.

Uran alkuvaiheessa toimivan lastentarhanopettajan asiantuntijuus ja pedagoginen vastuu käsitetään suppeammiksi. Kokemuksen ja varmuuden myötä vastuun ottaminen tuntuu luontevammalta ja omaan asiantuntijuuteen voi suhtautua varmemmin. Pedagoginen vastuu ilmenee varmuutena omasta asiantuntijuudesta ja työnsä tavoitteista. Palaute kollegoilta auttaa kehittymään ja hahmottamaan omaa roolia yhteisössä. Ammatissa toimimisen alkuvaiheessa lastentarhanopettaja tarvitsee paljon tukea ja palautetta opettajakollegoilta, ja pyrkii havainnoimaan toisia ja ajattelemaan itsenäisesti. Ammatissa toimimisen tullessa tutummaksi lastentarhanopettaja kykenee suunnittelemaan kasvatuksellisia ja opetuksellisia erityistoimenpiteitä ja huomioimaan

yksilölliset tarpeet. Kokemuksen karttuessa ja vuosien kuluessa opettaja tuntee tarvetta uusien taitojen ja toimintamuotojen hankkimiseen. Ammatillisen kehittymisen kypsyysvaiheeseen voidaan päästä mutta usein se edellyttää kasvatuksen ja opetuksen periaatteellista pohdiskelua. (Ojala 1993, 226 - 227.)

Asiantuntijuuden rakentumisen ja pedagogisen vastuun voidaan ajatella kulkevan rinnan, kun asiantuntijana kehittyessä myös pedagoginen vastuu rakentuu ja laajenee. Kun tieto lisääntyy ja yksilö kehittyy työssä, voi myös pedagoginen vastuu muovautua ilmeten eri tavoin yksilön työssä. Pedagoginen vastuu on olemassa ja säilyy lastentarhanopettajan työssä mutta sen voidaan ajatella muotoutuvan, vahvistuvan ja kohdentuvan kokemusten karttuessa ja asiantuntijana kehittyessä.

Tutkimuksen avulla voidaan saada varhaiskasvatuksen henkilöstöä pohtimaan vastuita ja vahvuusalueita tarkemmin ja näin tehostamaan tiimityöskentelyä. Tiimin jäsenten tietojen ja taitojen hyödyntäminen ja uusien asioiden avoin kohtaaminen voivat tarjota uutta näkökulmaa työskentelyyn. Vastavalmistuneet lastentarhanopettajat voivat luottaa pedagogisen vastuunkantajan roolin muodostumiseen ja asiantuntijuuden kehittymiseen työssä. Pitkään alalla toimineiden lastentarhanopettajien asiantuntijuus ja pedagoginen vastuu rakentuvat myös jatkuvasti eikä koskaan voida tulla täysin valmiiksi.

Opetuksellisuus ja kasvatuksellisuus toiminnassa sekä lapselle ominaisten oppimisen tapojen ymmärtäminen kuvastavat pedagogisen vastuun toteuttamista käytännössä. Erilaisiin lapsiryhmiin, tiimeihin ja työyhteisöihin hakeutuminen voi toimia oppimista edistävänä ja ajatuksia herättävänä. Pedagogisen vastuun voi käsittää ja se voi muotoutua eri tavoin erilaisissa ympäristöissä toimiessa. Toimintakulttuuri organisaatiossa usein säätelee asioita, jotka liittyvät työntekijän vastuisiin, velvollisuuksiin ja mahdollisuuksiin työssä (Murtonen 2004, 81). Usein työvuoroihin sidottu tehtävien jako voitaisiin muuntaa osaamista ja ammattiryhmälle ominaisia taitoja vastaavaksi. Avoin keskustelu auttaa vastuiden ja tehtävien selkiyttämisessä ja kaikkien osa-alueiden huomioimisessa työskentelyssä. Tutkimus voi saada varhaiskasvattajat pohtimaan pedagogisen vastuun merkitystä ja ilmenemistä omassa työssä. Pohdinta voi kannustaa oman työskentelytavan kehittämiseen ja asiantuntijuuden laajentamiseen.

8.3 Tutkimuksen ja tutkimusmenetelmän arviointia

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston validiteetti merkitsee aitoutta eli tutkimushenkilöiden ilmaisut koskevat sitä asiaa mitä tutkija oletti. Aineiston tulisi olla merkityksellistä myös ongelmanasettelun taustalla olevien teoreettisten käsitteiden suhteen. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus riippuu pitkälti tulkintojen validiteetista. Laadullinen aineisto sisältää merkityksiä, joita voidaan tulkinnan avulla löytää. Merkitysten ja niiden muodostamien merkityskategorioiden tulisi vastata tutkimushenkilöiden tarkoittamia heidän ilmaisemia merkityksiä, ja merkitysten tulisi vastata myös teoreettisia lähtökohtia. Merkitysten tulkintaan vaikuttavat aina tutkijan mielessä vaikuttavat merkitykset, jotka tutkijan tulisi tiedostaa ja joita tulisi käyttää hallitusti. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei voida toistamalla tarkistaa sillä tutkijan rooli on merkityksellinen teoreettiseen perehtyneisyyteen ja vuorovaikutukseen liittyen. Toisen tutkijan ja tutkittavan välillä ei voi toteutua täysin samankaltainen vuorovaikutus ja luottamus, ja tulkinnat muotoutuvat erilaisiksi. (Syrjälä ym. 1996, 129 – 131.) Tutkimusta tehdessä on hyvä pohtia omia ontologisia ja epistemologisia käsityksiä eli sitä, minkälainen todellisuuden luonne on ja mitä voidaan tietää. Vastaukset näihin kysymyksiin voivat auttaa selvittämään, missä omat maailmankäsitykset jäsentyvät ja miten tutkijat voivat luoda eri ajatusmalleihin sopivaa tietoa. (Hatch 2007, 224.)

Tutkimuksen avulla pyritään rakentamaan uutta tietoa, ja tutkimuksen tulisi syntyä vuorovaikutuksessa aiemman teorian ja tutkimuksen kanssa. Johtopäätösten ja tutkimusongelmien merkityksellisyys pohjautuu teoreettiseen rajaukseen. (Syrjälä ym. 1996, 129.) Tässä tutkimuksessa teoreettisen taustan avulla pyrittiin selvittämään pedagogisen vastuun sisältöä ja sen merkitystä varhaiskasvatuksessa. Tutkijan oletuksena on oppimisen ja työssä kehittymisen mahdollisuus ja pedagogisen vastuun laajeneminen ja tiedostaminen näiden myötä. Tutkimusongelmat ja teoreettinen tausta ja johtopäätökset muodostavat jatkumon tutkimuksessa. Aiempaan tutkimukseen ja teoriaan pohjautuvat luvut käsittelevät varhaiskasvatusta, moniammatillisuutta, johtamista ja asiantuntijuutta, ja läpi tutkimuksen pyritään pedagogisen vastuun käsitteen määrittelyyn ja tulkintaan. Tutkimusongelmat muotoutuivat vastaamaan

pedagogisen vastuun käsittämiseen lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien näkökulmasta.

Tutkimuksen pätevyys on keskeinen piirre. Tutkimuksen tuloksen tulee vastata tutkimukselle asetettuja tavoitteita. Tutkimuksen luotettavuutta puolestaan lisää satunnaisuuksien ja epäolennaisuuksien karsiminen. (Varto 1992, 103 – 104.) Tutkimuksessa onnistuttiin vastaamaan alaongelmien kautta pääongelmaan eli tutkimus vastaa sille asetettuihin tavoitteisiin. Jo alkuvaiheessa tutkimusta tiedostettiin aiheen laajuus ja yleistettävyyden mahdottomuus esimerkiksi pedagogisen vastuun määrittelyssä. Tavoitteeksi asetettiin yksilöiden käsityksien tarkastelu, joiden pohjalta voidaan tehdä varovaisesti tulkintaa ilmiöstä. Tutkija valitsi tietyt teoreettiset näkökulmat, jotka ohjasivat tutkimusongelmien muodostusta ja siten analyysia ja tulkintaa. Myös tutkijan omat kokemukset alalta ovat voineet vaikuttaa aiheen muotoutumiseen ja tulosten tulkintaan tietyistä näkökulmista.

Tutkimuksen aikana pedagoginen vastuu käsitteenä ja ilmiönä muotoutui jatkuvasti. Tiedonantajat liittyivät siihen tiettyjä asioita ja käsittävät sen yksilöllisesti. Tutkija myös käsittää sen tietyin tavoin mutta pyrki omien käsityksien sivuun jättämiseen tiedonantajia haastatellessa ja tuloksia tulkitessa. Tutkijan käsitykset ja teoreettiset lähtökohdat saattoivat ohjata analyysia ja tulkintaa ainakin siten, että tutkija valikoi mielestään tutkimusongelmiin vastaavat asiat haastattelunauhoilta analysoitavaksi tarkemmin. Tutkija myös käsitti haastateltavien ilmaisut tietyllä tavalla, ja toinen yksilö voisi käsittää ne eri tavoin tai ainakin eri asioita painottaen. Tutkijan käsitykset myös muovautuivat tutkimuksen aikana.

Nauhoitetut haastattelut toteutettiin haastateltavien työympäristössä heille sopivina ajankohtina. Tutkimukseen osallistuminen oli heille vapaaehtoista, ja tutkimuksessa saadut tiedot käsiteltiin luottamuksellisesti. Nauhoitetut haastattelut hävitettiin analyysin ja tulkinnan valmistuessa eikä yksittäinen henkilö tai päiväkotitoiminta ole tunnistettavissa. Tutkija oli valinnut tietyt teemat käsiteltäviksi ja näin ohjasi keskustelua. Haastateltavilla oli kuitenkin mahdollisuus vapaaseen kerrontaan ja omien näkemysten ilmaisemiseen luottamuksellisesti.

Laadullinen haastattelu osoittautui toimivaksi tutkimuksessa, jossa käsitykset olivat tarkastelun kohteena. Henkilöiltä itseltään kysyttäessä voidaan luontevimmin saada

selville käsityksiä ja niiden myötä kokemuksia ilmiöstä. Esimerkiksi kirjoitelmien avulla käsitysten selvittäminen olisi myös mahdollista mutta työlästä tutkimukseen osallistuville. Käsityksien kirjalliseen muotoon saattaminen voi myös olla hankalaa joillekin yksilöille. Sopivana menetelmänä olisi ollut focus group – haastattelu, jossa saman ammattiryhmän jäsenet olisivat voineet keskustella annetuista aiheista. Riskinä on keskustelun vähäisyys ja tutkijan johdatteleva rooli, jos puhe uhkaa jäädä pinnalliselle tasolle. Osalle haastateltavista yhteinen keskustelu voisi tuntua kiusalliselta eikä omia ajatuksia osata tai haluta tilanteessa tuoda julki. Myös aikataulujen yhtensovittaminen olisi tuottanut hankaluuksia. Analyysivaiheessa tutkija jakoi litteroidut vastaukset tiettyjen ongelmien alle ja käytti eri värejä erottaen haastateltavien vastaukset toisistaan. Tulkinta toteutettiin erillisten vastausten tarkastelulla ja myöhemmin kokonaisuutta tulkitsemalla. Tulkinta muodostuu analyysivaiheessa saaduista tiedonantajien vastauksista ja teoreettisista näkemyksistä.

Tässä tutkimuksessa lastentarhanopettajan pedagogista vastuuta tarkasteltiin lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien käsitysten avulla. Tutkimuksen voisi toistaa aineistoa laajentaen ja eri ammattiryhmien käsityksiä vertaillen. Käsityksiä tarkasteltiin yksittäin ja myös kokonaisuutena mutta ammattiryhmien vastauksia varsinaisesti erittelemättä. Suurempi aineisto voisi mahdollistaa vertailun. Ammattiryhmien käsitysten vertailun lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää, miten eri ammattilaissukupolvet käsittävät pedagogista vastuuta. Pitkään alalla toimineet voivat liittää siihen erilaisia asioita kuin vastavalmistuneet lastentarhanopettajat. Koulutuksellakin voi olla vaikutusta pedagogisen vastuun käsittämiseen ja ilmentämiseen työssä. Pedagogisen vastuun käsitettä voisi tarkastella myös esimerkiksi artikkelien avulla. Esimerkiksi Lastentarhanopettaja-lehden kirjoituksista voisi löytää pedagogista vastuuta kuvaavia tekstejä ja käsitteelle annettuja merkityksiä. Pedagogista vastuuta voisi tarkastella myös esimerkiksi luokanopettajien näkökulmasta. Käsitteen merkitys ja sisältö muotoutuisivat todennäköisesti erilaisiksi kuin varhaiskasvatuksen alalla.

9 LÄHTEET

Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Atjonen, P. 2004. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Kasvatusalan tutkimuksia 20. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turun yliopisto.

Beairsto, B. & Ruohotie, P. 2003. Empowering Professionals as Lifelong Learners. Teoksessa Beairsto, B., Klein, M. & Ruohotie, P. (toim.) Professional Learning and Leadership. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education and Training.

Blenkin, G. & Whitehead, M. 1996. Creating a Context for Development. Teoksessa Blenkin, G. & Kelly A V. (toim.) Early Childhood Education. A developmental curriculum. Lontoo: PCP.

Bogdan, R. C. & Knopp Biklen, S. 2003. Qualitative Research for Education. An introduction to Theories and Methods. Boston: Allyn and Bacon.

Brante, T. 2011. Professions as Science-Based Occupations. Professions & Professionalism. <http://journals.hioa.no/index.php/pp/article/view/147/143>. Viitattu 13.1.2011.

David, T. 2001. Changing minds: teaching young children. Teoksessa David, T. (toim.) Teaching Young Children. Lontoo: PCP.

Devaney, K. & Sykes, G. 1988. Making the Case for Professionalism. Teoksessa Lieberman, A. (toim.) Building a Professional Culture in Schools. New York: Teachers College Press.

Díaz-Maggioli, G. 2004. Teacher-Centered Professional Development. http://www.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=u5hVAxXI2q8C&oi=fnd&pg=PR5&dq=Teachercentered+professional+development&ots=mQvGgKSbzl&sig=rAfXJFgJj10IvCfOdvRrO2ncVho&redir_esc=y#v=onepage&q=Teachercentered%20professional%20development&f=false. Viitattu 7.1.2012.

- Egidius**, H. 1999. Pedagogik för 2000 – talet. Natur och Kultur.
- Epstein**, A., Schweinhart, L., DeBruin-Parecki, A. & Robin, K. 2004. Preschool Assessment: A Guide to Developing a Balanced Approach. Preschool Policy Matters. Issue 7/July 2004. Viitattu 17.3.2012 <http://nieer.org/resources/policybriefs/7.pdf>.
- Eskola**, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eteläpelto**, A. 1997. Asiantuntijuus tutkimuskohteena. Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) Muuttuva asiantuntisuus. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Happo**, I. 2006. Varhaiskasvattajan asiantuntijuus. Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 98.
- Haring**, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 93. Joensuun yliopisto.
- Hatch**, J. A. 2007. Assessing the Quality of Early Childhood Qualitative Research. Teoksessa Hatch, J.A. (toim.) Early Childhood Qualitative Research. New York, London: Routledge.
- Heikka**, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Helsinki: Printel Oy.
- Hiller**, G G. 2000. Levels of Classroom Preparation. Teoksessa Westbury, I., Hopmann, S. & Riquarts, K. (toim.) Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition. London: LEA.
- Hirsjärvi**, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Howsam**, R. B., Corrigan, D. C., Denemark, G. W. & Nash, R. J. 1976. Educating a Profession. Washington D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Hujala**, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus.

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

Illeris, K. 2002. The Three Dimensions of Learning. Roskilde University Press.

Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Juva: WSOY.

Karila, K. 1998. Lastentarhanopettajan asiantuntijuus. Helsinki: Oy Edita Ab.

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

Kinos, J. 1997. Päiväkoti ammattikuntien kamppailujen kenttänä. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja 133. Turun yliopisto.

Krogh, S. L. & Slentz, K. L. 2001. Early Childhood Education. Yesterday, Today and Tomorrow. Mahwah, New Jersey: LEA.

Kupila, P. 2004. Arviointi varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kehittäjänä. Teoksessa Kupila, P. (toim.) Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Tampere: Tammi.

Kupila, P. 2011. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: Ps-kustannus.

Lastentarhanopettajaliiton ammattietiikkaohjeisto. Hyväksytty 13.11.2004.

Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Acta Universitatis Tamperensis 986.

Läröplan för förskolan Lpfö 98, tarkistettu 2010. Skolverket.

Meriläinen, M., Lappalainen, L. & Kuittinen, M. 2008. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. laitos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Murtonen, M. 2004. Motivaatio ja työtä koskevat käsitykset asiantuntijaksi kehittymisessä. Teoksessa Tynjälä, P., Välimaa, J. & Murtonen, M. (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Jyväskylä: Ps-kustannus.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Niikko, A. 2010. Lastentarhanopettajien käsityksiä työnsä tavoitteista ja tehtävistä. Varhaiskasvatus tänään. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti. Marraskuu 2010 (s. 1–14). http://www.peda.net/img/lehti/facei/Niikko_Anneli_marras2010.pdf.

Nummenmaa, A R., Karila, K., Joensuu, M & Rönholm, R. 2007. Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa. Tampere: Tampere University Press.

Nykysuomen sanakirja 6. 2002. Juva: WSOY.

Oberhuemer, P., Schreyer, I. & Neuman, M J. 2010. Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives. Germany: Barbara Budrich Publishers. Viitattu 18.3.2012. http://books.google.fi/books?id=dy23cRoeYHUC&pg=PA142&dq=lastentarhanopettaja&hl=fi&sa=X&ei=GhxIT7_hIMj64QTj9dn8Bw&ved=0CEwQ6AEwBA#v=onepage&q=lastentarhanopettaja&f=false.

Ojala, M. 1993. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi -Uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Päivähoidon toimintaohje 2010. Tampereen kaupunki. http://www.tampere.fi/material/attachments/p/5tTAmNiP6/paivahoidon_toimintaohje2010.pdf.

Raasumaa, V. 2010. Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Rauste - Von Wright, M., Von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

Reunamo, J. 2007. Tasapainoinen varhaiskasvatus. Erilaisia tapoja suhtautua muutokseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Rodd, J. 2008. Leadership in Early Childhood. New York: Open University Press.

Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 8.

Sheridan, S. 2001. Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg studies in educational sciences 160.

Siraj-Blatchford, I. 2010. A Focus on Pedagogy. Case studies of effective practice. Teoksessa Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (toim.) Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project. London and New York: Routledge.

Slentz, K. L. 2008. A Guide to Assessment in Early Childhood. Infancy to Age Eight. Washington State Office of Superintendent of Public Instruction. Viitattu 17.3.2012 http://www.k12.wa.us/EarlyLearning/pubdocs/assessment_print.pdf.

Solasaari, U. 2010. Arvot, rakkaus ja rajat. Teoksessa Jantunen, T. & Ojanen, E. (toim.) Arvot kasvatuksessa. Helsinki: Tammi.

Sosiaalhallitus. Lasten päivähoito. Yleiskirje A 3/1984/pe.

Starratt, R J. 1995. Leaders With Vision. The Quest for School Renewal. California: Corwin Press, Inc.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Taipale, M. E. 2004. Työnjohtajasta tiiminvalmentajaksi. Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatioissa. Sähköinen

väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 379. <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-6078-2.pdf>.

Their, S. 1994. Pedagoginen johtaminen. Tampere.

Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY.

Vaherva, T. 1999. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY.

Valkeavaara, T. 1999. Ongelmien kautta asiantuntijaksi? Henkilöstön kehittäjien kokemuksia työnsä ongelmallisista tilanteista. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY.

Valleala, U-M. & Collin, K. 2004. Työntekijöiden välinen vuorovaikutus – miten työpaikan sosiaalisissa yhteisöissä opitaan ja miten oppimista voitaisiin ohjata? Teoksessa Tynjälä, P., Välimaa, J. & Murtonen, M. (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Jyväskylä: Ps-kustannus.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Valtakunnallinen sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus, STAKES. Oppaita 56. Toinen tarkistettu painos. Viitattu <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea740>.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Viitala, R. 2002. Osaamisen johtaminen esimiestyössä. Universitas Wasaensis. No 109. Liiketaloustiede 44. Johtaminen ja organisaatiot.

Wood, E. 2009. Developing a pedagogy of play. Teoksessa Anning, A., Culle, J. & Flear, M. (toim.) Early Childhood Education. Society & Culture. London: SAGE Publications Ltd.

Åberg, M. 2008. Lärardrömmar. Om makt, mångfald och konstruktioner av lärarsubjekt. Göteborg: Mara.

10 LIITTEET

LIITE 1. Haastattelurunko

AIHEALUE 1 (Pedagoginen vastuu käsitteenä)

Pedagogisen vastuun käsitteen määrittelyä

Minkälaiset asiat sisältyvät pedagogiseen vastuuseen

Minkälaisia mielikuvia pedagogisen vastuun käsitteeseen liitetään

Lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat vastaavat.

AIHEALUE 2 (Pedagoginen vastuu käytännössä)

Minkälaisena pedagogisen vastuun käsitetään näyttäytyvän käytännössä

Miten lastentarhanopettaja toimii toteuttaessaan pedagogista vastuuta

Miten pedagogisen vastuun tulisi näkyä käytännön työssä

Lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat vastaavat.

AIHEALUE 3 (Pedagoginen vastuu asiantuntijuuden osana)

Pedagogisen vastuun rakentuminen osana asiantuntijuutta

Mitkä tekijät vaikuttavat pedagogisen vastuun muotoutumiseen asiantuntijuuden osana

Minkälaisia vaikutuksia koulutuksella ja kokemuksella on pedagogiseen vastuuseen liittyen

Lastentarhanopettajat vastaavat.

AIHEALUE 1

- vastuu käsitteenä
- pedagoginen vastuu käsitteenä
- pedagoginen osaaminen/tietoisuus/ajattelu
- pedagogiikka varhaiskasvatuksessa

AIHEALUE 2

- suunnittelu, toteutus, arviointi
- tiimin johtaminen, osaamisen johtaminen
- lapsen kehityksen tuntemus, sopivat menetelmät
- opetuksellinen ja kasvatuksellinen ote
- toiminnan tavoitteet
- tiedon jakaminen ja vastaanottaminen
- teemat ja aihekokonaisuudet
- varhaiskasvatussuunnitelmien tuntemus
- erityiskasvatus
- kasvatusnäkemys
- lastentarhanopettajan tehtävien ja vastualueiden suhde lastenhoitajan tehtäviin

AIHEALUE 3

- lastentarhanopettajan asiantuntijuus
- asiantuntijuutta ilmentävät tekijät
- ammatillinen kasvu
- koulutuksen vaikutus asiantuntijuuteen
- kokemuksen vaikutus asiantuntijuuteen
- asiantuntijuuden kehittymistä edistävät tekijät
- asiantuntijuuden kehittymistä ehkäisevät tekijät
- minkälaista asiantuntijuutta pedagoginen vastuu edellyttää
- toimintaympäristö asiantuntijuuden rakentumisessa

LIITE 2. Litterointinäyte

T:

Sitten voitais tosta vastuusta yleisesti kun tähän työtönhän liittyy paljon ja erilaista vastuuta niin voitko eritellä mistä esimerkiksi koet olevasi vastuusta kun teet tätä työtä?

H:

Varmaan sitä mun vastuuta vastuuta kuitenkin leimaa se että oon tua erityislasten kanssa niin ota tavalla erilaista kun normaalissa ryhmässä mutta koen olevani vastuussa siitä että se lasten kuntoutus toteutuu... toteutuu ja sehän pohjautuu sitten niihin yhteisiin palavereihin mitkä pidetään nää erityisen tuen suunnitelmapalaverit ja niissä ne tavoitteet asetetaan ja oon tavallaan vastuussa siitä että ne tavoitteet siirtyy siihen arkeen. Ja sitten tietenkin muidenkin ryhmän lasten osalta niin ku siitä pedagogisesta puolesta... opettajan ehkä ne suurimmat.

T:

Entä sitten vastuun, vastuu ehkä jakautuukin jos on jaettu työtehtäviäkin niins e vaikuttaa niin voitko koko talon osalta kertoa miten vastuualueita on jaettu?

H:

No jokainen ryhmä on tietenkin muokannut ne omanlaiseks ja tietenkin yleisesti opettajalla on se päävastuu ja sitä sitten delegoi mutta kyllä lastenhoitajallakin on paljon vastuuta että sekin on tietysti se on myös persoonasta kiinni ja varmaan mä uskon että kaikki ryhmät pyrkii siihen että se työ on jokaiselle niin kun mielekästä ja että sais niin kun tehdä sitä mikä itselle tuntuu mukavimmalle.

Ja jos aattelee tätä meidän ryhmää niin kun siinä on kuitenkin erityislastentarhanopettaja niin hän kantaa päävastuun siitä niin kun vielä enemmän siitä erityislasten asioista ja mä toimin siinä hänen tukenaan ja.

T:

Haluatko vielä konkretisoida miten nimenomaan teidän tiimissä jakautuu vastuu teidän kolmen kesken?

H:

Meitä on neljä elikkä lastenhoitaja ja sit on vielä avustaja.

Meidän neljän kesken minä ja elto kannetaan vastuu kuntoutuksesta ja ohjatuista tuokioista pääosin ja me ollaan sitten jaettu vähän niin kun aiheittain että elto vastaa kielellisistä asioista ja mä sitten liikunnallisista asioista semmosta jakoo on tehty vähän jokaisella aihealueella. Sitten lastenhoitaja ja avustaja sitten heillääki on oma ihan omat vastuualueensa ehkä voi olla jotain yksilötoimintaa jonkun erityislapsen kanssa esimerkiks ja lastenhoitaja myös pitää aamupiirejä esimerkiks ja.

T:

Sitten jos mennään pedagogisen vastuun käsitteeseen niin missä yhteyksissä olet kuullut tai nähnyt sen ja mitä se tuo mieleen?

H:

No kyllä se varmaan tänne työelämään niin ku painottuu tietenkkin ja että tota se on sitä mun keskeisintä työaluetta se pedagogisuus ja että tota se kasvatus on tarkoituksenmukaista ja suunniteltua ja johdonmukaista ja ja niin kun lasten tarpeet huomioivaa plus että sit siihen tulee vielä vanhempienkin rooli että että vanhempien kanssa keskustellen sit tulee niin kun se yhteinen linjaus siihen toimintaan.

T:

Koetko pedagogisen vastuun liittyvän lapsiryhmään vai voisiko sen yhdistää tiimin toimintaan, tiimin johtamiseen tai oletko jollain tavalla vastuusta siitä tiimin työskentelystä esimerkiksi?

H:

Joo kyllä koen koen että oon myös siitä siitä vastuussa ja et että pidän sitä yllä sitä pedagogista keskustelua esimerkiks kun on meillä nää tiimipalaveri kerran viikossa.

LIITE 3. Tutkimuslupa

TAMPEREEN KAUPUNKI
HYVINVOINTIPALVELUT

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS
Sivistyspalvelut

5 (6)

8 PÄÄTÖS

Tutkimuslupa myönnetään seuraavin ehdoin:

1. Tutkija sitoutuu tietojen käsittelyssä ja suojaamisessa noudattamaan henkilötietolain määräyksiä.
2. Tutkimuksessa mahdollisesti syntyvät yksittäisten henkilöiden tietoja koskevat tutkimusrekisterit hävitetään tai arkistoidaan henkilötietolaissa edellytetyllä tavalla.
3. Mahdollisesti tarvittavassa suostumusasiakirjassa tulee ilmetä ao. henkilön lupa käyttää häntä koskevia tietoja, tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus ja henkilöiden mahdollisuus keskeyttää osallistuminen tutkimukseen heti niin halutessaan.
4. Tutkimuslupa ei oikeuta hakemaan tietoja Hyvinvointipalvelujen tietojärjestelmistä.
5. Tutkimuksen valmistuttua tutkimusraportti toimitetaan asianomaiselle yhteyshenkilölle.
6. Jos tutkimus keskeytyy, siitä ilmoitetaan yhteyshenkilölle ja tutkimusluvan myöntäjälle.
7. Alaikäisten lasten haastatteluun pyydetään aina huoltajien kirjallinen lupa.
8. Lupa voidaan peruuttaa, jos lupapäätöksen ehtoja rikotaan, jolloin luvansaajan on palautettava tutkimusta varten saamansa tiedot.
9. Lupa on voimassa hakemuksessa määritellyn ajan.

Muu:

Hyvinvointipalveluiden tutkimuslupa on myönnetty. Lisäksi on otettu huomioon tutkimuslupa-asiakirjalle sähköisesti lähetetty hakemus ja tutkimuslupa.

Tutkimuslupaa ei myönnetä

Perustelut liitteenä

Luvan myöntäjä

Virkanimike, allekirjoitus ja nimenselvennys

*Riitta Haukio
Riitta Hämmäläinen*

Päiväys

012 2012

10. PÄÄTÖKSEN JAKELU

1. Hakija Päiväys *012 2012* Lähetetty
2. Yhteyshenkilö