

LASTENTARHANOPETTAJAN OSAAMINEN

Lastentarhanopettajien arvioita koulutuksen työelämärelevanssista

TAMPEREEN YLIOPISTO
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
OPETTAJANKOULUTUSLAITOS
VARHAISKASVATUKSEN YKSIKKÖ
KASVATUSTIETEEN, ERITYISESTI
VARHAISKASVATUKSEN PRO GRADU
- TUTKIELMA
ERIKA HALONEN
SYYSKUU 2006

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Varhaiskasvatuksen yksikkö
ERIKA HALONEN: Lastentarhanopettajan osaaminen. Lastentarhanopettajien arvioita koulutuksen työelämärelevanssista.
Pro gradu -tutkielma 64s. + 6 liitesivua
Kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus
Syyskuu 2006

TIIVISTELMÄ

Tutkimus käsittelee lastentarhanopettajan arvioita osaamisestaan sekä koulutuksen kokemuksellisia yhteyksiä osaamiseen. Tutkimus on luonteeltaan kvantitatiivinen survey-tutkimus, ja se toteutettiin keväällä 2005 kyselylomakkeella. Tutkimusryhmän muodostivat vuonna 2002 Tampereen yliopistosta valmistuneet lastentarhanopettajat, ja lomakkeen oli suunnitellut Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen yksikkö ongelmaperustaisen opetussuunnitelman mukaan opiskelleille.

Tutkimuksen taustateorioina ovat asiantuntijuuden ja sen kehittymisen sekä koulutuksen vaikuttavuuden teorit. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää miten työssä ollut lastentarhanopettaja arvioi omaa osaamistaan, koulutuksen tuottamaa osaamista sekä työssään kohtaamiaan haasteita ja koulutuksen niihin antamia valmiuksia.

Vastaajat arvioivat omaa osaamistaan vahvaksi suhteessa koulutuksen tuottamaan osaamiseen. Suurimpina haasteina työssä nähtiin erityispedagoginen osaaminen tai sen puute ja yhteistyö eri tahojen, kuten vanhemmat ja työyhteisö, kanssa.

Avainsanat: asiantuntijuus, asiantuntijuuden kehittyminen, osaaminen, lastentarhanopettajakoulutus, lastentarhanopettajan osaaminen

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	4
2 ASIANTUNTIJUUS	5
2.1 ASIANTUNTIJUUDEN JA OSAAMISEN MÄÄRITTELYÄ.....	5
2.2 ASIANTUNTIJUUSTUTKIMUKSEN SUUNTAUKSIA	7
2.3 OPETTAJAN ASIANTUNTIJUUS	10
2.4 LASTENTARHANOPETTAJAN ASIANTUNTIJUUS JA OSAAMINEN	12
3 ASIANTUNTIJUUDEN KEHITTYMINEN	17
3.1 DREYFUSIEN MALLI.....	17
3.2 SITUATIONAAISET TEORIAT ASIANTUNTIJUUDEN KEHITTÄMISESSÄ	20
3.3 TIEDON RAKENTAMINEN JA KOLLABORATIIVINEN OPPIMINEN	21
3.4 KRIITTINEN REFLEKTIO	23
3.5 ONGELMAPERUSTAINEN OPPIMINEN.....	23
4 KOULUTUKSEN VAIKUTTAUVUUS	25
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	28
5.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA ONGELMAT	28
5.2 TUTKIMUSRYHMÄ	28
5.3 TUTKIMUSMENETELMÄ	29
5.4 OSAAMISEN ITSEARVIOINTI - KYSELYLOMAKE	31
5.5 AINEISTON ANALYYSI	31
5.6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	32
5.5 TUTKIMUSRYHMÄN KUVAILUA	34
6 TULOKSET	35
6.1 LASTENTARHANOPETTAJIEN ARVIOITA OMASTA OSAAMISESTAAN JA KOULUTUKSEN TUOTTAMASTA OSAAMISESTA	35
6.1.1 Yhteenveto koulutusta koskevista arvioista.....	44
6.1.2. Yhteenveto omaa osaamista koskevista arvioista	45
6.2 TYÖELÄMÄN ASETTAMAT OSAAMISHAASTEET JA KOULUTUS.....	46
6.3 MITEN LASTENTARHANOPETTAJAN TYÖKOKEMUS ON YHTEYDESSÄ OMAN OSAAMISEN ARVIOINTIIN	51
7 TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELU	56
7.1 LASTENTARHANOPETTAJIEN ARVIOINTEJA OMASTA OSAAMISESTAAN	56
7.2 JATKOTUTKIMUSHAASTEITA: URAVALINNAN PYSYVYYS	58
KIRJALLISUUSLUETTELO	61
LIITE 1. KYSELYLOMAKE	65

1 JOHDANTO

Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen yksikössä on jo vuodesta 2000 alkaen ollut käytössä ongelmaperustainen opetussuunnitelma. On lähdetty kehittämään koulutusta, jotta voitaisiin kouluttaa asiantuntijoita päiväkotityön eläviin arkitilanteisiin. Millaisia nämä tilanteet ovat, ja miten lastentarhanopettajat omaa koulutustaan arvioivat? Tutkimuksen lähtökohtana oli monenlaisia kysymyksiä, jotka osaltaan nousivat myös omasta lastentarhanopettajan työstäni.

Tutkimus käsittelee lastentarhanopettajan asiantuntijuutta ja osaamista sekä erityisesti lastentarhanopettajien koulutusta heidän asiantuntijuutensa tuottajana. Tutkimustehtävänä on selvittää miten työssä ollut lastentarhanopettaja arvioi omaa osaamistaan ja koulutuksen vaikutusta siihen, ja miten hän kokee koulutuksen antaneen valmiuksia työn haasteisiin ja ongelmiin. Tutkimus liittyy varhaiskasvatussyksikössä tehtävään arviointitutkimukseen, jossa selvitetään laajemmin opiskelijoiden oppimista ja osaamisen kehittymistä ongelmaperustaisessa oppimis- ja tietoympäristössä sekä koulutuksen työelämärelevanssia. Tämän tutkimuksen kohderyhmän muodostavat vuonna 2002 lastentarhanopettajaksi valmistuneet, vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleet. Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa myös vertailutietoa erilaisten opetussuunnitelmien mukaan opiskelleiden osaamisen kehittymisestä sekä koulutuksen työelämärelevanssista opiskelijoiden omien arvioiden mukaan,

Tutkimuksen teoriaosan muodostavat asiantuntijuutta yleisesti, ja erityisesti lastentarhanopettajan asiantuntijuutta käsittelevä teoria ja aikaisempi tutkimus. Lisäksi tarkastellaan koulutuksen vaikuttavuutta sekä siihen liittyvää arviointia. Lastentarhanopettajan asiantuntijuutta on Suomessa tutkittu vain vähän. Tutkimuksen taustalla on Karilan (1997) sekä Karilan ja Nummenmaan (2001) määrittely lastentarhanopettajan ydinosaamisesta.

Tutkimus etenee siten, että luvuissa 2 ja 3 käsitellään asiantuntijuuden käsitettä ja teoreettisia tulintoja sekä asiantuntijuuden kehittymistä sekä siihen liittyvää tutkimusta. Luku 4 keskittyy koulutuksen vaikuttavuuteen. Luvussa 5 esitellään tutkimuksen toteutus ja luvussa 6 keskeiset tulokset. Luvussa 7 tarkastellaan tutkimustuloksia ja jatkotutkimushaasteita.

2 ASIANTUNTIJUUS

2.1 Asiantuntijuuden ja osaamisen määrittelyä

Asiantuntijuus voidaan määritellä ylivoimaisena ongelmanratkaisutaitona, joka on muodostunut kokemuksesta ja on hyvin järjestelmällistä ja käyttökelpoista ja perustuu tehtävä- tai aihekohtaiseen tietoon ja tietämykseen (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 386).

Asiantuntija voidaan määritellä jonkin erityisalan edustajaksi, joka pystyy pitkän kokemuksensa ja koulutuksensa perusteella ratkaisemaan oman alansa erityiskysymyksiä ja antamaan yksityiskohdaisia ja tarkkoja selvityksiä (Karila & Nummenmaa, 2001, 132).

Smith(2004, Nummenmaa, Karila & Virtasen 2006, 4 mukaan) määrittelee osaamisen (competence) työn ajassa muuttuviin vaatimukseen suhteutettavana tietämyksenä, kokonaisuutena, jonka avulla pyritään vastaamaan työn eri puolilta nouseviin kysymyksiin.

Asiantuntijuuden perusta on tietämys, tieto, joka muodostuu tiedon eri lajeista. Näitä lajeja ovat deklaratiivinen tieto eli faktatieto, käsitteellinen tieto, metodiset tiedot, proseduraalinen tieto eli taidot, metakognitiiviset ja reflektiiviset tiedot sekä intuitiivinen tieto. Arvot ja etiikka sekä omat tavoitteet ovat asiantuntijuuden tukipilareita (Tynjälä & Nuutinen 1997, 184 -185).

Asiantuntijuus kehittyy osaajalle, joka kykenee tarkastelemaan ongelmatilannetta kontekstin ulkopuolelta. Asiantuntija pystyy tuloksellisesti uudelleen jäsentämään olemassa olevia teknisiä, normatiivisia ja sosiaalisia sääntöjä etsiessään ratkaisuja. Asiantuntijuutta ei voi suoraan siirtää edelleen esimerkiksi koulutuksessa, vaan sen perusta on rakennettava pitkäjänteisellä koulutuksella, harjoituksella ja ongelmanratkaisulla.(Raivola & Vuorensyrjä 1998,24). Asiantuntijatason osaamisen rakennusaineina voidaan nähdä Raivolan ja Vuorensyrjän mukaan (1998, 24–25)

- 1) Eksplisiittinen ja deklaratiivinen tosiasiatieto, suhteellisen helposti koodattavissa ja välitettävissä eri muodoissaan

- 2) Taidot, käytännön tietämystä, proseduraalisten sääntöjen hallintaa, tiedon kohdistamista tavoitteartefaktiin. Hiljaista tietoa, työyhteisön jakamia uskomuksia ja normeja
- 3) Kokemukset, yksilön henkistä pääomaa, hiljaisen tiedon lähde
- 4) Arvoperusta ja työyhteisön eettiset periaatteet, sosiaalistumisen kohde ja puitteet
- 5) Jäsenyys ja toimintataito sosiaalisissa verkostoissa, mahdollistaa erikoistumisen ja ydinkompetenssien kehittymisen.

Päivi Tynjälä (Tynjälä 2004, 176 -177) kokoaa kaksi tapaa hahmottaa asiantuntijuuden elementtejä. Ensimmäinen koostuu 1) faktuaalisesta tiedosta, 2) käsitteellisestä tiedosta, 3) proseduraalisesta tiedosta/taidoista, 4) äänettömästä/ intuitiivisesta tiedosta, ja 5) metakognitiosta ja reflektiivisesta tiedosta. Toisessa on jaoteltuna I) formaali /teoreettinen tieto, II) käytännöllinen, kokemuksellinen tieto ja III) itsesätelytieto. Faktuaalinen tieto on kaikkien alojen asiantuntijuuden pohjana, se on peruskursseilla opittavaa perustietoa. Sitä yleisempää tietoa on käsitteellinen tieto, johon kuuluvat erilaiset teoriat ja mallit. Nämä molemmat sijoittuvat formaalin tiedon alueelle. Formaali tieto on eksplisiittistä ja sanallisesti ilmaistavissa esimerkiksi luennoilla. Proseduraalinen tieto on kokemuksen kautta hankittua käytännön tietoa, taitotietoa, eli tietoa siitä kuinka jokin asia tehdään. Proseduraalinen tieto on toiminnallista ja usein hiljaista, implisiittistä tietoa. Sitä on vaikea pukea sanoiksi. Äänetön ja intuitiivinen tieto jaotellaan usein omaksi erilliseksi elementiksi, koska sillä on eksperttisuorituksissa keskeinen asema. Reflektiivinen tieto ja metakognitio, itsesätelytiedot, ovat tarpeen kun asiantuntija kohtaa uudenlaisen ongelman ja joutuu reflektoimaan omaa toimintaansa sekä laajasti ajateltuna koko ammattikäytäntöä uudelleen. (Tynjälä 2004, 176 -177)

Bereiter ja Scardamalia (1993, 5) haluavat irrottaa asiantuntijuuden kaikista siihen liitetyistä stereotyyppisistä määrittelyistä. Heidän mielestään asiantuntijuus ei välttämättä liity muodolliseen koulutukseen, todistuksiin, ikään, lahjakkuuteen tai kokemukseen, eikä tehdäkseen asiantuntevaa työtä tarvitse olla asiantuntija. Asiantuntijuuden määrittelyssä on mentävä syvemmälle, erottaa asiantuntijuus erikoistuneisuudesta. Asiantuntija erottuu kokeneesta ei-asiantuntijasta sillä, että asiantuntija tekee työn hyvin ja ymmärtää työn ongelmakohdat tarttuen niihin, kun ei-asiantuntija tekee työnsä rutiinilla ja usein huonoin tuloksin. Asiantuntija ymmärtää oman alansa yksityiskohtaisesti ja tarkasti, hän tietää miltä asioiden pitäisi tuntua, kuulostaa, maistua, tuoksua, näyttää. Hän tietää mihin tarttua kun ongelmia ilmenee, ja pystyy näkemään kokonaisuuksia. Asiantuntijan tietämys syvenee jatkuvasti, se kasvaa ongelmanratkaisusta ja palaa siihen takaisin. (Bereiter & Scardamalia 1993, 5-16.) Asiantuntijalla on aina tavoiteltavanaan korkeampia päämääriä, hänellä on käytössään mentaalisia resursseja, joiden avulla hän investoi toimintansa kehitykseen. Asiantuntija ratkaisee

ongelmia progressiivisesti, alemman tason ongelmien jälkeen siirrytään ylemmälle tasolle. Aiemmin opittu tulee saada avuksi ja hyödyksi siirryttäessä uusiin haasteisiin. (Emt. 1993, 81- 82.)

Asiantuntijuus voidaan nähdä prosessina, joka tuottaa jatkuvasti kehittyvää tietotaitoa. Tällöin se voi jakautua useiden eri henkilöiden, tiimien, ryhmien tai työyhteisöiden ominaisuudeksi. Näin tarkasteltuna asiantuntijuuden määrittelyssä päästään lähelle oppimisen käsitettä. Kehittyvän ongelmanratkaisun prosessi on samalla oppimisprosessi, jolloin asiantuntijuuden keskeinen olemus liittyy oppimiseen. Asiantuntijuus liittyy toimintatapaan, jatkuvaan itsereflektioon ja oppimiseen eri tilanteissa. (Tynjälä 1999, 161.)

2.2 Asiantuntijuustutkimuksen suuntauksia

Asiantuntijuuden taustalla on paljon erilaista tietoa ja osaamista, ja toisin kuin ennen ajateltiin, sääntöihin perustuvaa ongelmanratkaisua on vain pieni osa kokonaisuudesta. Käsitteellisen tiedon rinnalle on sen pohjalta muodostunut osittain automatisoitunutta tietotaitoa. Kun asiantuntijuus kehittyy, muodollinen tieto sisäistyy järjestäytyneeksi korkeamman asteen käsitteelliseksi tiedoksi ja organisoituu niiden ongelmien ympärille, joita asiantuntija työssään tarvitsee. Oleellisinta on se, miten yksilö toimii kohdatessaan ongelman, johon rutiinien avulla ei voi vastata. Tällöin erottuu asiantuntemus kokemuksesta, kaikki kokeneet eivät opi yhtä hyvin ratkaisemaan uusia ongelmia. Systeminen tieto, eli tieto siitä miten jokin asia toimii, on tutkimuksissa osoittautunut asiantuntijuuden rakentumisessa tärkeämmäksi ja merkitsevämmäksi kuin toiminnallinen tieto, eli tieto siitä mitä pitää tehdä. (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002, 452,453.)

Hakkarainen ym. (2002, 450,451) ovat tarkastelleet asiantuntijuutta kolmesta eri näkökulmasta: 1) kognitiivisesta mielensisäisestä näkökulmasta, joka painottuu asiantuntijuuden tiedolliseen kontekstiin, 2) sosiaalisesta osallistumis-näkökulmasta ja 3) tiedon luomisen näkökulmasta. Näitä suuntauksia on usein pidetty toistensa kanssa kilpailevina teorioina, mutta ne voidaan nähdä myös toisiaan täydentävinä. Yhdessä ne luovat monipuolista kuvaa asiantuntijuuden tutkimuskentästä. (Hakkarainen ym. 2002, 450,451; Tynjälä 2004,174,175.)

Mielensisäinen näkökulma on keskittynyt tutkimaan asiantuntijuutta yksilötason ilmiönä, ja yksilökeskeisyys voidaan nähdä myös sen puutteena. Sosiaalinen yhteisö ja kulttuuri otetaan huomioon ainoastaan taustamuuttujina. Osallistumisnäkökulma keskittyy asiantuntijuuden tutkimiseen sosi-

aalisena ilmiönä. Sen avulla on alun perin tutkittu erilaisia alkuperäiskulttuureita ja tiedon välittymistä sukupolvelta toiselle. Asiantuntijuus rakentuu osallistuttaessa toimintakulttuuriin, perinteisillä oppipoikamallin tyyppisillä pedagogisilla ratkaisulla. Osallistumisnäkökulma ei kiinnitä huomiota kognitiivisiin prosesseihin. Osallistumisnäkökulman ongelmana on myös se, että jos oppipoikamallissa toistetaan vain edellisen asiantuntijasukupolven toimintaa, toistetaan näin myös edellisen sukupolven virheet. (Hakkarainen ym. 2002, 452 - 460; Tynjälä 2004,175,176.)

Tiedon luomisen näkökulmassa yhdistyvät kahden edellisen näkökulman hyvät puolet. Asiantuntijuus nähdään sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä toimintana. Hyvät edellytykset asiantuntijuuden syntymiselle ja kehittymiselle luo innovatiivinen tietoyhteisö. Innovatiivisessa tietoyhteisössä kohdataan jatkuvasti ongelmia, joita kukaan yhteisön jäsen ei ennen ole ratkaissut. Ongelmanratkaisussa käytetään koko yhteisön osaamista tasa-arvoisesti ja epähierarkkisesti, ja ydintoiminta tähtää uuden tiedon luomiseen. Kun joku yhteisön jäsen onnistuu ratkaisemaan ongelman, tuottaa se koko yhteisölle uutta osaamista ja tietoa. Tapahtuu yksilöllistä ja yhteisöllistä asiantuntijuuden kehittymistä. (Hakkarainen ym. 2002, 458 - 460.)

Asiantuntijuutta toiminnan ominaisuutena, kehittyvänä toimintana ovat tutkineet Engeström ja Launis (1999). Toiminnan kohteesta syntyy toiminnan motiivi, joka liittyy yksilölliset teot isommiksi kokonaisuuksiksi. Asiantuntijayksilön työ on jäsenettävissä osana yhteiskunnallisesti merkittävää asiantuntijatoimintaa vain jos sitä tarkastellaan kohteellisen toiminnan osana. Asiantuntijatoiminta muuttaa kohdettansa, eli vaikuttaa siihen, kun taas kohteen muutos muuttaa asiantuntijaorganisaatiota. (Emt, 1999, 75.)

Wenger näkee asiantuntijuuden yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi tulemisena, yhteisön ominaisuutena enemmän kuin yksilön. Asiantuntijuus kasvaa yhteisössä, yhteisön yhteisten tavoitteiden ja päämäärien myötä. Oppiminen on sosiaalista toimintaa, osallistumista. Tullakseen asiantuntijaksi täytyy ensin oppia yhteisön tavat ja ymmärtää sen kieltä. (Wenger 1998, 134 -142.)

Eksperttiuden näkökulma, eli asiantuntijuus taitavana toimintana liittyy kognitiivisen psykologian lähtökohtiin. Eksperttiystutkimukset voitaisiin nähdä kuuluviksi mielensisäiseen näkökulmaan asiantuntijuuden tarkastelussa. Tutkimuksissa kiinnostuksen kohteena ovat kognitiiviset prosessit ongelmanratkaisussa. Asiantuntijuus kehittyy yksilöllisten kykyjen kehittyessä. Eksperttiystutkimukset ovat usein kohdistuneet aloille, joita on mahdollista tarkastella selkeästi rajattuina kokonaisuuksina. Opettajatutkimuksissa on käytetty esimerkiksi ekspertti-noviisi-paradigmaa, jolloin on

vertailtu kokeneita ja nuoria opettajia. On tutkittu myös oppilaiden menestystä, oppiainesisältöjen hallintaa, ja kollegat ovat arvioineet toisiaan. Kokeneisuus on kuitenkin usein nostettu tärkeimmäksi kriteeriksi. Kokeneiden opettajien toimintojen on todettu automatisoituneen, jolloin opetus-tilanne on ollut paremmin hallittavissa. (Karila 1997, 14 -16.)

Patricia Benner näkee asiantuntemuksen edellyttäjäksi kokemuksen. Kokenut ammattilainen ratkaisee ongelmia erilalla kuin aloitteleva. Kokemus tuottaa osaamista, joka auttaa näkemään tilanteet kokonaisuuksina, jäsentämään aiemmat konkreettiset tilanteet paradigmoiksi ja näkemään ongelman ydin. Asiantuntijatietoa ei voi aina esittää teoreettisina väittäminä eikä ymmärtää analyyttisillä menetelmillä. Sitä voidaan kuitenkin määritellä siihen liittyvien tarkoitusten, odotusten, merkitysten ja tulosten avulla sekä kuvailemalla käytännön työtä selittävästi. (Benner 1989, 20–21.)

Asiantuntijuus tai eksperttiys on perinteisesti ymmärretty erityisen hyvänä ongelmanratkaisutaidona sekä vähintään kymmenen vuoden kokemuksena. Kokemuksen ja asiantuntijuuden suhde ei kuitenkaan ole yksiselitteinen, kokemus ei yksinään tuota asiantuntijuutta. Eksperttiyttä on tutkittu esimerkiksi analysoimalla asiantuntijoiden työtä sekä vertailemalla ekspertejä ja noviiseja. Kognitiivisesta asiantuntijuustutkimuksesta saatujen tulosten mukaan eksperttien tietorakenteet ovat kehittyneemmät kuin noviiseilla ja tiedon käyttö tehokkaampaa (Karila & Ropo 1997, 149 -150). Ekspertit pystyvät erottelemaan tiedon tulvasta olennaisimman helposti. Tämä perustuu jo olemassa oleviin toimintamalleihin, joita sovelletaan tilanteen mukaan (Saariluoma 1997, 229).

Osallistumisnäkökulmaa edustaa sosiaalisen toiminnan näkökulmasta tehty asiantuntijuuden tarkastelu. Sosiaalisen toiminnan näkökulma painottaa vuorovaikutuksen merkitystä asiantuntijuuden kehittämisessä. Asiantuntijuus syntyy ikään kuin mestari-kisälli -suhteessa. Myös toimintaympäristö vaikuttaa voimakkaasti asiantuntijuuden kehitykseen. Enkulturaatio -lähestymistapa painottaa asiantuntijuuden kehittymistä aloittelijan ja kokeneen välisessä vuorovaikutussuhteessa. Asiantuntijuutta välittävät sosiaaliset tilanteet ja käytännöt. Tietämystä ja ajattelua ei voida erottaa niitä vastaavista toiminnoista ja taidoista. Asiantuntijan tietämys ja toiminta on erityisesti hiljaista ja intuitiivista. Asiantuntijaksi kehittyessä tullaan työyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi. (Karila 1997, 16 -18.)

Kehittävä työntutkimus on eräs tärkeistä asiantuntijuuden tutkimussuunnista. Se on rakentunut kulttuuris-historiallisen toiminnan teorian pohjalle. Kehittävän työntutkimuksen ideana oli asettaa

tutkimuksen keskeiseksi lähtökohdaksi ihmisen kollektiiviset toimintajärjestelmät ja niiden kulttuuriset välineet sekä ristiriidat. Työn ja oppimisen tutkimus tuli vapauttaa kartesiolaisesta individualismista sekä siirtyä ekspansiivisen oppimisen aikakauteen, lähikehityksen vyöhykkeelle. Kehittävä työntutkimus luotiin, jotta päästäisiin aidosti kokeelliseen ja interventionistiseen dialogiin tutkittavien kanssa. 1980- ja 1990-luvuilla Engeström toi esille kolme ilmiötä, jotka kuvasivat työyhteisöjen silloisia kehityshaasteita. Nämä olivat mahdottomat tehtävät, eli tilanteet, jotka työntekijät kokivat ylipääsemättömän vaikeiksi eri syistä, uhkaava äänettömyys, eli kommunikaation puuttuminen työntekijöiden tai työntekijöiden ja asiakkaiden välillä, sekä pakeneva laatu, laadun vaatimukset nousivat samalla kun sen kriteereiden arviointi oli puutteellista. (Engeström 2004, 154-156.)

Tämän hetken haasteet asiantuntijuudessa Engeström jälleen kokoaa kolmeksi ilmiöksi. Ensimmäinen on moniorganisatoristen kenttien ja niillä muodostuvien yhteenliittymien, verkkojen ja kumppanuuksien nousu toiminnan organisoinnin pääpyrkimykseksi. Toiminta ylittää organisaatioiden rajat ja erilaisia asiantuntemuksia yhdistellään. Vuorovaikutus ja verkostoituminen ovat keskeisessä roolissa. Toinen ilmiö on asiakkaiden tai loppukäyttäjien kasvava merkitys tuotteiden tai palvelujen kehittämisessä ja käyttöönotossa. Asiakaspalaute toimii tuotteen kehittämisessä keskeisenä vaikuttimena. Kolmas ilmiö on aika- ja tilaulottuvuuden yhtäaikainen supistuminen ja laajeneminen. Pätkätyöt ja toisaalta kestävä kehitys, globalisaatio ja tietoverkot määrittävät toimintaa uudella tavalla. Kehittymässä on uusi työntapa, jossa perinteiset pysyvät tiimit korvautuvat erilaisilla nopeasti kokoon kutsutuilla ja muuntuvilla yhteistoiminnan yksiköillä. Tätä tapaa Engeström kutsuu neuvottelevaksi solmutyöskentelyksi. (Engeström 2004, 156-157.)

2.3 Opettajan asiantuntijuus

Asiantuntijuus opettajan ammatissa tarkoittaa toiminnan ja ajattelun jatkuvaa vuorovaikutusta. Asiantuntijan tulee kyetä myös arvioimaan omaa toimintaansa ja tarvittaessa asettamaan oma toiminta kyseenalaiseksi. Teoria ja käytäntö kytkeytyvät toisiinsa haastaen asiantuntevan opettajan ajattelun kehittymään. Oman työn tutkiminen kollegiaalisissa vertaisryhmissä on tärkeää, ja edellyttää avoimuutta sekä vuorovaikutustaitoja. (Niemi 2000, 185.)

Tynjälä (2004, 177) jakaa opettajan asiantuntijuutta komponentteihin kognitiivisesta näkökulmasta. Formaali tieto koostuu substanssiedosta, eli opetettavan aineen tiedosta, sekä kasvatustieteel-

lisestä tiedosta. Kasvatustieteelliseen tietoon Tynjälä lukee laajasti pedagogiset tiedot, viestinnän ja vuorovaikutuksen sekä ammattietiikan, oppimiseen, kehitykseen ja opettamiseen liittyvät tiedot ja yhteiskuntaan sekä koulujärjestelmään liittyvät tiedot. Keskeistä opettajan asiantuntijuuden kannalta on se, että substanssitieta ja pedagoginen tieto integroituvat pedagogiseksi sisältötiedoksi. Tämä on didaktista tietoa, joka muodostuu koulutuksen ja kokemuksen kautta, joten se voidaan katsoa käytännölliseksi tiedoksi. Käytännöllinen tieto on luonteeltaan usein implisiittistä ja informaalista. Opettajan keskeinen osaaminen liittyy opetustaitoon ja oppimisen ohjaamisen taitoon. Itsesäätelytiedon kehittämisen ja korostamisen Tynjälä näkee opettajankoulutuksessa erityisen hyvänä asiana. Opettajalle kuuluu itsesäätelytiedon, eli metakognitiivisten taitojen ja reflektoinnin opettaminen oppilaille. Opettajan asiantuntijuus on korkeatasoista osaamista ja oman toiminnan ohjaamista. Siihen liittyy aina myös eettinen näkökulma. Asiantuntevalla opettajalla on kaikki edellä mainitut komponentit integroituneina yhteen jokapäiväisessä työssä. Hän pystyy joustavasti ja intuitiivisesti ohjaamaan omaa toimintaansa. (Tynjälä 2004, 177–178.)

Osallistumisnäkökulma opettajan asiantuntijuuteen on saanut paljon kritiikkiä osakseen. Opettajankoulutuksessa perinteisen oppipoikamallin käyttäminen olisi ongelmallista, ja vaarana olisi että siinä ei kehitettäisi uutta vaan ainoastaan kierrätettäisiin vanhaa. Osallistumismalli kuitenkin tuo kulttuurisen näkökulman opettajuuden asiantuntemukseen, määrittäähän kunkin työyhteisön kulttuuri myös yksittäisten opettajien työtä. Tiedon luomisen näkökulma on opettajan asiantuntijuuden ja sen kehittymisen kannalta keskeisin. On tärkeää saada uusi tutkimustieto nopeasti myös opettajien käyttöön ja kehittää erilaisia tutkiva opettaja- malleja opetustyöhön. (Tynjälä 2004, 187–189.)

Opettajan ammatillista kehitystä on tutkinut Annikki Järvinen (1999). Hänen tutkimuksessaan opettajan asiantuntijuuden tärkeäksi rakennusaineeksi nousi kriittinen reflektointi ja reflektiivinen ammattikäytäntö. Reflektion tulisi alkaa jo koulutusvaiheessa, opintojen alussa. Tämä tukee opettajan ammatillista kehitystä ja kykyä uudistua koko myöhemmän uran aikana. (Järvinen 1999, 259- 261.)

Opettajuus on asiantuntija-ammatti, ja sitä voidaan tutkia professio- tarkastelun avulla. Professionaalisuus tarkoittaa vahvaa asiantuntijuutta. Profession tunnuspiirteinä voidaan pitää tieteellistä yhdistystä ja säädöstä ammattietiikasta, vapaan harkinnan käyttömahdollisuutta työssä ja toiminnan omaehtoisuutta. Akateeminen koulutus, yhteiskunnan hyvinvointipalvelujen tarjoaminen, toiminnan menetelmällinen ennemmin kuin tuloksellinen arviointi, toisten tarpeiden määrittelyn oikeus ja erityinen ymmärrys jostakin aiheesta ovat myös profession määreitä. Vielä riittävä asian-

tuntemus, johon sisältyy oma käsitejärjestelmä, eettinen koodi toiminnassa, ammatillinen itsenäisyys, ammatin yhteiskunnallisen arvostuksen parantamispyrkimys, pätevyyden määrittely ammatissa toimimiseen, ja jatkuvan, elinikäisen oppimisen merkityksen näkeminen ovat professioon liitettyjä tunnusmerkkejä. (Mykkänen & Koskinen 1998, Tirri 2002, Bayles 1988, Goodson 1997, Salo & Kuittinen 1998, Huhtanen 1998, Carr 2000, Laitila 1999, Meriläinen 1999, Strike & Soltis 1992, Luukkasen 2005, 27,28, mukaan.)

Opettajan profession voi jakaa neljään ulottuvuuteen (Smylie ym. 1999, Luukkasen 2005, 32, mukaan): oppilaskeskeisyyteen, haluun hyväksyä asioiden epäselvyys ja oma epävarmuus, yhteistyöhalukkuus oppilaiden, kollegoiden, vanhempien ym. kanssa, huolenpito työn sosiaalisista seurauksista, jotka ulottuvat yhteiskuntaan. Näille osa-alueille rakentuu muutosagenttiopettajan professio. Opettajaprofession kehittymisessä voidaan nähdä kaksi päälinjaa, toinen vastuun ja laadun kontrollin painottaja, toinen rooliin ja asemaan perustuvan syvemmän ja mittavamman eettisen vastuun painottaja. (Luukkanen 2005, 33.)

Opettajan osaamisen arviointi profession näkökulmasta tarvitsee uudet mittarit. On kiinnitettävä huomiota moneen eri alueeseen, ammatillisen ajattelun taustoihin ja ajattelun sekä toiminnan kehittymiseen. Opettajan laatua täytyy arvioida monessa eri kontekstissa, sillä tavat, kulttuuri ja perinne vaihtelevat. Myös yhteiskunnalliset tavoitteet koulutuspolitiikalle ja koululaitokselle tulee ottaa huomioon arvioitaessa opettajan osaamista. Keskeisiksi kriteereiksi nousevat tieto, osaaminen ja läsnäolo. Laatu liittyy kiinteästi opettajan kyvyille edistää oppimisprosessia ja hahmottaa ja johtaa sitä. Tuettaessa opettajan professionaalisuutta on tärkeää vahvistaa hänen itsearviointiaan ja reflektiivisen työotteen vahvistumista. (Luukkanen 2005, 34.)

2.4 Lastentarhanopettajan asiantuntijuus ja osaaminen

Lastentarhanopettajien asiantuntijuutta on tutkittu Suomessa vasta vähän (Karila 1997,12). Kirsti Karila on tutkinut lastentarhanopettajia väitöskirjatutkimuksessaan Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Tutkimuksessaan Karila esittelee tutkimustulosten pohjalta lastentarhanopettajan asiantuntijuuden luonnetta ja kehittymistä. Hänen mallinsa lastentarhanopettajan asiantuntijuuden luonteesta koostuu minästä ja elämänhistoriasta, substanssialan tietämyksestä ja toimintaympäristöstä, jotka kaikki vaikuttavat toisiinsa, sekä yhteiskunnallisesta ympäristöstä asiantuntijuuden säätelijänä. (Karila 1997, 136 -137.)

Julkisen sektorin asiantuntijuutta määrittää osaltaan sen hallinnonala. Lastentarhanopettajalla kontekstina on perinteisesti ollut päivähoito ja sosiaalitoimi, joka on tuonut jännitteitä alan pedagogisen ja sosiaalisen tehtävän välille (Karila 1997, 138). Monissa kunnissa on tällä hetkellä meneillään päivähoiton hallinnonalan vaihto, jossa päivähoito siirretään sosiaalihallinnon alaisuudesta opetushallinnon alle. Lastentarhanopettajaliitto suhtautuu tähän myönteisesti ja on sitä mieltä että yhdistäminen mahdollistaa päivähoiton ja perusopetuksen toimintojen niveltämisen ja mahdollistaa kulttuurisen ja pedagogisen rajanylityksen. Hallinnonalan vaihto voisi vahvistaa opetussuunnitelmien yhteen nivomista, arviointia ja kehittämistyötä. Lasten siirtyminen päivähoitosta kouluun voitaisiin suunnitella joustavammin ja henkilöstön koulutuksen resurssit voitaisiin yhdistää ja käyttää näin tehokkaammin

hyväksi. (<http://www.oaj.fi/Resource.phx/ltol/ajankohtaista/hallala.htx>)

Lastentarhanopettajan asiantuntijuutta määrittelee myös koulutus ja työelämä, sekä näiden välinen suhde ja vaikutus asiantuntijuuden kehittymiseen. Yhteiskunta määrittelee asiantuntijan koulutuksen perusteella. Täten koulutusyksikkö nousee tärkeään asemaan. Koulutusyksikön painotukset ja tavoitteet ohjaavat lastentarhanopettajan asiantuntijuutta tiettyyn suuntaan, ja lastentarhanopettajan aloittaessa työelämän voi edessä olla törmäyksiä. Nämä kaikki ovat kuitenkin osaltaan luomassa lastentarhanopettajan situationaalista oppimispolkua asiantuntijaksi. Asiantuntijuus siis muodostuu yksilön, koulutuksen ja työelämän vuorovaikutuksessa. Työelämään siirtymisessä kohtaavat työpaikan toimintakulttuuri, yksilön elämänhistoria ja tapa toimia ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa. Yhteiset keskustelut toimintatavoista ja tavoitteista määrittelevät asiantuntijuutta päivittäin. (Karila 1997, 138 -141.)

Mikko Ojalan tutkimuksessa Lastentarhanopettajaksi kehittyminen (1983, Ojalan 1994, 218, mukaan) todetaan, että varhaiskasvattajaksi ei synnytä vaan kehitytään. Ojala lähestyy asiaa kasvattajan elämänselityksen kokonaiskehittymisen kautta. Hän jakaa kehittymisen varhaisvaiheeseen, joka tapahtuu jo lapsuudessa, koulutukseen hakeutumiseen, kehittymiseen koulutuksen aikana ja kehittymiseen ammatissa. Ammatissa kehittymistä Ojala tarkastelee Katzin (1977, Ojalan 1994, 225, mukaan) nelivaiheisena varhaiskasvattajan kehitysprosessina. Ensimmäisenä työhön siirtymisen vaiheena on alkukamppailu, jossa työn haasteet ja todellisuus valkenevat lastentarhanopettajalle. Seuraava vaihe on juurtuminen, jonka aikana opettaja kokee oppineensa selviytymään työn arjesta ja haluaa pitää kiinni oppimastaan. Juurtumisvaiheeseen liittyy myös valmius yhteisyyteen ja lasten yksilölliseen huomioimiseen. Tämän jälkeen on vuorossa uudistumisen vaihe, jossa opettajan mie-

lenkiinto alkaa suuntautua uusille urille, yhdistystoimintaan, konferensseihin, alan uusimpaan tutkimukseen. Viimeisenä vaiheena on kypsyys, joka vastaa pitkälti asiantuntijan tunnusmerkkeihin. (Ojala 1994, 225 -227.)

Lastentarhanopettajan tietämys rakentaa asiantuntijuutta ja on sen kehittymisen tulos. Karilan tutkimuksessa lastentarhanopettajan tietämyksen keskeisiksi alueiksi nousivat kasvatus-, lapsi-, konteksti-, ja didaktinen tietämys. Nämä alueet Karila näkee suomalaiselle lastentarhanopettajalle kulttuurisesti ominaisina. Muihin opettajatutkimuksien tietämysalueisiin verrattuna Karila toteaa näiden kuvaavan juuri lastentarhanopettajan asiantuntijuutta, niissä mahdollistuu lastentarhanopettajalta vaadittava tiedon monipuolinen, kokonaisvaltainen ja joustava käyttö sekä moniammatillinen yhteistyö sekä yhteistyö perheiden kanssa. Tietämys syntyy aina jossakin kontekstissa ja situatiossa. (Karila 1997, 142 -145.)

Kasvatustietämys sisältää kasvatukseen, sen päämääriin ja tavoitteisiin, sekä kasvatukseen prosessina liittyvät asiakokonaisuudet. Kasvatustietämys ei aikaisemmissa tutkimuksissa ole noussut esiin opettajan asiantuntijuuden osatekijänä. *Lapsitietämykseen* kuuluvat laajasti erilaiset lapsen liittyvät sisällöt, lapsen kasvu, kehitys, oppiminen ja näihin liittyvät tekijät, lasten havainnoinnin merkitys, lasten yksilöllisyyden huomioiminen ja toiminnan ennakointi. *Kontekstitietämykseen* liittyvät kasvatuksen yhteiskunnallisen kontekstin osatekijät, siinä yhdistyvät lapsen kasvuolosuhteiden ja kasvatusympäristöjen hahmotukset ja käsitykset esimerkiksi kodin ja päiväkodin, työyhteisön ja moniammatillisen työtiimin merkityksestä. *Didaktinen tietämys* koostuu sisältötietämyksestä ja kasvatuksen ja opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista sekä yleensä kasvatuksen toteuttamisesta päiväkotikontekstissa. (Karila 1997, 105,143.)

Karila ja Nummenmaa (2001, 27) ovat koonneet lastentarhanopettajan keskeiset osaamisalueet ja näihin liittyvän ydinosaamisen aiemman tutkimuskirjallisuuden ja Päiväkoti moniammatillisena työyhteisönä -kehittämisprojektin tulosten pohjalta. Ydinosaamista ovat *kontekstiosaaminen*, johon liittyy osaamisalueena toimintaympäristö ja perustehtävien tulkinta, *kasvatusosaaminen*, *hoito-osaaminen* ja *pedagoginen osaaminen*, jotka kuuluvat varhaiskasvatukseen liittyvään osaamiseen, *vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen* sekä *reflektio-osaaminen* ja *tiedonhallintaosaaminen*, jotka ovat jatkuvan kehittämisen osaamisalueita (Karila & Nummenmaa, 2001, 27,33, Kaksonen, Perä-Rouhu & Nummenmaa, 2003,84.)

Toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaamisalue pitää sisällään *kasvatuksen yhteiskunnallisten ja kulttuuristen lähtökohtien tiedostamisen*. Kasvatus on päiväkotityön keskiössä ja voimakkaasti sidoksissa kulttuuriin, jossa toimitaan. Kulttuurisidonnaisuus ulottuu joka puolelle, elinympäristöt vaikuttavat niin henkilökunnan kuin asiakkaidenkin jokapäiväiseen elämään, ja osaamisalueeseen liittyy näin myös *kulttuurin ja yhteiskunnallisten instituutioiden tuntemus*. *Kulttuurinen lukutaito* kuuluu kiinteästi tähän osaamisalueeseen, työskentely hyvin erilaisten perheiden kanssa vaatii erilaisten tapojen ja kulttuurien tuntemusta ja hyväksymistä. *Lapsen ja perheiden arjen tuntemus* vielä korostaa edellistä ja tuo sen tärkeyden esille arjen työssä. *Tietoisuus työtä ohjaavasta lainsäädännöstä* antaa päiväkotien henkilökunnalle välineet kehittää työtään vastaamaan lain säännöksiä ja mahdollisuudet vaikuttaa uusien säännöksiin syntyyn. (Karila & Nummenmaa, 2001, 27,28.)

Varhaiskasvatukseen liittyvä osaamisalue sisältää paljon keskeistä ydinosaamista. *Kasvatusosaaminen* jakautuu eri osa-alueisiin, joita ovat *kasvatukseen liittyvien uskomusten ja käsitysten tiedostaminen ja arviointi, kasvatuksen arvoperustan merkityksen tiedostaminen, tulevaisuuteen suuntautuminen ja tulevaisuuden ennakointi, kasvatusvuorovaikutus-osaaminen, oman vuorovaikutuksen laadun tunnistaminen ja eettinen tietoisuus ja vastuu kasvattajana*. Kasvatusosaaminen luo perustan päiväkodin kasvatustyölle ja laadukkaalle toiminnalle. (Karila & Nummenmaa, 2001, 28–30.)

Kasvatusosaamisen lisäksi varhaiskasvatukseen liittyvään osaamisalueeseen kuuluvat *hoitoosaaminen* ja *pedagoginen osaaminen*. Alueet jakaantuvat päiväkodissa koulutuksen perusteella lastenhoitajien ja lastentarhanopettajien erityisosaamisalueiksi, ja näistä hoito-osaaminen on lastenhoitajien, ja pedagoginen osaaminen lastentarhanopettajien erityisalue. Pedagoginen osaaminen jakaantuu osa-alueisiin, joita ovat *lapsi/oppija -osaaminen, oppimisteoria- ja sisältöosaaminen* sekä *oppimisen ohjaamiseen liittyvä osaaminen*. Näihin sisältyvät laadukkaan oppimisympäristön muodostaminen, lapsen kehityksen tuntemus ja sen mukaan sopivien käytäntöjen kehittäminen, pedagoginen osaaminen, fyysisen hyvinvoinnin turvaaminen ja suunnitteluosaaminen. (Karila & Nummenmaa, 2001,31,32,34.)

Vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen korostuvat kun tarkastellaan kasvatusta yhteiskunnallisena ja yhteisöllisenä ilmiönä. Kasvatuskumppanuus perheiden kanssa tuo mukanaan vaatimuksen hyvästä ja avoimesta yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta. Yhteistyöosaaminen sisältää yhteistyön vanhempien, työyhteisön, sekä muiden alan ammattilaisten kanssa, sekä *työn kielellisen hallinnan*.

Vuorovaikutusosaamisessa yhdistyy vuorovaikutus aikuisten ja lasten kanssa ja vuorovaikutuksen merkityksen tiedostaminen. Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaamisalue on asiantuntijatyölle ominaista aluetta, minän ja työn reflektiivinen tarkastelu ovat asiantuntijatyön keskeisiä elementtejä. Osaamisalue jakaantuu *reflektio-osaamisen* ja *tiedonhallintaosaamisen* alueisiin. Seuraavassa taulukossa (1) on koottu lastentarhanopettajan keskeiset osaamisalueet, niiden ydinosaaminen ja osa-alueet. (Karila & Nummenmaa, 2001, 32,33.)

TAULUKKO 1. Osaamisalueet Nummenmaan ja Karilan mukaan

Keskeiset osaamisalueet	Ydinosaaminen	Osa-alueet
Varhaiskasvatuksen toimintaympäristöihin ja perustehävien tulkintaan liittyvä osaaminen	Kontekstiosaaminen	Kasvatuksen yhteiskunnallisten ja kulttuuristen lähtökohtien tiedostaminen Yhteiskunnallisten instituutioiden toiminnan tuntemus Kulttuurinen lukutaito Lapsen ja perheiden arjen tuntemus Tietoisuus työtä ohjaavasta lainsäädännöstä Laatutyön merkityksen tiedostaminen ja tuntemus
Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen	Kasvatusosaaminen	Omien kasvatukseen liittyvien uskomusten ja käsitysten tiedostaminen ja arviointi Kasvatuksen arvoperustan merkityksen tiedostaminen Tulevaisuuteen suuntautuminen ja tulevaisuuden ennakointi Kasvatusvuorovaikutusosaaminen Oman vuorovaikutuksen laadun tunnistaminen Eettinen tietoisuus ja vastuu kasvattajana
	Pedagoginen osaaminen	Lapsi / oppijaosaaminen Oppimisteoria- ja sisältöosaaminen Oppimisen ohjaamiseen liittyvä osaaminen

YHTEISTYÖHÖN JA VUOROVAIKUTUKSEEN LIITTYVÄ OSAAMINEN	Yhteistyöosaaminen	Yhteistyö vanhempien kanssa Yhteistyö moniammatillisessa tiimissä Yhteistyösuhteet muualle Työn kielellinen hallinta
	Vuorovaikutusosaaminen	Vuorovaikutuksen merkityksen tiedostaminen Vuorovaikutus lasten kanssa Vuorovaikutus aikuisten kanssa Palautteen antaminen ja saaminen
JATKUVAAN KEHITTÄMISEEN LIITTYVÄ OSAAMINEN	Reflektio-osaaminen	Oman ja työyhteisön toiminnan kriittinen reflektointi ja arviointi Arviointiin pohjautuva toiminnan kehittäminen
	Tiedonhallintaosaaminen	Tiedonhankintamenetelmien tunteminen ja hallinta Oman tiedon ajan tasalla pitäminen Tiedon käyttö toiminnan kehittämiseen

(Karila & Nummenmaa, 2001,33, Varhaiskasvatuslaitoksen kyselylomake)

3 ASIANTUNTIJUUDEN KEHITTYMINEN

3.1 Dreyfusien malli

Stuart ja Hubert Dreyfus (1986, 16 -40) ovat kehittäneet viisiportaisen asiantuntijuuden kehittymisen mallin seurattuaan lentäjien, sakinpelaajien, autolla ajoa harjoittelevien ja aikuisopiskelijoiden oppimisprosesseja. Malli etenee eksperttiysnäkökulman mukaisesti noviisista edistyneen aloittelijan, pätevän, ja taitavan kautta asiantuntijaksi. Ensimmäisellä portaalla noviisi oppii opetuksen avulla erottamaan mitkä faktat ja piirteet ovat kyseiseen taitoon liittyviä ja näihin faktoihin ja piirteisiin pohjautuen oppija oppii määrittämään säännöt joiden mukaan toimia. Opittavat asiat ovat yksinkertaisia, kontekstivapaita ja käsitettävissä ilman suurempaa kokonaiskuvaa tilanteista. Tieto

alkaa kasautua oppijalle ensimmäisten opittujen sääntöjen noudattamisen myötä, mutta jotta kehittymistä tapahtuisi, on tapahduttava sisäistymistä. (Dreyfus & Dreyfus 1986,21,22.)

Edistynyt aloittelija on tutustunut aiheeseen tositilanteissa. Hän on rohkaistunut löytämään uusia kontekstivapaita faktoja ja käyttämään entistä edistyneempiä sääntöjä. Käytännön kokemuksen kautta hän oppii tunnistamaan konkreettisissa tilanteissa merkitseviä elementtejä. Dreyfusit kutsuvat näitä elementtejä situationaalisiksi, tilannekohtaisiksi (1986,23). Toiminnan säännöt löytyvät nyt näiden situationaalisten sekä kontekstivapaiden elementtien kautta. Kokemus merkitsee enemmän kuin sanallinen kuvailu tilanteesta. (Dreyfus & Dreyfus 1986,21,22.)

Kolmannella portaalla oppija saa yhä enemmän kokemusta ja tunnistettavien elementtien määrä käy ylivoimaiseksi. Asioiden tärkeysjärjestys on epäselvä. Tämän ongelman korjaamiseksi oppijalle opetetaan päätöksenteon hierarkkinen järjestelmä. Näin hän pystyy organisoimaan tilanteen ensin valitsemalla käytettävän suunnitelman ja sitten käymällä läpi suunnitelman vaatimat keskeiset osatekijät. Näin oppijan suoritus yksinkertaistuu ja tehostuu. Suunnitelman valinta ei ole helppoa eikä etukäteen määriteltyä kuten noviisivaiheen sääntöjen määrittäminen, mutta tällä tasolla yleensä pakollista. Oppija saavuttaa pätevyuden tason. (Dreyfus & Dreyfus 1986, 24–26.)

Neljännellä tasolla oppija on syvästi sitoutunut tehtäväänsä ja hänellä on siihen aikaisemmin koetun kautta saatu näkökulma. Näkökulman ansiosta oppija näkee osan tehtäväalueesta tärkeänä ja merkitsevänä, osa sulautuu taustaansa ja jää vähemmälle huomiolle. Tässä taitava oppija ei enää tee erillisiä tietoisia valintoja, vaan hänen toimintaansa ohjaa pääasiassa kokemuksen mukanaan tuoma varmuus, näin toimin edellisessä vastaavassa tilanteessa ja sain hyviä tuloksia. Tällaista menettelyä voidaan kutsua tietotaidoksi (know-how) tai intuitioksi. Taitava toimija kuitenkin vielä ajattelee toimintaansa myös analyttisesti ja tehtäväalueen tärkeä informaatio ohjaa hänen toimintaansa tällöin säännönkaltaisesti. (Dreyfus & Dreyfus 1986, 27 -30.)

Viides vaihe on asiantuntijuus. Asiantuntija tietää tehtävänsä kypsän ja käytännöllisen ymmärryksen kautta. Hän on yhtä tehtävänsä kanssa. Asiantuntijan ei tarvitse miettiä tehtävänsä tietoisesti ja pohtia ongelmia. Asiantuntija tekee niin kuin on tehnyt ennenkin. Tämä on kuitenkin vain ideaalitulanteessa toteutuva skenaario, asiantuntijallekin tulee eteen uusia tilanteita ja ongelmia. Ongelmanratkaisussa hän kuitenkin eroaa alempien tasojen toimijoista, asiantuntija reflektoi kriittisesti omaa intuitiotaan eikä niinkään keskity ongelmien tarkkaan ratkaisuun. Kriittisen reflektion tulokset eivät aina osu oikeaan asiantuntijallakaan. (Dreyfus & Dreyfus 1986, 30–35). Japanilainen it-

sepuolustuslajien mestari Taisen Deshimaru (Dreyfus & Dreyfus 1986,32) kuvailee asiantuntijata-son työskentelyä seuraavasti: ” Ei voi valita. Se tapahtuu tiedostamatta, automaattisesti, luonnolli- sesti. Ei voi ajatella, sillä jos ajattelee, siihen kuluu aikaa ja se tarkoittaa virhettä...Jos pysähdyt ajattelemaan että nyt käytän tätä tai tuota tekniikkaa, sinua isketään ajatellessasi.” Dreyfusien mal- lin keskeiset kohdat on esitelty taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Dreyfusien viisiportainen taitojen hankkimisen malli.

Taitotaso	Komponentit	Perspektiivi	Päätöksenteko	Sitoutuneisuus
1. Noviisi	kontekstivapaa	ei	analyttinen	irrallaan
2. Edistynyt aloittelija	kontekstivapaa ja tilannesidonnainen	ei	analyttinen	irrallaan
3. Pätevä	kontekstivapaa ja tilannesidonnainen	valittu	analyttinen	ymmärtäminen ja päätöksente- ko irrallisia, lopputulokseen sitoutunut
4. Taitava	Kontekstivapaa ja tilannesidonnainen	kokeneen	analyttinen	sitoutunut ymmärrys, päätöksenteko irrallinen
5. Asian- tuntija	Kontekstivapaa ja tilannesidonnainen	kokeneen	intuitiivinen	sitoutunut

(Dreyfus & Dreyfus 1986,50).

Edellä kuvatun kaltaisia asiantuntijuuden kehittymisen malleja on kuitenkin kritisoitu paljon, mm. Karila (1997,152) toteaa tutkimuksessaan senkaltaisten yksinkertaistavan liikaa asiantuntijaksi ke- hittymisen prosessia. Bereiter ja Scardamalia (1993,17) näkevät Dreyfusien mallissa puutteita esi- merkiksi siinä, ettei se selitä asiantuntijuutta muuten kuin perinteisillä kokemuksen ja ajan kulumi- sen käsitteillä. Siinä eksperttejä verrataan noviiseihin eikä kokeneisiin ei-ekspertteihin. Bereiter ja Scardamalia yhdistäisivät asiantuntijakäsitteen mieluummin uraan kuin ihmiseen, päinvastoin kuin Karila (1997, 152) (Bereiter & Scardamalia 1993, 17 -18.)

3.2 Situationaaliset teorit asiantuntijuuden kehittämisessä

Asiantuntijuuden kehittymistä on tutkittu poikkileikkaustutkimuksen, reflektiivisen oppimisen tutkimuksen ja pitkittäistutkimuksen avulla. Kehitysprosessissa koulutuksen ja työuran aikana kerätyt kokemukset ja tieto ovat avainasemassa. Myös toimintaympäristö sekä elämänhistoria ja yksilön minä sekä näiden väliset jännitteet vaikuttavat asiantuntijuuden kehittymiseen. Kehittyminen tapahtuu näissä jännitteissä muodostuvien situationaalisten oppimispolkujen avulla. (Karila & Ropo 1997, 152 -153.)

Oppimista ohjaavat oppimispoluilla erilaiset asioille annettavat merkitykset. Ne asiat, jotka koetaan itselle tärkeiksi ja merkityksellisiksi huomioidaan tarkemmin kuin asiat joilla ei ole itselle merkitystä. Myös taustatiedot uusista, opittavista asioista vaikuttavat oppimiseen. Toimintaympäristön merkityksenanto on situaation kautta yhteydessä yksilön merkityksenannolle. Keskeistä merkityksen muodostumisessa on yksilön toiminta, toimintaympäristön kulttuuri ja näiden välinen vuorovaikutus. (Karila 1997, 150–151.)

Situationaaliset oppimispolut muodostuvat kulttuurin ja yhteiskunnallisen säätelyn kontekstissa. Yksilön toiminta saa elämänhistorian aikana erilaisia näkökulmia ja situaatio yhdistää sen osaksi senhetkisen toimintaympäristön toimintaa. Oppimispolkuun vaikuttaa näkökulmien ja henkilöiden kohtaaminen, syntykö ristiriitoja vai hedelmällistä vuorovaikutusta. Merkitykselliset oppimiskokemukset oppimispoluilla suuntaavat asiantuntijuuden kehitystä. Situationaalisten oppimispolkujen käsite liittyy situationaalisen kognition tutkimukseen. Siinä yksilöä ja ympäristöä ei tarkastella toisistaan erillisinä. Oppimiseen liittyviä käsitteitä on pitänyt määritellä uudelleen, käsittämään toimintakontekstin ja entistä aktiivisemmiksi ja suhteellisemmiksi. (Karila 1997, 148–149.)

Situated Learning- koulukunta korostaa kaiken ihmisen toiminnan olevan tilannesidonnaista. Myös oppimista on tutkittava sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä, yksilöllisen sijaan. Asiantuntijuuden kehittämisessä on siis tärkeätä sosiaalistuminen ammattikulttuuriin. Oppimisprosessi muodostuu tiiviissä yhteydessä käytäntöön, aitoihin ammattialan ongelmiin ja eksperttien toimintatapoihin ja ajatuksiin. Opiskelijasta tulee ammatillisen yhteisön jäsen vähitellen, ja hän oppii asiantuntijaksi asiantuntijoiden rinnalla. (Tynjälä 1999, 167 -168.)

Situaatioteorian mukaan parhaiten opitaan aidossa ympäristössä kokeneemman opettajan johdolla. Tällainen oppimisympäristö vastaa perinteistä oppipoikamallia, jossa myös edetään vähitellen op-

pipojasta kisälliksi ja mestariksi. Oppipoikamallia on käytetty perinteisesti käsityöammateissa, mutta siitä on kehitetty versioita myös ajattelutaitojen ja ongelmanratkaisukyvyyn oppimiseen. Kognitiivinen oppipoikamalli on kehitetty opettamaan opiskelijoille asiantuntijoiden työssään käyttämiä kognitiivisia prosesseja. Asiantuntijoiden ongelmanratkaisuprosessit ja strategiat tehdään näkyviksi opiskelijoille, eli ne eksplikoidaan, jolloin ne ovat helpommin havainnoitavissa. Asiantuntijuuden situationaalistamista on kuitenkin viime aikoina alettu kritisoida, ja sen sijaan on korostettu asiantuntijuuden kehittämisessä tiedon rakentamisen, eli tutkivan oppimisen näkökulmaa. (Tynjälä 1999, 168 -170.)

Asiantuntijuuden kehittämiseksi koulutukselta vaaditaan tiettyjä piirteitä. Tynjälä (1999) on koonnut keskeisiä asioita: 1) Keskittyminen tärkeimpiin aihealueisiin syvällisesti ja pitkäaikaisesti laajojen asiakokonaisuuksien läpikäytämisen sijasta. 2) Tietoa ei vain paineta muistiin, vaan sitä käytetään ja muotoillaan uudelleen, rakennetaan. 3) Tietoa käytetään ongelmanratkaisuun, opetus keskittyy ongelmiin. 4) Tietoa sekä hankitaan että sovelletaan alusta asti. 5) Sisältöjen opiskeluun yhdistetään ajattelun, metakognition ja reflektiivisten taitojen kehittäminen. 6) Sosiaalinen vuorovaikutus ja keskustelu ovat oppimisen keskeisiä välineitä. 7) Pienryhmätyöskentelyä on yksilöopiskelua enemmän. 8) Itsearviointi kuuluu opiskeluun. (Tynjälä 1999, 178 -179.) Edellä mainitut asiat löytyvät kaikki ongelmaperustaisesta oppimisestä, josta luvussa 3.5 enemmän.

3.3 Tiedon rakentaminen ja kollaboratiivinen oppiminen

Yhteisöllisen tai yhteistoiminnallisen eli kollaboratiivisen oppimisen lähtökohdat ovat Vygotskyn sosiokulttuurisessa näkemyksessä sekä neopiagetilaisessa sosiokognitiivisessa konfliktissa. Vygotskyn näkemyksen mukaan uusien asioiden oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa ovat vastakkain taitava ja aloittelija. Kollaboraatio on ollut siis eksperttiniivisparadigman mukaista vuorovaikutusta, jossa noviisi saavuttaa korkeamman tiedollisen tason ekspertin avulla kuin mihin yksinään pystyisi. Neopiagetlainen koulukunta taas näkee samalla kehitystasolla olevien lasten yhteisen toiminnan tuloksena syntyvän kognitiivisia konflikteja, jotka voivat ratkaistuin johtaa käsitteelliseen muutokseen. Nämä muutokset pakottavat yksilön jäsentämään ja uudelleen organisoimaan tiedonrakenteitaan. Ratkaisut voivat kuitenkin tapahtua vuorovaikutustilanteen ulkopuolella, joten vuorovaikutuksen rooli jää vähäiseksi. (Häkkinen & Arvaja 1999, 207 -208.)

Tiedon rakentumista sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta on tutkittu paljon kollaboratiivisen oppimisen näkökulmasta. Kollaboratiivisesta oppimisesta on käytetty erilaisia termejä, esimerkiksi vertaisoppiminen, yhteisöllinen oppiminen, koordinoitu oppiminen ja kollektiivinen oppiminen. Suomenkielinen vastine kollaboratiiviselle oppimiselle on useimmiten ollut yhteisöllinen oppiminen, jolloin viitataan tiedon rakentelun ja kehittelyn kulttuuriin, jossa oppiminen tarkoittaa laajaan oppijayhteisöön osallistumisen entistä parempaa kykyä, tai yhteistoiminnallinen oppiminen, jolloin on viitattu rajatun yhteisön, pienryhmän, jäsenten rakentamaa yhteistä ymmärrystä oppimisen kohteesta. Yhteistä näille kahdelle on näkemys, jonka mukaan sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta luodaan uutta tietoa keskustellen, sen sijaan että vain välitettäisi vanhaa. Kollaboratiivinen oppiminen on jaettujen merkitysten ja yhteisen ymmärryksen rakentamista vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Siinä myös usein edellytetään yhteisiin tavoitteisiin ja jaettuun toiminnan arviointiin sitoutumista. Kollaboraation tuloksena on enemmän kuin yksittäisten ryhmän jäsenten toiminnan summa. Kollaboratiivisen oppimisen on todettu olevan systeemi, joka on enemmän kuin koelma ajatuksellisia prosesseja. Se muodostuu kognitiivisten, emotionaalisten ja motivaatiota lisäävien tekijöiden yhteisessä dynaamisessa vuorovaikutuksessa. (Häkkinen & Arvaja 1999, 208–211.)

Kollaboratiivisessa oppimisessa ajatteluprosessit tulevat esille ja ne voi tiedostaa. Opiskelijat voivat vertailla toistensa ajatteluprosesseja. Vuorovaikutus on luonteeltaan neuvottelevaa, jolloin osallistujat joutuvat perustelemaan näkemyksiään, oikeuttamaan niitä, neuvottelemaan niistä ja vakuuttamaan toisensa niistä. Tällöin käsillä olevassa ongelmassa on oltava tilaa neuvottelulle ja avoimelle keskustelulle. Oppiminen on tuloksellisinta tilanteessa, jossa asiantuntijuus on osin päällekkäistä, sisältäen erilaisia näkökulmia ja alueita. Päällekkäiset asiantuntijuudet voivat toimia yhteisenä kosketuspintana käsiteltävään asiaan. Opettamista tai ohjaamista ei voi sanan varsinaisessa merkityksessä kutsua kollaboraatioksi, sillä siinä asiantuntijuus painottuu yhdelle henkilölle, opettajalle. Kollaboratiivinen oppiminen on usein ongelmanratkaisuprosessi, jossa merkitysneuvottelujen kautta rakennetaan yhteistä ymmärrystä ongelmaan. Oppimisen edellytyksenä keskusteluissa on ns. tutkiva puhe, joka sisältää yhdessä tapahtuvaa pohtimista, ongelmien analysointia ja erilaisen selitysten vertailua sekä yhteisten päätösten tekemistä. Tutkivan puheen syntymiseen vaikuttavat oikeat kysymykset, sellaiset, jotka herättävät tarkoituksenmukaista keskustelua ja selityksiä. (Häkkinen & Arvaja 1999, 211 - 215.)

3.4 Kriittinen reflektio

Reflektoitaessa omia lähtökohtia voidaan päästä uudistavaan oppimiseen, jota Jack Mezirow (Mezirow ym. 1996, 35) on tutkinut aikuiskoulutuksen näkökulmasta. Uudistava oppiminen rakentuu reflektoinnille, jonka tuloksena voidaan toiminta perustaa uuden merkitysperspektiivin pohjalle. Kriittinen reflektio tarkoittaa aiemman oppimisen ennako - oletusten kyseenalaistamista. Kyseenalaistaminen ymmärretään tässä syvemmässä merkityksessä kuin normaalissa ongelmanratkaisussa, kriittisessä reflektiossa kyseenalaistetaan myös vakiintuneet tottumukset ja merkitysperspektiivit, joita oppija on jo pitkään pitänyt itsestäänselvyyksinä. (Mezirow ym.1996, 29.)

Kriittisessä reflektiossa keskeiselle sijalle nousee dialogi. Dialogin kautta pyritään ymmärtämään toisten väittämien pätevyys ja vakuuttamaan muut omien väittämien pätevyydestä. Aikuiskoulutukseen tulisi siis rakentaa dialogisia yhteisöjä, joissa rationaalisia keskusteluja voidaan käydä. Tällöin mahdollistuu reflektiivinen diskurssi, jonka pohjalta voi praksiksen, toiminnan, kautta syntyä uudistavaa oppimista. (Mezirow ym.1996, 374, 375.)

3.5 Ongelmaperustainen oppiminen

Asiantuntijuuden kehittyminen määritellään kehittyvänä ongelmanratkaisutaitona, joka on muodostunut kokemuksesta ja on hyvin järjestelmällistä ja käyttökelpoista ja perustuu tehtävä- tai aihekohtaiseen tietoon ja tietämykseen (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 386). Tämän vuoksi erityisesti ammatillisessa koulutuksessa on lähdetty soveltamaan ongelmaperustaista oppimista, työelämän ja koulutuksen lähentämiseen ja asiantuntijakoulutuksen kehittämiseen.

Ongelmaperustaisessa oppimisessä oppimisen lähtökohtana ovat työelämän kannalta autenttiset ongelmat tai kysymykset. Monipuolisten, tiederajoja ylittävien ongelmien ratkaisuun tarvitaan erilaisia taitoja kuin perinteiseen kouluoppimiseen. Ongelmaperustaisessa opetuksessa opiskelijat itse tunnistavat ja etsivät ongelman käsittelyssä tarvitsemansa tiedon. Tieto siis syntyy työskentelyn myötä. Ongelmaperustainen oppiminen vastaa asiantuntijuus-tutkimuksen käsitykseen asiantuntijuudesta yhteisön ominaisuutena, sillä siihen sisältyy mahdollisuus yhteisöllisten taitojen, kuten vuorovaikutustaitojen harjoitteluun. Koulutuksen ja työelämän välille rakennetaan toiminnallinen vastaavuus, jossa osaaminen tuotetaan tekemisen, ajattelun ja toiminnan kautta. (Poikela 2003, 9.)

Ongelmaperustainen oppiminen, eli Problem Based Learning, PBL, on hyvin opiskelijakeskeinen lähestymistapa oppimiseen. Opiskelijoilla on mahdollisuus tiedostaa oma esiymmärryksensä, olla aktiivinen oppija ja konstruoida omaa ymmärrystään ja tietämistään sosiaalisessa ympäristössä. He voivat itse vaikuttaa oppimiseensa muotoilemalla ongelmia ja niiden osaongelmia ja oppimistehtäviä. Oppimismotivaatio kasvaa merkityksellisen kontekstin myötä. Opiskelijakeskeisyydestä kumpuaa itseohjautuvuuden käsite, joka määrittelee opiskelijoiden itsenäisyyttä ja vastuuta omasta oppimisestaan. (Silen, 2003, 118,119.)

Teoreettinen tausta ongelmaperustaiselle oppimiselle perustuu konstruktivistisen, situationaalisen, kokemuksellisen ja kontekstuaalisen oppimisen teorioihin. Historialliset juuret löytyvät 1900-luvun alun pragmatismista ja sen merkittävimmästä edustajasta John Deweystä. Deweyn mukaan oppimisstrategioita voidaan kuvailla ongelmanratkaisuna ja kyselemisenä. Tiedon muodostus tapahtuu ohjatusti uusiin tilanteisiin joutumisena, niissä toimimisena ja johtopäätösten muodostamisena. Konstruoimalla havainnosta lähtevä strukturoimaton tilanne alkaa muuttua ymmärrykseksi ja tilanteesta tulee käsitettävä kokonaisuus. PBL:ssä oppimisen perustana on aktiivisten ja itsenäisten oppijoiden yhteinen ongelmanratkaisuprosessi, oman ajattelun ja toiminnan taustauskomusten perustelu, ilmiöiden teoreettisten selitysten pohtiminen ja tiedon ja ymmärryksen konstruointi. Oppiminen tapahtuu opiskelijakeskeisessä, ongelmaperustaisessa oppimis-ympäristössä. (Poikela & Nummenmaa, 2003, 38.)

PBL:ssä oppimisprosessia ohjataan ryhmäistunnoissa eli tutoriaaleissa. Ryhmässä työskentely perustuu dialogisuuteen ja diskursiivisuuteen. Ryhmätyö mahdollistaa monipuolisen asioiden käsittelyn ja tarjoaa mahdollisuuden opiskelijalle reflektoida työtään kriittisesti. Opiskelijan edellytetään itsenäisesti hankkivan tietoja ja opiskelevan. Opiskelu on projektikeskeistä, ongelmanratkaisun ympärille muodostuva oppimisprojekti ja sen tavoitteet ovat toiminnan keskipisteessä. Ryhmän ohjaaja, tutor, on tärkeässä asemassa opiskelijoiden oppimisprosessissa. Tutor ohjaa ja edistää opiskelijoiden omaehtoista, yksilöllistä oppimisprosessia. (Poikela & Nummenmaa, 2003, 39.)

Tutoriaali on tiedon rakennustyömaa, oppimiskonteksti, jossa ryhmän ongelmanratkaisu ja oppiminen saavat paikkansa. Tutor-ryhmä koostuu yleensä n. kymmenestä opiskelijasta ja tutorista. Istunnot jakaantuvat kahteen osaan, joiden välissä on itsenäisen opiskelun vuoro. Tutoriaali rakentuu skenaariosyklinä, jonka eri vaiheet auttavat ongelman monipuolisessa hahmottamisessa. Tampe-

reen yliopiston varhaiskasvatuksen yksikössä on ongelmaperustainen opetussuunnitelma ollut käytössä lukuvuodesta 2000 -2001. (Nummenmaa & Virtanen, 2003, 38 -39.)

4 KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUS

Koulutuksen vaikuttavuus tarkoittaa yleensä jollakin toiminnalla tavoiteltavaa, myönteistä koulutuksen onnistumista ja tavoitteisiin pääsemistä. Vaikuttavuuden käsite on kuitenkin monimutkaisempi ilmiö, sillä tavoitteiden asettaminen tuottaa usein ongelmia. Oppimistuloksia voi syntyä, vaikka tavoitteisiin ei päästäisikään. Täytyy erottaa toisistaan tuotokset ja tulokset, eli oppimisvaiikutukset ja niistä seuraavat koulun ulkopuoliset vaikutukset. Vaikuttavuus voi olla myös tarpeiden tyydyttämistä. Tällöin tarpeet voivat olla yksilökohtaisia tai yhteiskuntaakohtaisia, yksilön hyvinvointi- tai yhteiskunnan instituutiotarve. Vaikuttavuus voi siis tuottaa yksilölle hyvinvointia tai yhteiskunnalle järjestelmän toimivuutta. Vaikuttavuuden määrittelyssä on erilaisia intressejä, poliittiset päättäjät vaativat koulutukselta tehokkuutta ja oppilaitos itse keskittyisi laatuun. (Raivola, Valtonen & Vuorensyrjä 2000, 12 -13.)

Koulutus ja oppiminen eivät ole synonyymejä. Koulutus ei ole mielekästä ilman oppimista. Vain silloin kun opiskelu lisää tietoja, jäsentää ne, antaa niille käyttötarkoituksen ja kehittää opiskelijaa psyykkisesti ja fyysisesti ihmisenä, työntekijänä ja kansalaisena, on sillä merkitys lisäarvon tuottajana, yksilön ja yksilön toimintakontekstin sekä yhteiskunnan kehittäjänä ja edistäjänä. (Raivola 2000, 190.)

Koulutuksen vaikuttavuuden käsitteistöt ja mallit kuvaavat usein vain kustannustehokkuutta ja taloudellisuutta. Ne on suunniteltu hallinnon käyttöön, johtamista helpottamaan. Koulun sisällä tapahtuva vaikuttavuuden arviointi lähtee aivan erilaisista tarpeista ja arvoista. Oppilaitoksessa pyritään tuottamaan oppimista ja tukemaan yksilön kasvua. Silti ei voida täysin erota palveluorganisaatioiden tuloksellisuuskäsitteistä, koska oppilaitostakin pitää johtaa koordinoitusti muiden organisaatioiden rinnalla. Pedagoginen johtajuus pitää kuitenkin säilyttää. (Raivola, Valtonen & Vuorensyrjä 2000, 13-14.)

Järvinen, Koivisto, Poikela ja Valkama (2000, 138 -139) ovat koonneet tutkimustulostensa pohjalta neljä teesiä koulutuksen vaikuttavuuden kehittämistä. Ensimmäinen teesi kehottaa kohdentamaan oppimisen tarkastelun laajempaan kontekstiin koulutusorganisaation sijasta. Oppivan organisaation käsite toimii metaforana ja on evaluaatiotutkimukselle hedelmällinen lähtökohta, mutta jotta nähtäisiin koulutuksen koko kuva, on näkökulmaa laajennettava. Toinen teesi toteaa, että koulutuksen tuloksellisuus -käsitteen tilalle tulisi ottaa koulutuksen vaikuttavuus ohjattaessa oppimisen organisointia ja koulutuspolitiikkaa. Koulutuksen vaikuttavuus tulisi nähdä peruskäsitteenä, ja tuloksellisuus, tuottavuus, taloudellisuus ja tehokkuus sen alakäsitteinä. Kolmas teesi kertoo, että kun yhdennetään työssä oppimisen, ammatillisen kehittymisen ja organisationaalisen tiedonmuodostuksen prosessit, niin syntyy ydinosaamista. Ydinosaamisen ja organisaation oppimisen tuottamiseksi täytyy panostaa organisaation sisäisen tiedon ja oppimisprosessien kehittämiseen tuotannollisten, teknillisten, ja taloushallinnollisten uudistusten sijaan. Neljännessä teesissä todetaan, että jos halutaan organisoida oppimista tuloksellisesti ja vaikuttavasti, tulee työyhteisöjen ja yksilöiden osallistua muutoksen suunnitteluun. Tämä voidaan nähdä kontekstuaalisena oppimisena. (Järvinen, Koivisto, Poikela & Valkama 2000, 138 -139.)

Vaikuttavuuden käsitettä avartaa laadun käsite. Laadua on arvioitu yksilötasolla itsearviointina, tai koko organisaation itsearviointina. Arviointi voi olla vertaisarviointia tai benchmarkkausta. Laadun varmistamiseksi on kehitetty laatujärjestelmiä, joiden avulla myös asiakkaat saavat tietää laadun tavoittelusta. Laadua pitää aina tarkastella omassa kontekstissaan ja siinä laadun määritelmässä joka on valittu. Laatu liittyy koulutuksen vaikuttavuuden käsitteistöön kiinteästi, sisäänrakennettuna (Raivola, Valtonen & Vuorensyrjä 2000,14). Laadua ei voi mitata suoraan, eikä sitä voi ilmaista erilaisilla tunnistimilla. Laatu ei ole indeksoitavissa, eikä siitä voi tehdä yläkäsitettä vaikuttavuuden tilalle. Laadun määritelmä on vuorovaikutuksellinen (Raivola 2000, 24).

Laadua alettiin tietoisesti tarkastella osana tuotantoprosesseja 1920-luvulla. Laadunvalvonta aloitettiin tehtaista ja tuotantolaitoksista, mutta pian siitä tuli osa myös palveluelinkeinoja. Laadun määritelmät voidaan karkeasti jakaa kahtia, toisaalta ymmärtää laatu absoluuttisena ja muuttumattomana, toisaalta suhteellisena ja mitattavana ominaisuutena. Laatu tekee tuotteesta tuotteen. Laatu voi jakaa tuotteita luokkiin ja tyyppitellä niitä. Laatu auttaa erottumaan ja pärjäämään kilpailussa. (Raivola 2000, 28,34.) Laatu on jaettu kirjallisuudessa määrittelyiltään neljään pääluokkaan. Näitä ovat 1) laatu elitistisenä erinomaisuutena, 2) laatu tuotteen hintavastaavuutena, 3) laatu kriteerivastaavuutena ja 4) laatu asiakkaan tyytyväisyytenä (Raivola 2000 34 -40).

Koulutuksen arviointi on vaikeaa. Osaamista voidaan arvioida erilaisilla mittareilla ja evaluoimalla, mutta sitä mistä osaaminen on tullut, on hankalampaa tutkia. Koulutukset sulautuvat yhteen elämästä oppimisen kanssa elinikäiseksi oppimiseksi, ja yhden tietyn koulutuksen erottaminen tästä ei ole helppoa. (Raivola 2000, 184.)

Hannele Niemi (2000) on tutkinut opettajankoulutuksen vaikuttavuutta osana suurempaa vaikuttavuusprojektia. Vaikuttavuutta tutkittiin sisäisen ja ulkoisen arvioinnin avulla. Sisäisessä arvioinnissa koulutusta olivat arvioimassa opiskelijat, kouluttajat, ja jo valmistuneet opettajat sekä koulutusyksikköjen itsearviointi ja sen menetelmät. Ulkoista vaikuttavuusarviointia antoivat ne tahot, joihin opettajien toiminta kohdistuu, eli koulut ja oppilaiden vanhemmat ja tahot, jotka koulutukselle asettavat yhteiskunnallisia odotuksia, kuten kulttuuri- ja koulutusalojen edustajat sekä elinkeinoelämä. Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että opettajankoulutus toimii usein niin irrallaan kouluista, ettei yhteistyötä välttämättä päässyt syntymään, ja ongelma tuli esille myös muiden sidosryhmien kanssa, yhteistyö jäi vähäiseksi. Vaikuttavuuden arvioinnista muodostui vaikuttavuuden esteiden arviointia. (Niemi 2000, 187.) Samankaltainen ongelma oli Kirsti Karilan tutkimuksen alkuvaiheessa lastentarhanopettajien harjoittelujaksojen erillisyydessä muusta opiskelusta, sittemmin harjoittelujaksojen yhteyttä muuhun opiskeluun lisättiin (Karila 1997, 70).

Opettajankoulutuksen vaikuttavuusprojektin keskeiset tulokset yhdistävät opettajankoulutuksen vaikuttavuuden tasot vaikuttavuuden funktioihin, paljastamiseen, ennakointiin ja kommunikaatioon ja vuorovaikutukseen. Näin saadaan koottua tekijät, jotka lisäävät vaikuttavuutta. *Opettajankoulutuksen yhteiskunta- ja yhteisötasolla* tarvitaan enemmän ja parempaa yhteistyötä eri toimijaryhmien välillä, ennakointia tulevaisuuden haasteista ja avointa ja aktiivista kommunikaatiota sekä sidosryhmien kesken että niiden sisällä. *Kulttuuritasolla* opettajat tarvitsevat osaamista tieto- ja viestintätekniikassa, eettisissä kysymyksissä, monikulttuurisuudessa ja yhteistyötaidoissa koulun ulkopuolelle. Ennakointia olisi opettajien opiskelu aktiivisessa oppimis-ympäristössä, joissa korostuisivat metataitojen opettamiseen tarvittavat valmiudet sekä oppilaiden oppimaan opettaminen. Avoimen kommunikaation ja yhteistyön tulisi toteutua opettajankoulutuksen arjessa. *Yksilötasolla* korostuu oma elinikäisen kasvun ja oppimisen filosofia ja persoonallisuuden kehitys, opettajan muuttuvan työidentiteetin rakentaminen ja opettajaidentiteetin muodostuminen keskustellen ja arvioiden yhdessä yhteistyökumppanien kanssa. (Niemi 2000, 190.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimustehtävä ja ongelmat

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää yleisemmin koulutuksen merkitystä lastentarhanopettajan asiantuntijuuden kehittymiseen sekä spesifimmin sitä, miten jo työelämässä toimivat lastentarhanopettajat arvioivat omaa osaamistaan ja koulutuksen vaikutusta osaamiseensa.

Tutkimusongelmat olivat:

1. Miten työelämässä olevat lastentarhanopettajat arvioivat omaa osaamistaan.
2. Miten työelämässä olevat lastentarhanopettajat arvioivat koulutuksen tuottamaa osaamista.
3. Millaisia haasteita työ asettaa lastentarhanopettajille ja miten koulutus on antanut niihin valmiuksia.
4. Miten lastentarhanopettajan työkokemus on yhteydessä hänen osaamiseensa.
5. Miten oma osaaminen ja koulutuksen tuottama osaaminen ovat suhteessa toisiinsa.

5.2 Tutkimusryhmä

Tutkimuksessa kohdejoukkona oli yksi vuosikurssi vuonna 2002 valmistuneita lastentarhanopettajia Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen yksiköstä. Kohdejoukko valittiin, koska haluttiin tutkia jo työelämässä olleita lastentarhanopettajia, jotka ovat valmistuneet ennen kuin varhaiskasvatuksen laitos alkoi käyttää ongelmaperusteista oppimista opetussuunnitelmassaan. Vuosikurssi käsitti 51 lastentarhanopettajaa, joten tilastolliset menetelmät aineiston analyysissä eivät tuottaneet yleistettävää tietoa (Alkula ym.1999, 108,109).

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa määritellään yleensä tutkimuksen perusjoukko, jota tutkimalla päädyttäisiin kokonaistutkimukseen. Tässä tutkimuksessa perusjoukkona olisivat siis olleet kaikki kasvatustieteen kandidaateiksi valmistuneet ennen ongelmaperustaisen oppimisen opetussuunnitelmaan siirtymistä Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen yksikössä. Tästä perusjoukosta poimitaan sitten edustava otos, koska usein perusjoukon tutkiminen vaatisi liikaa resursseja. (Hirsjärvi ym 1997,179.) Havaintoyksiköt voidaan valita myös niin, että perusjoukon ominaisuudet ilmenisivät niistä oikeassa suhteessa. Tällöin on kyseessä harkinnanvarainen näyte, jonka avulla voidaan saada oikea kuva perusjoukosta mutta tilastollista päättelyä aiheesta ei ole mahdollista tehdä

(Alkula ym.1999, 106,107). Tässä aineistossa on kyse edellä mainitusta harkinnanvaraisesta näytteestä.

Keväällä 2005 lähetettiin kyselylomakkeet 51 Tampereen yliopistosta vuonna 2002 valmistuneelle lastentarhanopettajalle. Lomakkeita palautui 25, ja karhukirjeen jälkeen vielä viisi. Monelle tuotti vaikeuksia vastata lomakkeen kysymyksiin, sillä kysymykset oli suunnattu lastentarhanopettajan ammatissa toimineille tai toimiville, eikä osa lomakkeensaajista ollut koskaan lastentarhanopettajana toiminut. Lopullisena aineistona oli 30 lomaketta. Vastausprosentiksi muodostui näin ollen 59 %.

5.3 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksen menetelmänä oli survey -tyyppinen kyselytutkimus. Kysely on survey-tutkimuksen eniten käytettyjä menetelmiä. Survey on standardoitu menetelmä kerätä tietoa kyselyn, haastattelun tai havainnoinnin avulla tietyltä perusjoukosta. (Hirsjärvi ym 1997, 189.) Surveytä käytetään usein jos halutaan käsitellä tutkittavaa ilmiötä laajasti päämääränä mitata tai kuvailla sen yleistettäviä ominaisuuksia. Survey kerää yleensä tietoa ilmiöstä tutkimushetkellä, kuvaillen vallitsevia olosuhteita tai tunnistuen normeja joihin vallitsevia olosuhteita voidaan verrata, tai määrittäen suhteita tapausten välillä. Survey-tutkimuksessa tutkija on yleensä selkeästi ulkopuolinen. (Cohen, Manion & Morrison 2001,169 -172.)

Survey tuottaa tilastoja, määrällisiä tai numeerisia kuvauksia tutkittavistaan. Perusmenetelmä toteuttaa survey on kysyä kysymyksiä, joihin tutkittavat vastaavat. Vastaukset tuottavat tutkimusaineiston. Tutkimusta ei suoriteta koko populaatiolle vaan osalle siitä. (Fowler 1986, 9.)

Survey-tutkimus kuuluu ns. ei-kokeellisiin tutkimuksiin, joissa ei käytetä muuttujien säätelyä eikä manipulointia. Tutkimusjoukkoa, ei siis koehenkilöt, ei jaeta koe- eikä kontrolliryhmiin. Surveyn avulla voidaan tutkia joko pieniä tai suuria otoksia. Tutkittavan tiedon luonteesta johtuen tutkimus voidaan jakaa kolmeen tyyppiin:

1. kuvaileva eli deskriptiivinen: kerätyn aineiston avulla kuvaillaan tutkittavaa ilmiötä.
2. vertaileva eli komparatiivinen: aineiston avulla selvitetään eroja ja yhtäläisyyksiä.
3. selittävä eli analyttinen: selvitetään alkeelliset syy-seuraus suhteet. (Soininen 1995, 79 -80.)

Kyselylomakkeilla voidaan kerätä tietoa tosiasioista, käyttäytymisestä ja toiminnasta sekä ihmisten arvoista, asenteista, uskomuksista, käsityksistä ja mielipiteistä. Kyselylomakkeella saadaan tietoa suoraan kysymällä ihmiseltä itseltään sen sijaan, että hänen toimintaansa esimerkiksi havainnoitaisiin. (Tuckman 1999,237.) Kyselytutkimus voidaan järjestää joko posti- tai kontrolloituna kyselyinä. Postikysely lähetetään tutkittaville, he vastaavat siihen ja lähettävät sen takaisin tutkijalle. Lomakkeet voidaan toimittaa myös jonkin organisaation tai instituution välityksellä, esim. tutkittavien työpaikalle tai koulun kautta lasten vanhemmille. Kontrolloidussa kyselyssä tutkija jakaa lomakkeet henkilökohtaisesti ja kertoo tutkimuksesta tarkemmin ja tutkittavat palauttavat kyselyt ennalta sovitulla tavalla. Kysely voi olla myös henkilökohtaisesti tarkistettu, jolloin tutkija noutaa postitetut ja täytetyt lomakkeet itse vastaajilta ja voi tällöin keskustella lomakkeesta vastaajan kanssa. (Hirsjärvi ym 1997, 192,193.)

Kyselytutkimuksen etuina voidaan nähdä nopeus ja aineiston saannin helppous. Tutkittavia ja kysymyksiä voi olla paljon. Aikataulut ja kustannukset voidaan arvioida tehokkaasti. Kvantitatiivisella kyselyllä voidaan tutkia ilmiöitä maan, ja jopa maanosan laajuisesti. (Hirsjärvi ym. 1997,191,192.) Postikyselyssä tutkija ei ole vaikuttamassa vastaustilanteessa tutkittavan vastauksiin. Tämä saattaa tuottaa myös etua tutkimukselle, tutkittava voi kokea olevansa anonymiteetin suojassa ja vastata arkaluonteisiinkin kysymyksiin rehellisemmin. Tutkittavalla on aikaa miettiä ja tarkistaa vastauksiaan, samoin hän voi käyttää vastaamisensa apuna erilaisia lähteitä. Tämä voi olla etu tai haitta tutkimukselle. (Jyrinki 1976, 25.) Kyselyn haittoina pidetään pinnallisia tutkimustuloksia, postikyselyiden vastauskatoa, tutkittavien ennalta arvaamatonta suhtautumista kyselyyn – ovatko vastausvaihtoehdot onnistuneita, vastaavatko tutkittavat rehellisesti. Kyselylomakkeen postituksesta aiheutuu kuluja, ja vastauksia voi joutua peräämään tutkittavilta. (Hirsjärvi ym. 1997,191,192.)

Kyselylomake voi olla strukturoitu, puolistrukturoitu tai avoin. Jos etsitään mitattavaa tietoa, on tarkoituksenmukaista käyttää strukturoitua kvantitatiivista lähestymistapaa. Jos taas halutaan tutkimusaineistosta mahdollisimman rikas ja henkilökohtainen, on syytä käyttää laadullista lähestymistapaa ja avoimia kysymyksiä. (Cohen ym. 2001,247,248.) Avoimissa kysymyksissä esitetään tutkittavalle vain kysymys ja annetaan tila vastaukselle. Monivalintakysymyksissä lomakkeessa on valmiit vastausvaihtoehdot, joista vastaaja valitsee rastittamalla tai ympyröimällä sopivan vaihtoehdon. Monivalintakysymykseen voi sisältyä myös avoin vaihtoehto. Kysymykset voivat perustua myös skaaloihin, lomakkeessa on esitetty väittämiä ja vastaaja valitsee annetusta asteikosta vaihtoehdon joka sopii parhaiten hänelle. Avoimet kysymykset antavat tutkittavalle vapauden ilmaista

itseään sen sijaan että hän joutuisi tyytymään valmiiksi mietittyihin vastauksiin. (Hirsjärvi ym 1997,194 -197.) Tässä tutkimuksessa käytettiin pääasiassa skaaloihin perustuvia kysymyksiä sekä joitakin avoimia kysymyksiä.

5.4 Osaamisen itsearviointi - kyselylomake

Tutkimuksessa käytettiin kyselylomaketta, joka on tehty Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen yksikön käyttämän itsearviointilomakkeen pohjalta. Lomakkeella on tutkittu ongelma-perustaisen oppimisen opetussuunnitelman mukaan opiskelleita viimeisen vuosikurssin lastentarhanopettaja-opiskelijoita. Lomake on rakennettu Karilan ja Nummenmaan (2001, Karila 1997) tutkimukseen perustuvasta analyysistä lastentarhanopettajan keskeisistä osaamisalueista. Tätä jäsennystä oli käytetty perustana myös suunniteltaessa PBL - opetussuunnitelmaa. (Nummenmaa, Karila & Virtanen, 2006,4). Tässä tutkimuksessa lomaketta käytettiin pääosin samoin kysymyksin, jotta saataisiin vertailuaineisto ei-ongelma-perustaisen ja ongelma-perusteisen opetus-suunnitelman mukaan opiskelleista. Lomakkeeseen lisättiin joitakin avoimia kysymyksiä sekä taustatietoja selvittäviä kysymyksiä. Kyselylomake oli standardoitu ja koostui asteikkoon perustuvista kysymyksistä sekä muutamista avoimista kysymyksistä. Kyselylomake on liitteenä 1.

Vastaajat arvioivat ensin omaa osaamistaan asteikolla 1-5, missä 1=erittäin heikkoa ja 5= erittäin vahvaa. Sen jälkeen vastaajat arvioivat koulutuksen tuottamaa osaamista edelleen asteikolla 1-5, missä 1= koulutus on kehittänyt osaamistani erittäin vähän ja 5= koulutus on kehittänyt osaamistani erittäin paljon.

5.5 Aineiston analyysi

Kyselylomakkeiden palaututtua kysymykset koodattiin tallennettavaan muotoon, taustatiedot koodattiin numeroluokkiin, esim. sukupuoli 1= mies, 2= nainen, ikä valmiiksi jaoteltujen luokkien pohjalta 1= 20-25v, 2= 26-30v ja niin edelleen. Koodatut tulokset tallennettiin Spss for Windows 12.0 - tilasto-ohjelmaan käsiteltäväksi dataksi. Taustatietojen selvittämisessä käytettiin apuna frekvenssianalyysiä, josta saatiin valmiiksi jaotelluille luokille esiintymiskerrat ja prosentit.

Oman osaamisen ja koulutuksen tuottaman osaamisen arviointi analysoitiin frekvenssianalyysin ja keskiarvotaulukoiden avulla. Ryhmäkeskiarvot ja keskihajonnat kerättiin molemmista yhteisiin

taulukoihin osaamisalueiden mukaisessa järjestyksessä. Lisäksi laskettiin riippuvien otosten t-testin avulla onko ryhmien välillä merkittävää eroa (p-arvo). Riippuvien otosten t-testi valittiin, koska kyseessä on saman vastaajaryhmän vastaukset kahteen eri kysymykseen, otosten välillä on siis riippuvuus.

Työn haasteita ja koulutuksen antamia valmiuksia niihin selvitettiin avoimissa kysymyksissä. Avointen kysymysten vastaukset jaettiin samansisältöisten vastausten mukaisiin luokkiin ja laskettiin prosentit.

Työkokemuksen vaikutusta analysoitiin jakamalla taustatietojen työkokemus uudelleen kahteen luokkaan, yli ja alle kaksi vuotta työskennelleisiin, ja sen jälkeen frekvenssianalyysillä selvitettiin ryhmäkeskiarvot ja onko niiden välillä merkittävää eroa (p-arvo) riippumattomien otosten t-testillä. Riippumattomien otosten t-testi valittiin, koska on kyseessä saman kysymyksen eri vastaajaryhmien vertailu. Keskihajonnat olivat eri suuria, joten p-arvo valittiin sen mukaan.

5.6 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuus edellyttää tutkimuksen teossa rehellisyyttä, puolueettomuutta, ja eettisyyttä sekä tieteellisen tutkimuksen vaatimusten täyttämistä (Heikkilä 2001, 29, 185). Kvantitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuutta tarkastellaan yleensä tutkimuksen sisäisen ja ulkoisen validiteetin, reliabiliteetin ja objektiivisuuden käsitteiden kautta (Soininen 1995, 120).

Validiteetti tarkoittaa pätevyyttä, mittaako tutkimus sitä, mitä sen piti mitata. Validissa tutkimuksessa ei voida havaita systemaattista virhettä, ja validilla mittarilla suoritettut tutkimukset ovat yleensä oikeita. Validiteetti edellyttää mitattavien käsitteiden ja muuttujien täsmällistä määrittelyä. (Soininen 1995, 120.) Sisäinen validiteetti tarkoittaa tutkimustulosten pätevyyttä suhteessa tutkimusryhmään ja kohteeseen. Sisäisen validiteetin tarkastelussa Tuckman (1988, Soinisen 1995, 120, mukaan) esittää kahdeksan sisäiseen validiteettiin keskeisesti vaikuttavaa tekijää. Nämä ovat *tausta*, *maturaatio*, *testaaminen*, *instrumentaatio*, *tilastollinen regressio*, *valinta*, *eksperimentaalinen mortaliteetti* ja *odotukset*. Ulkoinen validiteetti tarkoittaa tutkimustulosten yleistettävyyttä tai tutkimuksen perusteella syntyneiden oletusten siirrettävyyttä muihin tilanteisiin tai ryhmiin. (Soininen 1995, 120,121.)

Validiteetin tarkastelu jälkikäteen on vaikeaa. Tutkimuksessa voi esiintyä systemaattista virhettä yksinkertaisissakin asioissa. Systemaattinen virhe pyrkii vaikuttamaan koko tutkimusaineistoon samansuuntaisesti, ja se syntyy jostakin aineiston keruun tekijästä. Survey-tutkimuksessa systemaattinen virhe voi syntyä esimerkiksi valehtelusta tai vastaajan halusta miellyttää tutkijaa. (Heikkilä 2001, 185.) Kyselylomakkeen validiteetti voidaan nähdä kahdella tapaa, vastaavatko tutkittavat kysymyksiin tarkasti ja rehellisesti ja olisivatko ne, jotka eivät vastanneet tehneet sen samalla tavalla. (Cohen ym. 2001,128) Tässä tutkimuksessa validiteettia paransi se, että kyselylomake oli Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen yksikön suunnittelema ja käyttämä ja standardoitu, eli kaikki tutkittavat saivat saman kyselylomakkeen.

Validiteettia heikensi se, että kaikki tutkittavat eivät olleet ymmärtäneet kaikkia lomakkeen käsitteitä, esimerkiksi kulttuurinen lukutaito kontekstiosaamisen alueella oli jäänyt muutamalle vastaajalle vieraaksi. Myös lomakkeiden palautumisessa esiintynyt kato osaltaan heikentää validiteettia, lomakkeita palautui 59 % lähetetyistä. Kaksi vastaajaa ei ollut vastannut oman osaamisen ja koulutuksen tuottaman osaamisen arviointiin, ainoastaan taustatietoihin ja avoimiin kysymyksiin.

Reliabiliteetti on tutkimustulosten toistettavuutta, tullaanko tutkimuksessa samoihin tuloksiin kun sitä toistetaan n kertaa. Tutkimuksen eri vaiheissa tapahtuvat satunnaisvirheet vaikuttavat reliabiliteettiin alentavasti. Jos mittaus toistetaan useaan kertaan, satunnaisvirheiden kumoutumisen todennäköisyys vastakkaisilla satunnaisvirheillä kasvaa ja tällöin tutkimuksen tulokset tarkentuvat. Tämän vuoksi onkin suositeltavaa käyttää erilaisten mittareiden yhdistelmiä. Näin voidaan kasvattaa paitsi reliabiliteettiä myös validiteettiä. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1999, 94,95.)

Reliabiliteettiä kyselyssä voidaan lisätä jos vastaaminen on tehty mahdollisimman helpoksi, vastauskuoret on lähetetty kyselyn mukana, osoitteet on kirjoitettu oikein, viipyviä vastauksia kysellään takaisin ja mahdollisella haastattelulla kyselyn jälkeen. Kysely on haastattelua reliabiliteettiä lisäävä tutkimusmenetelmä, sillä se anonyymiteetin vuoksi kerää rehellisempiä vastauksia. (Cohen ym. 2001,128)

Reliabiliteettiä voi tarkastella myös mittauksen jälkeen. Se on käytännössä kahden riippumattoman mittauksen korrelaatiota, lasketaan kahden tai useamman samaa asiaa mittaavan kysymyksen korrelaatiokerroin. Luotettavassa mittauksessa korrelaatio on lähellä yhtä. (Heikkilä 2001, 187.) Tässä tutkimuksessa reliabiliteettiä mitattiin Cronbachin alfa-analyysillä, jolla laskettiin oman osaamisen ja koulutuksen tuottaman osaamisen alfa-kertoimet. Oman osaamisen kohdalla alfa-arvoksi tuli

.95, muuttujia oli 49 ja koulutuksen tuottaman osaamisen kohdalla alfa-arvo oli .94, ja muuttujia oli 49.

Tutkimuksen objektiivisuus tarkoittaa puolueettomuutta, tutkimustulosten tulee pysyä samoina, vaikka tutkijaa vaihdettaisiin. *Eettisyys* tarkoittaa tutkittaville annettujen lupauksen pitämistä ja noudattamista. Yksittäiset vastaajat eivät saa erottua tuloksista tunnistettavasti. (Heikkilä 2001, 30,31).

5.5 Tutkimusryhmän kuvailua

Tutkittavista 28 oli naisia, yksi mies ja yhdessä lomakkeessa sukupuolta ei ollut merkitty. Ikäkaumaltaan ryhmästä suurin osa oli 26 -30-vuotiaita, 67 %. Seuraavaksi eniten oli 31 -35-vuotiaita, 17 % ja 20 -25-vuotiaita, 13 %. 41 -50-vuotiaita oli 3 %. Muita ikäryhmiä ei vastaajissa ollut edustettuina. Lähes puolet vastaajista, 43 % oli työskennellyt lastentarhanopettajana yli kaksi vuotta. 17 % oli työskennellyt 1,5-2 vuotta, 7 % 1-1,5 vuotta, 17 % 7- 12 kuukautta ja 17 % 0-6 kuukautta.

Vastaajista kahdeksallakymmenellä (80) prosentilla ei ollut vakituista tointa, 17 % oli vakituinen toimi ja yksi vastaaja oli jättänyt kohdan tyhjäksi. 53 % vastaajista oli aloittanut uuden koulutuksen valmistumisen jälkeen ja 47 % ei ollut.

Koulutuksen aloittaneista viidesosa (19 %) oli aloittanut varhaiskasvatuksen maisteriopinnot (10 % kaikista vastaajista), luokanopettajaopinnot 19 % (10 % kaikista), ja kasvatustieteen tieteenalaopinnot 13 % (7 % kaikista vastanneista). Uuden koulutuksen aloittaneista puolet oli aloittanut muun kuin vaihtoehtoina esitellyn kasvatustieteellisen koulutuksen. Muu koulutus – vaihtoehto sisälsi seuraavat valinnat: erityisopettajan koulutus (2), erityislastentarhanopettaja-koulutus (1), steinerpedagogiset opinnot (1), yhteiskuntatieteiden maisteri (2), muusikko(1), liiketalous amk (1), sekä erityispedagogiikka avoin yliopisto (2).

Kaksi kolmasosaa 63 % ei ole toiminut muussa ammatissa valmistumisen jälkeen, ja 37 % on toiminut. Ammatteina mainittiin tutkija (1), luokanopettaja (5), sihteeri (1), lipunmyyjä (1), toimittaja (1), erityisluokanopettaja (1), päiväkodin johtaja (1), opiskelija (1), kotiäiti (1), lastenhoitaja (1).

Runsa kymmenesosa (13 %) ei ollut tyytyväisiä ammatinvalintaansa, ja 73 % oli tyytyväisiä. Vastaamatta oli jättänyt 13 %. Valintaansa sai selittää, molempien vaihtoehtojen vieressä oli vastausti-

laa. Tässä kysymyksessä todettakoon, että myös monet alan vaihtajat olivat vastanneet olevansa tyytyväisiä ammatinvalintaansa, eli he olivat tyytyväisiä tähän uuteen ammattiinsa. Ammatinvalintaan tyytyväiset kommentoivat valintaansa:

varhaiskasvatus/lapset kiinnostavat

tosin rankempaa kuin osasin odottaa

Tyytymättömät puolestaan kommentoivat asiaa seuraavasti:

Siltä osin, että työnkuva sekä ammattitaidon ja osaamisen hyväksikäyttö päiväkotityössä on selkiytymätöntä

palkkaus, ylisuuret ryhmät, ammatin aliarvostus vrt. amk

Toisaalta olisin vastannut mielelläni kyllä, mutta tällä hetkellä harmittaa se, kun vakityötä ei tunnu saavan 10 vuoteen, myös palkka- ja koulutussuhde on vinossa. Ja lton viran voi saada sosionomikin, joten välillä tunnen itseni hommaan ylikoulutetuksi. Sijaisuuksien tekeminen vuodesta toiseen on rankkaa!

ammatin alipalkkaukseen

6 TULOKSET

6.1 Lastentarhanopettajien arvioita omasta osaamisestaan ja koulutuksen tuottamasta osaamisesta

Oman osaamisen ja koulutuksen arviointi suoritettiin keskenään samanlaisilla mittareilla, ensin vastaajat arvioivat sen hetkistä osaamistaan, ja sen jälkeen koulutuksen vaikutusta osaamiseensa. Omaan osaamista arvioitiin asteikolla 1(osaamiseni on erittäin heikkoa)—5(osaamiseni on erittäin vahvaa), ja koulutuksen tuottamaa osaamista samanlaisella asteikolla 1(koulutus on kehittänyt osaamistani erittäin vähän) — 5 (koulutus on kehittänyt osaamistani erittäin paljon). Kyselylomake on tutkimuksen liitteenä (Liite 1). Aineistossa oli kaksi lomaketta, joista puuttuivat sekä oman osaamisen, että koulutuksen arvioimisen tiedot, näin ollen merkitseviä lomakkeita oli vain 28. Tulokset koskevat vain näitä 28:a lomaketta (valid percent).

Taulukoissa on yhdistetty oman osaamisen sekä koulutuksen tuottaman osaamisen saamat ryhmäkeskiarvot, \bar{x} ja keskihajonnat, s. Ryhmien välistä eroa tutkittiin riippuvien ryhmien t-testillä. Tilastollisesti ei merkitsevä p-arvo on 0,05 tai suurempi. Melkein merkitsevä ero on p-arvon ollessa 0,01..0,05, ja ne on merkitty taulukoihin *. Merkitsevä ero on p-arvoilla 0,001...0,01, merkitty taulukoihin ** ja erittäin merkitsevä kun p-arvo<0,001, merkitty ***.

Varhaiskasvatuksen toimintaympäristöihin liittyvä pätevyysalue

TAULUKKO 3. Kontekstiosaaminen

	Oma osaaminen		Koulutuksen tuottama osaaminen		t	p
	\bar{x}	s	\bar{x}	s		
1. Yhteiskunnallisten ja kulttuuristen lähtökohtien tiedostaminen**	3,93	,66	3,43	,69	3,334	,002
2. Yhteiskunnallisten instituutioiden toiminnan tuntemus***	3,5	,69	2,75	,70	6,148	,000
3. Kulttuurinen lukutaito**	3,48	,64	2,85	,66	3,533	,002
4. Lapsen ja perheiden arjen tuntemus***	4,11	,74	2,50	,96	9,718	,000
5. Tietoisuus työtä ohjaavasta lainsäädännöstä*	3,39	,99	2,93	1,22	2,372	,025
6. Laatutyön merkityksen tiedostaminen ja tuntemus**	3,75	0,84	3,29	,94	3,545	,001

Taulukossa 3 esitellään vastaajien arvioita osaamisesta kontekstiosaamisen alueella. Koulutuksen tuottama osaaminen oli arvioitu kokonaisuudessaan heikommaksi kuin oma osaaminen. Vahvimaksi osaamiseen vastaajat olivat arvioineet lapsen ja perheiden arjen tuntemuksen, joka taas koulutuksen tuottamaa osaamista arvioitaessa on arvioitu heikoimmaksi. Heikoimmaksi vastaajat kokivat oman osaamisensa tietoisuudessa työtä ohjaavasta lainsäädännössä. Koulutuksen tuottamasta osaamisesta vahvimaksi arvioitiin yhteiskunnallisten ja kulttuuristen lähtökohtien tiedos-

taminen. Oman osaamisen ja koulutuksen tuottaman osaamisen väliset erot olivat kontekstiosaamisessa merkitseviä tai erittäin merkitseviä, paitsi kohdassa 5, tietoisuus työtä ohjaavasta lainsäädännöstä, jossa ero oli melkein merkitsevä.

Varhaiskasvatukseen liittyvä pätevyysalue

TAULUKKO 4. Kasvatusosaaminen

	Oma osaaminen		Koulutuksen tuottama osaaminen		t	p
	\bar{x}	s	\bar{x}	s		
1. Omien kasvatukseen liittyvien uskomusten ja käsitysten tiedostaminen ja arviointi***	4,25	,52	3,56	,85	4,734	,000
2. Kasvatuksen arvoperustan merkityksen tiedostaminen***	4,36	,49	3,48	,89	4,561	,000
3. Tulevaisuuteen suuntautuminen ja tulevaisuuden ennakointi**	3,61	,74	3,0	,78	3,384	,002
4. Kasvatusvuorovaikutusosaaminen***	3,75	,59	3,04	,85	4,076	,000
5. Oman vuorovaikutuksen laadun tunnistaminen***	3,71	,66	2,81	,88	4,742	,000
6. Eettinen tietoisuus ja vastuu kasvattajana**	4,36	,49	3,70	,78	3,606	,001

Taulukko 4 kuvaa lastentarhanopettajien arvioita kasvatusosaamisesta. Vahvimmaksi osaaminen oli koettu kasvatuksen arvoperustan tiedostamisessa ja eettisessä tietoisuudessa ja vastuussa kasvattajana, ja heikoimmaksi tulevaisuuteen suuntautumisessa ja tulevaisuuden ennakoinnissa. Koulutuksen tuottama osaaminen oli arvioitu vahvimmaksi eettisen tietoisuuden ja vastuun kasvattajana kohdalla, ja heikoimpana oman vuorovaikutuksen laadun tunnistamisessa. Omaa kasvatusosaamista oli yleensäkin arvioitu vahvaksi, keskiarvot vaihtelivat välillä 3,61- 4,36. Oman osaamisen ja koulutuksen tuottaman osaamisen väliset erot olivat jälleen merkitseviä tai erittäin merkitseviä.

TAULUKKO 5. Lapsi / oppija osaaminen

	Oma osaaminen		Koulutuksen tuottama osaaminen		t	p
	\bar{x}	s	\bar{x}	s		
1. Pienten lasten kehityksen tunteminen	3,93	,60	4,04	,79	-,648	,523
2. Pienten lasten oppimisen erityisyyden tunteminen	3,93	,66	3,5	1,17	1,996	,056
3. Erilaisten oppijoiden tunnistaminen**	3,68	,67	2,82	1,19	3,497	,002
4. Kehityksellisesti sopivien käytäntöjen hallinta*	3,86	,71	3,39	,88	2,664	,013
5. Taito tukea lapsen kasvua ja kehitystä*	4,07	,54	3,64	,78	2,714	,011

Taulukko 5 käsittelee arvioita lapsi ja lapsi oppijana – osaamisesta. Tällä alueella oli heikoimmaksi osaamiseksi arvioitu sekä oman että koulutuksen tuottaman osaamisen kohta 3, erilaisten oppijoiden tunnistaminen. Erityispedagogista osaamista vastaajat olivat kaivanneet myös avoimissa kysymyksissä, jotka on esitelty luvussa 6.2. Vahvimmaksi oman osaamisen alueeksi oli arvioitu taito tukea lapsen kasvua ja kehitystä, koulutuksen tuottaman osaamisen vahvin alue oli pienten lasten kehityksen tunteminen.

Merkitsevä ero oli oman osaamisen ja koulutuksen tuottaman osaamisen välillä lapsi / oppija -osaamisessa vain kohdassa 3, erilaisten oppijoiden tunnistaminen, ja melkein merkitsevä kohdissa 4, kehityksellisesti sopivien käytäntöjen hallinta, ja 5, taito tukea lapsen kasvua ja kehitystä.

TAULUKKO 6. Oppimisteoria- ja sisältöosaaminen

	Oma osaaminen		Koulutuksen tuottama osaaminen		t	p
	\bar{x}	s	\bar{x}	s		
1. Omien oppimis- ja tiedonkäsitusten tiedostaminen ja arviointi*	3,82	,72	3,37	,79	2,675	,013
2. Keskeisten oppimisteorioiden tunteminen**	3,36	,95	4,0	,73	-3,863	,001
3. Varhaispedagogiikan keskeisten sisältöjen hallinta	3,93	,60	4,19	,62	-1,803	,083
4. Esiopetuksen keskeisten sisältöjen hallinta	4,18	,67	4,04	,65	1,546	,134
5. Pienten lasten oppimisympäristöjen suunnitteluosaaminen	3,82	,67	3,52	,80	1,615	,118

Oppimisteoria- ja sisältöosaamisen alueella (taulukko 6) oli koulutuksen tuottamaa osaamista arvioitu vahvemmaksi kuin muilla osaamisalueilla (vaihtelu 3,37- 4,19). Oma osaaminen oli koettu vahvimaksi esiopetuksen keskeisten sisältöjen hallinnassa, ja heikoimmaksi keskeisten oppimisteorioiden tuntemisessa. Koulutuksen tuottama osaaminen oli arvioitu vahvimaksi varhaispedagogiikan keskeisten sisältöjen hallinnassa, ja heikoimmaksi omien oppimis- ja tiedonkäsitusten tiedostamisessa ja arvioinnissa. Tilastollisesti merkitsevä ero oli oman osaamisen ja koulutuksen tuottaman osaamisen välillä vain kohdassa 2, keskeisten oppimisteorioiden tunnistaminen ja melkein merkitsevä kohdassa 1, omien oppimis- ja tiedonkäsitusten tiedostaminen ja arviointi.

TAULUKKO 7. Oppimisen ohjaamiseen liittyvä osaaminen

	Oma osaaminen		Koulutuksen tuottama osaaminen		t	p
	\bar{x}	s	\bar{x}	s		
1. Suunnittelua ohjaavien asiakirjojen tunteminen	3,43	,79	3,11	,88	1,800	,083
2. Opetussuunnitelmaosaaminen	3,68	,72	3,43	,79	1,655	,109
3. Erilaisten lasten oppimisprosessin ohjaaminen**	3,57	,79	2,96	,88	3,671	,001
4. Lapsiryhmän oppimisprosessin ohjaaminen	3,79	,74	3,46	,88	1,667	,107
5. Ikäkaudelle sopivien arviointikäytäntöjen tunteminen**	3,46	,79	2,79	,83	3,519	,002
6. Valmius kehittää ikäkaudelle sopivia oppimisympäristöjä***	4,04	,64	3,29	,94	4,104	,000
7. Taito suunnitella ja toteuttaa pedagogista toimintaa lapsiyksilön kannalta	3,82	,55	3,75	,80	,493	,626
8. Taito suunnitella ja toteuttaa pedagogista toimintaa lapsiryhmän kannalta	4,0	,56	3,93	,77	,420	,678

Taulukossa 7 on esitetty lastentarhanopettajien arvioita oppimisen ohjaamiseen liittyvästä osaamisesta. Vahvimaksi osaamisalueeseen vastaajat olivat arvioineet valmiuden kehittää ikäkaudelle sopivia oppimisympäristöjä, heikoimmaksi suunnittelua ohjaavien asiakirjojen tuntemisen. Koulutuksen tuottama osaaminen oli arvioitu vahvimaksi kohdassa 8, taito suunnitella ja toteuttaa pedagogista toimintaa lapsiyksilön kannalta. Heikoimmaksi koulutuksen tuottama osaaminen oli koettu ikäkaudelle sopivien arviointikäytäntöjen tuntemisessä. Tilastollisesti merkitsevä ero oli koulutuksen tuottaman ja oman osaamisen välillä kohdissa 3 ja 5 ja erittäin merkitsevä kohdassa 6.

Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä pätevyysalue

Taulukkoon 8 on koottu yhteistyöosaamista koskevat arviot. Yhteistyöosaamisen alueella koulutuksen tuottama osaaminen oli arvioitu heikommaksi (vaihtelu 2,18-3) kuin muilla osaamisalueilla (taulukko 8). Heikoimmaksi se koettiin kohdassa 1, taito toimia yhteistyössä vanhempien kanssa. Vahvimaksi koulutuksen tuottama osaaminen arvioitiin työn kielellisessä hallinnassa toimittaes-

sa erilaisessa yhteistyössä. Oma osaaminen arvioitiin vahvimaksi taidoissa toimia moniammatillisessa tiimissä, ja heikoimmaksi taitona kehittää tarkoituksenmukaisia yhteistyösuhteita.

TAULUKKO 8. Yhteistyöosaaminen

	Oma osaaminen		Koulutuksen tuottama osaaminen		t	p
	\bar{x}	s	\bar{x}	s		
1. Taito toimia yhteistyössä vanhempien kanssa***	3,71	,71	2,18	,95	8,132	,000
2. Taito toimia moniammatillisessa tiimissä***	4,0	,72	2,82	,98	5,549	,000
3. Taito kehittää tarkoituksenmukaisia yhteistyösuhteita***	3,5	,92	2,36	,95	4,662	,000
4. Työn kielellinen hallinta toimittaessa erilaisessa yhteistyössä***	3,93	,67	3,0	,94	4,673	,000

TAULUKKO 9. Vuorovaikutusosaaminen

	Oma osaaminen		Koulutuksen tuottama osaaminen		t	p
	\bar{x}	s	\bar{x}	s		
1. Oman vuorovaikutuksen merkityksen tiedostaminen***	4,26	,66	2,75	,80	9,066	,000
2. Taito toimia vuorovaikutuksessa erilaisten lasten kanssa***	4,21	,50	3,07	,94	6,231	,000
3. Taito toimia vuorovaikutuksessa erilaisten aikuisten kanssa***	3,89	,74	2,71	,90	5,117	,000
4. Taito antaa ja vastaanottaa palautetta**	3,5	,79	2,96	1,07	2,837	,009

Vuorovaikutusosaamisessa (taulukko 9) oma osaaminen arvioitiin vahvemiksi kuin yhteistyöosaamisessa. Vahvimaksi osaamiseksi koettiin oman vuorovaikutuksen merkityksen tiedostaminen, ja heikoimmaksi taito antaa ja vastaanottaa palautetta. Koulutuksen tuottamaa osaamista

arvioitiin vahvimaksi taidossa toimia vuorovaikutuksessa erilaisten lasten kanssa, ja heikoimmaksi taidossa toimia vuorovaikutuksessa erilaisten aikuisten kanssa.

Vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön liittyvällä osaamisalueella (taulukot 8 ja 9) oman osaamisen ja koulutuksen tuottaman osaamisen välillä oli jokaisella osa-alueella tilastollisesti erittäin merkitsevät erot, merkitsevä ero oli vuorovaikutusosaamisen kohdassa 4, taito antaa ja vastaanottaa palautetta.

Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä pätevyysalue

Reflektio-osaamisen (taulukko 10) alueella oman osaamisen arviointi oli hyvin tasaista, arviot eivät paljon vaihdelleet (3,71- 3,82). Koulutuksen tuottama osaaminen arvioitiin vahvimaksi oman toiminnan kriittisen reflektion ja arvioinnin alueella, ja heikoimmaksi työyhteisön toiminnan tavoitteiden reflektoinnissa ja arvioinnissa. Tilastollisesti merkitsevä ero oman ja koulutuksen tuottaman osaamisen välillä oli vain kohdassa 2, työyhteisön toiminnan tavoitteiden reflektointi ja arviointi.

TAULUKKO 10. Reflektio-osaaminen

	Oma osaaminen		Koulutuksen tuottama osaaminen		t	p
	\bar{x}	s	\bar{x}	s		
1. Oman toiminnan kriittinen reflektio ja arviointi	3,82	,72	4,07	,66	-1,567	,129
2. Työyhteisön toiminnan tavoitteiden reflektointi ja arviointi**	3,82	,82	3,14	,97	3,293	,003
3. Arviointiin pohjautuva toiminnan kehittäminen	3,71	,71	3,39	,92	1,471	,153

Tiedonhallintaosaamisen alueella (taulukko11) vahvimaksi omaksi osaamiseksi arvioitiin kiinnostus oman tiedon ajan tasalla pitämiseen, ja heikoimmaksi tiedon käyttö toiminnan kehittämiseen. Koulutuksen tuottama osaaminen koettiin vahvimaksi keskeisten tiedonhankintamenetelmien tuntemisessa ja hallinnassa, ja heikoimmaksi samoin kuin oma osaaminen, tiedon käytössä toiminnan kehittämiseen. Tilastollisesti melkein merkitsevä ero oman osaamisen ja koulutuksen tuottaman osaamisen välillä oli kohdassa 2.

TAULUKKO 11. Tiedonhallintaosaaminen

	Oma osaaminen		Koulutuksen tuottama osaaminen		t	p
	\bar{x}	s	\bar{x}	s		
1. Keskeisten tiedonhankintamenetelmien tunteminen ja hallinta	4,0	,73	3,96	,58	,205	,839
2. Kiinnostus oman tiedon ajan tasalla pitämiseen*	4,11	,79	3,64	,73	2,458	,021
3. Tiedon käyttö toiminnan kehittämiseen	3,79	,69	3,57	,74	1,362	,184

Varhaiskasvatuksen tutkimuksen pätevyysalue

Tutkimuksen pätevyysalueella (taulukko 12) koulutuksen tuottama osaaminen arvioitiin lähes jokaisessa kohdassa vahvemiksi kuin oma osaaminen. Vahvimaksi koulutuksen tuottama osaaminen arvioitiin kohdassa 4, perusvalmiudet tehdä pienimuotoinen tutkimus, ja heikoimmaksi kohdassa 5, tutkimustiedon soveltaminen ammattikäyttöön. Oma osaaminen koettiin vahvimaksi samoin kohdassa 4, ja heikoimmaksi kohdassa 2, keskeisten varhaiskasvatuksen tutkimustraditioiden tunteminen. Tilastollisesti erittäin merkitsevä ero oman ja koulutuksen tuottaman osaamisen välillä oli kohdassa 2, ja melkein merkitsevä ero kohdissa 1, tutkivan asiantuntijuuden orientaatio, ja 5.

TAULUKKO 12. Varhaiskasvatuksen tutkimuksen pätevyysalue

	Oma osaaminen		Koulutuksen tuottama osaaminen		t	p
	\bar{x}	s	\bar{x}	s		
1. Tutkivan asiantuntijuuden orientaatio*	3,14	,85	3,61	,88	-2,100	,045
2. Keskeisten varhaiskasvatuksen tutkimustraditioiden tunteminen***	3,11	,92	3,96	,64	-5,091	,000
3. Keskeisten kasvatustieteellisten tutkimusmenetelmien tunteminen	3,46	,89	3,86	,85	-1,653	,110

4. Perusvalmiudet tehdä pieni- muotoinen tutkimus	3,86	,80	4,07	,90	-1,030	,312
5. Tutkimustiedon soveltaminen ammattikäyttöön*	3,71	,81	3,29	,90	2,056	,050

6.1.1 Yhteenvedo koulutusta koskevista arvioista

Asiantuntijuutta voidaan tarkastella muodollisen tiedon, käytännöllisen tiedon ja itsesäätelytiedon yhdistelmänä, jossa muodollinen tieto luo teoreettisen pohjan oppimiselle, käytännöllinen tieto muodostuu kokemuksesta ja itsesäätelytieto on oman toiminnan ja työyhteisön toiminnan kriittistä reflektointia ja arviointia ja sitä kautta kehittämistä (Tynjälä 1999,171,172). Koska asiantuntijuus rakentuu monesta osa-alueesta pitkän ajan kuluessa, ei voida olettaa, että koulutus yksin tuottaisi valmiita asiantuntijoita (Esim. Raivola & Vuorensyrjä 1998, 24). Tässä luvussa tarkastellaan koulutuksen tuottamaa osaamista asiantuntijatiedon näkökulmasta.

Muodollinen tieto tuli vastauksista esille voimakkaasti. Koulutuksen merkityksen arvioinnissa lähes kaikki muodolliseen tietoon laskettavat osa-alueet saivat keskiarvoksi yli kolme. Myös avoimissa kysymyksissä moni toi esille koulutuksen antaman vahvan teoriapohjan. Muodollisen tiedon ja osaamisen alle koottiin seuraavat osaamisalueet:

- Kasvatusosaaminen
- Lapsi / oppija
- Oppimisteoria ja sisältöosaaminen
- Varhaiskasvatuksen tutkimuksen pätevyysalue

Näistä osaamisalueista alle kolmen keskiarvon saivat ainoastaan lapsi- ja oppija -osaamisen *erilaisten oppijoiden tunnistaminen*, joka kuten jo todettiin sijoittui erityispedagogiikan alueelle, mikä selittää sijoituksen, sekä kasvatusosaamisen *oman vuorovaikutuksen laadun tunnistaminen*, jonka sijoittuminen vastaa vuorovaikutusosaamisen osa-alueetta.

Käytännöllisen tiedon alueella koulutuksen merkitys omaan osaamiseen oli koettu paljon pienemmäksi kuin muodollisen tiedon alueella. Avoimista kysymyksistä käytännöllisen tiedon alue tuli esille etenkin vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamisen alueilla, joita koulutukseen toivottiin lisää, se-

kä toiveilla saada koulutukseen lisää harjoittelua. Käytännöllisen tiedon alueelle koottiin seuraavat osaamisalueet:

- Kontekstiosaaminen
- Oppimisen ohjaamiseen liittyvä osaaminen
- Yhteistyöosaaminen
- Vuorovaikutusosaaminen

Näissä osaamisalueissa korostuu kokemuksen merkitys, eli koulutuksen merkitys niihin on jo lähtökohdiltaan pieni. Nämä osaamisalueet painottuivat selvästi alemmas keskiarvovertailussa kuin muodollisen osaamisen alueet, mutta silti keskiarvot olivat melko hyviä.

Itsesäätelytiedon alueelle koottiin seuraavat osaamisalueet:

- Reflektio-osaaminen
- Tiedonhallintaosaaminen

Nämä molemmat alueet olivat keskiarvovertailussa kolmen yläpuolella, joten vastaajat kokivat koulutuksen vaikuttaneen itsesäätelytietojensa kehittymiseen paremmin kuin keskitasoisesti. Asiantuntijuuden kehittymisen kannalta tämä on oikein hyvä tulos. Jos reflektiotaitojen nähdään näin merkittävästi kasvaneen jo koulutuksessa, antaa se myöhemmälle asiantuntijuudelle hyvät lähtökohdat.

6.1.2. Yhteenveto omaa osaamista koskevista arvioista

Oman osaamisen arviointia on seuraavassa tarkasteltu ryhmäkeskiarvojen mukaisessa suuruusjärjestyksessä.

Yli 4 keskiarvoksi saaneiden joukossa osaamisalueet jakaantuivat näin: kasvatusosaaminen 3, vuorovaikutusosaaminen 2, kontekstiosaaminen 1, lapsi / oppijaosaaminen 1, oppimisteoria- ja sisältöosaaminen 1, oppimisen ohjaamiseen liittyvä osaaminen 1 ja tiedonhallintaosaaminen 1. Keskiarvoksi 4-3,5 saaneilla osaamisalueet jakaantuivat seuraavasti: oppimisen ohjaamiseen liittyvä osaaminen 5, lapsi / oppijaosaaminen 4, yhteistyöosaaminen 4, kontekstiosaaminen 3, kasvatusosaaminen 3, oppimisteoria- ja sisältöosaaminen 3, reflektio-osaaminen 3, vuorovaikutusosaaminen 2, tiedonhallintaosaaminen 2 ja tutkimuksen pätevyysalue 2. Alle 3, 5 keskiarvoilla osaamisalueina olivat tutkimuksen pätevyysalue 3, kontekstiosaaminen 2, oppimisen ohjaamiseen liittyvä osaaminen 2 ja oppimisteoria- ja sisältöosaaminen 1.

Vastaajat arvioivat oman osaamisensa melko vahvaksi, kaikki vastaukset olivat keskiarvoiltaan enemmän kuin kolme. Toisaalta tässä nähdään yksi lomakekyselyn ominaispiirteistä, vastaajat arvioivat itsensä hyvässä valossa, ja toisaalta vastaajat voivat rehellisesti arvioida oman osaamisensa tälle tasolle. Kuten jo aiemmin on käynyt ilmi, oma osaaminen arvioitiin huomattavasti vahvemaksi kuin koulutuksen merkitys omaan osaamiseen. Huomattavaa on erityisesti vuorovaikutusosaamisen ja reflektio-osaamisen sijoittuminen kokonaan yli kolmen ja puolen keskiarvoluokkaan.

Neljän viimeisen kysymyksen keskihajonnat ovat lähellä yhtä, niissä on siis ollut suurta hajontaa vastausten välillä. Näistä neljästä *tietoisuus työtä ohjaavasta lainsäädännöstä* nousi esiin myös avoimista kysymyksistä, lakitietoa kaipasi koulutukseen lisää yksi vastaaja. Yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen koettiin molemmat vahvoiksi, toisin kuin koulutuksen tuottaman osaamisen arvioinnissa, eivätkä myöskään erityispedagogiset kysymykset jääneet keskiarvoissa alhaiselle tasolle.

6.2 Työelämän asettamat osaamishaasteet ja koulutus

Lastentarhanopettajien arvioita työn suurimmista haasteista kysyttiin lomakkeen viimeisen sivun avoimilla kysymyksillä.

Mitkä ovat työsi suurimmat haasteet?

Puolet vastanneista (50 %) mainitsi yhdeksi suurimmista haasteista erityislapsen ja erityispedagogisen osaamisen. Erityislapsen yhteydessä mainittiin usein myös henkilökunnan ja resurssien vähyys.

Erityislapsen (heidän tukeminen, ohjausvalmiudet vähäiset), ongelmien havaitseminen ja keinot niiden auttamiseen

Erityislapsen tavallisessa päiväkotiryhmässä

Erityistä tukea ja kasvatusta tarvitsevien lasten tukeminen

Erityislapsen ja heidän kasvun ja oppimisen tukeminen heterogeenisessä ryhmässä.

39 % vastaajista oli maininnut työn suurimpiin haasteisiin yhteistyön vanhempien kanssa, lisäksi 18 % oli erikseen maininnut ongelmaperheet (päihteet, mielenterveysongelmat).

yhteistyö vanhempien kanssa (vähäistä koulutuksen aikana)

Yhteistyö erilaisten perheiden kanssa; kasvatuskumppanuuden luominen

Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö ja vuorovaikutus

Yhteistyö ns. ”vaikeiden vanhempien” kanssa.

Viestiminen, keskustelu päihde-, ja mielenterveysongelmaisten vanhempien kanssa

Kasvatavat, laaja-alaiset ongelmat perheissä, lapsissa

32 % oli maininnut yksilöllisyyden huomioimisen ja lasten yksilöinä kohtelemisen .

Lasten yksilöllisyyden huomioiminen toiminnan toteutuksessa

Opetuksen eriyttäminen yksilöiden mukaan.

Lasten huomioiminen yksilöinä.

29 % vastaajista piti oman työn jatkuvaa kehittämistä ja työn velvollisuuksien ja vastuukysymysten hallintaa haastavana. Lainsäädännölliset kysymykset nousivat esille 7 % vastauksissa.

jatkuva itsensä kehittäminen

Oman työn kehittäminen ja uudistaminen

Pitää osaamistaan ja tietojaan ajan tasalla

koko ajan lisääntyvä tiedon määrä työtehtävissä, lainsäädäntö, lastentarhanopettajan velvollisuudet, vastuukysymykset, koulutuksessa ei käsitelty

21 % mainitsi ajankäyttöongelmat, erityisesti suunnittelulle kaivattiin lisää aikaa. Myös päiväko-
din pedagogiseen johtamiseen koettiin olevan liian vähän aikaa.

Saada riittävästi aikaa suunnittelulle!

Osata erottaa työssä mikä on jatkuvasti muuttuvien tilanteiden vuoksi sillä hetkellä tärkeintä

18 % mainitsi liian suuret ryhmäkoot ja henkilökuntapulan, yksilöllisyyden huomioiminen oli myös näissä vastuksissa mukana.

Toteuttaa laadukasta varhaiskasvatusta & esiopetusta ”liian heterogeenisissa” ja ylisuurissa lapsiryhmissä, henkilökunta/sijaispuolan vallitessa

lasten yksilöllisen ohjauksen toteuttaminen suuressa lapsiryhmässä pienellä henkilökuntamäärällä

18 % oli törmännyt ongelmiin työyhteisössä.

Yhteistyö muun henkilökunnan kanssa

moniammatillinen työyhteisö

muutosten läpivieminen työyhteisössä

uusien käytäntöjen / ideoiden tuominen työyhteisöön

Työyhteisön käytäntöjen kehittäminen yhteistyössä työtovereiden kanssa on suuri haaste. Vaikeinta on työtovereiden motivointi ja sitouttaminen yhdessä ja yhteisesti sovittuihin yhteisiin tavoitteisiin. Saada työtoverini näkemään asioiden merkitys kokonaisuuden kannalta.

11 % vastauksista mainittiin kasvatuskumppanuus työn haasteena, lisäksi 7 % koki leikin huomioidamisen ja sille ajan löytämisen haastavana, samoin 7 % koki työssään riittämättömyyttä ja turhautumista. Yksi vastaajista koki työn alle 3-vuotiaiden kanssa haastavana.

Millaisia valmiuksia koulutus antoi niihin?

Puolet vastaajista koki, että koulutus oli antanut heille heikot tai puutteelliset valmiudet selvitä työn haasteista. 29 % vastaajista mainitsi erityispedagogiikan vähyden ja 21 % oli sitä mieltä, että vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön ei kiinnitetty tarpeeksi huomiota. Yhteistyö sai ristiriitaisia kommentteja, yhden vastaajan mielestä sitä oli koulutuksessa pohdittu paljonkin. Myös lainsäädäntöä olisi toivottu koulutuksessa käsiteltävän. Harjoittelun määrää kritisoitiin liian vähäiseksi kahdessa vastauksessa.

koulutus antoi valmiudet tehdä laadukasta kasvatustyötä, mutta lieneekö koulutus tietoinen kentällä olevista tilanteista (liian vähän henkilökuntaa, välillä ei saada sijaista, ryhmät liian suuria)

46 % suhtautui kuitenkin koulutuksen antamiin valmiuksiin positiivisesti, erityisesti mainittiin hyvä teoriapohja (11 % vastaajista) ja tiedonhankintataidot (7 %). 7 % oli tyytyväisiä koulutuksen antamiin eriyttämivalmiuksiin. Moni vastaajista toi esille teorian ja käytännön kohtaamisen vaikeudet. Opittua on vaikeaa soveltaa käytäntöön kentällä vallitsevien olosuhteiden ja resurssipulan takia. Todettiin myös, että sosiaalista työtä ei voi oppia kirjoista, ja että käytäntö opettaa.

No, ei kai koulutuksessa voida toivottaa, että tulevaa työtänne ei monikaan arvosta... lisää erityispedagogiikkaa ja keinoja asioiden priorisoimiseen. kaikkea ei ehdi, joskus on pakko relata, että jaksaa seuraavat 30 v.

Mistä muualta olet saanut valmiuksia työhösi?

Tässä kysymyksessä sai valita niin monta vaihtoehtoa kuin koki tarpeelliseksi. Työstä ja työnteosta oli saanut valmiuksia työhönsä 89 % vastaajista. 75 % oli saanut valmiuksia työyhteisöstä ja 57 % erilliskoulutuksista. Muualta valmiuksia oli saanut edellisten lisäksi 50 % vastaajista. Valmiuksia oli saatu omien lasten myötä (14 %), kirjoista ja ammattilehdistä (11 %), muilta lastentarhanopettajilta (11 %) ja lisäksi oli mainittu kerran seuraavia: tutustumalla muiden päiväkotien toimintaan, omilta sukulaisilta, messuilta, vanhemmilta, kasvatustieteen maisteriopinnoista ja aiemmista tutkinnoista.

Näetkö koulutuksesi ja työn välillä ristiriitoja? Mitä?

25 % vastaajista ei näe koulutuksen ja työn välillä ristiriitoja.

en näe. koulutus antoi ”perustiedot” työstä ja nämä tiedot täydentyvät ja täsmentyvät sekä mahdollisesti muuttavat työtä tehdessä.

21 % on sitä mieltä, että koulutus oli liian teoriapainotteista. 18 % on kohdannut työssään päiväkotiarjessa esteitä toteuttaa työtään niin, kuten koulutuksessa oli oppinut:

koulutuksessa panostettiin aivan liikaa tieteelliseen ja teoreettiseen puoleen. työelämään mentäessä meinas itku päästä, joutui oikeiden ihmisten eteen, LISÄÄ KÄYTÄNTÖÄ!!

omaa koulutuksessa hankittua ammattitaitoa ja tietoja ei saa kokonaan käyttöön koska päiväkodissa vallitsee ”kaikki tekevät kaikkea” - ajattelu.

Yksilöllisyyttä ja tiimityötä korostetaan koulutuksessa. Entä kun työssä esim. 25 lasta aamupäivisin, 2 aikuista, ei sijaisia ja työtovereiden mielestä tiimityö on sitä, että jaetaan vain tehtävät: tämän jälkeen kukaan ei auta tai osallistu siinä tehtävässä/ toiminnassa, jonka/jota itse on ehdottanut. iltapäiväksi jää yksin, jolloin ei mielestäni voi puhua joka lapsen yksilöllisestä

kohtaamisesta! Tämä tilanne tietysti kunta/talokohtaista: saako sijaisia ja millaiset työkaverit sattuu osumaan kohdalle.

18 % vastaajista koki työssään resurssipulan ja säästöjen aiheuttavan jatkuvia ristiriitoja koulutuksen ja työn välille.

Kyllä. riittämättömät resurssit kentällä vaikuttavat arkipäivään - ylevät pedagogiset tavoitteet & tarpeiden ym. tiedostaminen jäävät valitettavan usein saavuttamatta/ovat turhia: sijaispula, ylipaikat...

Kaksi vastaajaa näki ristiriitaa yliopiston opettajien opetuksen ja käytännön työn välillä.

monilla lehtoreilla tuntui olevan aivan väärä kuva käytännön työstä, tuntui etteivät kaikki opettajat olleet edes käyneet päiväkodissa vuosikausiin, niin epärealistisia ajatuksia heillä oli (näin jälkeen päin ajatellen).

Yksi vastaaja nosti voimakkaasti esille palkkauksen ja työn välisen ristiriidan, ja yhden vastaajan mielestä reflektointi työssä on lähes mahdotonta. Myös leikin merkitystä ja havainnoinnin harjoittelua peräänkuulutettiin koulutukseen. Yksi vastaajista toivoi koulutuksen suuntautuvan laajemmalle kuin yksin päiväkotityöhön.

Mitä koulutuksesta puuttui, mitä siihen olisi pitänyt kuulua lisää?

57 % vastaajista toivoi lisää erityispedagogiikkaa pakollisiin opintoihin, muutama ehdotti jopa erityispedagogiikan approbaturin pakollistamista.

ainakin erityispedagogiikan tietämystä

erityislasten oppiminen ja kuntouttaminen, tietoa saisi olla enemmän esim. aggressiivista, adhd-lapsista, (perheongelmista johtuvista) käytöshäiriöistä. välineitä ja menetelmiä näiden lasten auttamiseksi.

erityiskasvatusta ehdottomasti lisää! erityislapsia on paljon ja kaikkialla.

43 % olisi halunnut koulutuksessa käsiteltävän enemmän vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön merkitystä ja keinoja, jopa käytännön harjoituksia. Myös harjoittelujaksojen merkitys vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön opettelussa tuotiin esille.

Yhteistyöstä vanhempien ja eri tahojen kanssa olisi voinut puhua enemmän. Painottaa rohkeutta ja itsevarmuutta oman ammattisi edustajana. Sinulla on asiantuntijuutta omalta alaltasi, joten sinulla on myös oikeus realistiseen mielipiteeseen, kun asioit muiden kanssa. Muut eivät voi sanoa aina, kuinka haluavat asioiden hoituvan. Yhteistyö ei ole vain toisten tottelemista!

36 % vastaajista olisi toivonut enemmän käytännön harjoittelua tai pidempiä harjoittelujaksoja. Yksi vastaaja toivoi enemmän yhteistyötä harjoittelupäiväkodin ja koulutuksen välille sekä lisää koulutusta harjoittelupäiväkodin henkilökunnalle.

harjoittelujaksot olisivat saaneet olla pitempiä, sillä niistä sitä todella oppi!!

ehdottomasti pitemmät harjoittelujaksot

Moniammatillisuutta ja tiimityötä halusi koulutukseen enemmän 18 % vastaajista. Lastentarhanopettajan roolin ottamista tiimissä pohti yksi vastaaja.

pedagogista tiimityötä.

miten moniammatillisuutta voi hyödyntää

Käytäntö opettaa kunnioittamaan moniammatillisuutta enemmän, ettei pidä itseään kaikki osaavana.

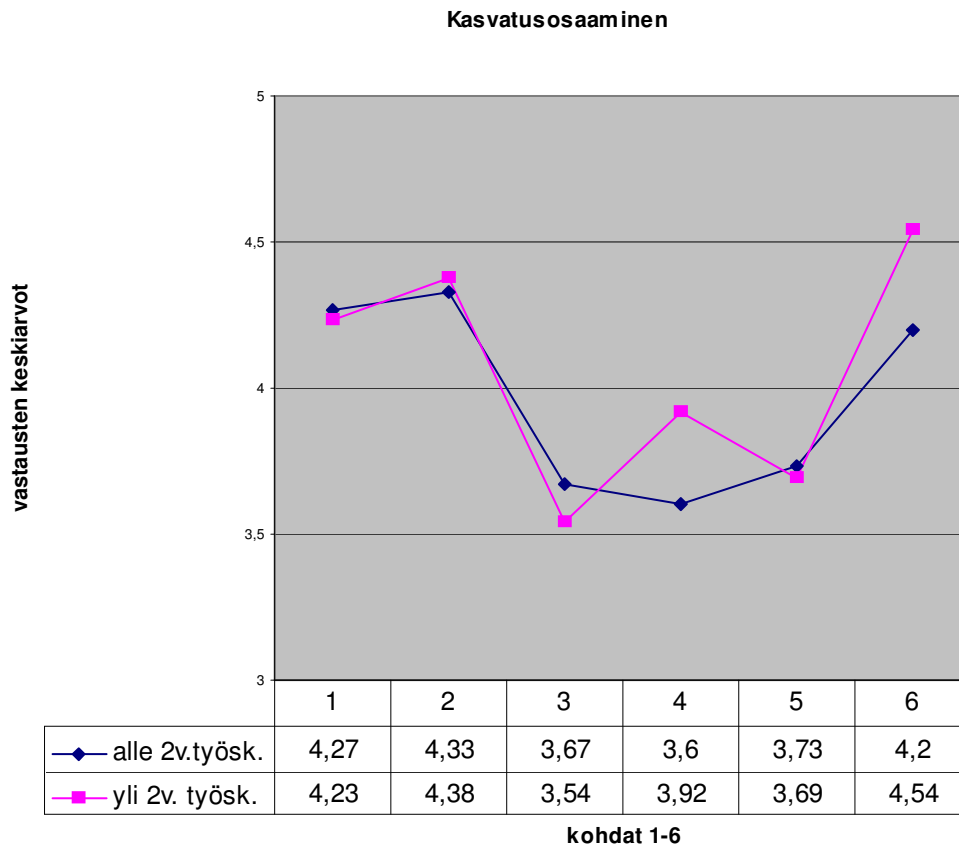
tiimityöstä (miten ottaa lto:n rooli). Tietoa tulisi myös siitä, mitä muut koulutus alat pitävät sisällään → moniammatillisuus.

18 % toivoi, että koulutuksessa olisi käsitelty erilaisia päiväkodin paperitöitä: päiväkirjat, arkistointi jne. 11 % vastaajista olisi halunnut koulutukseen lisää työn suunnitteluun liittyvää harjoittelua ja ohjausta. Lakitietoa olisi kaivannut yksi vastaaja, samoin kieliopintoja. Työmarkkinatietoutta toivoi yksi vastaaja.

Olisin myös kaivannut tietoja siitä mitä kaikkea sisällyttää suunnitteluun ja mikä on oikeasti lto:n työaika. Työelämään siirtymisen itsestään selvänä pidettyjä perusasioita siis.

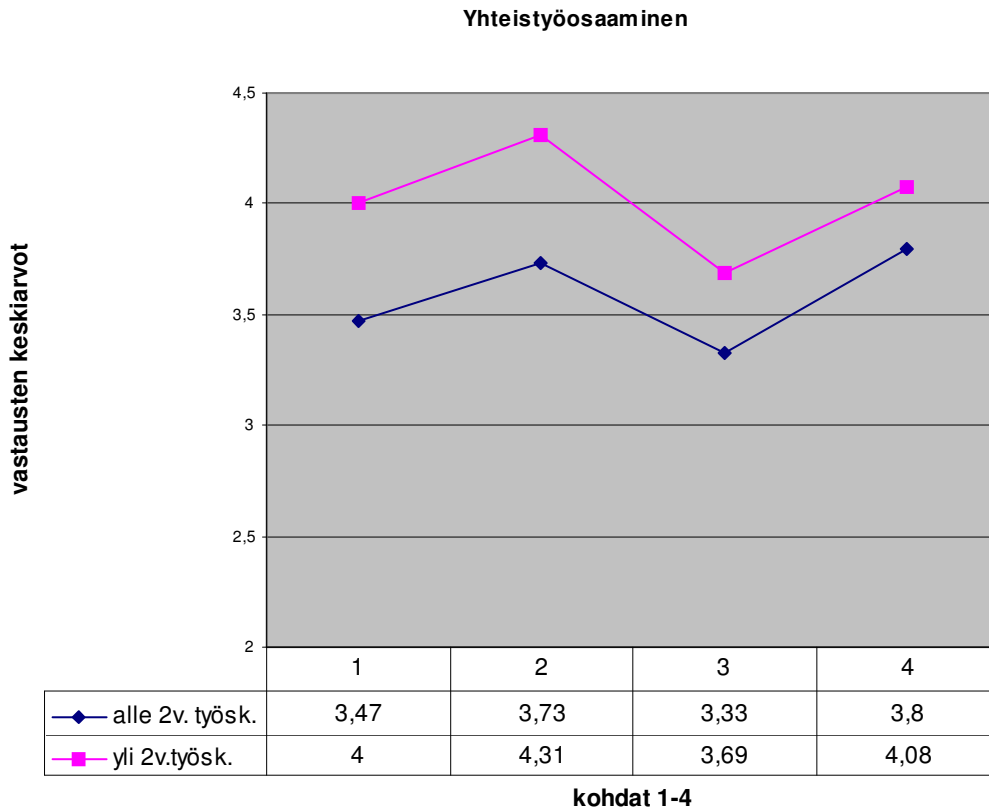
6.3 Miten lastentarhanopettajan työkokemus on yhteydessä oman osaamisen arviointiin

Työkokemus jaettiin uudelleen kahteen luokkaan, yli ja alle kaksi vuotta lastentarhanopettajana työskennelleisiin. Tämä jaottelu oli tälle aineistolle kerättyjen taustatietojen pohjalta järkevä, aineisto jakaantui lähes puoliksi. Todennäköisesti yli kaksi vuotta lastentarhanopettajana työskennellyt tulee jatkamaan samalla alalla vastakin. Muodollisen tiedon alueelta tarkasteltiin kasvatusosaamista, käytännöllisen tiedon alueelta vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamista sekä itsesäätelytiedon alueelta reflektio-osaamista. Seuraavassa on esitetty keskiarvot yli ja alle 2 vuotta työskennelleillä kuvioissa 1, 2, 3 ja 4.



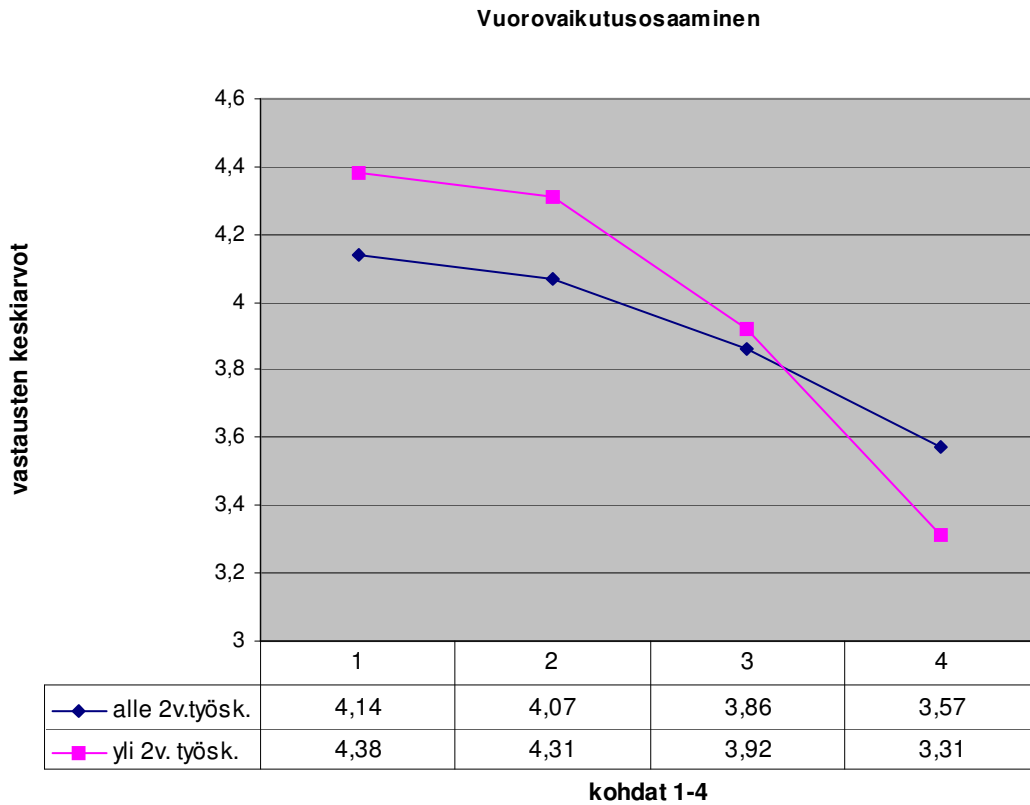
KUVIO 1. Kasvatusosaaminen yli ja alle 2 vuotta työskennelleillä.

Tilastollisesti merkitsevää eroa ei ollut kasvatusosaamisessa yli- ja alle 2 vuotta työskennelleillä. Keskiarvot olivat hyvin yhteneväisiä joka kohdassa, ainoastaan kohdissa 4, kasvatusvuorovaikutus ja 6, eettinen tietoisuus ja vastuu kasvattajana erot olivat hiukan suuremmat, mutta eivät nekään tilastollisesti merkitsevät ($p>0,05$).



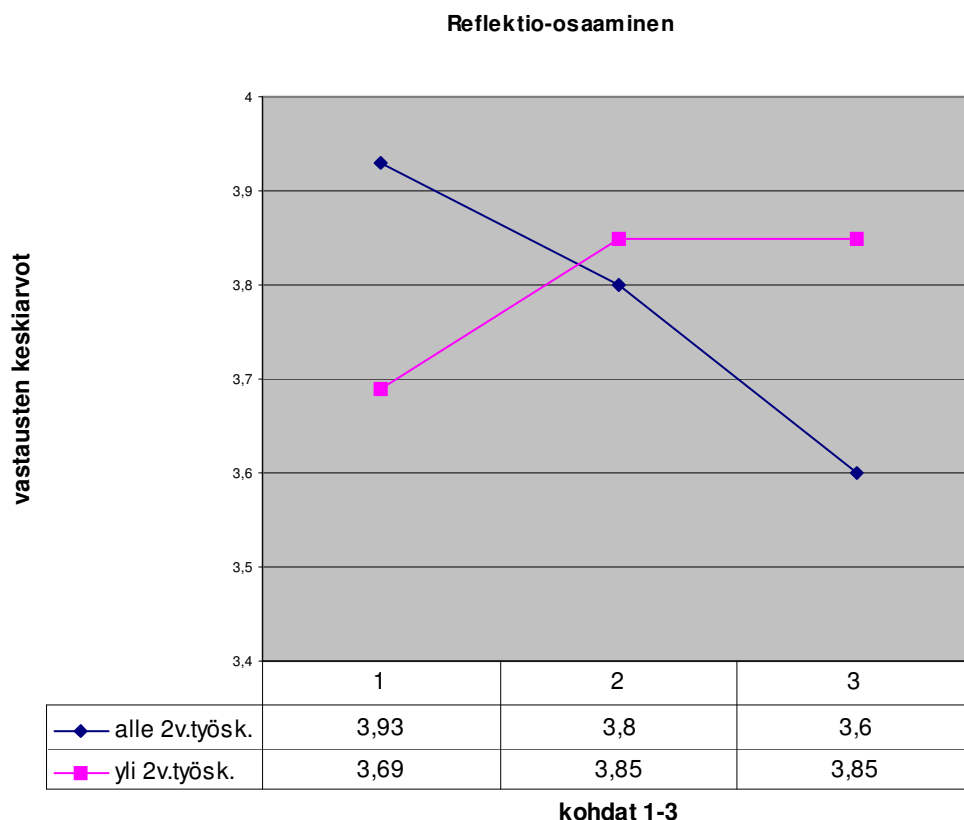
KUVIO 2. Yhteistyöosaaminen yli ja alle 2vuotta työskennelleillä.

Kuviossa 2 on sen sijaan nähtävissä joka kysymyksessä yli kaksi vuotta työssä olleiden vahvempi osaaminen. Tilastollisesti merkitsevä ero ryhmien välillä on havaittavissa kohdissa 1 ja 2, taito toimia yhteistyössä vanhempien kanssa ja taito toimia moniammatillisessa tiimissä. Kohdassa 1 p-arvo on 0,05, eli melkein merkitsevä, ja kohdassa 2 p-arvo on 0,03, melkein merkitsevä.



KUVIO 3. Vuorovaikutusosaaminen yli ja alle 2 vuotta työskennelleillä.

Vuorovaikutusosaamisessa keskiarvot ovat hyvin lähellä toisiaan, ainoastaan kohdassa 4 *Taito antaa ja vastaanottaa palautetta* ovat alle kaksi vuotta työssä olleet kokeneet osaamisensa hieman vahvemmaksi kuin yli kaksi vuotta työssä olleet (p-arvo on 0,246). Ehkä vähemmän työkokemusta helpottaa palautteen vastaanottamista, jos ei vielä koe omaa asiantuntemustaan riittävän vahvaksi. Erot ovat hyvin pieniä, eivätkä ne ole tilastollisesti merkitseviä.



KUVIO 4. Reflektio-osaaminen yli ja alle 2 vuotta työskennelleillä.

Reflektio-osaamiseen vastausten keskiarvot näyttävät vaihtelevan enemmän, mutta asteikkokin on kuviossa nyt pienempi. Kohdan 1 *Oman toiminnan kriittinen reflektointi ja arviointi* alle kaksi vuotta työssä olleet ovat arvioineet osaamisensa vahvemmaksi kuin yli kaksi vuotta työssä olleet. Erot ovat kuitenkin hyvin pieniä, eivätkä ne ole tilastollisesti merkitseviä ($p > 0,05$).

Näiden kysymysten pohjalta ei työkokemuksella ollut suurta vaikutusta arvioitaessa omaa osaamista, mutta onhan työkokemuksen merkitys asiantuntijuuden kehittymisessä kuitenkin kiistaton (esim. Benner 1989, Wenger 1998) Avoimissa kysymyksissä kysyttiin *mistä muualta olet saanut valmiuksia työhösi*, ja silloin vaihtoehto *työstä ja työn teosta* oli mukana lähes kaikilla vastaajilla, 89 %:lla. Muut vaihtoehdot tähän kysymykseen on esitelty aiemmin luvussa 6.2.

Kun avointen kysymysten vastaukset jaoteltiin työkokemuksen mukaan yli ja alle 2 vuotta työskennelleisiin, tulokset olivat edelleen hyvin yhtenäisiä. Työn haasteet olivat pitkälti samat, koulutuksen niihin antamat valmiudet koettiin samalla tavalla, molemmissa ryhmissä noin puolet kokivat valmiudet hyviksi ja noin puolet huonoiksi. *Mistä muualta olet saanut valmiuksia työhösi* –

kysymykseen yli kaksi vuotta työskennelleet valitsivat useammin vaihtoehdon *työyhteisöstä*, yli 2 vuotta työskennelleet 12/13 ja alle 2 vuotta työskennelleet 7/15. Ristiriitoja työn ja koulutuksen välillä yli 2 vuotta työssä olleet näkivät hiukan enemmän kun taas alle 2 vuotta työssä olleiden vastauksissa vaihtoehdot menivät tasan, kyllä ja ei saivat yhtä paljon kannatusta. *Mitä koulutuksesta puuttui* – kysymykseen vastaukset olivat melko yhteneväisiä, vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä, erityispedagogiikkaa, enemmän käytäntöä, moniammatillisuutta, lisäksi yli 2 vuotta työskennelleet mainitsivat maahanmuuttajiin liittyvän materiaalin ja hallinnolliset asiat puutteina, kun taas alle 2 vuotta työssä olleet toivoivat lisää yhteistyötä.

Yli 2 vuotta työssä olleille hallinnolliset asiat lienevät jo tarpeellisia. Jos on samassa työyhteisössä kauemmin, voi joutua hoitamaan johtajan tai varajohtajan tehtäviä ainakin hetkellisesti. Samoin työyhteisön tullessa tutuksi sieltä todennäköisemmin saa valmiuksia työhönsä kuin tekemällä lyhyitä sijaisuuksia. Yli 2 vuotta työssä olleet ehkä tarkastelivat koulutusta hivenen kriittisemmin kuin alle 2 vuotta työskennelleet.

Olisi ollut mielenkiintoista tutkia tätä kysymystä vielä muiden muuttajien kannalta, mutta silloin taustatietojen olisi pitänyt olla tarkempia. Esimerkiksi paikkakunnan ja päiväkodin koko ja kuinka kauan on ollut samassa työpaikassa olisivat jälkikäteen ajateltuna olleet mielenkiintoisia asioita tietää. Työkokemuksen määrä oli tässä tutkimusryhmässä kuitenkin vielä melko vähäinen, tutkittavien valmistumisesta ei tutkimushetkellä ollut kulunut kuin kolme vuotta. Kovin paljon pidempää työkokemusta kuin tässä jaoteltu kaksi vuotta ei ryhmässä ollut kuin satunnaisesti.

7 TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELU

7.1 Lastentarhanopettajien arviointeja omasta osaamisestaan

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia miten työssä olleet lastentarhanopettajat arvioivat omaa ja koulutuksen tuottamaa osaamistaan ja miten koulutus vaikuttaa lastentarhanopettajan asiantuntijuuteen. Tutkimusongelmina olivat myös millaisia haasteita työ asettaa lastentarhanopettajille ja miten koulutus on antanut niihin valmiuksia, miten lastentarhanopettajan työkokemus on yhtey-

dessä hänen osaamiseensa sekä miten oma osaaminen ja koulutuksen tuottama osaaminen ovat suhteessa toisiinsa. Ongelmiin tutkimus vastasi seuraavasti.

Vastaajat arvioivat omaa osaamistaan yleensä ottaen vahvaksi. Oman osaamisen arviointi sijoittui keskiarvoiltaan jokaisella osaamisalueella yli kolmen. Vahvimmaksi osaamiseksi kohosi kasvatuksen arvoperustan merkityksen tiedostaminen ja eettinen tietoisuus ja vastuu kasvattajana. Heikommiksi arvioitiin tutkivan asiantuntijuuden orientaatio sekä keskeisten varhaiskasvatuksen tutkimustraditioiden tunteminen

Vastaajat arvioivat koulutuksen tuottamaa osaamista melko vahvaksi, kuitenkin yleisesti heikommaksi kuin omaa osaamistaan. Vastaajat kokivat koulutuksen vaikuttaneen vahvimmin lähinnä teoreettiseen osaamiseen, ja vahvistusta tähän havaintoon voidaan hakea myös avoimista kysymyksistä, joissa teoriapohja koettiin hyväksi ja vahvaksi. Erityisesti varhaiskasvatuksen tutkimuksen pätevyysalue ja oppimisteoria- ja sisältöosaaminen korostuivat vahvoina koulutuksen tuottaman osaamisen alueina. Erityispedagogiikkaa toivottiin avoimissa kysymyksissä koulutukseen lisää eniten, koulutuksen merkityksen arvioinnissa ei erillistä osiota ollut erityispedagogiselle osaamiselle, mutta kysymysten *erilaisten lasten oppimisprosessin ohjaaminen* ja *erilaisten oppijoiden tunnistaminen* saivat molemmat keskiarvoksi alle kolme.

Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö jäi selkeästi koulutuksen tuottaman osaamisen arvioinnissa viimeiseksi alimmalla keskiarvolla, 2,18. Myös *lapsen ja perheiden arjen tuntemus* on saanut alhaisen keskiarvon, 2,5. Moniammatillisuus ja yhteistyö aikuisten kanssa oli avoimissa kysymyksissä myös peräänkuulutettu aihe, ja yhteistyöosaaminen ja vuorovaikutusosaaminen painottuivat molemmat alle kolme keskiarvoksi saaneiden kysymysten joukkoon. Ruotsissa jo 1970-luvulla tehdyssä selvityksessä todettiin vastavalmistuneiden lastentarhanopettajien aikuiskontaktien ylläpidossa ja organisoinnissa ongelmia (Lassbo 1977, Ojalan 1993, 228, mukaan).

Suurimmaksi työn asettamaksi haasteeksi nousivat erityislapset ryhmässä ja erityispedagoginen osaaminen, ne nousivat esiin puolessa kaikista vastauksista. Yhteistyö vanhempien kanssa oli seuraavaksi eniten mainittu ongelma. Lasten yksilöllinen huomioiminen oli esillä kolmanneksessa vastauksia, kuten myös oman työn jatkuva kehittäminen. Ajankäyttöongelmat ja työyhteisön ongelmat nousivat myös monesta vastauksesta esiin. Resurssien vähyys ja ryhmäkoot tulivat esille usein. Koettiin esteitä työn tekemisessä siten, kuinka koulutuksessa oli opetettu. Näitä esteitä löysivät myös Roll ja Wilhelmson (1976, Ojalan 1993, 231, mukaan) tutkittuaan vastavalmistuneiden

lastentarhanopettajien sijoittumista työelämään Ruotsissa, sekä Suomessa Laakkonen 1985, Huttunen ja Ojala 1977, sekä Pyykkö 1979 (Ojala 1993, 233) .

Puolet vastaajista oli sitä mieltä, että koulutus antoi heille heikot valmiudet selviytyä työn haasteista. Toinen puolisko kuitenkin suhtautui koulutuksen antamiin valmiuksiin positiivisesti. Koulutukseen toivottiin lisää erityispedagogiikkaa yli puolessa vastauksista, myös vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön toivottiin lisää valmiuksia, ja harjoittelujaksojen pidentämistä tai lisäämistä toivoi yli kolmannes vastaajista.

Tämän tutkimuksen pohjalta työkokemuksen ja osaamisen yhteyttä ei pystytty järkevästi todistamaan. Jos oltaisi tutkittu kaikki osaamisalueet ja eritelty työkokemus vielä tarkempiin luokkiin oltaisi yhteys todennäköisesti löydetty. Myös aineiston koko loi rajoituksensa tämän ongelman ratkaisuun, uudelleen jaoteltuna ikäryhmät jäivät pieniksi, yli kaksi vuotta työskennelleitä oli 13 ja alle kaksi vuotta työskennelleitä 15.

Oma osaaminen arvioitiin kautta linjan vahvemmasi kuin koulutuksen tuottama osaaminen. Ryhmien väliset erot olivat miltei kaikilla alueilla merkittäviä, $p < 0,05$. Tämä on varsin luonnollista, ovathan lastentarhanopettajat työskennelleet kentällä koulutuksen jälkeen ja näin kartuttaneet osaamistaan.

Tutkimus tuotti uutta tietoa vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleista ja työssä olleista lastentarhanopettajista. Rajoituksia toivat pieni aineisto ja sen myötä heikko yleistettävyyys. Tutkimustuloksia voitaisiin hyödyntää käytännössä suunniteltaessa lastentarhanopettajien perus- tai täydennyskoulutusta. Tutkimusryhmän taustatietojen pohjalta sekä avointen kysymysten vastauksista nousi esille mahdollinen jatkotutkimushaaste, lastentarhanopettajien uravalinnan pysyvyys.

7.2 Jatkotutkimushaasteita: Uravalinnan pysyvyys

Onko koulutuksen siirtäminen yliopistoon lisännyt opiskelijoiden uravalinnan epäselvyyttä ja vaihtelua? Ojala toteaa tutkimuksessaan vuodelta 1985, että lastentarhanopettajien uravalinnan varmuus lisääntyi koulutuksen aikana 55 %:lla opiskelijoista ja pysyi ennallaan 37 %:lla (1985, Ojalan 1994, 225, mukaan). Myös Perho (1983, Ojalan 1994, 232, mukaan) on tutkinut uravalinnan varmuutta ja todennut sen säilyvän korkeana koko opiskelun ajan, toisin kuin luokanopettajilla. Tässä tutkimuksessa uuden koulutuksen aloittaneita lastentarhanopettajaksi valmistumisen jäl-

keen oli kuitenkin 53 % vastaajista, joten voi päätellä että uravalinta ei heille ollut ollenkaan varma. Lisäähän yliopistotutkinto toki valinnan mahdollisuuksia koulutuksen ja uran suhteen, joten ehkä lastentarhanopettajakoulutus valitaankin vain ponnahduslaudaksi muulle opiskelu-uralle. Onkin toinen asia onko tämä vaihtuvuus hyväksi lastentarhanopettajan ammattia ja sen tulevaisuutta ajatellen.

Ruotsissa ja Yhdysvalloissa tehtiin 80-luvulla tutkimuksia lastentarhanopettajien alalta poistumisesta, erityisesti mieslastentarhanopettajien alalta pako oli huolen aiheena. Ruotsissa oli valmistuneista mieslastentarhanopettajista 48 % vaihtanut alaa, ja naislastentarhanopettajista 46 %. Yhdysvalloissa prosentit olivat 30 % kaikista ja 70 % miehistä. (Gradovski & Nilsson 1986, Robinson 1988, Tammisen 1993, 190, mukaan.) Suomalaisessa tutkimuksessa (Keskinen 1985, Laakkonen 1985, Saari 1988, Tammisen 1993, 190, mukaan) alanvaihtoa suunnitteli keskimäärin kymmenen prosenttia lastentarhanopettajista, mutta kaikki eivät silti vaihtoa toteuttaneet. Hurskainen (1991, Tammisen 1993, 191, mukaan) tutki erityisesti mieslastentarhanopettajien tilannetta ja huomasi, että lastentarhanopettajiksi valmistuneista miehistä oli työssä keväällä 1989 enää 52 %. Myös Kinon ja Laakkonen (2005) ovat tutkineet mieslastentarhanopettajien alalla viihtymistä ja tuloksena oli että 64 % valmistuneista ei toiminut kyselyhetkellä enää lastentarhanopettajan tehtävissä (Kinon & Laakkonen, 2005, 147).

Miten sitten saataisiin lastentarhanopettajat pysymään alalla? Tässä tutkimuksessa saattoi nähdä montakin parannusehdotusta, joita myös aikaisemmassa suomalaisessa tutkimuksessa (Laakkonen 1985, Keskinen 1985, Saari 1988, Tamminen 1990, Tammisen 1993, 192, mukaan) on esitetty. Näitä olivat

- ryhmäkokojen pienentäminen
- henkilökunta- ja sijaisongelmien ratkaisu, enemmän henkilökuntaa, sijaisia palkattava
- palkkauksen ja ammatin arvostuksen korottaminen
- työyhteisöjen ilmapiirin kohentaminen
- resurssien, määrärahojen lisääminen
- työaikajärjestelyt

Lisäksi on mainittava tästä tutkimuksesta noussut huoli erityispedagogisesta tilanteesta, erityislasten puutteellisesta integraatiosta tavallisiin ryhmiin (ei tarpeeksi avustavaa henkilökuntaa) ja ilmeisestä erityispedagogisen erityisavun, erityisopettajien ja muun erityishenkilökunnan tarpeesta. Suomessa tehdyissä tutkimuksissa erityispäivähoidosta (Pihlaja 1998, Laaksola 2001, Huhtasen &

Korhosen 2005, 90, mukaan) todettiin, että lapset ovat eriarvoisessa asemassa päivähoidon erityiskasvatuksen palvelujen suhteen, resursseja on liian vähän ja voimavarat puutteellisesti suunnattu.

Varhaiskasvatustyöryhmän muistiossa (1999, 28) todetaan, että kun täyttö- ja käyttöasteita on alettu seurata maksimaalisen kustannustehokkuuden saavuttamiseksi päiväkodeissa, on usein hoito- ja kasvatushenkilökunnan asetuksessa määritelty mitoitus jäänyt toteutumatta. Terveysten- ja sosiaalihuoltoalan ammattijärjestön Tehyn vuonna 1996 tekemän tutkimuksen mukaan lapsimäärät oli kokopäiväryhmissä ylitetty 2-3:lla, 40 %:ssa kyselyn päiväkodeista päivittäin, ja 20 %:ssa viikoittain. Myös Lastentarhanopettajaliiton (1996,1999) ja Stakesin (1995) tutkimuksissa on tultu samanlaisiin tuloksiin. Myös kuntien päätökset olla palkkaamatta sijaisia heikentävät päivähoiton laatua ja henkilöstö uupuu. (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 28,29.)

Kirjallisuusluettelo

Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994/1999. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. 1-3.painos. Juva: WSOY.

Benner, P. 1989. Aloittelijasta asiantuntijaksi. Suom. Kristiina Toivanen. Juva: WSOY.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing Ourselves. USA: Open Court.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000/ 2001. Research Methods in Education. 5.painos. Great Britain: TJ International Ltd.

Dreyfus, H., L., & Dreyfus, S., E. 1986. Mind Over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. New York: The Free Press.

Fowler, F. J., Jr. 1986. Survey research methods. 3.painos. USA : Sage Publications.

Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

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

Hakkarainen, K., Lonka, K., & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. 6., uudistettu painos. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37, 448–464.

Heikkilä, T. 2001. Tilastollinen tutkimus. 3., uudistettu painos. Helsinki: Oy Edita Ab.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-paino oy.

Huhtanen, K. & Korhonen, R. 2005. Varhaisen erityiskasvatuksen lainsäädäntöä ja käytäntöä. Teoksessa Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. (toim.) Opettajuuden jäljillä. Varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen. Turku: Painosalama Oy, 89–103.

Häkkinen, P. & Arvaja, M. 1999. Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: Wsoy, 206–221.

Jyrinki, E. 1976. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Hämeenlinna: Oy Gaudeamus Ab.

Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: Wsoy, 258–274.

Järvinen, A., Koivisto, T., Poikela, E. & Valkama, H. 2000. Työ ja koulutus muutoksessa – vaikuttavan oppimisen organisoiminen. Teoksessa Raivola, R.(toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Edita, 169–194.

Kaksonen, H., Perä-Rouhu, H. & Nummenmaa A.R. 2002/2003. Tutor ryhmän oppimisprosessin ohjaajana. Teoksessa Nummenmaa, A.R. & Virtanen, J. 2002/2003 Ongelmasta oivallukseen. Ongelma-perustainen opetussuunnitelma. 2.painos. Tampere: Juvenes Print - Tampereen yliopistopaino, 67–88.

Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Helsinki: Edita.

Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen: kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY.

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

Kinos, J. & Laakkonen, E. 2005. Mieslastentarhanopettajien työ- ja koulutusura sekä harrastustoiminta. Teoksessa Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. (toim.) Opettajuuden jäljillä. Varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen. Turku: Painosalama Oy, 141- 167.

Luukkanen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Juva: WS Bookwell Oy.

Mezirow, J. et al. 1996. Uudistava oppiminen. Suom. L. Lehto. 2. painos. Helsinki: Painotalo Miktor.

Niemi, H. 2000. Opettajankoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa Raivola, R.(toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Edita, 169–194.

Nummenmaa, A.R., Karila, K. & Virtanen, J. 2006. Ongelmasta oivallukseen – oivalluksesta osaamiseen. Julkaisematon tutkimusraportti.

Nummenmaa, AR. & Virtanen, J. 2003. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma oppimis- ja tietoympäristönä. Teoksessa Nummenmaa AR. & Virtanen, J.(toim.) Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma. Tampere: Tampereen yliopistopaino Juvenes Print Oy, 31–66.

Ojala, M. 1993. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Poikela, E. 2003. (toim.) Ongelmaperustainen pedagogiikka. Tampere: Tampereen yliopistopaino Juvenes Print Oy.

Poikela, E. & Nummenmaa AR. 2003. Ongelmaperustainen oppiminen tiedon ja osaamisen tuottamisen strategiana. Teoksessa Poikela, E. 2003. (toim.) Ongelmaperustainen pedagogiikka. Tampere: Tampereen yliopistopaino Juvenes Print Oy, 33- 52.

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

Raivola, R., Valtonen, P., & Vuorensyrjä, M. 2000. Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Teoksessa Raivola, R.(toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Edita, 11–28.

- Raivola, R. & Vuorensyrjä, M. 1998. Osaaminen tietoyhteiskunnassa. Sitra 180. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Saariluoma, P. 1997. Eksperttiys ja kognitiiviset perusprosessit. Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A.(toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 225–232.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turku: Painosalama Oy.
- Tamminen, M. 1993. Lastentarhanopettaja päiväkotityössä. Teoksessa Ojala, M. (toim.) Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta. Mikkeli: Länsi- Savo Oy.
- Tuckman, B. W. 1999. Conducting Educational Research. 5.painos. USA: Wadsworth, Thomson Learning.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. Kasvatus 35 (2), 174–190.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: Wsoy, 160–179.
- Tynjälä, P. & Nuutinen, A. 1997. Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A.(toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 182–194.
- Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999. Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistio 1999:4. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Wenger, E. 1998. Communities of Practice. USA: Cambridge University Press.

Liite 1. Kyselylomake

Taustatiedot

Sukupuoli

- Mies
- Nainen

Ikä

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

Työkokemus lastentarhanopettajana

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

Onko sinulla vakituinen toimi/virka?

- ei
- kyllä

Oletko aloittanut uuden koulutuksen lastentarhanopettajaksi valmistumisesi jälkeen?

- en
- kyllä

Minkä koulutuksen?

- varhaiskasvatuksen maisteriohjelman
- luokanopettajakoulutuksen
- kasvatustieteen tieteenalaohjelman
- muun, minkä_____

Oletko toiminut muussa kuin lastentarhanopettajan ammatissa valmistumisesi jälkeen?

- en
- kyllä, missä_____

Oletko tyytyväinen ammatinvalintaasi?

- kyllä_____
- en, miksi_____

Arvioi omaa osaamistasi.

Kuinka hyvin täällä hetkellä koet hallitsevasi seuraavia osaamissisältöjä? Arvioi kutakin osaamis-
aluetta asteikolla 1-5 ja **ympyröi** omaa tilannettasi parhaiten kuvaava vaihtoehto.

1(osaamiseni on erittäin heikkoa)---5 (osaamiseni on erittäin vahvaa)

Varhaiskasvatuksen toimintaympäristöihin liittyvä pätevyysalue

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

Varhaiskasvatukseen liittyvä pätevyysalue

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

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

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

Oppimisen ohjaamiseen liittyvä osaaminen					
Suunnittelua ohjaavien asiakirjojen tunteminen	1	2	3	4	5
Opetussuunnitelmaosaaminen	1	2	3	4	5
Erilaisten lasten oppimisprosessin ohjaaminen	1	2	3	4	5

Lapsiryhmän oppimisprosessin ohjaaminen	1	2	3	4	5
Ikäkaudelle sopivien arviointikäytäntöjen tunteminen	1	2	3	4	5
Valmius kehittää ikäkaudelle sopivia oppimisympäristöjä	1	2	3	4	5
Taito suunnitella ja toteuttaa pedagogista toimintaa lapsiryhmän kannalta	1	2	3	4	5
Taito suunnitella ja toteuttaa pedagogista toimintaa lapsiryhmän kannalta	1	2	3	4	5

Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä pätevyysalue

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

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

Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä pätevyysalue

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

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

Varhaiskasvatuksen tutkimuksen pätevyysalue

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

Pyydän sinua seuraavaksi arvioimaan sitä, miten kolmivuotinen lastentarhanopettajan / kasvatustieteen kandidaatin koulutus kehitti osaamistasi seuraavilla varhaiskasvatuksen sisältö- ja menetelmäalueilla.

Arvioi taas asteikolla **1**(koulutus on kehittänyt osaamistani erittäin vähän)--**5**(koulutus on kehittänyt osaamistani erittäin paljon) **kuinka paljon mielestäsi lastentarhanopettajakoulutus kehitti osaamistasi varhaiskasvatuksen sisältö- ja menetelmäalueilla.**

Varhaiskasvatuksen toimintaympäristöihin liittyvä pätevyysalue

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

Varhaiskasvatukseen liittyvä pätevyysalue

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

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

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

Oppimisen ohjaamiseen liittyvä osaaminen					
Suunnittelua ohjaavien asiakirjojen tunteminen	1	2	3	4	5
Opetussuunnitelmaosaaminen	1	2	3	4	5
Erilaisten lasten oppimisprosessin ohjaaminen	1	2	3	4	5

Lapsiryhmän oppimisprosessin ohjaaminen	1	2	3	4	5
Ikäkaudelle sopivien arviointikäytäntöjen tunteminen	1	2	3	4	5
Valmius kehittää ikäkaudelle sopivia oppimisympäristöjä	1	2	3	4	5
Taito suunnitella ja toteuttaa pedagogista toimintaa lapsiryhmän kannalta	1	2	3	4	5
Taito suunnitella ja toteuttaa pedagogista toimintaa lapsiryhmän kannalta	1	2	3	4	5

Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä pätevyysalue

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

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

Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä pätevyysalue

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

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

Varhaiskasvatuksen tutkimuksen pätevyysalue

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

Seuraavaksi pyydän että vastaat muutamaan avoimeen kysymykseen niille varattuun tilaan. Voit jatkaa erilliselle paperille tai kääntöpuolelle, merkitse kuitenkin tällöin kysymyksen numero vastaukseesi.

1. Mitä ovat työsi suurimmat haasteet?

2. Millaisia valmiuksia koulutus antoi niihin?

3. Mistä muualta olet saanut valmiuksia työhösi?

- Työstä, työn teosta
- Työyhteisöstä
- Erilliskoulutuksista
- Muualta, mis-

tä? _____

4. Näetkö koulutuksesi ja työsi välillä ristiriitoja? Mitä?

5. Mitä koulutuksestasi puuttui, mitä siihen olisi pitänyt kuulua lisää?
