

TAMPEREEN YLIOPISTO

Osaamisen johtaminen päiväkodissa

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
ANU HEIKKILÄ
Maaliskuu 2014

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata lastentarhanopettajan ammatillisen osaamisen kehittämistä päiväkotikontekstissa, jossa päiväkodin johtajan rooli nähdään osaamisen johtajana. Osaamisen johtamisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa henkilöstön osaamisen tunnistamista ja kehittämistä. Tutkimukselle asetettiin seuraavat tutkimuskysymykset: Miten lastentarhanopettajan ammatillisen osaamisen kehittäminen toteutuu päiväkotikontekstissa? Millaista osaamisen johtamista päiväkodin johtajalta odotetaan, ja mitkä ovat osaamisen johtamisen haasteet? Miten lastentarhanopettajien osaamisen kehittäminen vastaa työelämän muuttuviin haasteisiin? Tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa empiirinen aineisto kerättiin kahdesta pirkanmaalaisesta kunnasta avoimia kysymyksiä sisältävillä kyselyillä sekä syventävillä teemahaastatteluilla. Aineistoa kerättiin sekä lastentarhanopettajilta että päiväkodin johtajilta. Yhteensä tutkimukseen osallistui 13 vastaajaa. Aineisto analysoitiin kahdessa vaiheessa mukaillen aineistolähtöisen sisällönanalyysin mallia. Avoimilla kysymyksillä kerätystä aineistosta nousi teema-alueet puolistrukturoituihin teemahaastatteluihin, joissa syvennettiin tietoa haastatteleamalla neljää lastentarhanopettajaa ja kolmea päiväkodin johtajaa.

Tulosten mukaan voidaan sanoa, että osaamisen kehittäminen toteutuu päiväkodissa pääasiassa kehityskeskusteluina, koulutuksina ja työssä oppimisena. Pedagogisia keskusteluja, kollegoiden konsultointia ja osaamisen kartoituksia pidettiin myös tärkeinä osaamisen kehittämismenetelminä. Ammattikirjallisuuden lukeminen, työnkierto ja mentorointi nousivat aineistosta esiin yksittäisinä mainintoina. Päiväkodin johtajan omalla innostuneisuudella ja motivaatiolla nähtiin olevan suuri vaikutus siihen, miten osaamisen johtamista toteutetaan. Johtajat toivoivat, että osaamisen johtamiseen olisi käytössä enemmän aikaa, jotta henkilöstön kanssa voisi käydä enemmän keskusteluja ja kartoittaa sen avulla osaamisen alueita. Lastentarhanopettajat odottivat johtajalta kannustusta, tukea ja positiivista suhtautumista osaamisen kehittämiseen. Koulutustarjonnalta toivottiin enemmän lastentarhanopettajille suunnattuja pedagogisia koulutuksia. Sekä lastentarhanopettajat että päiväkodin johtajat näkivät osaamisen kehittämisen todella tärkeänä. Sen nähtiin vaikuttavan positiivisesti työssä jaksamiseen, työmotivaatioon ja monipuolisena pedagogisena toimintana myös varhaiskasvatuksen laatuun. Osaamisen kehittämisen nähtiin vahvistavan ammatillista identiteettiä ja sen merkitys ammatilliselle kasvulle tuotiin myös esille. Osaamisen kehittämisen tarvetta nähtiin eniten erityispedagogiikassa ja perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä.

Avainsanat: Ammatillinen osaaminen, osaamisen johtaminen, varhaiskasvatus

SISÄLLYS

1	Johdanto	5
2	Ammatillinen osaaminen ja sen kehittäminen	8
	2.1 Miksi osaamisen kehittämistä tarvitaan?	9
	2.2 Lastentarhanopettajan asiantuntijuus ja sen kehittyminen.....	11
	2.3 Ammattitaito ja ammatillinen identiteetti	13
	2.4 Ammatillinen kompetenssi	16
	2.5 Työelämävalmiudet.....	17
	2.6 Ammatillinen kasvu jatkuvana oppimisprosessina	18
3	Varhaiskasvatuksen alaspesifitieto ja -osaaminen	21
	3.1 Päivähoitotyön osaamisalueet ja niihin liittyvä ydinosaaminen	21
	3.1.1 Toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen	22
	3.1.2 Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen	23
	3.1.3 Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen	24
	3.1.4 Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen.....	24
	3.2 Varhaiskasvatuksen osaamisen haasteet	25
4	Päiväkodin johtaja osaamisen johtajana	27
	4.1 Osaamisen ja tiedon johtaminen käsitteenä	28
	4.2 Osaamisen kehittämisen menetelmiä	32
	4.3 Osaamisen johtaminen johtajuuden kokonaisuudessa	35
5	Tutkimustehtävät ja tutkimuskohde	38
6	Tutkimuksen toteutus	40
	6.1 Kvalitatiivisen tutkimuksen luonne	40
	6.2 Tutkimuksen taustalla oleva fenomenografia	42
	6.3 Tutkimuksen aineiston keruu ja analyysi.....	44
	6.4 Kysely aineistonkeruumenetelmänä	47
	6.5 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	48
	6.6 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	49
7	Tulokset	51
	7.1 Lastentarhanopettajien näkemykset osaamisen kehittämiseen ja johtamiseen	51
	7.1.1 Osaamisen kehittäminen päiväkotiarjessa	51
	7.1.2 Osaamisen kehittämisen merkitys työntekijälle	54
	7.1.3 Toiveita osaamisen johtamiselle.....	55
	7.1.4 Aineistosta nousseet ydinteemat haastattelu vaiheeseen	56
	7.2 Lastentarhanopettajien syventävät teemahaastattelut	57
	7.2.1 Työhön liittyvät uudet osaamisen haasteet	57
	7.2.2 Vaikutukset ammatilliselle identiteetille ja kasvulle	60

7.3	Päiväkodin johtajien näkemykset osaamisen kehittämiseen ja johtamiseen	61
7.3.1	Osaamisen kehittäminen laatuun vaikuttavana tekijänä	62
7.3.2	Haasteet osaamisen johtamisessa	63
7.3.3	Aineistosta nousseet ydinteemat haastattelu vaiheeseen	65
7.4	Johtajien syventävät teemahaastattelut	66
7.4.1	Osaamisen johtamisen merkityksellisyys	66
7.4.2	Esimiehen rooli osaamisen johtajana.....	67
8	Tulosten tarkastelu.....	69
8.1	Osaamisen kehittämistä päiväkodin arjessa.....	69
8.2	Osaamisen kehittämisen merkityksellisyys ja haastavuus	70
8.3	Pedagoginen ydinosaaminen vahvuutena	71
8.4	Erityispedagogiikka ja yhteistyötaidot haastavat osaamista	71
9	Johtopäätökset ja pohdinta	73
10	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	77
	Lähteet	80
	Liite 1: Kysely lastentarhanopettajille	
	Liite 2: Kysely päiväkodin johtajille	

1 JOHDANTO

Pro gradu -tutkielma käsittelee lastentarhanopettajan ammatillisen osaamisen kehittämistä päiväkotikontekstissa. Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jossa empiirinen aineisto kerätään kyselyillä ja syventävillä teemahaastatteluilla. Tutkimuksen avulla pyritään selvittämään, millainen prosessi osaamisen kehittäminen on, ja miten se ilmenee johtajan ja lastentarhanopettajan välisessä yhteistyössä. Päiväkodin johtajan roolia osaamisen kehittämisessä tarkastellaan osaamisen johtamisen näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, vastaako osaamisen kehittäminen muuttuvia työelämävaatimuksia, ja kuinka merkittävänä osaamisen johtamista pidetään varhaiskasvatuksessa.

Tutkimuksessa tarkastellaan, miten ja millaisilla menetelmillä lastentarhanopettajan ammatillista osaamista kehitetään konkreettisesti päiväkodin arjessa. Kyse on osaamisen johtamisen menetelmistä, jolla tähdätään henkilöstön osaamisen tunnistamiseen ja kehittämiseen. Koska osaamisen kehittäminen on työntekijän ja esimiehen yhteinen prosessi, tutkimuksessa kerätään aineistoa sekä lastentarhanopettajilta että päiväkodin johtajilta. Tutkimuskirjallisuuden ja empiirisen aineiston avulla pyritään selvittämään vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin: Miten lastentarhanopettajan ammatillisen osaamisen kehittäminen toteutuu päiväkotikontekstissa? Millaista osaamisen johtamista päiväkodin johtajalta odotetaan, ja mitkä ovat osaamisen johtamisen haasteet? Viimeisenä tutkimuskysymyksen on, miten lastentarhanopettajien osaamisen kehittäminen vastaa työelämän muuttuviin haasteisiin?

Tutkimuksen aihe on syntynyt varhaiskasvatuksen kentältä nousseista osaamisen haasteista ja muuttuvista työelämän vaatimuksista. Osaamisen johtamisesta puhutaan nykyisin paljon, mutta siihen liittyvää tutkimusta varhaiskasvatuksen kentältä ei juuri ole tehty. Osaamisen johtaminen on kuitenkin tärkeässä roolissa myös päiväkotikontekstissa, jossa työskentelee moniammatillisia tiimejä. Tiimeissä työntekijät ovat luonnollisesti eri-ikäisiä, ja heillä on erilaisia koulutustaustoja. Muuttuva yhteiskunta asettaa uusia haasteita varhaiskasvatuksen kentälle, jolloin osaamisen kehittämisen merkitys korostuu.

Eteläpelto & Tynjälä (1999, 257–259) tuovat esiin, että päivähoiton on kyettävä vastamaan muuttuvan yhteiskunnan haasteisiin. Lastentarhanopettajilta vaaditaan jatkuvasti kykyä ja

osaamista kohdata esimerkiksi erilaisia oppijoita, ja kehittää omaa opetuksen suunnittelu-, toteutus- ja arviointityötään uuden tutkimustiedon valossa. Uudenlaiset käsitykset oppimisesta, opettajan roolin muuttuminen, oppimisympäristöjen kehittäminen ja monikulttuurisuus ovat oppimis- ja tietoyhteiskunnan asettamia suuria haasteita. Lastentarhanopettajan vastuut laajenevat kasvavien ryhmäkokojen myötä, ja perheiden erilaiset tuentarpeet luovat haastetta kasvatus- ja opetustyölle (Korkalainen 2009, 10–12).

Lastentarhanopettajan tulee pysyä ajan tasalla, lisätä omaa tietotaitoaan, reflektoida oppimistaan ja motivoitua kehittämään itseään. Kyse on jatkuvasta tarpeesta itseohjautuvaan oppimiseen. (Ruohotie 2000, 275.) Opettaja sitoutuu oman ammatillisen kasvun kehittämiseen jo koulutusvaiheessa, mutta myöhemmin myös työelämässä (Leino & Leino 1997, 106). Korkeatasoinen opettajien peruskoulutus, johon myöhemmän työelämän ammattitaidon kehittäminen perustuu, ei vastaa kuitenkaan nykytilan arvioinnin mukaan työelämän haasteisiin, eikä integroidu tarvittavaan täydennyskoulutukseen (Opetusministeriö 2009, 24).

Tässä tutkimuksessa keskiöön nousee osaamisen johtaminen, joka nähdään olevan yksi tämän päivän työelämän avaintekijöistä (Myyry & Meres-Wuori 2007, 20). Hyrkkään (2009) tutkimuksen mukaan osaamisen johtaminen ja sen merkitys on noussut julkisella sektorilla 2000-luvun menestystekijäksi. Tämä osoittaa sen, että kunnissa halutaan kiinnittää entistä enemmän huomiota työntekijöiden osaamiseen ja sen kehittämiseen. Vaikka usein osaamisen johtamista koskeva kirjallisuus käsittelee yritysmaailmaa, tuo Viitala esiin, että osaamisen johtamiseen liittyvät asiat ovat yhtäläillä sovellettavissa julkisorganisaatioon (Viitala 2006, 8).

Raportin aluksi esitellään tutkimuksen teoreettinen viitekehys, jossa avataan tutkimukselle tärkeitä käsitteitä aiempien tutkimusten ja tutkimuskirjallisuuden avulla. Aluksi tarkastellaan, mitä osaamisen kehittäminen on, ja miksi sitä tarvitaan. Jotta ammatillista osaamista voidaan käsitellä tarkemmin, on tarpeen määritellä, mitä tarkoitetaan asiantuntijuudella ja sen kehittymisellä, ja miten kirjallisuudessa tarkastellaan työntekijän ammatillista identiteettiä ja kasvua. Tämän jälkeen tarkastellaan tutkimuksen metodologisia valintoja ja tutkimuskysymyksiä, joihin lähdetään etsimään vastauksia empiirisen aineiston avulla.

Koska aineistoa kerätään kahdella eri menetelmällä ja kahdessa eri vaiheessa, on myös perusteltua analysoida ja tulostaa aineistoa aineiston keruun etenemisen mukaisessa järjestyksessä. Näin ollen lukija pystyy hahmottamaan paremmin, miten tutkimus on edennyt, ja miten tietoa on syvennetty tutkimuksen edetessä. Tämä lisää myös tutkimuksen luotettavuutta. Aineisto analysoidaan mukailien aineistolähtöisen sisällön analyysin mallia. Tutkimuksen taustafilosofiassa tuodaan esille tutkimuksen fenomenografisia piirteitä, sillä tutkimus käsittelee tutkittavien erilaisia näkemyksiä ja käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Koska kyse on laadullisesta tutkimuksesta, jossa

pyritään tulkintaan ja ymmärtämiseen, voidaan taustafilosofian yhteydessä puhua myös hermeneutiikasta ja tarkastella tutkimuksen praktista tiedonintressiä, joka tähtää inhimillisen toiminnan parempaan ymmärtämiseen.

Raportissa pyritään yksityiskohtaisesti kuvaamaan tutkimuksen etenemistä ja perustelemaan tutkijan tekemiä tulkintoja aineistosta. Lopuksi tehdään yhteenveto tuloksista ja vastataan tutkimukselle asetettuihin tutkimuskysymyksiin sekä pohditaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

2 AMMATILLINEN OSAAMINEN JA SEN KEHITTÄMINEN

Osaaminen on asiantuntijuuden ja ammattitaidon keskeinen ulottuvuus, joka muodostuu tiedoista ja taidoista. Työssä osaamisella tarkoitetaan työn vaatimien tietojen ja taitojen hallintaa, ja niiden soveltamista käytännön työtehtäviin. (Virtainlahti 2009, 23.) Jokaisessa ammatissa on löydettävissä ydinosamisen alue, jonka hallitseminen on välttämätöntä, jotta pystyy suoriutumaan työstään. Ydinosaminen on työn keskeisin tehtäväalue, jonka takia työtä tehdään. Asiantuntijalla on oman ydinosamisensa alueella olevaa erityisosaamista, joka tekee hänet alansa asiantuntijaksi. (Karila & Nummenmaa 2001, 24.) Asiantuntijuutta tarvitsee jatkuvasti kehittää, sillä muuttuvat työelämävaatimukset haastavat työntekijöitä tarkastelemaan omaa osaamistaan uuden tiedon valossa. Jatkuvan oppimisen tulisikin olla luonnollisesti jatkuva prosessi koko työuran ajan. Viitalan mukaan lähes jokaisen on uudistettava omaa osaamistaan nykyisessä työelämässä. Työntekijän tulee olla myös tietoinen oman osaamisensa vahvuuksista ja heikkouksista, sillä vasta silloin työntekijä voi hyödyntää ja kehittää osaamistaan. (Viitala 2009, 180.)

Osaamisen kehittäminen nähdään yksilön ja työyhteisön välisen suhteen jatkuvana vaalimisena. Osaamisen kehittäminen on jatkuvasti läsnä koko työntekijän uran ajan. Se alkaa työhönotosta ja päättyy työntekijän jäädessä eläkkeelle. Se pitää sisällään rekrytoinnin, työhön oton, työntekijän perehdytyksen, työssä oppimisen sekä henkilöstön ja työyhteisön kehittämisen. (Juuti & Vuorela 2002, 41–64.) Tässä tutkimuksessa osaamisen kehittämisellä tarkoitetaan niitä toimenpiteitä, joilla työelämässä voidaan kehittää lastentarhanopettajan ammatillista osaamista vastamaan muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin. Tällaisia toimenpiteitä ovat muun muassa osaamisen kartoitukset ja kehityskeskustelut, joiden avulla voidaan keskustella osaamisesta ja kartoittaa kehittämistarpeita. Erilaiset kurssit, projektit, täydennyskoulutukset, työnkiertomahdollisuudet sekä pedagogiset keskustelut liittyen omaan osaamiseen ja työn haasteisiin ovat toimenpiteitä, joiden avulla osaamista voidaan lisätä. (Kauhanen 2009, 155.) Eteläpellon mukaan osaamisen kehittämisessä on kyse myös yksilön kokonaisvaltaisesta kasvusta ja yksilöitymisestä (Eteläpelto 1993, 109). Tämän takia tutkimuksessa huomioidaan ammatillisen kasvun näkökulma. Henkilöstön osaamisen kehittäminen on keskeinen osa osaamisen johtamista,

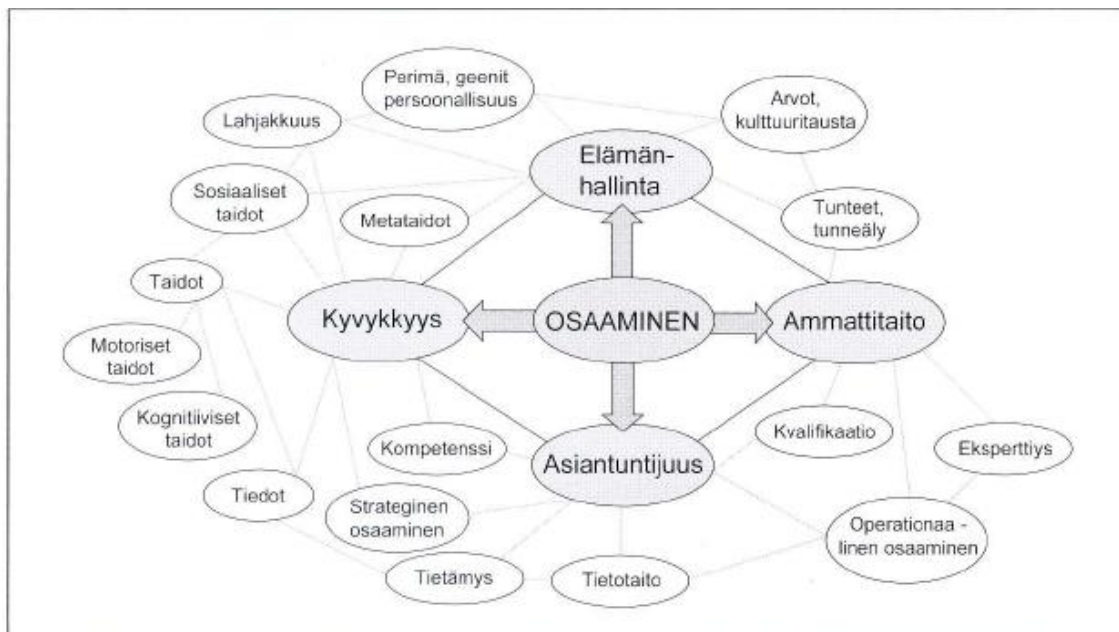
mutta se ei kata kaikkea osaamisen johtamisen aluetta (Viitala 2006, 254). Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on tarkastella osaamisen kehittämistä osana osaamisen johtamisen kokonaisuudesta.

2.1 Miksi osaamisen kehittämistä tarvitaan?

Osaamisen tarkastelussa joudutaan väistämättä perustelemaan, miksi osaamisen kehittämistä tarvitaan. Kauhasen mukaan työelämän muutoksesta on tullut pysyvä olotila, jossa strategisena kilpailutekijänä voidaan pitää nopeaa oppimista. Osaaminen vanhenee samalla tavalla kuin tieto ja teknologia. Tällöin korostuu työntekijän kyky oppia ja omaksua uusien työtehtävien vaatimia tietoja ja taitoja. (Kauhanen 2009, 143–144.) Viitalan mukaan työelämässä osaaminen näkyy sujuvana ja luotettavana työn suorittamisena. Osaamisensa kautta työntekijä saa myös muilta ihmisiltä arvostusta. Uuden oppiminen tuottaa jo itsessään mielihyvää, ja tällöin myös työntekijän pätevyyden tunne vahvistuu. (Viitala 2006, 113.)

Opetusministeriön selvityksissä (2009:16) ”Opetustoimenhenkilöstön ammatillisen osaamisen vahvistaminen” on tarkasteltu opetushenkilöstön ammatillisen osaamisen kehittämistä ja täydennyskoulutuksen tarvetta. Nykytilan arvioinnin mukaan työantajien näkökulmasta täydennyskoulutusta tarvitaan, jotta voidaan vastata työelämän haasteisiin. Selvityksessä esitellään OSAAVA -ohjelmaa, jolla pyritään tukemaan kouluissa, oppilaitoksissa sekä vapaan sivistystyön organisaatioissa työskentelevän henkilöstön osaamisen kehittämistä. Ohjelman on määrä tukea koulutuksen ja opetuksen järjestäjiä huolehtimaan opetushenkilöstön täydennyskoulutuksesta, niin että henkilöstöllä on mahdollisuus osallistua omaa ammatillista osaamistaan parantavaan koulutukseen. Hankkeen tarkoituksena on parantaa opettajien työn houkuttelevuutta kehittämällä työolosuhteita. (Opetusministeriö 2009, 10–28.) Tykes eli työelämän kehittämisohjelma on rahoittanut oppimisverkostohankkeen liittyen osaamisen johtamiseen. TOIVO -hanke käynnistyi vuonna 2004, ja sen tavoitteena on kehittää osaamisen johtamisen käytäntöjä varhaiskasvatuksessa, koska osaamisen johtamisen nähdään olevan yksi tämän päivän työelämän avaintekijöistä (Myyry & Meres-Wuori 1/2007, 20–21.)

Virtainlahden (2009, 23–24) mukaan osaamisen käsitteistö on melko sekavaa. Tämä johtuu osittain käsitteistön runsaudesta, jolloin eri käsitteiden yhteydet jäävät häilyviksi. Virtainlahti on selkiinnyttänyt osaamiseen liittyviä käsitteitä Helakorven alla olevan kuvion avulla.



KUVIO 1. Osaamisen ja ammattitaidon käsitteistöä (Helakorpi 2004)

Osaamisen kehittämisen merkitys työhyvinvoinnille

Korkalainen (2009, 91) tuo tutkimuksessaan esille, että osaamisen kehittämistä tarvitaan silloin, kun sen hetkinen osaaminen ei vastaa muuttuvia ammattitaitovaatimuksia. Tällöin työntekijät kokevat riittämättömyyden tunnetta. Viitalan mukaan riittämätön osaaminen nakertaa työmotivaatiota (Viitala 2009, 180). Työntekijä, jolla on riittämätön osaaminen, joutuu käyttämään enemmän voimavaroja tehtävistään selviytymiseen kuin työntekijä, jolla on vankka osaaminen. Jos osaamisessa on puutteita, liittyy työn tekoon myös epävarmuutta ja jännittyneisyyttä. Tällöin toiminta voi johtaa kapea-alaiseen työn suorittamiseen, koska uuden oppimiseen ei riitä enää voimavaroja. (Viitala 2006, 287.)

Työssä oppimista ja työelämän muutoksia käsittelevät tuoreet tutkimukset osoittavat, että työelämä ei aina pysty tarjoamaan mahdollisuuksia osaamiselle ja ammatillisen identiteetin rakentamiselle. Jos työntekijällä ei ole mahdollisuutta sosiaaliseen tukeen, työssä oppimiseen ja uusien tehtävien hallintaan, työntekijä kokee voimattomuutta ja uupumista. Tästä seuraa ammatillisen identiteetin rapautuminen ja työntekijän sitoutuminen työhön heikkenee. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 26–49.) Juuti ja Vuorela (2002, 34–40) korostavatkin, että esimies kehittää työyhteisössä sekä osaamista että työhyvinvointia.

2.2 Lastentarhanopettajan asiantuntijuus ja sen kehittyminen

Osaamisen kehittämiseen työelämässä liitetään käsite asiantuntijuus ja sen kehittyminen. Osaaminen on keskeinen asiantuntijuuden ulottuvuus, jossa tiedot ja taidot kohdistuvat ensisijaisesti oman alan ydinosaamiseen. (Karila & Nummenmaa 2001, 24.) Asiantuntija on oman alansa osaaja, jolla on vahva ammattispesifinen tietämys. Hän pystyy valmiuksiensa ansiosta soveltamaan tietoa ja ratkomaan ongelmia. Tällöin asiantuntijuuden tulee olla ennakoivaa, laajaa ja joustavaa. (Karila & Nummenmaa 2001, 132.) Asiantuntijalta vaaditaan myös kykyä olla kriittinen ja analyttinen. Oman alansa asiantuntija osaa soveltaa ja käyttää osaamistaan luovasti, ja hänellä on myös kyky kehittyä jatkuvasti. (Ruohotie 2006, 106–107.) Kehittyminen vaatii kuitenkin jatkuvaa oman osaamisen ja kehittämisen arviointia eli reflektiivisyyttä (Karila & Nummenmaa 2001, 132). Henkilökohtaisen reflektion lisäksi asiantuntijaksi kehittyminen vaatii taitoa peilata ja pohtia omia kokemuksia ja ajatuksia yhdessä muiden kanssa, jolloin yksilöllä on mahdollisuus jakaa omia kokemuksiaan ja samalla oppia toisten kokemuksista (Happo 2006, 21).

Kehityksen ennakointi ja siihen reagointi ovat taitoja, jotka liitetään asiantuntijuuteen. Jotta asiantuntija voi kehittää osaamistaan ja hyödyntää sitä parhaalla mahdollisella tavalla, hänellä täytyy olla itsesäätelytaitoja kuten motivaatiota ja uskoa omiin kykyihin sekä korkean asteen ajattelun taitoja, joita kutsutaan metataidoiksi. Asiantuntijuuden kehittämiseen kuuluu myös käsitteellinen oppiminen, joka on tavoitteellista toimintaa, ja tähtää noviisista asiantuntijaksi kasvamiseen. (Ruohotie 2006, 106–107.) Guskey (2002, 382–389) tuo artikkelissaan esiin, kuinka opettajat lähtivät mukaan osaamisen kehittämissuhteisiin, koska halusivat tietoisesti kehittää asiantuntijuuttaan ja saada käyttöön uusia opetusmenetelmiä sekä valmiuksia soveltaa teoreettista tietoa omaan opetustyöhönsä.

Kasvuprosessissa ei ole kyse vain tietotaitojen ja valmiuksien kehittymisestä, vaan ajattelun ja persoonallisuuden kasvusta, jota voidaan kuvata monitahoiseksi kehitysprosessiksi. (Ruohotie 2006, 106–107, Happo 2006, 22.) Tällöin asiantuntijuuden kehittämisen yhteydessä on perusteltua puhua myös ammatillisesta kasvusta, joka on työuran aikana tapahtuva prosessi.

Asiantuntijuutta on määritelty jakamalla se kolmeen pääsuuntaukseen. Asiantuntijuus nähdään taitavana tiedonhankintana ja tiedon käsittelynä, jolloin yksilön tiedonkäsittelyprosessit muuttuvat. Asiantuntijuus nähdään myös asiantuntijakulttuuriin osallistumisena, mikä antaa mahdollisuuden identiteetin kehittymiselle. Kolmanneksi asiantuntijuus nähdään sosiaalisena ja yhteisöllisenä tiedonmuodostusprosessina. (Hakkarainen, Palonen, Paavola 2002.) Kupila (2007, 18–19) korostaa omassa tutkimuksessaan näiden kolmen ulottuvuuden lisäksi vielä toimintaympäristön merkitystä asiantuntijuuden kehittämisessä, sillä asiantuntijuus

varhaiskasvatuksessa on sidoksissa tiettyihin tehtäviin, tilanteisiin ja toimintaympäristöihin. Karilan (1997) tutkimuksessa toimintaympäristö nähdään merkittävänä tekijänä tutkittaessa lastentarhanopettajaksi opiskelevien asiantuntijuuden kehittymistä koulutuksen aikana.

Asiantuntijuuden nähdään muodostuvan myös kolmesta tiedon lajista. Asiantuntijalla tulee olla teoreettista tietoa, jota voidaan kutsua myös deklaratiiviseksi tiedoksi. Tämän lisäksi asiantuntija tarvitsee myös käytännön osaamista ja tietoa sekä itsesäätelytaitoja, joihin kuuluvat metakognitio ja reflektiivisyys. Asiantuntijalta vaaditaan kykyä soveltaa näitä kaikkia tiedon lajeja joustavaksi toiminnaksi. (Kupila 2007, 31, ks. Eteläpelto 1997, Tynjälä 2003, Tynjälä & Colin 2000.)

Lastentarhanopettaja varhaiskasvatuksen asiantuntijana

Varhaiskasvatus on kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tarkoituksena on edistää pienten lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Kyse on suunnitelmallisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, joka koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Varhaiskasvatustoiminta perustuu varhaiskasvatukselliseen ja monitieteiseen tietoon ja tutkimukseen, joka mahdollistaa kokonaisvaltaisen näkemyksen lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Laadukkaan varhaiskasvatuksen edellytyksenä on, että jokaisella kasvattajalla on vahva ammatillinen osaaminen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11.)

”Kelpoisuusvaatimuksena lastentarhanopettajan tehtäviin on vähintään kasvatus tieteen kandidaatin tutkinto, johon sisältyy lastentarhanopettajan koulutus, taikka sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto, johon sisältyvät varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet opinnot sen laajuisina kuin valtioneuvoston asetuksella tarkemmin säädetään.”(Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 29.4.2005/272, 7§.)

Varhaiskasvatuksen asiantuntijalla on teoreettinen varhaiskasvatuksen osaaminen, jonka hän on saanut formaalin koulutuksen kautta. Tämän lisäksi kehittyäkseen asiantuntijaksi, hänellä tulee olla käytännön työkokemusta varhaiskasvatuksen kentältä, jossa hän hankkii tarvittavia tietoja ja taitoja sekä osallistuu varhaiskasvatuksen työprosesseihin päivähoiton kentällä. Tällöin hänellä on mahdollisuus tutustua ja tulla osaksi varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria ja soveltaa opittuja tietoja käytäntöön. (Karila & Nummenmaa 2001, 131–132.) Karilan (1997) mukaan asiantuntijuus rakentuu minän, elämän historian, substanssialaa koskevan tietämyksen ja toimintaympäristön välisessä vuorovaikutuksessa (ks. Happo 2006, 39).

Kupila (2007, 14, 19) tuo esille, että esimerkiksi varhaiskasvatuksen akateemisessa asiantuntijakoulutuksessa korostetaan sellaista asiantuntijuutta, joka pystyy tutkimaan ja tuottamaan uutta tietoa, ja soveltamaan tieteellistä tietoa käytännön tilanteisiin. Asiantuntijan tulee olla myös kriittinen ja pohdiskeleva. Asiantuntijuuden edellytyksinä pidetään oman alan teoreettista, käsitteellistä ja käytännöllistä hallintaa sekä työmenetelmiin liittyvää alaspesifiä osaamista. Asiantuntijalta vaaditaan myös hyviä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja. Kupila tuo esille, että dynaaminen yhteiskunta pakottaa myös asiantuntijalta muutosvalmiutta ja kykyä oppia jatkuvasti uutta. Tilanteiden muuttuessa tarvitaan joustavuutta, nopeaa reagointia ja uusien toimintamuotojen kehittämistä. Asiantuntijuutta voidaan siis luonnehtia dynaamiseksi prosessiksi, jossa asiantuntija on valmis kohtaamaan uusia haasteita sekä haastamaan itseään erilaisissa työhön liittyvissä ongelmanratkaisutilanteissa. Asiantuntijuudessa on kyse yksilöllisistä kyvyistä sekä työyhteisön ja organisaation dynamiikasta, joka muotoutuu tietyssä kontekstissa. Asiantuntijuutta ei voi mitata tiedon määrällä tai laadulla, eikä työuran pituudella. Kauhanen perustelee väitettä sillä, että pitkä työura ja monipuolinen työkokemus eivät ole kovin merkityksellisiä, ellei ihminen osaa hyödyntää kokemustaan uuden oppimisessa tai jakamaan omaa tietoaan muille. (Kauhanen 2009, 147.)

Lastentarhanopettajan osaamisen alueita tarkastellaan myöhemmin raportissa Karilan & Nummenmaan (2001) jäsentelyn avulla, jossa he ovat kuvanneet päiväkotityön keskeiset osaamisalueet ja niihin sisältyvän ydinosaamisen.

2.3 Ammattitaito ja ammatillinen identiteetti

Ammattitaitoon liitetään usein käsitys ammatin merkityksestä ja siitä, mitä ammatti vaatii ja edellyttää. Puhuttaessa ammattitaidosta, siihen liitetään vahvasti työn kokonaisvaltainen osaaminen, itsenäinen suorittaminen, vastuullisuus työn tuloksista ja myös kehityskykyisyys. Tutkimuskirjallisuudessa käsitteet kompetenssi ja kvalifikaatio yhdistävät toiminnallisella tasolla ammattitaidon käsitteeksi. Ammattitaitokäsite on määrittelynsä hyvin lähellä osaamisen käsitettä, mutta se on siirretty työkontekstiin. Ammattitaidolla voidaan ilmaista yksilön kykyä toimia tietyissä työtehtävissä tai ammatillista pätevyyttä omassa ammatissaan. (Hanhinen 2010, 87, Viitala 2006, 113–114.)

Ammattitaitoa ja ammatillista osaamista on Hanhisen mukaan vaikea irrottaa toisistaan. Virtainlahti määrittelee käsitteet toistensa synonyymeiksi, jossa ammattitaidolla tarkoitetaan ammatillista osaamista, jota kutsutaan myös toiminnalliseksi osaamiseksi. Ammatillisella osaamisella tarkoitetaan sellaista osaamisen kokonaisuutta, jossa yhdistyvät tiedot, taidot ja

yksilön ominaisuudet. Tästä syntyy toimintakykyisyys, jolla yksilö toimii ammatissaan. (Hanhinen 2010, 87, Virtainlahti 2009, 23.) Viitala kuvaa ammattitaidon rakentumista alla olevalla osaamispyramidilla.



KUVIO 2. Osaamispyramidi, joka kuvaa ammattitaidon rakentumista (Viitala 2006, 116)

Ammattitaito käsitettä voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista ja painotuksista. Ammattitaitoa voidaan tarkastella työn tuloksen mukaan tai kiinnittää huomiota työn suoritustapaan. Tällöin korostuu tuloksellisuus ja konkreettinen toiminta. Ammattitaitoa voidaan myös käsitellä ammattitaitovaatimusten näkökulmasta. Tällöin keskitytään työntekijän ominaisuuksiin eli kompetensseihin ja työn vaatimuksiin eli kvalifikaatioihin ja niiden toteutumiseen. Ammattitaidossa ja siihen liitettävässä ammatillisessa pätevyyydessä ei ole kyse vain työhön liittyvistä osaamisprofiileista, vaan se on myös kykyä hahmottaa ammatin ja yhteiskunnan väliset yhteydet. (Hanhinen 2010, 87–89.)

Ammattitaito on kokonaisvaltainen asia ja sen takia sitä on vaikea pilkkoa osiin. Osaamisen kehittäminen kuitenkin vaatii, että ammattitaitoa pystyttäisiin erittelemään ja arvioimaan myös yksityiskohtaisemmin. Tätä perustellaan sillä, että on vaikea kehittää jotain sellaista, mitä ei tunneta. (Viitala 2006, 114.)

Ammatillinen identiteetti

Ammatillinen identiteetti määritellään Eteläpellon ja Vähäsantasen (2000) mukaan tavaksi nähdä itsensä ammatillisena toimijana. Käsitys itsestä perustuu aiempaan elämänhistoriaan. Stenströmin mukaan identiteetti voidaan nähdä ammatillisen kasvun ja kehityksen keskeisenä ilmiönä (Stenström 1993, 31). Ammatillista identiteettiä tarkastellaan aina sen hetkisen kokemuksen mukaan. Kyse on siitä, miten ihminen ymmärtää itsensä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen. Identiteettiin kuuluu myös käsitys siitä, mihin ihminen kokee kuuluvansa, ja mitä asioita hän pitää tärkeinä ja arvokkaina. Tällöin ihminen miettii omaa sitoutumistaan työhönsä ja sitä, millaiseksi hän haluaa tulla työntekijänä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2000, 26.)

Ammatilliseen identiteettiin liittyvästi työtä koskevat arvot, eettiset ja moraaliset ulottuvuudet sekä tavoitteet ja uskomukset. Eteläpelto ja Vähäsantanen tuovatkin esille, että käsitys ammatti-identiteetistä on muuttunut jälkimodernismin myötä. Ennen käsitys minästä, persoonallisuuden ytimeästä, koettiin muuttumattomaksi ja pysyväksi rakenteeksi. Nykyisin identiteetti nähdään pirstaloituneena ja jatkuvasti muuttavana dynaamisena kokonaisuutena, joka rakentuu suhteissa kokemuksiin, tilanteisiin ja ihmisiin, joiden kanssa me olemme vuorovaikutuksessa. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2000, 26.)

Korkalainen (2009) tuo tutkimuksessaan esille varhaiskasvatukseen vaikuttaneita yhteiskunnallisia muutoksia, jotka tuottavat uusia osaamisen haasteita ja synnyttävät jopa riittämättömyyden tunnetta työntekijöissä. Eteläpelto ym. (2000) esittääkin kysymyksen, mihin ammatillista identiteettiä enää tarvitaan, kun työelämän vaatimuksissa korostetaan vahvalle ammatti-identiteetille vastakkaisia seikkoja, kuten yliammattillisia kompetensseja, jaettua asiantuntijuutta, moniammatillisuutta, ammatillista liikkuvuutta, joustavuutta sekä jatkuvaa elinikäistä oppimista ja uusiutumista. Stenström tuo myös esille vaikeuden tulkita ammatillista identiteettiä nykytilanteessa, jossa ammattien ohella myös ammattitaitovaatimukset muuttuvat (Stenström 1993, 35–37). Käytännöt kuitenkin todistavat, että ammatillista identiteettiä tarvitaan yhä. Työntekijältä vaaditaan nykyisessä työelämässä oman osaamisensa esittämistä ja arvioimista. Työntekijän tulee tunnistaa omat osaamisensa alueet, tehdä ne näkyviksi, ja osata markkinoida omaa osaamistaan. Tämä vaatii entistä enemmän tietoisuutta omasta ammatillisesta osaamisesta ja identiteetistä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2000, 27.) Stenströmin (1993, 42) mukaan ammatillisen identiteetin on mahdollista rakentua yksilön osaamiselle, eikä pelkästään tietyn ammatin ympärille.

2.4 Ammatillinen kompetenssi

Tieteellisessä kirjallisuudessa kompetenssi on yleisemmin käytetty termi, jossa viitataan osaamiseen (Hanhinen 2010). Ruohotie (2005) määrittelee kompetenssin kyvyiksi suoriutua ammattiin kuuluvista tehtävistä. Tarkasteltaessa työtä ja siihen liittyvää osaamista, voidaan puhua ammatillisesta kompetenssista. Kompetenssi käsitteenä on haastava, koska ei ole olemassa sellaista teoriaa, jolla voisi perustella käsitteen käyttämistä. Teoriat perustuvat pikemminkin käsitteen käytölle. (Salonen 2009, 37–38.)

Hanhinen (2010, 52) tuo esiin myös käsitteen haastavuuden. Kompetenssi käsitteelle ei ole olemassa yhtä selkeää määritelmää, sillä käsitettä voidaan tarkastella eri näkökulmista. Työelämän näkökulmasta ammattitaidolla tarkoitetaan kvalifikaatiota, kun taas yksilön ja työn suhteessa kyse on kompetenssista. Koulutuksen näkökulmasta kyseessä on tunnustus, ja työmarkkinat näkevät ammattitaidon joustavuutena. (Salonen 2009, 37, ks. Taalas 1995.) Kvalifikaatio käsitettä käytetään usein synonyymina kompetenssin käsitteelle. Erona kuitenkin on, että kvalifikaatiossa pätevyys voidaan irrottaa työntekijästä ja kuvata sitä irrallisena tietojä ja taitojen rakennelmana. (Salonen 2009, 38.)

Kompetenssia voidaan määritellä pätevyutenä suhteessa johonkin ammattitehtävään. Kompetenssin eteen pitää nähdä työtä, ja sen takia kompetenssia pystyykin lisäämään esimerkiksi oppimisen ja kokemuksen myötä, silloin kun toimintaympäristön muutos sitä edellyttää. (Salonen 2009, 37.) Guskeyn (2000, 382) artikkelin mukaan tutkittavat opettajat lähtivät mukaan ammatilliseen kehittämisohjelmaan, koska he halusivat lisätä omaa ammatillista kompetenssiaan, ja saada sitä kautta ammatillista tyydytystä.

Kompetenssin luokituksia

Hanhinen tuo esille tutkimuksessaan, kuinka monella tapaa kompetenssia on luokiteltu tutkimuskirjallisuudessa. Tämä johtuu Hanhisen mukaan juuri kontekstieroista, sillä kompetenssia ei voi käsitellä irrallaan sen toimintaympäristöstä. Lisäksi jäsentelyyn vaikuttaa se, millainen näkökulma osaamisen käsittelyyn on valittu. Hanhinen tarkastelee tutkimuksessaan muun muassa Ruohotien (2005) esittelemää Bunkin (1994) jäsentelytapaa. Tässä jäsentelyssä kompetenssi jaetaan ammatilliseksi kompetenssiksi, jossa kyse on suoriutumisesta alaspesifisen toiminta-alueen tehtävistä. Menetelmällinen kompetenssi puolestaan tarkoittaa reagoimista työssä esiintyviin ongelmiin, ja niiden ratkaisemista käyttäen hyödyksi aiempaa kokemusta. Sosiaalinen

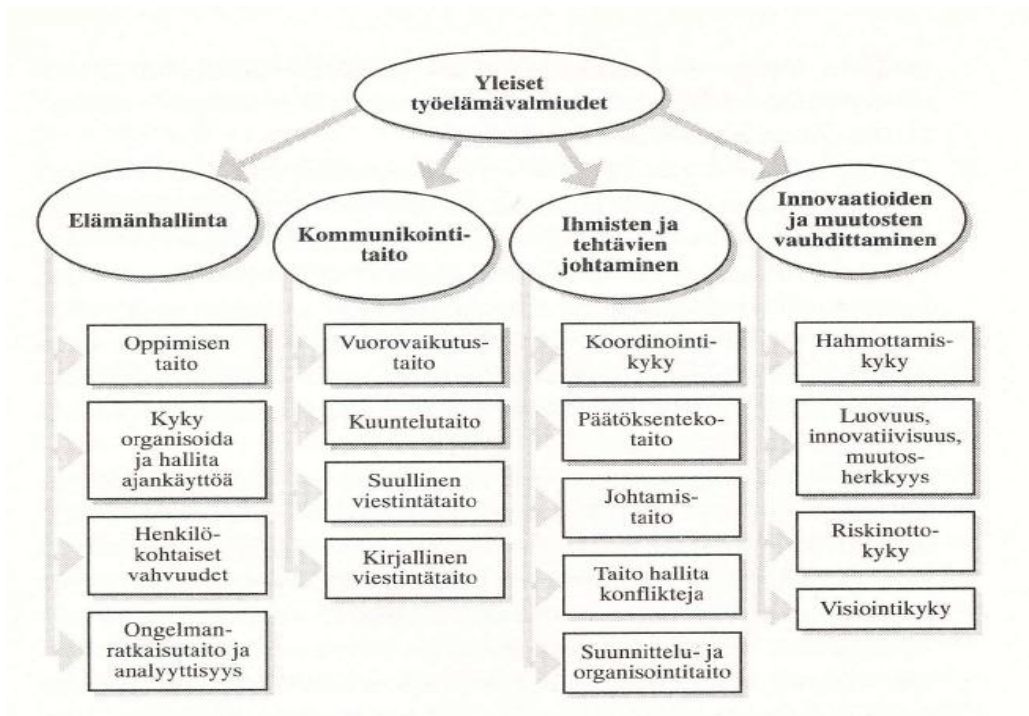
kompetenssi liittyy kommunikointiin, vuorovaikutustaitoihin ja yhteistyöhön. Tällöin tarvitaan hyviä vuorovaikutustaitoja sekä empatiakykyä. Viimeiseksi on esitelty osallistumista edistävä kompetenssi, joka tarkoittaa oman työn ja työympäristön muokkaamista, organisointi- sekä päätöksentekokykyä ja vastuunottamista omasta työstä ja sen jatkuvasta kehittämisestä. (Hanhinen 2010, 52–53.)

Ruohotie (2006) on laatinut myös oman kompetenssijaottelun, jota Hanhinen (2010) esittelee väitöskirjassaan. Lähtökohtana jaottelulle on asiantuntijuus ja jaottelussa erotellaan kolme pääkategoriaa. Ensimmäiseksi ovat ammattispesifit tiedot ja taidot, jotka ovat asiantuntijuuden, jatkuvan oppimisen ja syvällisen ymmärtämisen perusta. Tähän sisältyy ammattiin liittyvän ajantasaisen tiedon hallinta, tiedon hankinta- ja käyttötaidot sekä tiedon kriittinen arviointi. Toisena pääkategoriana ovat yleiset työelämävalmiudet, jotka koostuvat muun muassa sosiaalisista ja kognitiivisista taidoista, innovatiivisuudesta, luovuudesta, johtamistaidoista sekä sähköisen viestinnän taidoista. Viimeisenä kategoriana on ammatillista kehittymistä edistävät itsesäätelyvalmiudet. Tällä tarkoitetaan oppimisen kontrollia, oman toiminnan kriittistä tarkastelua ja arviointia. (Hanhinen 2010, 55.)

Kauhanen (2009, 144–148) määrittelee kompetenssin pätevyudeksi, jossa hän edellä mainittujen luokittelujen lisäksi korostaa arvojen, asenteiden sekä motivaation merkitystä. Hän tuo esiin, että arvot ja asenteet ovat kiinteä osa ihmisen osaamista. Arvot ja asenteet kertovat Kauhasen mukaan siitä, onko ihminen halukas ja motivoitunut pitämään yllä omaa osaamistaan, ja miten ihminen sopeutuu työpaikan muutoksiin. Kauhanen perustelee arvojen ja asenteiden tärkeyttä sillä, että asenteiden muuttaminen on tunnetusti vaikeampaa kuin työntekijän osaamisen kehittäminen.

2.5 Työelämävalmiudet

Ruohotie tuo kompetenssijäsentelyssään esille yleiset työelämävalmiudet. Ruohotie (2000, 40) havainnollistaa näitä valmiuksia kuvion avulla, jossa hän jäsentelee työelämävalmiudet ja niiden jäsentymisen erillisiksi taidoiksi ja kyvyiksi. Ruohotie erittelee valmiudet neljään luokkaan alla olevan kuvion mukaisesti: elämän hallinta, kommunikointitaito, ihmisten ja tehtävien johtaminen sekä innovaatioiden ja muutosten vauhdittaminen.



KUVIO 3. Yleiset työelämävalmiudet ja niihin liittyvät tiedot ja taidot (Ruohotie 2000, 40)

Elämänhallintaan kuuluu taito jatkuvasti kehittää käytäntöjä ja rutiineja, jotka auttavat hallitsemaan epävarmuutta muuttuvassa työelämässä. Tällaisia taitoja ovat oppimisen taito, jossa ihminen huolehtii siitä, että hänen ammatillinen osaamisensa on ajan tasalla. Tällöin tarvitaan kykyä ammentaa tietoa arkipäivän kokemuksista ja käyttää niitä hyväkseen työelämässä. Työntekijän on myös tärkeää pystyä ottamaan vastaan palautetta, sekä positiivista että rakentavaa, ja pystyä palautteen avulla kehittämään omaa toimintaansa. Ongelmanratkaisu- ja analyyttisuustaidoilla tarkoitetaan kykyä ideoida toimintamalleja, eritellä ja analysoida ongelmia, ja sitä kautta ratkaista niitä yksin tai yhdessä kollegojen kanssa. Kommunikointitaidoilla tarkoitetaan muun muassa vuorovaikutus- ja kuuntelutaitoa. Työelämässä nämä taidot näkyvät kykyinä työskennellä toisten ihmisten kanssa, kuunnella heitä ja olla avoin toisten näkemyksille ja mielipiteille. (Ruohotie 2000, 41.)

2.6 Ammatillinen kasvu jatkuvana oppimisprosessina

Ruohotie määrittelee ammatillisen kasvun jatkuvaksi oppimisprosessiksi, jossa ihminen elämänuransa aikana hankkii sellaisia tietoja ja taitoja, joiden avulla hän voi vastata muuttuviin ammattivaatimuksiin. Ammatillinen kasvu ja oppiminen tapahtuvat yksilön ja ympäristön

vuorovaikutuksessa. Formaalin oppimisen lisäksi tulee korostaa informaalia oppimista, jota tapahtuu jatkuvasti arkipäiväisessä elämässä esimerkiksi erilaisissa vuorovaikutussuhteissa. Ihminen oppii jatkuvasti analysoimalla omia virheitään tai osallistumalla esimerkiksi työpaikan yhteistoiminnalliseen kehittämisprojektiin. (Ruohotie 2000, 3, 9.)

Jatkuvalla oppimisella Ruohotie kuvaa yksilöä, jolla on vahva tarve ja halu oppia jatkuvasti uutta ja kehittää itseään. Ihminen saattaa esimerkiksi harjoitella sellaisia taitoja, joita hän pitää tärkeinä, pystyäkseen vastaamaan työelämän uusiin haasteisiin. (Ruohotie 2000, 9–10.) Fitzgeraldin ja Theilheimerin mukaan opettajat toivoivat, että ammatillisella kehitymisellä voitaisiin vastata työn haasteisiin ja saada niihin apua. Apua kaivattiin muun muassa käytöshäiriöihin ja erityispedagogiikkaan. (Fitzgerald ym. 2013, 105.) Harjoittelemine ja kouluttautuminen perustuvat myös tarpeeseen suoriutua nykyisestä työstä entistä paremmin tai pyrkimyksestä edetä urallaan toisiin tehtäviin. Ruohotie tuokin esiin, että ihminen, joka sitoutuu jatkuvaan oppimiseen, on avoin uudelle tiedolle ja hankkii tietoa esimerkiksi lukemalla alan kirjallisuutta. Tavoitteena on uusien tietojen ja taitojen avulla parantaa omaa suorittamistaan työtehtävissä. Organisaation menestymisen kannalta on erittäin tärkeää tukea, mahdollistaa ja jopa synnyttää tämän kaltaista työntekijän jatkuvaa oppimista. (Ruohotie 2000, 9–10.)

Hanhinen (2010, 99) tuo tutkimuksessaan esille käsitteisiin ammatillinen kasvu ja ammatillinen kehittyminen liittyvän ongelman. Usein käsitteitä käytetään toistensa synonyymeina sekä kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa että puhekielessä. Tässä tutkimuksessa, Hanhisen tutkimuksen tavoin, käytetään käsitettä ammatillinen kasvu. Käsitteellä tarkoitetaan ammatillaisen pitkäkestoista ja laaja-alaista oppimisen prosessia, jossa työntekijä voi uusien tietojen ja taitojen avulla vastata uusiin työn asettamiin vaatimuksiin. Tällöin asiantuntijuus kehittyy vaiheittain, ja oppimisprosessi tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa. Uusien valmiuksien oppiminen ja niiden hyödyntäminen ovat työntekijän omista tarpeistaan ja motivaatiostaan lähteviä. (Hanhinen 2010, ks. Ruohotie 2000, Laakkonen 2004, Korpelainen 2005.)

Ammatillinen kasvu käsitteenä on laaja ja kuvaa koko elämänuran aikana tapahtuvaa kasvua. Ammatilliseen kasvuun vaikuttaa elämäkokemus, ja sitä kautta myös ihmisenä kasvaminen ja kehittyminen. Korkalainen tuo esille, että ammatillista kasvua määritellään oppimisprosessin, osaamisen ja ammatti-identiteetin kautta. Tutkimuksen mukaan varhaiskasvatukseen henkilöstölle tulee antaa tuki ja mahdollisuus täydennyskoulutukseen ammatillisen kasvun tukemiseksi. Näin ollen henkilöstö voi lisätä ja täydentää kompetenssejaan ja vastata ammattitaitovaatimuksiin, jotka muuttuvat esimerkiksi tutkimustiedon lisääntymisen myötä. (Korkalainen 2009, 191.) Tutkimustulosten valossa, on mielenkiintoista tarkastella, millainen merkitys

lastentarhanopettajien mielestä ammatillisen osaamisen kehittämisellä on heidän ammatilliselle kasvulleen.

3 VARHAISKASVATUKSEN ALASPESIFITieto JA -OSAAMINEN

Ammattispesifinen osaaminen on yksi asiantuntijuuden ja ammattitaidon ulottuvuus. Ydinosaamisen hallitseminen on asiantuntijuuden osa-alue. Ilman ydinosaamisen hallintaa ei pysty suoriutuman työtehtävistään. (Karila & Nummenmaa 2001, 22–24.) Tieto ja osaaminen ovat kuitenkin aina suhteessa toimintaympäristöön ja sen asettamien vaatimusten kanssa. Toimintaympäristö voi uusilla vaatimuksilla haastaa toimijan pätevyyden. (Kupila 2007, 30–31.) Tällöin on tärkeää huomioida osaamisen jatkuva kehittäminen. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan lastentarhanopettajan työhön liittyviä uusia osaamisen haasteita ja toimintaympäristönä on päiväkotikonteksti.

3.1 Päivähoitotyön osaamisalueet ja niihin liittyvä ydinosaaminen

Karila ja Nummenmaa (2001, 33) ovat jäsennelleet varhaiskasvatustyön alaspesifiä tietoa ja osaamista toimintakokonaisuuksien ja ydinosaamisen kautta alla olevassa kuviossa. Apuna he ovat käyttäneet muun muassa aiempaa tutkimuskirjallisuutta sekä omia kehittämishankkeiden pohjalta saatuja kokemuksia. Osaamisen keskeiset osa-alueet, ja niihin liittyvät ydinosaamisen alueet on tuotu esiin, siitä lähtökohdasta, että kaikkien päiväkotityöntekijöiden tulee hallita nämä alueet ja niihin liittyvä ydinosaaminen. Riippuen ammattipätevyydestä osaamisalueiden painotus vaihtelee. Tarkastelen tässä tutkimuksessa vain lastentarhanopettajan osaamista.

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

KUVIO 4. Päiväkotityön keskeiset osaamisalueet ja niihin sisältyvä ydinosaaminen (Karila & Nummenmaa 2001,33)

Osaaminen on jäsentynyt yllä olevan taulukon mukaisesti neljään keskeiseen osa-alueeseen, jotka ovat toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen, varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetukseen liittyvä osaaminen, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen sekä työn jatkuvaan kehittämiseen jokaisella pätevyysalueella liittyvä osaaminen. (Karila & Nummenmaa 2001, 27–33.) Korkalaisen (2009, 74) tutkimuksessa mainitaan näiden osa-alueiden lisäksi vielä eettinen osaaminen.

3.1.1 Toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen

Toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvässä osaamisessa varhaiskasvattajilta vaaditaan kykyä tiedostaa kasvatuksen, yhteiskunnan ja kulttuurin lähtökohdat sekä instituutioiden toimintaperiaatteet. Kontekstiosaamiseen on ydinosaamisen alue, johon kuuluu myös lapsen ja perheen arjen tuntemus sekä tietoisuus lainsäädännöstä ja muusta ohjeistuksesta. Kyse on kasvatuksen yhteiskunnallisten ja kulttuuristen lähtökohtien tiedostamisesta. Tähän osaamisen jäsenyykseen kuuluu myös yhteiskunnallisten instituutioiden toiminnan tuntemus. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi tietoutta subjektiivisesta päivähoido-oikeudesta, eri päivähoitomuodoista ja maksuttomasta esiopetuksesta. Tämän lisäksi lastentarhanopettajan tulee olla tietoinen voimassa

olevista työtä ohjaavista laista ja asetuksista sekä osata tulkita ja suunnitella toimintaa niiden mukaisesti. Päivähoito koskeva laki, asetukset sekä viralliset asiakirjat määrittävät kokonaisuudessaan päivähoitotyötä ja siihen vaadittavaa osaamista. (Kupila 2007, 30–31, Karila & Nummenmaa 2001, 26–35.)

3.1.2 Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen

Varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen ydinosaamista ovat kasvatustieteellinen osaaminen, hoito ja pedagoginen osaaminen. Kasvatustieteellisessä keskeistä on kasvatustieteiden arvojen, uskomusten ja käsitysten pohdinta, kasvatustieteellisten seuraamusten pohdinta ja kyky hahmottaa tulevaisuutta. Kasvatustieteellinen osaaminen on laadukkaan päivähoitoympäristön lähtökohta ja ydin. Kasvattaja voi yhdessä lapsen perheen kanssa ja oman moniammatillisen tiimin kanssa miettiä, mitkä ovat ne kasvatustieteelliset tavoitteet, joihin kasvatustieteillä pyritään ja millaisia menetelmiä ja sisältöjä käytetään. Kasvattaja on jatkuvassa vuorovaikutuksessa sekä lasten että heidän perheidensä kanssa, joten vuorovaikutus kytkeytyy hyvin tiiviisti kasvatustieteelliseen. (Karila & Nummenmaa 2001, 26–33.)

Pedagogiseen osaamiseen, joka on lastentarhanopettajan erityisosaamista, kuuluu muun muassa laadukkaan oppimisympäristön mahdollistaminen ja opetustyö. Laadukkaaseen oppimisympäristöön liittyy myös henkilökunnan sallivat asenteet liittyen lapselle ominaisiin tapoihin toimia, sekä tieto lapsen kehityksestä ja oppimisesta. Ilman tätä tietoa kasvattaja ei pysty luomaan laadukasta oppimis- ja kasvatustieteellistä ympäristöä, joka tarjoaa lapselle ikätasonsa mukaista suunniteltua toimintaa päiväjärjestyksen mukaisesti, virikkeitä, leluja sekä turvallisen kasvu-ympäristön. (Karila & Nummenmaa 2001, 26–33.) Korkalainen (2009, 74) kiteyttää tutkimuksessaan lastentarhanopettajan erityisosaamisen koskemaan opetussuunnitelmatyötä, lapsen kehityksen ja oppimisen tuntemusta, sosiaalipedagogiikan osaamista sekä tutkimus- ja kehittämisosaamista.

Pedagoginen osaaminen on myös pedagogisten toimintamenetelmien käyttöä, ja niiden kehittämistä arjen kasvatustieteellisessä työssä. Tärkeää on huomioida lapsen ikätaso ja kehittää sellaisia opetustieteellisiä ratkaisuja ja pedagogisia menetelmiä, jotka vastaavat lasten kehitystasoa ja tapaa oppia. Suunnittelussa pedagogisessa toiminnassa on tärkeää jatkuvasti arvioida ja kehittää toimintaa. (Karila & Nummenmaa 2001, 26–33.)

Raasumaan (2010, 145) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat, että pedagogisen osaamisen kehittyminen perustuu työpaikalla oppimiseen ja henkilökohtaisen pohdinnan kautta tapahtuvaan ammatilliseen kasvuun. Raasumaa tuokin esille, että työyhteisön sisäisellä koulutuksella,

avoimella osaamisen jakamisella ja kollegojen tuella on merkittävä rooli pedagogisen osaamisen kehittämisessä.

Hoito-osaaminen on puolestaan lastenhoitajien erityisosaamista, mutta kaikkien päiväkotityöntekijöiden tulee hallita lapsen perushoitoon liittyvä osaaminen. Hoito-osaamiseen kuuluu muun muassa tiedot ja taidot liittyen lapsen ravintoon, liikkumiseen, lepoon ja ulkoiluun. Nämä ovat fyysisen hyvinvoinnin tekijöitä, ja näin ollen muodostavat pohjan lapsen kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. (Karila & Nummenmaa 2001, 26–33.)

3.1.3 Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen

Yhteistyö ja vuorovaikutus liittyvät oman työn kielelliseen hallintaan ja yhteistyöhön kollegojen ja asiakkaiden sekä eri sidosryhmien kanssa. Työn kielellinen hallinta on korostunut viime vuosina varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmien laadinnassa, arvioinnissa ja kehittämisessä. Tällöin vaaditaan osaamista kuvata kasvatus- ja opetustyötä kielellisesti tuoden esiin ja perustella kasvatuksellisia tavoitteita ja näkemyksiä. Tämä on osoittautunut kasvatustieteen henkilökunnalle hyvin haasteelliseksi osaamisen alueeksi. (Karila & Nummenmaa 2001, 26–33.)

3.1.4 Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen

Viimeisenä ydinosaamisen mainittiin työn jatkuva kehittäminen, joka vaatii reflektiotaitoja sekä tiedonhallintaosaamista. Karila ja Nummenmaa tuovatkin esille, että muuttuvassa työympäristössä osaamisen kehittämisestä on tullut keskeinen osaamisen alue. Oman ammattitaidon ja asiantuntijuuden kehittäminen vaatii jatkuvaa osaamisen kehittämistä. Tiedot vanhenevat ja ammattipätevyyden antanut koulutus ei kykene antamaan kuin tarvittavat pohjatiedot ja valmiudet oman asiantuntijuuden kehittämiseksi. Tämä vaatii työssäoppimista, joka puolestaan vaatii reflektiivistä kykyä arvioida omaa toimintaansa ja osaamistaan. Varhaiskasvatustieteen tutkimustietoa tulee jatkuvasti lisää, joten on erittäin tärkeää, että työntekijä osaa etsiä tarvitsemaansa tietoa ja suhtautua tietoon kriittisesti. (Karila & Nummenmaa 2001, 26–33.) Korkalainen lisää tutkimuksessaan vielä tilannesidonnaisen osaamisen ulottuvuudet, joilla hän tarkoittaa kieli ja kulttuurikysymyksiä varhaiskasvatustyössä (Korkalainen 2009, 74).

3.2 Varhaiskasvatuksen osaamisen haasteet

Karila ja Nummenmaa tuovat esille, että Suomessa on tutkittu jokseenkin vähän, millaista ammattitaitoa päiväkotityö vaatii. Vaikeutena on ollut se, että työtä ja koulutusta on aiemmin tutkittu ja kehitetty toisistaan irrallaan. Päiväkotityö on kokenut samankaltaisia muutoksia kuin muukin työelämä. Työntekijöiltä vaaditaan monipuolista ja joustavaa osaamista sekä kehittyvää kielitaitoa. Yhteisöllisyys on lisääntynyt henkilöstön sisällä ja työnjaolta vaaditaan joustavuutta. Uusien työtapojen käyttöönottoa, arviointia ja kehittämistä vaaditaan lähes kaikilla aloilla. (Karila & Nummenmaa 2001, 26–27.) Raasumaa tuo tutkimuksessaan esille saman haasteen koulun puolella. Koulun tulee jatkuvasti löytää uusia keinoja lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja kasvun tukemiseen, mikä luonnollisesti haastaa kasvatuksen ja opetuksen alan työntekijöitä kehittämään osaamistaan. (Raasumaa 2010, 301.)

Päiväkotityö on kulttuurisidonnaista ja kehittynyt yhteiskunnallisen muutoksen ja kulttuurin myötä. Päiväkodin työntekijät työskentelevät historiallisesti muuttuvassa työkentässä. Laki, asetukset, työelämä, perhe, kasvatuskulttuuri ja lapsen asema yhteiskunnassa vaikuttavat suoraan päiväkodin toimintaympäristöön, ja näin ollen luovat uusia odotuksia ja haasteita päiväkotityölle. Varhaiskasvatukseen on kyettävä vastaamaan näihin odotuksiin. (Karila & Nummenmaa 2001, 26–27.) Esimerkiksi vuoro- ja viikonlopputyön lisääntyminen eri palvelualoilla tarkoittaa sitä, että varhaiskasvatukseen tulee tarjota entistä enemmän ympärivuorokautista hoitoa, osa-aikaisen ja kokopäiväisen hoidon lisäksi (Varhaiskasvatuksen uudistamisen linjauksia 2009, 26). Monet yhteiskunnalliset muutokset, kuten kulttuuriset, taloudelliset, rakenteelliset muutokset sekä perheiden erilaiset elämäntilanteet ovat lisänneet päivähoidon henkilöstön osaamisvaatimuksia. (Korkalainen 2009, 9.)

Monikulttuurisuuden myötä päiväkodin työntekijät tekevät kasvatuksellista yhteistyötä hyvin erilaisten lasten ja perheiden kanssa, jolloin vaaditaan hyvää kulttuurista lukutaitoa. Monikulttuurisuus on osaamisen haaste, sillä tässä tapauksessa lastentarhanopettajalta odotetaan kykyä toimia perheiden kanssa, joiden kasvatukselliset arvot ja tavoitteet eroavat suomalaisesta kasvatuskulttuurista. (Karila & Nummenmaa 2001, 26.)

Erityistä tukea tarvitsevat lapset ja heidän perheensä tuovat myös mukanaan uusia osaamisen haasteita päivähoidon kentälle (Karila & Nummenmaa 2001, 26). Pyrkimys inklusioon eli kaikille yhteiseen päiväkotiin, lisää tätä haastetta entisestään. Lastentarhanopettajalta tulee löytyä erityispedagogista osaamista pystyäkseen vastaamaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen tarpeisiin. Korkalainen on tutkinut lastentarhanopettajien osaamista suhteessa erityistä tukea tarvitsevien lasten pedagogiikkaan ja myös muihin osaamisen vaatimuksiin, jotka ovat kasvaneet viime

vuosien aikana. Hän tuo esille, että muun muassa subjektiivinen päivähoito-oikeus, kasvavat lapsiryhmät, erityistä tukea tarvitsevien lasten lisääntyvä määrä haastaa päivähoiton henkilöstön osaamista. Korkalainen kysyykin tutkimuksessaan, millaisia valmiuksia lastentarhanopettajalla on pedagogisen koulutuksensa myötä, kohdata monimutkaisia perheiden ristiriitatilanteita, luoda kasvatuskumppanuutta monikulttuurisesti, toimia yhteistyössä monien eri toimialojen kanssa, hallita tietotekniikka ja johtamisen osaamiseen liittyviä kysymyksiä. Korkalaisen mukaan muutosten seurauksena varhaiskasvatuksen työtehtävät pedagogisesti, yhteiskunnallisesti ja sosiaalisesti ovat laajentuneet ja tulleet entistä vaativimmiksi. (Korkalainen 2009, 10–12.)

Karila ja Nummenmaa tuovat esiin, että jokaisella keskeisellä varhaiskasvatuksen osaamisalueella on omat haasteensa. Jotta työ moniammatillisessa tiimissä toteutuu parhaalla mahdollisella tavalla, jokaisen työntekijän tulee tiedostaa omat erityisosaamisensa ja ne osaamisenalueet, jossa tarvitaan kehittämistä. Tarkoituksena on, että jokainen tiimin jäsen tuo oman osaamisensa tiimin, jossa sitä hyödynnetään ja jaetaan parhaalla mahdollisella tavalla. (Karila & Nummenmaa 2001, 33–35.)

4 PÄIVÄKODIN JOHTAJA OSAAMISEN JOHTAJANA

Johtajuus käsitteenä viittaa kykyyn innostaa, kannustaa ja motivoida työntekijöitä. Johtaja suuntaa organisaation toimintaa sekä organisaatiokulttuuria kohti sovittua visiota eli päämäärää. (Peltonen 2008, 123–124.) Nivala (1999, 1) tuo kuitenkin esiin, että johtajuutta määritellään hyvin vaihtelevasti ja kyse on pikemminkin ilmiöstä kuin yksittäisestä käsitteestä. Usein johtajuutta tarkastellaan jakamalla se leader ja management osa-alueiksi. Leader -johtaminen kuvaa toiminnan johtamista, jolloin johtaja nähdään itsenäisenä ja innovatiivisena. Hänellä on persoonallinen johtamistyyli, ja hän kohtaa työntekijät suorassa vuorovaikutussuhteessa. Manager -johtajuus puolestaan viittaa asioiden johtamiseen. Tällöin johtaja korostaa rakenteita ja oikeanlaisia suoritustapoja. Hän välttelee riskejä, pitää etäisyyttä ihmisiin, ja on persoonaton omassa johtajan roolissaan. (Peltonen 2008, 123–124.) Nivalan mukaan ei ole kuitenkaan tarpeen erottaa asioiden ja ihmisten johtamista keskenään, sillä kokonaisvaltaisessa johtamistyössä, ne kietoutuvat yhteen (Nivala 1999,16).

Ruohotie (2000, 282) kuvaa johtajuutta Lordin ja Smithin (1999) näkemyksen mukaan, jossa johtajuus nähdään koko ajan kehittyvänä sosiaalisena prosessina. Heidän mukaansa johtaminen ei ole enää hierarkkista ja työkeskeistä, vaan vastavuoroista ja ihmiskeskeistä ajattelua. Lord ja Smith tuovat esiin, että johtajan on vastattava moniin haasteisiin kuten työntekijöiden ammatti-identiteetin kehittämisestä aina jatkuvan oppimisen edistämiseen. Nivala (1999, 2) ja Sydänmaalakka (2009, 156) painottavat myös johtajuuden vuorovaikutuksellisuutta ja korostavat sitä, kuinka johtajuus tehdään yhdessä, ja kuinka sitä tulee arvioida kontekstisidonnaisesti.

Osaamisen johtamisesta puhutaan tällä hetkellä paljon eri organisaatioissa, vaikka Viitala (2006, 19) tuokin esiin, että osaaminen on kohtalaisen uusi asia johtamisen kohteena. Suuret ikäpolvet ovat jäämässä eläkkeelle ja osaamisen johtaminen on nostanut päätään, sillä huolena on, miten osaaminen saadaan säilymään eri organisaatioissa. Osaamisen johtaminen on myös yleisesti tiedostettu olevan oleellinen osa organisaation menestystä, sillä osaavat työntekijät toimivat tehokkaasti ja tuottavat tulosta. (Virtainlahti 2009, 68.) Hyrkkään (2009, 20) tutkimuksessa käy ilmi, että 2000 - luvun menestystekijät julkisella sektorilla ovat osaamisen johtaminen, osaaminen

ja kompetenssit. Tämä osoittaa sen, että julkisella sektorilla halutaan saada kokonaisvaltaista tietoa organisaation suorituskyvystä ja henkilöstön osaamisen tasosta. Osaamisen johtamisen merkitys on näin ollen korostunut strategisena kilpailutekijänä. Herääkin kysymys, miten osaamisen johtaminen näkyy päiväkodin johtajuudessa, jossa ei ole samalla tavalla ulkoista kilpailua kuin esimerkiksi yritysmaailmassa. Viitala tuo esiin, että kirjallisuudessa osaamisen johtamisesta puhutaan usein yritysmaailman esimerkkien kautta. Samat osaamisen johtamiseen liittyvät asiat ovat kuitenkin täysin sovellettavissa julkisorganisaatioon, koska kaikissa organisaatioissa osaaminen ja sen merkitys ovat yhtä ratkaisevassa asemassa. (Viitala 2006, 8.)

4.1 Osaamisen ja tiedon johtaminen käsitteenä

Osaamisen johtamisella (Knowledge Management) tarkoitetaan laajaa johtamisen kokonaisuutta, jonka varassa osaamisen johtaminen tapahtuu organisaatiossa. Lahtinen määrittelee sen prosessiksi, jonka aikana organisaation ydinosaaminen vahvistuu (2009, 25). Viitala kuvaa osaamisen johtamista systemaattiseksi johtamistyöksi, joka pyrkii turvaamaan organisaation tarvittavan osaamisen määrän nyt ja tulevaisuudessa. Kyse on tavallisesta johtamistyöstä, johon osaamisen kehittämisen merkityksellisyys kytkeytyy. Jotta osaamisen johtaminen mahdollistuu, yritys tarvitsee sellaiset rakenteet ja järjestelmät, jotka tukevat osaamisen kehittymistä. Osaamisen kehittämistä tulee jatkuvasti arvioida samalla tavalla kuin muitakin työprosesseja, ja osaamiseen liittyvät asiat tulee tuoda esiin erilaisissa keskusteluissa. Osaamisen johtaminen vaatii suunnitelmallisuutta, osaamisen määrittelyä, arviointia sekä kehittämistä. Tavoitteena on nostaa henkilöstön osaamisen tasoa, ja hyödyntää sitä parhaalla mahdollisella tavalla. Tämä takaa myös organisaatioiden tavoitteiden toteutumisen, on kyse sitten taloudellisen tuoton tavoittelusta tai laadukkaasta palvelun tuottamisesta. (Viitala 2009, 170–171, Juuti & Vuorela 2002, 57–64.) Osaamisen johtaminen on arvokas voimavara organisaatiossa ja se mahdollistaa organisaation tehokkuuden. Osaamisen johtamisen käytäntöihin, menetelmiin ja aloitteisiin tulee kiinnittää erityistä huomiota ja tukea niiden toteutumista. (Chi, Lan & Dorjgotov 2012, 1021.)

Lähtökohtana osaamisen johtamisessa on tarvittavan osaamisen hankkiminen, kehittäminen ja uudistaminen, joiden avulla vahvistetaan organisaation toiminta- ja kilpailupohjaa. Osaamisen johtajalta vaaditaan kykyä suunnata johtamistyö oikein sekä arvioida, suunnitella ja kehittää sitä. Käytännössä työ on osaamisen arviointia, osaamiskartoitusten tekemistä ja koulutustoiminnasta huolehtimista. (Virtainlahti 2009, 67 - 69.) Viitala kuitenkin muistuttaa, että osaamisen johtaminen ei käsitteenä ole vielä kovin tuttu, vaikka siihen sisällytetyt asiat ovatkin vakiintuneita ja tuttuja. Tästä syystä osaamisen johtaminen nähdäänkin usein vain osaamisen kartoitusten tekemisenä,

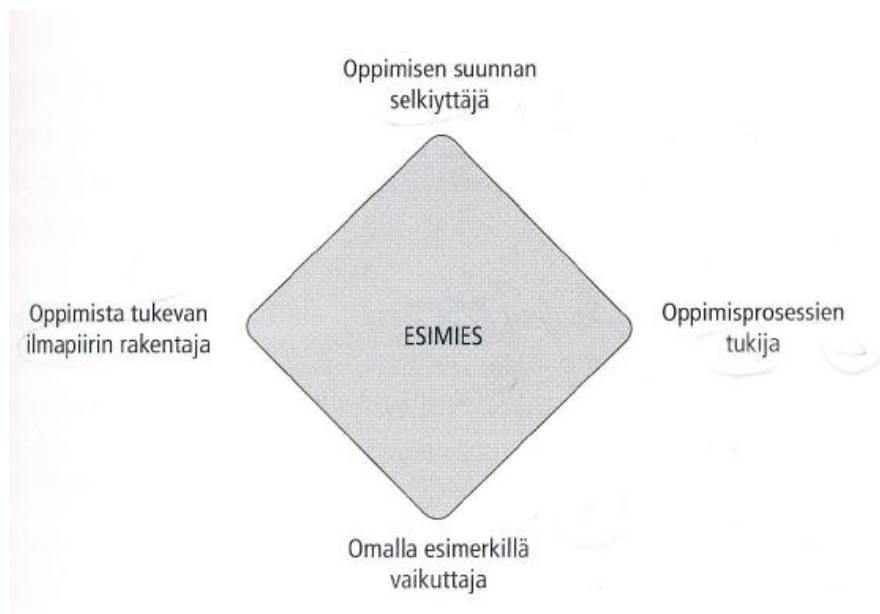
osaamisen arviointina ja koulutustoimintana, vaikka kyse on laajemmasta kokonaisuudesta, jossa osaamista vaalitaan, kehitetään, uudistetaan ja hankitaan. (Viitala 2006, 14.) Osaamisen johtaminen on aina konteksti- ja tilannesidonnaista aktiivista toimintaa (Raasumaa 2010, 299, Chi ym.2012, 1017). Tästä syystä kontekstierot on syytä huomioida. Vaikka samoja osaamisen johtamisen menetelmiä voidaan soveltaa sekä julkisorganisaatiossa että yksityisellä sektorilla, näyttyy osaamisen johtaminen jokaisessa organisaatiossa erilaisena. Jokaisen organisaation on kehiteltävä omien tavoitteidenmukainen malli, joka palvelee organisaatiota sen omista lähtökohdista. (Viitala 2006, 8–9.)

Osaamisen johtamisen yksi keskeisimmistä työvälineistä ja toimenpiteistä on ydinosaamisen tunnistaminen. Osaamisen johtamisen toimenpiteitä on myös erilaisten koulutusten kautta oppiminen, työhyvinvoinnista huolehtiminen, muutosten hallinnan ja yhteistyötaitojen kehittäminen. Erääksi tärkeäksi osaamisen johtamisen toimenpiteiksi voidaan nostaa myös johtajan itsensä kehittyminen. (Hyrkäs 2009, 82–83.) Viitala tuo esiin, että osaamisen johtaminen ei ole itsestään selvä johtajuuden osa-alue, vaan tarvitsee harjoitusta ja valmennusta. Tärkeää on huomioida, että riippuen organisaatorakenteesta, osaamisen johtaminen on tiivistä yhteistyötä myös ylempien tason johdon kanssa. (Viitala 2009, 171–172.)

Osaavat työntekijät ovat organisaation menestymisen edellytys. Organisaatioilla ei ole osaamista ilman ihmisiä, ja siksi osaamisen kehittäminen tulee sijoittaa organisaation päämääriin ja tavoitteisiin. Osaavan työvoiman ansiosta organisaatiolla on mahdollisuus erottua edukseen, selvittää muutoksista ja toimia tehokkaasti. Tämän takia osaamisen johtaminen sekä tiedon ja oppimisen johtaminen ovat herättäneet kiinnostusta johtajissa. (Virtainlahti 2009, 67–69.) Viitala (2003) tuo tutkimuksessaan esille, että kyse ei kuitenkaan erillinen johtamistoiminnan osa-alue, vaan kokonaisvaltainen tapa johtaa osaamista ja selkiinnyttää alaisten kanssa osaamisen suuntaa sekä kannustaa työntekijöitä osaamisen kehittämiseen myös oman esimerkin avulla. (ks. Huotari 2009, 44.) Hyrkkään (2009, 161) tutkimustulos osoitti, että mitä enemmän johtaja osallistuu osaamisen määrittelyyn ja kartoitukseen sitä enemmän organisaatiossa kehitetään osaamista. Tällöin voidaan puhua oppivasta organisaatiosta. Myös aiemmat tutkimustulokset puoltavat tätä tulosta tuoden esiin johtajan tuen merkityksen työntekijöiden osaamisen suuntaamisessa ja kehittämisessä.

Lahtinen käyttää väitöskirjassaan osaamisen johtamisen määrittelyssä Viitalan (1994) väitöstutkimusta, jossa hän esittelee tulosten perusteella kolme mahdollisuutta, jolla esimies voi edistää oppimista johtamassaan työyhteisössä. Ensimmäiseksi Viitala tuo esiin keskustelun herättämisen, jossa suunnataan sisältö tärkeisiin asioihin liittyen osaamisen kehittämiseen. Toiseksi esimiehen tulee kehittää sellaisia järjestelmiä ja menetelmiä, jotka tuottavat ja edistävät oppimista.

Kolmantena Viitala tuo esiin oppimiselle ja keskustelulle suotuisan ilmapiirin kehittämisen. Nämä kohdat voidaan Viitalan tutkimuksen mukaan koota siten, että kyse on oppimisen suuntaamisesta, oppimisprosessin tukemisesta, esimerkillisestä johtamisesta ja suotuisan ilmapiirin mahdollistamisesta. (Lahtinen 2009, 27; Viitala 1994; Viitala 2007, 273.)



KUVIO 5. Osaamisen johtamisen neljä tehtäväaluetta (Viitala 2007, 273)

Osaamisen johtajuutta on käsitelty useista eri näkökulmista, ja usein sitä määritellään erilaisten mallien avulla. Tyypillisesti osaamisen johtaminen tuodaan esille organisaatioiden strategioiden ja visioiden kautta. Salonen (2009, 27) tuo esiin Kivisen (2008) määritelmän osaamisen johtamisesta, jossa tavoitteet johtamiselle nousevat strategialähtöisesti. Viitalan mukaan osaamisen kehittäminen perustuu selkeään ja yhteisesti ymmärrettyyn strategiaan, jonka avulla muodostetaan näkemys tarvittavasta kehittämisestä (Viitala 2006, 139).

Virtainlahti tuo esille, että osaamisen johtamista käsitellään kirjallisuudessa jokseenkin paljon, mutta teorioita on syntynyt vähän. Syynä tähän voikin olla, että osaamisen johtamisen teoreettinen tausta liittyy pitkälti oppimisen teorioihin. (Virtainlahti 2009, 67–69.) Osaamisen johtamisen yhteydessä puhutaankin usein oppimisprosesseista ja oppivasta organisaatiosta (Viitala 2006, 31). Lahtinen (2009) tuo tutkimuksessaan esille, että osaamisen johtamisesta ja strategisesta johtamisesta on tehty useita väitöskirjoja viime vuosien aikana. Lahtinen viittaa näin ollen Kivisen (2008), Huotarin (2009) ja Hyrkkään (2009) väitöstutkimuksiin. Kivinen on käsiteanalyysinsä valossa päätenyt monien muiden tutkijoiden kanssa samaan loppupäätelmään siitä, että osaamisen

johtaminen käsitteenä on harvoin määritelty täsmällisesti ja seikkaperäisesti. (Lahtinen 2009, 25.) Huotari kuvailee tutkimuksessaan osaamisen johtamista myös monitahoiseksi ja kiistanalaiseksi käsitteeksi, sillä sen määrittely ja merkitykset vaihtelevat eri tieteenaloilla (Huotari 2009, 38). Viitala (2006, 32–33) tuo myös tämän käsitteellisen ongelman esille ja muistuttaa, että käsitteet saavat uusia merkityksiä myös eri kielillä. Esimerkiksi osaamisen johtamisesta käytetään englanninkielistä käsitettä Knowledge Management, joka on suomennettu osaamisen johtamiseksi sekä tiedon ja tietämyksen johtamiseksi. Näin ollen käsite saa uusia laajempia määritelmiä. Käytettävien käsitteiden välillä on vivahde eroja, mutta tärkeintä on kuitenkin, että organisaatiossa yhdessä sovitaan, mitä milläkin käytössä olevilla käsitteillä tarkoitetaan.

Tiedon johtaminen

Tiedonjohtaminen liitetään usein osaamisen johtamiseen. Tiedon johtamisessa keskitytään tiedon varastointiin, käyttämiseen, uuden tiedon luomiseen ja prosessointiin sekä tiedon levittämiseen. (Virtainlahti 2009, 67–69, Viitala 2009, 173.) Lahtinen näkee tiedon johtamisen prosessina, jossa kohteena on asiantuntijatiedon ja osaamisen hyödyntäminen, kehittäminen ja jakaminen (Lahtinen 2009, 24–25). Tietojohtaminen on jaettu kahteen osaan, jossa ensimmäinen käsittelee tiedon johtamista ja toinen tiedon prosesseja, jossa tietoa kehitetään oppimisen kautta ja jaetaan työyhteisössä. Usein tietojohtaminen liitetään informaatioteknologiaan ja sen hyödyntämiseen. Tieto on kuitenkin ihmisissä, ja sitä kautta kyse on ihmisten johtamisen taidoista, jossa vaaditaan sensitiivisyyttä ja hyviä vuorovaikutustaitoja. Kyse on myös pitkälti hiljaisen tiedon johtamisesta, jossa tarkoituksena on jakaa osaamista työyhteisön sisällä esimerkiksi kokeneilta työntekijöiltä nuorille työntekijöille. Tietotekniset laitteet on kuitenkin hyvä hallita, sillä ne voivat toimia apuna ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja oppimisessa, mikäli se on mahdollista. (Virtainlahti 2009, 67, 70.)

Lahtinen (2009, 24–25) tuo esille, että vaikka teknologiset näkökulmat korostuvat tietojohtamisessa, niin johtaminen liittyy ennen kaikkea organisaation ominaisuuksiin, sen kulttuuriin, rooleihin ja rakenteisiin. Huotari korostaa, että tiedon jakaminen organisaatiossa edellyttää luottamuksen ilmapiiriä. Osaamisen johtamisessa tulee huomioida, että tiedon jakaminen organisaatiossa vaatii johtajan resursseja, johtajan tukea, kannustusta ja työntekijöiden palkitsemista. (Huotari 2009, 40.)

Raportissa on jo aiemmin tuotu esiin, että osaamisen johtaminen on laaja kokonaisuus. Yhden osaamisen johtamisen alueen muodostaa henkilöstön kehittäminen, jonka yhteydessä tarkastellaan myös yksittäisen työntekijän osaamisen kehittämistä, ja siihen liittyviä toimenpiteitä.

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on tarkastella lastentarhanopettajien ammatillisen osaamisen kehittämistä päiväkotikontekstissa. Osaamisen kehittäminen nähdään tällöin yhdeksi osaamisen johtamisen alueeksi. Tarkoituksena on kuvata, miten lastentarhanopettajan osaamisen kehittäminen toteutuu päiväkodissa, ja miten osaamisen johtaminen näyttäytyy tältä osin.

4.2 Osaamisen kehittämisen menetelmiä

Kauhanen (2009) Ruohotie (2000) ja Viitala (2006) tuovat esiin useita erilaisia konkreettisia menetelmiä, joilla voi kehittää ja tukea henkilöstön osaamista työpaikalla sekä työpaikan ulkopuolella. Oppimista tapahtuu työpaikalla jatkuvasti ja usein oppiminen saattaakin olla satunnaista oppimista, joka ei ole systemaattisesti suunniteltua eikä organisoitua. Tällaisia tilanteita voivat olla esimerkiksi erilaiset yllättävät työhön liittyvät haasteet sekä ongelmanratkaisutilanteet. (Viitala 2009, 187–188.)

Kauhasen mukaan työpaikalla on tärkeä luoda tilanteita, jossa tarjoutuu työntekijälle mahdollisuus kehittää omaa osaamistaan. Esimerkiksi sijaisuudet, seminaarit, projektit, työnkierto, työn rikastuttaminen ja laajentaminen ovat kehittämismenetelmiä, joita voidaan toteuttaa työpaikalla, ja antaa uusia mahdollisuuksia työntekijälle laajentaa osaamistaan. Ruohotien mukaan esimiehen on annettava työntekijöille mahdollisuus kokeilla ja oppia virheistään, sekä kannustaa työntekijöitä ongelmanratkaisuun (Ruohotie 2000, 60, 286).

Perehdyttäminen, mentorointi ja mahdollisuus esimerkiksi toimia kouluttajana ovat myös hyväksi todettuja tapoja käyttää jo olemassa olevaa tietoa hyödyksi ja jakaa työntekijöiden osaamista myös muille työntekijöille organisaation sisällä. (Kauhanen 2009, 155, Ruohotie 2000, 286, Juuti & Vuorela 2002, 57–59.) Tällöin korostuvat myös kommunikointi ja työkokemuksesta oppiminen. Kommunikoinnilla tarkoitetaan tässä yhteydessä jatkuvia palautejärjestelmiä ja mahdollisuutta keskustella työhön liittyvistä asioista ja saada palautetta tehdystä työstä. Työkokemuksesta oppiminen ja sen kautta kehittyminen ovat yksilösidonnaisia. Toiset ovat aktiivisempia ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan ja muutoksesta. He myös pyytävät palautetta ja hyödyntävät sitä kehittääkseen itseään. (Ruohotie 2000, 59–65.)

Kehitystä ja kasvua tukevat organisaatiot pitävät yllä kannustavaa ja innovatiivista ilmapiiriä, jossa tuetaan yhteistoiminnallisuutta. Tällöin työntekijöille annetaan vastuuta ja laajoja tehtävänkuvia, ja myös mahdollisuutta tehdä päätöksiä ja vaikuttaa omaan työhönsä. Vapaus, hyvät johtamien, riittävät resurssit, riittävän väljä aikataulu, tuki ja kannustus ovat luovuuteen rohkaisevan organisaation ominaispiirteitä. Töiden muotoilu on yksi tapa huolehtia henkilöstön kehittämisestä. Sillä tarkoitetaan esimerkiksi tiimityön kehittämistä, laatutyöryhmiä,

suoritusarviointeja, joiden avulla töitä voidaan muotoilla uudelleen ja lisätä yksilön vastuuta työn tuloksista. (Ruohotie 2000, 59–65.)

Raasumaan tutkimuksesta käy ilmi, että jopa 80 prosenttia uusien asioiden omaksumisesta tapahtuu työpaikalla satunnaisen oppimisen avulla. Vastaavasti formaalit tavat oppia kuten työpaikan ulkopuoliset kurssitusten ja koulutusten vaikutukset jäävät vähäisemmiksi. Usein työpaikan ulkopuolella tapahtuvat koulutukset ovat hankalia organisoida ja ne ovat kalliita toteuttaa (Viitala 2009, 194). Osaamisen kehittäminen vaatii kuitenkin sekä muodollista että epämuodollista oppimista ja kehittämismenetelmä tulee valita tilanteen mukaan. (Raasumaa 2010, 145.) Työpaikan ulkopuolella työntekijä voi kehittää omaa osaamistaan esimerkiksi lukemalla ammattilehtiä ja alan kirjallisuutta, opiskella erilaisilla kursseilla, itseopiskeluohjelmilla verkossa tai suorittamalla lisäopintoja koulutusorganisaatioissa. (Kauhanen 2009, 153–155.) Työntekijä voi myös tietyin ehdoin hakea opinto- tai vuorotteluvapaata kehittääkseen omaa ammattitaitoaan ja lisätäkseen työssä jaksamistaan (Viitala 2009, 196).

Erilaiset palkitsemisjärjestelmät voivat motivoida henkilöstöä kehittämään osaamistaan ja Ruohotien mukaan palkkiojärjestelmän tulee kuitenkin olla riittävän joustava ja yksilöllisesti palkitseva. Palkitseminen voi olla joko materiaalista, kuten rahallinen bonus tai esimiehen antama tunnustus esimerkiksi osaamisen laajentamisesta tai syventämisestä, minkä ansiosta työntekijän osaamista voidaan hyödyntää aiempaa monipuolisemmin organisaatiossa. (Ruohotie 2000, 59–65.)

Osaamisen johtamisen teoriatausta voidaan jakaa erilaisiin keskusteluihin, joiden sisältö on oppimisen tarkastelusta siirtynyt strategiseen osaamiseen, ydinpätevyksiin ja kyvykkyyksien tarkasteluun. Viitala (2007) kuvaa osaamisen johtamisen rakenteen muodostuvan juuri suunnittelu- ja seurantajärjestelmistä, joita ovat esimerkiksi osaamisenkartoitukset ja kehityskeskustelut (Hyrkäs 2009, 64).

Hyrkkään (2009) tutkimuksessa tuodaan esille osaamisen johtamisen toimenpiteitä ja välineitä. Yleiset elementit ovat osaamisen kartoitukset sekä kehityskeskustelut, joiden avulla voidaan kartoittaa mahdollisia osaamisen kehittämisen esteitä. Viitalan mukaan on yleistä, että organisaatiossa on käytössä tyypillisimmät osaamisen kehittämisen elementit, joita voidaan tarpeen mukaan laajentaa esimerkiksi osaamisen riskien hallintaan tai oppimista tukeviin organisointitapoihin (Viitala 2009, 175).

Jotta osaamista voidaan lähteä kehittämään, tulee ensiksi kartoittaa jo olemassa oleva osaaminen. Kartoittaminen voidaan tehdä kehityskeskustelujen avulla tai osaamiskartoituksilla, jotka tulee dokumentoida ja säilöä. (Hyrkäs 2009, 82–83.) Organisaatio tarvitsee osaamisen kartoitusta henkilöstön kehittämiseksi, kasvupolkujen suunnittelemiseksi, työn kuormituksen jakamiseksi, palkitsemisen perustaksi, vain muutamia mainitakseni. Työntekijän kannalta

osaamisen kartoitukset ovat tarpeen, sillä sen avulla muodostuu selkeä käsitys omasta ja tiimin työnkuvasta ja osaamisesta. Osaamisenarvioinnissa tulisi listata työtehtävät ja osaamisalueet ja määritellä arviointikriteerit eri osaamistasoille. Osaamista voidaan arvioida useilla eri tavoilla kuten numeraalisesti, itse arvioinneilla, esimiehen, kollegojen arvioinnilla, 360 asteen arvioinnilla tai keräämällä arviointia ja palautetta asiakkailta, kollegoilta tai muilta sidosryhmiltä. (Kauhanen 2009, 149–150.)

Kehityskeskustelut tukevat säännöllistä osaamisen kehittämistä, sen suunnittelua ja seuranta. Kehityskeskustelut pidetään työntekijän ja esimiehen välillä vähintään kerran vuodessa. Tarkoituksena olisi, että kehityskeskustelut tukisivat sekä yksilöllistä osaamista että ammatillista kasvua ja kehittymistä. Keskustelut toimivat tärkeänä tiedonlähteenä esimiehelle osaamisen tasosta ja kehittämistarpeista. Esimies voi esimerkiksi tiedustella, miten ja millä keinoin työntekijä sitoutuu kehittämään osaamistaan, ja millaista tukea hän toivoo organisaatiolta. Kehityskeskusteluissa työntekijällä on mahdollisuus tuoda esille tämän hetkistä osaamistaan, omia tavoitteitaan ja mahdollisia kehittämiskohteitaan. Toinen tarkastelun kohde on tulevaisuuden muutokset, ja niiden mukanaan tuomat osaamisen haasteet. (Viitala 2009, 171–172, 186.)

Kauhasen mukaan jokaiselle työntekijälle tulisi laatia henkilökohtainen kehityssuunnitelma, jossa tulisi yhdistyä sekä organisaation että työntekijän tavoitteet. Tavoitteet tulisi määritellä niin, että ne koskevat sekä nykyisessä työssä tarvittavaa osaamista että tulevaisuuden osaamishaasteisiin valmistautumista. Osaaminen ei ole vain työntekijän tietoja ja taitoja, vaan se käsittää koko työntekijän kyvykkyyden. Tämä on syytä huomioida kehityssuunnitelmissa. (Kauhanen 2009, 153.)

Virtainlahti (2009, 67–69) tuo esille, että organisaatiot ovat osaamisen johtamisessa kahdessa eri aallossa. Ensimmäisessä aallossa osaamista tarkastellaan osaamiskartoitusten avulla, jossa keskitytään osaamisen hallintaan ja arvioidaan osaamista numeroilla. Toisessa aallossa osaamisen kehittäminen nähdään laajemmin ja tarkoituksena on tarkastella osaamista strategiasta käsin, ja nähdä osaaminen suhteessa organisaation visioon. Pyrkimyksenä on jakaa osaamista sekä kehittää yhteisöllistä oppimista. Huotari (2009, 39) korostaakin, että kyse on yksilön tiedon jakamisesta ja sen hyödyntämisestä tavoitteen mukaisesti. Toisen aallon tapa johtaa osaamista on joustavampi ja se kehittää osaamista tulevaisuuden tarpeisiin. Tällöin mietitään myös sitä, millä tavoin jo olemassa olevaa osaamista tulisi kehittää, ja onko tarvetta rekrytoida uutta osaamista organisaatioon vanhan lisäksi. Osaamista tarkastellaan asiakaslähtöisesti ja mietitään, miten erilaiset ydinosaamiset saadaan joustavasti osaksi tehokasta toimintaa. (Virtainlahti 2009, 67–69.)

Salonen tuo esiin myös kritiikkiä, joka on kohdistunut osaamisen johtamiseen ja kompetenssipohjaisiin kehittämismenetelmiin. Kritiikissä on arvosteltu osaamisen kehittämisen

tavoitteena olevan vain tuoton ja tehokkuuden tavoittelu, vaikka samaan aikaan puhutaan työntekijän mahdollisuudesta kehittyä, kasvaa ammatillisesti ja olla itseohjautuvia. Osaamisen johtamista on pidetty myös johtajan välineenä kontrolloida työntekijöitään. (Salonen 2009, 28.)

Osaamisen kehittäminen on ensisijaisesti jokaisen työntekijän omalla vastuulla. Esimies voi kuitenkin luoda otolliset puitteet osaamisen kehittämiselle, tukea ja tarjota mahdollisuuksia. (Kauhanen 2009, 153.) Ruohotien (2000, 60, 291) mukaan esimiehen tulee pyrkiä edistämään työhön liittyviä tuotoksia, johon hän voi vaikuttaa antamalla palautetta tehdystä työstä, huolehtimalla osaamisen kehittämisestä ja luomalla edellytyksiä työhön motivoitumiselle. Esimiehen tulee myös suoritusarvioinneilla ottaa selville työntekijöiden vahvuudet ja heikkoudet, ja osoittaa myös keinoja suorituksen parantamiseksi. On myös tärkeää, että henkilöstön käytössä on uusinta alaan liittyvää tutkimuskirjallisuutta.

Esimiehen on tärkeä antaa tunnustusta hyvin tehdystä työstä ja rohkaista työntekijöitä innovatiiviseen ajatteluun ja kehittämiseen. Esimiehen tulee olla kiinnostunut työntekijöiden kehittämisideoista ja luoda heille jatkuvasti uusia kehittämismahdollisuuksia. (Ruohotie 2000, 60.) Sydänmaalakka (2009, 159) pitää tärkeänä omalla esimerkillä johtamista, jossa motivoinnin ja innostamisen lisäksi on tärkeää yksilön kunnioittaminen.

4.3 Osaamisen johtaminen johtajuuden kokonaisuudessa

Nivala (1999) tuo väitöstutkimuksessaan esille, että päiväkodin johtajan työ on moniulotteinen ilmiö. Tästä syystä nähdään tarpeelliseksi lyhyesti avata johtamisen käsitteistöä ja tarkastella, miten päiväkodin johtajuutta kuvataan. Tällöin lukija pystyy hahmottaman paremmin osaamisen johtamisen merkityksen johtajuuden kokonaisuudessa.

Henkilöstöjohtaminen on henkilöstövoimavarojen johtamista sekä henkilöstöhallintoa. Se on johtamistyön ulottuvuus, jossa tärkeintä on taata organisaatioon tarvittava ja osaava henkilöstö eli inhimillisten resurssien hankinta, ylläpito ja kehittäminen. Viitala lisää henkilöstöjohtajan vastuualueisiin vielä työkyvystä, motivaatiosta ja sitoutumisesta huolehtimisen (2009, 10). Henkilöstöjohtamisen ydintoimintoja ovat muun muassa henkilöstötarpeen suunnittelu, työsuhteasioista neuvottelu, rekrytointi, perehdytys, suoritusten arviointi sekä osaamisen kehittäminen ja koulutus. (Peltonen 2008, 95–96.) Nämä ovat yhtenäisiä osaamisen johtamisen alueiden kanssa. Viitala (2009, 8–9) tuo esille, että henkilöstön osaamisen puute tai työn huono laatu heijastuu heti ulospäin ja vaikuttaa toiminnan tehokkuuteen tai palvelun laatuun.

Henkilöstöjohtamisen yksi osa-alue on henkilöstövoimavarojen johtaminen (Human Resources Management, HRM), jossa kyse on henkilöstövoimavarojen säätelystä, tarvittavan

osaamisen varmistamisesta ja henkilöstön hyvinvoinnin ja motivaation ylläpitämisestä. Käsitteen mukaisesti henkilöstö nähdään organisaation voimavarana. Henkilöstövoimavarojen johtamisessa keskitytään tukemaan organisaation strategiaa, päämäärää ja tavoitteita. Tällöin keskitytään erityisesti varmistamaan, että henkilöstöä on määrältään ja laadultaan riittävästi. Johtajan tehtävä on myös huolehtia osaamisen riittävydestä ja sen jatkuvasta kehittämisestä. Työntekijöiden työkyky, motivaatio ja sitoutuneisuus työhön ja työn tavoitteisiin ovat myös osa henkilöstövoimavarojen johtamista. (Virtainlahti 2009, 64–65.)

Henkilöstönkehittäminen (Human Resource Development, HRD) on inhimillisten voimavarojen kehittämistä, jolla tarkoitetaan organisoitua koulutus- ja kehittämistoimintaa. Kehittämistoiminnan avulla työntekijällä on mahdollisuus kehittyä, lisätä ja laajentaa osaamistaan. Oppimisessa kyse on tietojen ja taitojen muutoksesta ja lisääntymisestä. Kehittymisellä sitä vastoin viitataan jatkuvaan ja pitkäaikaiseen muutokseen, joka ilmenee oppimiskokemusten seurauksena. Informaali oppiminen on myös viime vuosien aikana korostunut formaalin koulutuksen rinnalla. Henkilöstövoimavarojen johtaminen on myös hiljaisen tiedon johtamista, jossa johtaja keskittyy hiljaisen tiedon kehittämiseen ja jakamiseen juuri oppimisen näkökulmasta. Kyse on kuitenkin osa laajempaa johtajuutta, mutta tästä näkökulmasta ei ole mielekästä erottaa ihmisten ja asioiden johtamista, vaan nähdä ne pikemminkin tiiviinä johdettava kokonaisuutena. Tällöin johtajuus painottuu siihen, miten erilaisia ihmisiä johdetaan ja, miten ihmiset motivoituvat työhönsä. Oleellista on hallita kokonaisuutta, saada työyhteisö toimimaan ja keksiä keinoja, jolla saadaan osaaminen tehokkaasti käyttöön. (Virtainlahti 2009, 66–67.)

Kasvatustyön ja työyhteisön johtamisesta käytetään myös käsitettä pedagoginen johtajuus. Hujalan ja Heikan mukaan pedagoginen johtaja ottaa vastuun varhaiskasvatuksellisesta toiminnasta ja sen kehittämisestä, sekä henkilöstön hyvinvoinnista ja ammattitaidon kehittämisestä. Fonsén (2008) tuo esille, että pedagogiseen johtajuuteen liitetään myös hallinnollisia johtamistöitä, joita suoritetaan pedagogisella otteella. (Hujala, Heikka, Hattunen 2012, 290–298, ks. Hujala & Heikka 2008 sekä Fonsén 2008) Heikan ja Waniganayaken mukaan henkilöstön ammattitaidon kehittämisessä on kyse ammatillisen pääoman lisäämisestä esimerkiksi tietojen ja taitojen kehittämisellä. Varhaiskasvatuksellinen toiminta on pedagogista toimintaa, jossa toiminta on suunniteltu siten, että se vastaa lasten kehitystason tarpeita. (Heikka & Waniganayake 2011, 506–507.) Nivalan (1999, 18) mukaan pedagogisen johtajuuden käsite on jokseenkin ristiriitainen, sillä päiväkodin johtajalla on usein sama pedagoginen koulutustausta kuin lastentarhanopettajilla. Tällöin työntekijät saattavat olla ihan yhtä päteviä arvioimaan esimerkiksi omaa ammatillista kehittymistään kuin päiväkodin johtajatkin.

Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan lastentarhanopettajan osaamisen kehittämistä osaamisen johtamisen näkökulmasta. Osaamisen johtaminen voidaan liittää pedagogisenjohtajan laajaan kehittämistyöhön, sillä kyse on henkilöstön osaamisen kehittämisestä (Raasumaa 2010, 298–299). Henkilöstön osaamisesta huolehtiminen ja sen kehittäminen ovat suoraan yhteydessä perustehtävän kehittämiseen ja sitä kautta myös laadun varmistamiseen.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUSKOHDE

Tutkimustehtävänä on selvittää, miten ja millaisilla menetelmillä lastentarhanopettajien osaamisen kehittäminen toteutuu päiväkotityössä. Tämän lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan osaamisen johtamisen haasteita ja tuodaan esille, miten johtaja voisi tukea lastentarhanopettajaa tämän ammatillisen osaamisen kehittämisessä. Muuttuvat työelämän haasteet vaikuttavat myös ammattitaitovaatimukseen, joten pysyvä osaamisen kehittäminen mukana muuttuvassa työelämän kehityksessä.

Tutkimuskysymykset:

1. Miten lastentarhanopettajien ammatillisen osaamisen kehittäminen toteutuu päiväkotikontekstissa?
2. Millaista osaamisen johtamista päiväkodin johtajalta odotetaan, ja mitkä ovat osaamisen johtamisen haasteet?
3. Miten lastentarhanopettajien osaamisen kehittäminen vastaa työelämän muuttuviin haasteisiin?

Tutkimus rajataan käsittelemään vain lastentarhanopettajan osaamisen kehittämistä päiväkodin moniammatillisissa tiimissä, koska lastentarhanopettajalla on koulutuksensa myötä pedagoginen vastuu toiminnan suunnittelusta, toteutuksesta, arvioinnista ja kehittämisestä. Lastentarhanopettaja toimii tiimin vetäjänä, ja on vastuussa tiimin toiminnasta päiväkodinjohtajalle.

Päiväkodin johtaja on puolestaan lähiesimies lastentarhanopettajalle, ja lastentarhanopettaja käy hänen kanssaan esimerkiksi kehityskeskustelut ja mahdolliset osaamisenkartoitukset ja -arvioinnit. Johtajan tehtävänä on huolehtia ammatillisesta osaamisesta ja varmistaa, että lastentarhanopettaja pystyy suoriutumaan annetuista työtehtävistään. Esimiehellä tulee olla

tiedossa osaamistavoitteet, ja hänen velvollisuutensa on luoda kehittymismahdollisuudet sekä tarkastella toimintatapaa kriittisesti (Kauhanen 2009, 157). Kyse on osaamisen johtamisesta, joka päiväkotikontekstissa yhdistyy pedagogiseen johtamistyöhön. Päiväkodin johtajalla on kokonaisvastuu päiväkodin toiminnasta. Nivalan (1999) tutkimuksen mukaan päiväkodin johtajan työkuva on moninainen, ja siihen liittyy useita eri johtamistehtäviä aina henkilöstöjohtamisesta hallinnollisiin johtamistehtäviin.

Tutkimuksessa lähetettiin yhteensä 40 kyselyä kahteen pirkanmaalaiseen kuntaan, joista puolet lähetettiin päiväkotien johtajille ja puolet lastentarhanopettajille. Tutkimuskohteet valikoituivat vastaajien oman halukkuuden mukaan. Ainoana kriteerinä tutkimuskohteilla oli se, että heidän tuli toimia joko lastentarhanopettajana tai päiväkodin johtajana. Vastauksia tuli yhteensä 13 kappaletta. Vastaajista seitsemän oli lastentarhanopettajia ja kuusi päiväkodin johtajia. Iältään vastaajat olivat 23–59 -vuotiaita. Lastentarhanopettajista neljällä oli sosionomin tutkinto ja kolmella lastentarhanopettajan tutkinto. Päiväkodin johtajat olivat kaikki lastentarhanopettajan koulutuksen saaneita. Osalla vastaajista oli maisteripätevyys tai Jet- opinnot suoritettuna.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Kvalitatiivisen tutkimuksen luonne

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, ja sitä toteutetaan laadullisin menetelmin. Kvalitatiivisen tutkimuksen aineisto on moniulotteista ja kerronnallisesti rikasta tutkittavan ilmiön tarkastelua. Alasuutari luonnehtii tutkimuskohdetta palaksi tutkittavaa maailmaa, jossa vallitsee tietty kieli ja kulttuuri (Alasuutari 2011, 84–88). Laadullisella tutkimuksella pyritään ymmärtämään tiettyä toimintaa, kuvaamaan tapahtumaa tai luomaan teoreettinen tulkinta jostakin tapahtumasta (Eskola & Suoranta 1998, 61). Tuomi ja Sarajärvi (2003, 27) puhuvat ymmärtävästä tutkimuksesta, jossa ilmiöitä voi joko ymmärtää tai selittää. Silverman puolestaan vertaa laadullisen tutkimuksen tekemistä arkielämään, ja tuo esille sen monisäikeisyyden ja tietynlaisen kaoottisuuden, jota tutkijan tulee pystyä hallitsemaan ja luomaan tarkkaan aseteltujen tutkimusongelmien avulla johdonmukainen tutkimusprosessi. Tutkimusongelman asettelu ohjaa tutkimusta, ja auttaa tutkijaa valitsemaan oikeanlaiset menetelmät aineiston keräämiseen ja analysointiin. Kvalitatiivisen tutkimuksen haasteena voidaan pitää juuri sen monimuotoisuutta, sillä kvalitatiivinen tutkimus tarjoaa laajan kirjon erilaisia tapoja lähestyä tutkimuskohdetta. (Silverman 2010, 6–15.)

Tutkimuksellisten metodien valinta on haastavaa, sillä metodin tulee sopia sekä tutkimusongelmaan että aiempiin yhteyksiin, jossa metodia on käytetty. Silvermanin mukaan ei voida sanoa, että joku tutkimusmetodi olisi täysin väärä, vaan kyse on pikemminkin siitä, kuinka hyvin valittu metodi sopii juuri tämän tutkimuksen tarkoituksiin. Voidaan kysyä, tuotetaanko metodin avulla tietoa, jolla voidaan vastata tutkijan asettamiseen tutkimusongelmiin? Tästä syystä tutkijan tulee tietää, mistä valittu tutkimusmetodi on peräisin, ja millaisiin tarkoituksiin metodia on kehitelty ja käytetty. Kyse ei ole vain tekniikasta, jolla tutkimusta suoritetaan, vaan laajemmasta kokonaisuudesta, jossa teoreettinen viitekehys, aineisto ja sen analyysi sekä tulokset muodostavat ehyen kokonaisuuden. (Silverman 2010, 122–136.) Tällöin on tärkeää erottaa metodin ja metodologian ero. Tuomen ja Sarajärven mukaan aineiston keruu- ja analyysimetodit ovat tutkimustulosten perustelu, eli selitys sille, miksi tällaisia tuloksia on saatu. Metodologialla

puolestaan tarkoitetaan sääntöjä, miten näitä metodeja käytetään, jotta saavutetaan asetettu päämäärä. Metodologisesti voidaan kysyä, onko tutkimuksessa käytetty menetelmä järkevä. Usein metodologinen keskustelu keskittyy ontologiaa eli kysymykseen olemisen tavasta ja epistemologiaan, jossa kyse on tietämisen mahdollisuudesta. Laadullisessa tutkimuksessa ontologia liittyy ihmiskäsitykseen. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 11–12.)

Laadullisessa tutkimuksessa teoria, aineiston keruu, analysointi ja tulkinta kietoutuvat yhteen. Tutkija yhdistää tutkittavan ilmiön teorian sujuvasti läpi tutkimuksen ja kietoo sen empiirisen aineiston kanssa yhteneväiseksi kokonaisuudeksi. (Silverman 2010, 308.) Silverman (1993) luonnehtiikin teoriaa kokoelmaksi selitettäviä käsitteitä. Teorian käyttökelpoisuus riippuu siitä, kuinka käytännöllinen teoria on, ja miten hyvin se tukee tutkimusta. Tulkintaa tehdään koko tutkimustyön ajan ja laadulliselle tutkimukselle onkin tyypillistä, että tutkimuskysymyksiä palataan tarkastamaan tutkimuksen eri vaiheissa. Luonnollisesti myös tutkimussuunnitelma saattaa muotoutua tutkimuksen edetessä (Eskola & Suoranta 1998, 13–16). Usein laadullisessa tutkimuksessa aineiston keruu ja teorian välistä suhdetta pidetään luontevana juuri siitä syystä, että se kehittyy ja syvenee jatkuvasti. Aineistosta nousseet analyysin ensimmäiset käsitteet, eivät välttämättä ole lopullisia, vaan antavat suunnan tutkijalle kehittää käsitteitä edelleen. Tällöin tutkijalle voi tulla tarve palata kentälle hakemaan lisäaineistoa tai syventämään jo olemassa olevaa aineistoa. Tutkijalla tulee olla myös kykyä tarkastella omaa tutkimustaan ja metodien valintaa kriittisesti ja olla valmis tarvittaessa muuttamaan tutkimuksen lähestymistapaa. (Silverman 2010, 68–75; Metsämuuronen 2006, 83; Kiviniemi 2007, 74–76.) Tässä tutkimuksessa kyse on juuri tiedon syventämisestä ja siitä, että kentältä saatu aineisto analysoidaan ja sen jälkeen lähdetään hakemaan kentältä uutta syventävää aineistoa. Tästä syystä analyysi etenee aineiston keruun kanssa samanaikaisesti ja se on haluttu tuoda sellaisenaan myös aineiston tulostusosioon lukijoille nähtäväksi.

Silvermanin mukaan on hyvä, jos tutkimuksessa voidaan yhdistää käytäntö ja käytäntöä ohjaava poliittinen näkökulma (Silverman 2010, 308). Mielestäni laadullinen tutkimus antaa tämänkaltaiselle tarkastelulle hyvät edellytykset. Tässä tutkimuksessa on pyritty siihen, että teoreettiseen viitekehykseen tuodaan myös koulutuspoliittista näkökulmaa esittelemällä, mitä hankkeita osaamiseen kehittämiseen on käynnistetty. Tällä pyritään perustelemaan myös tutkimuksen tarpeellisuutta. Esimerkiksi Guskey (2002, 381) nostaa artikkelissaan esille, että opettajien osaamisen kehittäminen on yhteydessä opettamisen laatuun ja oppimistuloksiin. Tällöin opettajien ammatillisen osaamisen kehittäminen nousee keskeiseksi osatekijäksi myös koulutuspoliittisessa merkityksessä, kun kyse on opetuksen kehittämisestä ja oppimistulosten parantamisesta. Silverman pitää tärkeänä, että tutkija kysyy itseltään, miksi tällaista tutkimusta

tarvitaan, ja millaista tietoa tämä tutkimus tuottaa. (Silverman 2010, 179–185). Aiemmin on tuotu esille, että tutkimus on kontekstisidonnaista, ja vallitseva kulttuuri on aina osana tutkimusta. Tästä syystä olisi mielestäni perusteetonta jättää hallinnollinen ja poliittinen näkökulma tutkimuksen ulkopuolelle, sillä tutkijana uskon sen vaikuttavan myös ihmisten näkemyksiin ja käsityksiin tutkittavasta ilmiöstä.

Laadullisessa tutkimuksessa, jossa aineistoa kerätään esimerkiksi haastattelemalla, nousee tutkimuksen kannalta välttämättömäksi kiinnittää huomiota tutkimuksen objektiivisuuteen. Objektiivisuudella tarkoitetaan sitä, ettei tutkija sekoita omia uskomuksiaan, arvostuksiaan ja asenteitaan omaan tutkimuskohteeseensa. Täysin objektiivisena tutkija ei voi itseään kuitenkaan pitää, sillä tutkija omana itsenään kerää aineiston, analysoi ja tekee siitä tulkintoja. Näin ollen tutkija päättää tutkimusasetelmasta oman ymmärryksensä varassa, jolloin asetelmaa ei voida pitää täysin objektiivisena. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 19.) Tästä syystä onkin tärkeää, että tutkija kirjoittaa tutkimusraporttiin avoimesti auki omat ennakko-olettamuksensa ja arvostuksensa. (Eskola & Suoranta 1998, 13–21.)

Vaikka laadullisessa tutkimuksessa ei tehdä hypoteeseja, eikä tutkijalla ole varmaksi olettamiksi luotuja käsityksiä tutkimuksen kohteesta tai tutkimustuloksista, tekee tutkija silti päässään tietynlaisia ennakko-olettamuksia siitä, mitä aineistosta mahdollisesti nousee esiin. Ennakko-olettamuksiin liittyy luonnollisesti aiemmat kokemukset. Ne eivät saa kuitenkaan viitoittaa tutkimusta, vaan tutkijan tulee olla avoin tutkittavalla kohteelleen ja aineistolleen ja pyrkiä löytämään sieltä jotakin uutta, yllättävää ja kiinnostavaa. (Eskola & Suoranta 1998, 13–21.)

6.2 Tutkimuksen taustalla oleva fenomenografia

Fenomenografia eli ilmiöiden kuvaaminen on saanut alkunsa professori Ference Martonin tutkimuksista 40 vuotta sitten. Fenomenografiassa tutkitaan ihmisten erilaisia käsityksiä, ja sitä onkin aktiivisesti käytetty kasvatustieteellisessä tutkimuksessa laadullisena tutkimusotteena. (Koski 2014, 132, 133.) Huuskon ja Paloniemen (2006, 163) mukaan fenomenografian tavoitteena on kuvailla, ymmärtää ja analysoida erilaisia käsityksiä ja niiden välisiä suhteita.

Tässä tutkimuksessa on fenomenografiselle tutkimussuuntaukselle tyypillisiä piirteitä, sillä tutkimuksessa tarkastellaan muun muassa empiirisen aineiston avulla ihmisten käsityksiä osaamisen kehittämisestä ja johtamisesta, ja niiden erilaisia ymmärtämistapoja. Tutkimus ei kuitenkaan puhtaasti noudata fenomenografisen tutkimuksen perinteitä analyysimallissa, kuten aiemmin raportissa on tuotu esille, aineiston analyysi mukaillee aineistolähtöistä sisällön analyysin mallia ja aineistoa tulostetaan yhtäaikaaisesti tutkimuksen edetessä. Aineistolähtöinen

sisällönanalyysi palvelee tutkimusta parhaiten ja mahdollistaa laajojen tutkimuskysymysten tarkastelun. Tutkijana kuitenkin koen, että fenomenografia on vaikuttanut omaan ajatteluuni esimerkiksi tiedon keruussa, jossa tutkijan tulee miettiä ihmiskäsitystä tiedon tuottajana ja tapaa analysoida ja tulkita erilaisia näkemyksiä ja niiden keskinäisiä suhteita.

Fenomenografinen ihmiskäsitys perustuu siihen, että ihminen on autonominen subjekti. Kaikki kokemus merkitsee oppimista, ja näin ollen ihminen konstruoi uutta tietoa aiempien kokemustensa ja tietorakenteidensa avulla. Kielen avulla ihminen voi kuvailla näkemyksiään ja käsityksiään. Kieltä pidetään ajattelun ja ilmaisun välineenä, jolla tuotetaan merkityksiä. Fenomenografinen tutkimus lähtee siitä, että ihminen pystyy tietoisesti rakentamaan itselleen käsityksiä tietystä ilmiöstä, ja ilmaisemaan käsityksensä verbaalisesti. Tällöin mielenkiinto kohdistuu siihen, millaisia käsitykset ovat sisällöltään, ja miten ne ilmenevät suhteessa toisiinsa. Kyse on vahvasti vuorovaikutuksellisesta tavasta saada uutta tietoa (Syrjälä 1996, 121–131; Huusko & Paloniemi 2006, 164, 165.)

Fenomenografia tutkii, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa. Nimensä fenomenografia onkin saanut sanoista ”ilmiö” ja ”kuvata”. Fenomenografinen tutkimus on empiiristä tutkimusta ja aineisto hankitaan tyypillisesti haastattelemalla. Aineistosta tehdään johtopäätöksiä ja lopulta kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Eri ihmiset näkevät samat ilmiöt erilailta. Koska samaa ilmiötä koskevat käsitykset vaihtelevat, syntyy arkielämässäkkin tilanteita, jolloin luullaan, että puhutaan samasta asiasta, mutta näin ei olekaan, sillä henkilöiden käsitykset asiasta eroavat toisistaan. Toinen henkilö voi tarkastella asiaa kokonaisvaltaisemmin kuin toinen tai henkilöt ovat ymmärtäneet asian luonteen eri tavoilla. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1996, 114–122.) Tutkimuskohteena olleet lastentarhanopettajat ja päiväkotien johtajat toivat aineistossa esille omia näkemyksiään, jolloin puhuttiin samasta ilmiöstä, mutta käsitykset saattoivat poiketa toisistaan eri ihmisten välillä.

Ihmisten erilaisiin käsityksiin voi vaikuttaa esimerkiksi ikä, koulutustausta, aiemmat kokemukset ja sukupuoli. Käsitykset saattavat muuttua, sillä kyseessä on dynaaminen ilmiö. (Metsämuuronen 2006, 108.) Tässä tutkimuksessa aineistoa kerätään sekä lastentarhanopettajilta että päiväkodin johtajilta. Tämän avulla halutaan nähdä, puhuvatko tutkittavat samasta asiasta samalla tavalla, ja jakavatko he yhteisen ymmärryksen siitä, mitä lastentarhanopettajan osaamisen kehittäminen konkreettisesti on päiväkodin arjessa. Jotta osaamisen kehittäminen olisi luonteva osa osaamisen johtamista, olisi tärkeää, että molemmat osapuolet jakaisivat yhteisen ymmärryksen asian tärkeydestä. Tutkimuksella ei kuitenkaan pyritä erottelemaan näkökulmia tai tuomaan esille vääriä tai oikeita asenteita. Tarkoitus on kuvata realistisesti, miten osaamisen johtaminen

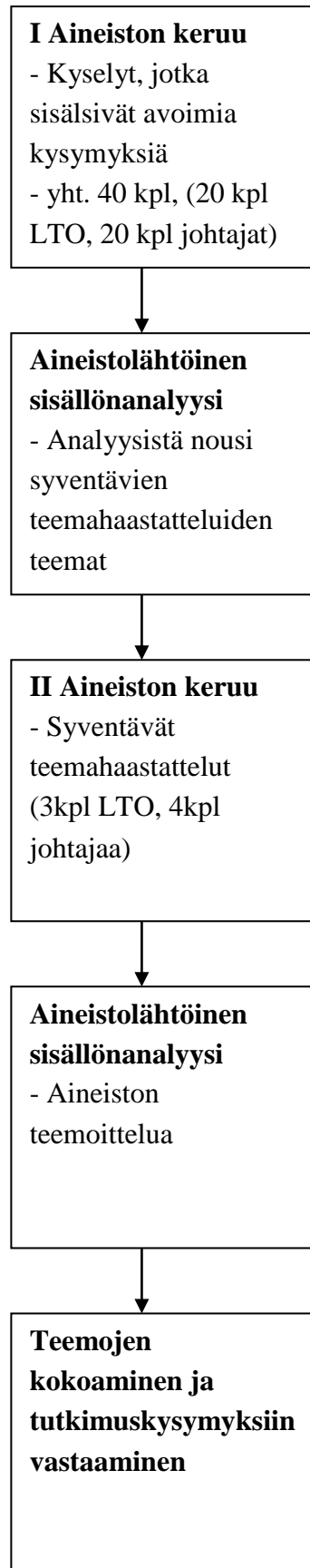
päiväkodissa näyttäytyy, ja millaisia näkemyksiä lastentarhanopettajilla ja johtajilla on aiheeseen liittyen.

Ensimmäinen aineiston keruu suoritetaan avoimilla kysymyksillä, joihin tutkittavat voivat kirjallisesti vastata. Vastausten analysoinnin avulla saadaan kartoitettua tutkittavien ennakkokäsityksiä ja tiedollisia lähtökohtia aiheesta. Näiden tulosten valossa, voidaan tehdä fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisiä syvähaastatteluja, jossa päästään syventymään aiheeseen tarkemmin. Aivan puhtaasta syvähaastattelusta ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa voida puhua, vaan haastattelut ovat puolistrukturoituja teemahaastatteluja, jotka pyrkivät syvähaastattelun tasolle.

Koska tarkoituksena on ymmärtää ihmisten toimintaa ja käsityksiä tutkittavasta aiheesta, niin fenomenografiassa tarvitaan humanistiselle tutkimuksella ominaista tiedonmuodostustapaa. Tällöin ihmisen ajattelu ja mieli nähdään subjektiivisena, kokonaisvaltaisena ja monisäikeisenä, jolloin sitä ei ole mielekäästä tutkia analyyttisin menetelmien. Pyrkimyksenä ei ole vertailla muuttujien suhteita tai pyrkiä tavoittamaan kausaalista selitystä ilmiölle. Kysymys on kokonaisvaltaisesta ymmärtämisestä, mikä on laadulliselle tutkimukselle tyypillistä. (Syrjälä 1996, 121–131.)

6.3 Tutkimuksen aineiston keruu ja analyysi

Seuraavaksi kuvataan tarkemmin, miten ja millaisilla menetelmillä empiirinen aineisto on kerätty, ja miten tutkimus on edennyt analyysistä tulosten tarkasteluun. Seuraavassa kuviossa 6 on havainnollistettu aineiston keruun etenemistä ja analysointia.



KUVIO 6. Aineiston keruun eteneminen ja analysointi

Yleisimmät aineistonkeruumenetelmät laadullisessa tutkimuksessa ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja tutustuminen erilaisiin dokumentteihin. Näitä menetelmiä voidaan käyttää vaihtoehtoisina tiedonkeruumenetelminä tai rinnakkain täydentäen toisiaan. Valinnat menetelmien käytölle tehdään tutkittavan ongelman mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 73.) Tässä tutkimuksessa aineisto kerätään kahdessa eri vaiheessa kyselyillä ja syventävillä teemahaastatteluilla.

Kun tarkoituksena on selvittää tutkittavien näkemyksiä tai ymmärtää, miksi ihminen toimii tietyllä tavalla, on syytä kysyä sitä tutkittavilta itseltään. Tällöin kyselyt ja haastattelut ovat hyviä aineiston keruu tapoja. Niiden välillä ei Tuomen ja Sarajärven mukaan ole syytä tehdä jyrkkää erottelua, vaikka ne eivät käsitteinä olekaan toistensa synonyymeja. Molemmissa tiedon keruu menetelmissä on omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Suurimpana erona nähdään, että kyselyssä tutkittava vastaa kirjallisesti ja haastattelussa suullisesti esitettäviin kysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 74–75.) Alasuutarin mukaan teoreettinen viitekehys määrittelee sen, millainen aineisto kannattaa kerätä, ja millä menetelmällä aineistoa kannattaa analysoida. Metodi tulee siis olla tarkoin mietitty ja sopusoinnussa teoreettisen viitekehysten kanssa. Laadullinen tutkimus antaa mahdollisuuden myös tarkastella tutkittavaa ilmiötä eri näkökulmista ja tutkimusmetodien valinta onkin tässä mielessä haastava, sillä se ei velvoita vain yhteen ainoaan metodin käyttöön. (Alasuutari 2011, 83–84.) Tutkimuskysymykset on aseteltu tässä tutkimuksessa siten, että empiirinen aineisto on hyvä kerätä sekä lastentarhanopettajilta että päiväkodin johtajilta kahdella eri metodilla. Kyselyt antavat mahdollisuuden laajempaan ennakkokäsitysten tarkasteluun ja haastattelut mahdollistavat aiheen syvällisemmän tutkimusotteen. Tutkimuksen kannalta on myös tärkeää, että sekä työntekijän että esimiehen äänet pääsevät tutkimuksessa kuuluviin.

Tutkimuskohteille lähetettiin sähköisesti kysely (LIITE 1 ja LIITE 2), joka koostui kolmesta avoimesta kysymyksestä. Avoimet kysymykset ovat nousseet tutkimuskirjallisuudesta. Lastentarhanopettajille ja päiväkodin johtajille lähetettiin eri kysymykset. Kyselyn liitteenä oli kirje, jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta ja tutkittavien anonymiteetista. Kyselyitä lähetettiin yhteensä 40 kappaletta, ja ne jakaantuivat kahteen eri pirkanmaalaiseen kuntaan. Puolet kyselyistä lähetettiin sähköpostilla lastentarhanopettajille ja puolet päiväkodin johtajille. Jos sähköpostiosoitteita ei ollut saatavilla, otettiin tutkittaviin puhelimitse yhteyttä ja tiedusteltiin mahdollisuutta lähettää kysely sähköisesti. Vastauksia tuli yhteensä 13 kappaletta ensimmäisessä aineiston keruu vaiheessa. Teemahaastatteluita tehtiin seitsemälle, eli noin puolelle, kyselyyn vastanneelle. Haastatteluiden avulla oli tarkoitus syventää jo saatua tietoa. Tästä syystä ei ollut tarpeellista haastatella kaikkia kyselyyn vastanneita. Haastatteluun osallistui kolme päiväkodin johtajaa ja neljä lastentarhanopettajaa. Haastateltavat valikoituivat satunnaisotannan kautta

kyselyyn vastanneiden joukosta, koska tarkoituksena oli, että vastaajajoukko edustaisi mahdollisimman realistista kuvaa varhaiskasvatuksen kentältä.

6.4 Kysely aineistonkeruumenetelmänä

Kyselyn avulla on mahdollisuus saada laaja ennakkokäsitys siitä, miten osaamisen kehittäminen päiväkotikontekstissa ilmenee, ja millaisia käsityksiä siihen liittyy. Aiheena osaamisen kehittäminen on haastava sen moninaisuuden takia. Tästä syystä aineiston kerääminen oli hyvä aloittaa avoimilla kysymyksillä, joihin vastaajilla oli kolme viikkoa aikaa vastata kirjallisesti. Kysely antaa tutkittavilla mahdollisuuden rauhassa vastata kysymyksiin ja reflektoida omaa näkemystään tutkittavasta ilmiöstä. Kirjoittaessaan vastauksia tutkittava joutuu jäsentelemään omia näkemyksiään ja mielipiteitään harkitummin, mikä näkyi kirjallisissa vastauksissa. Osa vastauksista oli todella perusteellisia ja harkitusti argumentoituja.

Tuomen ja Sarajärven mukaan vastaukset avoimin kysymyksiin voi olla hyvin niukkoja ja lyhytsanaisia. Kyse voi olla siitä, ettei tutkittavilla ole tarpeeksi tietoa käsitellystä aiheesta, tai he eivät osaa ilmaista itseään kirjallisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 76.) Toisaalta voidaan nähdä, että osa vastaajista kokee kirjoittamisen omaksi vahvuudekseen ilmaista omia näkemyksiään. Tästä syystä triangulaation käyttö aineiston keruussa on perusteltu tapa saada kattavaa ja monipuolista aineistoa.

Vastausprosentti voi kyselyhaastattelussa jäädä pieneksi. Tämä ei kuitenkaan ole laadullisen tutkimuksen kannalta niin olennaista, sillä tutkimuksella ei haeta sellaista yleistettävyyttä kuin määrällisellä tutkimuksella. Jos kerätty aineisto kuitenkin jää hyvin suppeaksi, ongelmaksi saattaa muodostua se, ettei tutkija pysty kertomaan aineiston avulla juuri mitään tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 76.) Tässä tutkimuksessa vastaajamäärä jäi odotettua pienemmäksi, mikä luonnollisesti vaikutti aineiston laajuuteen. Tarkoituksena oli kuitenkin haastatteluiden avulla syventää kyselyillä kerättyä aineistoa. Tähän tarkoitukseen tutkimusaineisto oli täysin riittävä.

Kysely muodostui avoimista kysymyksistä, jotka testattiin ennen tutkittaville lähettämistä. Testaajien kommenttien avulla tehtiin muutoksia ja tarkennuksia kysymyksiin. Esimerkiksi lastentarhanopettajan avointen kysymysten testaajat toivat esille, että omasta osaamisesta on haasteellista puhua. Tämä otettiin huomioon kysymysten asettelussa. Kysymykset muotoutuivat osittain teoreettisen viitekehyksen ja tutkimusongelmien mukaan. Avoimet kysymykset käsitelivät laajasti osaamisen kehittämisen toteutumista ja sen merkitystä. Kysymyksissä haluttiin myös selvittää, millaisia haasteita osaamisen johtamisessa ilmenee. Tutkijana näen hyvänä, että aineiston kerääminen aloitetaan kirjallisesti, sillä vastausten avulla tutkijalla on mahdollisuus muodostaa

alkukäsitys siitä, miten ilmiö kentällä näyttäytyy. Avointen kysymysten pohdinta toimii myös hyvänä haastattelun alustuksena, jolloin haastattelussa on mahdollisuus päästä pintaa syvemmälle.

6.5 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Haastattelu on tyypillinen aineiston keruu tapa laadullisessa tutkimuksessa. Tarkoituksena on tutkia käsityksiä ja näkemyksiä asiasta, jolloin tutkimuksellinen lähestyminen on intersubjektiivinen. Haastattelun tarkoituksena on saada keskustelun omaisesti mahdollisimman kokonaisvaltainen ja aito käsitys tutkittavien näkemyksistä. Haastattelijan on tärkeä kuunnella hyvin haastateltavaa ja esittää tarvittaessa tarkentavia lisäkysymyksiä. Aktiivinen kuunteleminen tarkoittaa myös sitä, että tutkija tekee lisäkysymykset sen mukaan, mitä asioista haastattelusta nousee esille, eikä oman aiemmin luodun suunnitelman mukaan. (Syrjälä ym. 1996, 136–138.)

Tutkijalla on mahdollisuus vapaan keskustelun avulla tarkentaa vastauksia, esittää mahdollisesti kysymyksiä uudelleen, selventää sanamuotoja tai oikaista väärinkäsityksiä. Haastattelu on joustava tiedon keruu tapa, jossa tutkijalla on myös mahdollisuus havainnoida haastateltavaa ja tehdä merkintöjä esimerkiksi, miten tai millaisella äänensävyllä hän kysymyksiin vastasi. Tärkeää on kuitenkin tutkimusraportissa tuoda tarkkaan esiin, miten tutkija on tulkinnoissaan käyttänyt havainnointiaan hyväksi. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 74–76.)

Haastattelut suoritettiin toukokuussa 2013 tutkittavien työpaikoilla ennalta sovittuna ajankohtana. Haastattelut nauhoitettiin myöhempää litterointia varten. Tarkoituksena oli käydä haastateltavan kanssa keskustellen teema-alueita läpi, mutta osalla vastaajista oli kiire muihin työtehtäviin, jolloin sovittiin, että suoritetaan haastattelu tutkijan tekemien haastattelukysymysten ja tarkentavien lisäkysymyksen avulla. Tästä syystä haastattelumuodoksi valikoitui täysin avoimen syvähaastattelun sijaan puolistrukturoitu teemahaastattelu. Keskustelimme lastentarhanopettajien kanssa siitä, millaisia uusia osaamisen haasteita työntekijät ovat kohdanneet työssään, ja millainen osaamisen kehittämisellä on omalle ammatilliselle identiteetille ja kasvulle. Päiväkodin johtajien kanssa keskustelimme osaamisen johtamisen merkityksellisyydestä ja erilaisista rooleista liittyen osaamisen johtamiseen. Nämä aihealueet nousivat tarkastelun kohteeksi kyselyllä kerätystä aineistosta.

6.6 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Sisällönanalyysiä pidetään perusanalyysimenetelmänä laadullisessa tutkimuksessa. Sisällönanalyysi voidaan nähdä joko yksittäisenä metodina tai pitää sitä tutkimuksen väljänä teoreettisena kehyksenä. Pyrkimys on kuvata ilmiötä tiiviisti ja yleisessä muodossa. Tuomen ja Sarajärven teoksessa esitellään, miten Eskola (2001) on jaotellut analyysia aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen - ja teorialähtöiseen analyysiin. Tässä tutkimuksessa käytetään aineistolähtöistä analyysimallia. Tuomi ja Sarajärvi esittelevät Miles & Hubermanin (1984) kuvaaman mallin kolmevaiheista analyysin prosessia. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto pelkistetään, toisessa vaiheessa ryhmitellään ja viimeisessä vaiheessa luodaan teoreettisia käsitteitä. Analyysin avulla tutkija pyrkii luomaan empiirisestä aineistosta käsitteellisemmän mallin tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 93–115.)

Erityisesti huomiota tulee kiinnittää aineiston rajaukseen ja siihen, että aineisto on analysoitavissa mielekkäästi ja johdonmukaisesti. Aineiston koko saattaa vaihdella laadullisessa tutkimuksessa hyvin paljon. On vaikea määrittellä, mikä on laadullisessa tutkimuksessa riittävä aineiston koko, sillä se riippuu aina tutkittavasta ilmiöstä ja tutkimusongelman asettelusta. Usein puhutaan aineiston harkinnanvaraisesta näytteestä, jossa aineisto perustuu suhteelliseen pieneen määrään tapauksia. (Eskola & Suoranta 1998, 18–19, 60–61.)

Aineistolähtöisessä eli induktiivisen aineiston analyysissa tutkija esittää aineistolle tutkimusongelman mukaisia kysymyksiä, jotka ohjaavat tutkijaa pelkistämään aineistoa ja rajaamaan epäoleellinen aineisto tutkimuksen ulkopuolelle. Ennen varsinaista analyysia tarkoituksena on löytää analyysiyksikkö, joka voi olla vaikka ajatuskokonaisuus. Pyrkimyksenä on löytää aineistosta ne asiat, jossa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita. Samanlaiset ilmaukset ryhmitellään yhdeksi luokaksi ja luokille annetaan kuvaava nimi, tässä tutkimuksessa luokat muodostuivat teemoiksi, josta johdettiin edelleen uusia teema-alueita. Teemoja yhdistellään analyysin edetessä alateemoiksi ja lopuksi luodaan yksi yhdistävä teemakokonaisuus. Viimeisenä vaiheena on aineiston abstrahointi, jossa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Tutkimustehtäviin saadaan vastauksia yhdistelemällä analyysissa muodostettuja käsitteitä. Tuloksissa tulee tuoda esille empiirisestä aineistosta muodostettu malli tai aineistoa kuvaavat teemat ja niiden sisällöt. Tutkijan on tärkeä tehdä johtopäätöksiä analyysin tuloksista ja pyrkiä ymmärtämään, mitä tutkittava ilmiö tutkittaville merkitsee. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 93–115.)

Kritiikkinä sisällön analyysille on esitetty sen vaikeus esittää mielekkäitä johtopäätöksiä. Tuomen ja Sarajärven mukaan tutkija on saattanut kuvata sisällönanalyysin vaiheita hyvin seikkaperäisesti, mutta tyytyy esittelemään vain löydettyjä kategorioita. Tällöin tutkija esittelee

analysoidun aineiston tuloksia, eikä johda analyysistä tutkimuksen kannalta merkittäviä johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 105.) Tässä tutkimuksessa aineistosta oli mielekästä nostaa esiin teema-alueita ja johtaa niistä uusia teemoja, joiden avulla pystyttiin vastamaan tutkimukselle asetettuihin tutkimuskysymyksiin ja tekemään niiden avulla perusteltuja johtopäätöksiä.

Kirjallisesti tuotetun aineiston analyysi aloitettiin raakalukemalla vastaukset läpi useaan kertaan, jotta tutkijalle muodostui kokonaiskuva sekä lastentarhanopettajan että päiväkodin johtajien vastauksista. Vastaukset käsiteltiin anonymisti ja erillään toisistaan. Vasta lopuksi vastaukset yhdistettiin, jolloin vastauksia pystyi vertailemaan ja sitä kautta saamaan uusia näkökulmia aiheeseen.

Kun raakaluenta oli suoritettu, syvennyttiin jokaiseen vastaukseen yksitellen ja tehtiin merkintöjä, millaisia teemoja, yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia vastauksista löytyi. Vastauksista nousseita teemoja koottiin teemakategorioiksi, jotka muodostivat puolistrukturoidun teemahaastattelun rungon. Tarkoituksena haastatteluissa on keskustella esiin nousseista teemoista ja syventää ilmiön ymmärtämistä haastatteluiden kautta. Haastatteluissa on myös mahdollista esittää tarkentavia lisäkysymyksiä liittyen käsiteltäviin teemoihin.

Tutkimus etenee kahdessa vaiheessa, jossa tietoa kentältä kerätään kahdella eri menetelmällä. Tutkimusraportissa on tietoisesti haluttu tulostaa aineistoa lukijalle siinä järjestyksessä, kun tutkimus on edennyt. Tämä antaa myös lukijalle mahdollisuuden nähdä, millaista tietoa ensimmäinen kartoittava aineiston keruu tuotti, ja millaisia teemoja tästä aineistosta nostettiin lisätarkastelun kohteeksi syventäviin teemahaastatteluihin. Tällainen aineiston tulostustapa ei ole tyypillinen, mutta tässä tutkimuksessa sen käyttö on perusteltua ja se lisää myös tutkimuksen luotettavuutta, sillä lukija pystyy näin ollen seuraamaan paremmin tutkimuksen kehittymistä.

7 TULOKSET

7.1 Lastentarhanopettajien näkemykset osaamisen kehittämiseen ja johtamiseen

Avoimiin kysymyksiin tuli yhteensä 13 vastausta, joista puolet oli lastentarhanopettajien ja puolet päiväkodin johtajien vastauksia. Aineiston analyysi aloitettiin lastentarhanopettajien vastauksista, joista nousi esille seuraavanlaisia teemoja. Ensimmäiseksi tarkastellaan, miten lastentarhanopettajan ammatillisen osaamisen kehittäminen toteutuu päiväkotityössä.

7.1.1 Osaamisen kehittäminen päiväkotiarjessa

Lastentarhanopettajan osaamisen kehittäminen näkyy päiväkodin arjessa muun muassa vuosittaisina kehityskeskusteluina, joissa asetetaan ja arvioidaan tavoitteita omalle työlle esimiehen kanssa. Yksi vastaajista mainitsi, että kehityskeskustelussa on mahdollisuus saada esimieheltä palautetta omasta työstään. Suurin osa vastaajista kertoi käyneensä keskustelun lähiesimiehensä eli päiväkodin johtajan kanssa kerran vuodessa.

”Vuotuiset kehityskeskustelut jakavat tietoa molemmin puolin asioista, joista ei päivittäin tule keskusteltua” (9.lto)

”Kehityskeskustelun runkona käytetään kustomoitua lomaketta. Lomakkeeseen kirjataan tavoitteita sekä vuositasolla että pidemmällä tähtäimellä” (5.lto)

”Siellä pystyy johtajan kanssa asettamaan tavoitteita omalle työlle ja kehitykselle, sekä saamaan palautetta jo tehdystä työstä” (13.lto)

Kehityskeskustelujen lisäksi yhdessä vastauksessa mainittiin osaamisen arvioinnit ja kartoitukset, joiden tarkoituksena on arvioida osaamista ja tarvittavia kehittämiskohteita. Koska osaamisen arvioinnit mainittiin vain yhdessä vastauksessa, voidaan olettaa, ettei käytäntö ole vielä kovin vakiintunut tai vastaajat mieltävät sen luonnolliseksi osaksi kehityskeskustelua.

”Kerran vuodessa käydään lähimmän esimiehen (päiväkodin johtajan) kanssa kehityskeskustelu, jossa käydään läpi myös osaamisen arviointi” (11.lto)

Kaikki vastaajat mainitsivat koulutukset tärkeiksi osaamisen kehittämisen menetelmiksi. Kaupunki tarjoaa erilaisia koulutuksia, jotka ovat sisäisessä verkossa nähtävillä. Vastaajat kuitenkin kokivat, etteivät koulutukset vastaa aina heidän tarpeitaan, mikä koettiin vaikuttavan heikentävästi koulutusmotivaatioon. Osa vastaajista toi esille, että hyvät koulutukset, jotka koetaan tärkeiksi, ovat usein omakustanteisia. Talon sisäisiä koulutuksia, jotka ovat suunnattu henkilöstön tarpeeseen, järjestettiin vastausten mukaan hyvin vähän. Sisäiset koulutukset, esimerkiksi erityislastentarhanopettajan pitämät koulutukset, nähtiin kuitenkin tärkeinä ja niitä toivottiin lisää.

”Koulutustarjonta on mielestäni hyvin suppeaa, eikä vastaa henkilökunnan tarpeita --- omalla alueellani kiertävät erityislastentarhanopettajat järjestävät melko aktiivisesti koulutuksia, jotka kohdennetaan omien talojen tarpeisiin.” (5.lto)

”Olen osallistunut erilaisiin päivähoidon järjestämiin koulutuksiin ja omakustanteisesti suorittanut Esi- ja alkuopetuksen opinnot. Koulutustarjonta ei vastaa tarpeita ja sen vuoksi tuntuu, että hyödyllisestä koulutuksesta on jo aikaa” (4.lto)

Osa vastaajista toi esille, että he ovat aina tarpeen mukaan päässeet haluamiinsa koulutuksiin, ja ovat olleet niihin tyytyväisiä. Koulutusten yhteydessä tuotiin esille muun muassa EA -kurssit, lastensuojelun lakimuutokset ja Tuutor -koulutus. Yksi vastaajista mainitsi koko talon osallistumisen mediakasvatus projektiin. Muita mainintoja projekteista ja yhteistyöstä esimerkiksi yliopiston kanssa ei ollut.

”Olen päässyt sellaisiin koulutustilaisuuksiin, jotka ovat minua kiinnostaneet tai muutoin olen tarvinnut tietoa jostain erityisestä asiasta esim. lastensuojelulain muutokset” (1.lto)

”Yksi ammatillisen kehittymisen paikka oli Tuutor -koulutus --- pääsi keskustelemaan ammatillisista asioista kollegojen kanssa, mikä on arjessa harvinaista” (12.lto)

Kaikki vastaajat toivat esille pedagogisten keskusteluiden tärkeyden omassa osaamisen kehittämisessä. He kokivat keskustelut tärkeinä, sillä ne mahdollistavat pedagogisten näkemysten vaihtamisen ja tärkeistä asioista keskustelun. Korkalainen (2009) ja Hoppo (2006) tuovat tutkimustuloksissaan esille, että työntekijällä pitäisi olla mahdollisuus osallistua kollegiaalsiin ryhmiin, jossa voidaan yhdessä käsitellä omassa työssä ilmeneviä pedagogisia haasteista ja pohtia luottavaisessa ilmapiirissä omia osaamisvajaita. Keskustelut antavat mahdollisuuden hiljaisen

tiedon ja kokemusten jakamiselle sekä omalle reflektoinnille. (Korkalainen 2009, 211.) Vastaajat toivoivat, että pedagogiselle keskustelulle olisi enemmän aikaa, sillä 1–2 kertaa vuodessa on vastaajien mielestä liian vähän. Osassa yksiköistä tähän on kiinnitetty huomioita, ja opettajilla on oma opettajien ohjausryhmä tai ”Pedacafe” -toimintaa. Vaikka osaamisen jakamista ei vastauksissa tässä yhteydessä mainittu, niin mielestäni voidaan tulkita, että pedagogisia keskusteluissa voidaan jakaa kokemuksia ja hiljaista tietoa sekä yhdessä miettiä ratkaisuja erilaisiin arjen haasteisiin.

”Tapaamiset alueen esiopettajien kesken 1-2 kuukauden välein ovat hyvä paikka keskustelulle ja ammatillisen osaamisen kehittämiseksi.” (4.lto)

”Olen tämän kauden ollut ryhmässä, missä on myös toinen lastentarhanopettaja. Hänen kanssaan olen käynyt pedagogisia keskusteluja yleensä ryhmän toiminnasta ja lapsista --- Pedagogisia palavereita päiväkodissamme käydään 1-2 kertaa kuukaudessa. Palaverit ovat moniammatillisia ja niissä on vetäjänä yleensä talomme elto.” (12.lto)

”Oman talon pedagogisia palavereja järjestetään sekä pelkästään lastentarhanopettajille sekä sekaryhmät (lto+lh). Näitä noin 1-2 krt./toimintavuosi eli ihan liian harvoin. Oman talon palaverit olisivat tärkeitä sekä oman osaamisen kehittämisen että jakamisen kannalta” (5.lto)

Kaksi vastaajista toi esiin työssä oppimisen ja tiimin kanssa osaamisen jakamisen. Ne koettiin tärkeinä osaamisen kehittämisen menetelminä päiväkodin arjessa. Vastaajien mukaan tiimityö antaa mahdollisuuden keskustella lapsista ja suunnitella toimintaa yhdessä. Moniammatilliselta tiimiltä saa hyviä ideoita, ja osaamista voidaan jakaa tiimin sisällä. Fitzgerald & Theilheimer (2013, 110) tutkivat ammatillisen kehittymisen merkitystä tiimityössä. He toivat tuloksissaan esille useita erilaisia menetelmiä, kuinka ammatillisen kehittymisen prosessit tukevat tiimityötä varhaiskasvatuksessa. Tulosten mukaan tiimin kanssa keskustelu ja osaamisen jakaminen tiimin sisällä nähtiin merkittävänä ammatillisen kehittymisen paikkoina.

”Olen saanut kokeilla omia ideoitani työssäni ja kehitellä niitä eteenpäin yksin tai hyvien työparien kanssa yhdessä” (1lto.)

”Ammatillinen osaaminen on kehittynyt kun olen saanut pitkään työskennellä samassa ryhmässä ja paneutua perin pohjin esiopetuksen sisältöihin ja muutoksiin” (4lto.)

Ammattikirjallisuuden ja alan tutkimustulosten lukeminen tai hyödyntäminen työssä esiintyivät aineistossa kahdessa vastauksessa. Omaehtoinen opiskelu nousi esiin aineistosta yksittäisenä mainintana, jossa vastaaja itse oli suorittamassa tai harkitsemassa lisäopintoja.

”Varhaiskasvatuksen ammattikirjallisuus on tullut tutuksi tämän vuoden aikana, koska sieltä olen hakenut tietoa ja tukea omaan työhöni ---erityispedagogiikan lisäopinnot ovat harkinnassa” (12lto.)

7.1.2 Osaamisen kehittämisen merkitys työntekijälle

Osaamisen kehittäminen nähtiin kaikissa vastauksissa tärkeänä. Suurin osa perusteli sen tärkeyttä sillä, että sen nähtiin lisäävän työssä jaksamista, työmotivaatiota ja työn miellekkyttä. Lähes kaikki vastaajat näkivät osaamisen kehittämisen merkityksellisenä työhyvinvoinnille ja työmotivaatiolle. Manka on myös tuonut tämän yhteyden esille jäsenellessään työniloon vaikuttavia tekijöitä organisaation, johtamisen, työyhteisön ja työhön liittyvistä näkökulmista (Manka 2012, 76).

Vastaajat toivat esille, että lastentarhanopettajan tulee pysyä ajan hermoilla ja kehittää osaamistaan, jotta pystyy ottaman käyttöön uusia toimintamalleja ja suunnittelemaan monipuolista pedagogista toimintaa. Lahtinen (2009, 153–170) tutki ikääntyvien ammattikorkeakouluopettajien ammatillista kasvua ja osaamisen kehittämistä, ja hän toi tuloksissaan esille, että opettajat suhtautuivat ammatilliseen kehittämiseen myönteisesti ja näkivät sen tarpeellisenä. Työssä tapahtuvat muutokset lisäsivät halukkuutta kehittää osaamista myös iäkkäillä opettajilla. Guskeyn (2002) artikkelin mukaan opettajat näkivät selvän yhteyden oman osaamisen kehittämisen ja opetuksen laadun ja oppimistulosten kanssa.

”Pysyy ajan hermolla kasvatusmaailmassa --- saa uusia toimintamalleja tai ideoita käytännön työhön --- ja saa välittää omaa osaamistaan muille ja pääsee vuorostaan itse nauttimaan jonkun muun erityisosaamisesta” (1.lto)

”Kehittyminen & työssään paremmaksi tuleminen motivoi sekä auttaa jaksamaan --- Varhaiskasvatuksen kunnalliset & päiväkotikohtaiset ihanteet, vaatimukset, painopisteet ja toiminta-ajatukset muuttuvat ja syventyvät – omaa osaamista on haluttava kehittää ja toisaalta kehittäminen on myös mahdollistettava” (5.lto)

”Sillä on suuri merkitys. Itselleni on tärkeää elinikäinen oppiminen ja itsensä kehittäminen. Myös lto:n osaamiskenttä muuttuu ja uusia asioita kehitetään ja nostetaan pintaa varhaiskasvatuksen saralla. Lto:lta vaaditaan tätä kautta uusien asioiden oppimista ja vanhojen päivittämistä. On siis olemassa tarve ammatillisen osaamisen kehittämiseen, mutta myös halu --- yksi osa työssä jaksamista.” (12.lto)

Eräs vastaajista toi esiin oman toiminnan kriittisen tarkastelun tärkeyden. Hän koki, että omasta osaamisestaan on myös tärkeää keskustella toisen ihmisen kanssa, koska oman toiminnan itsearviointi ja kehittämiskohteiden huomaaminen on vaikeaa. Hapon mukaan reflektiivinen oman toiminnan ja osaamisen tarkastelu on yksi asiantuntijuuden perusteista, ja siihen tulee kiinnittää huomiota jo opiskeluvaiheessa (2006, 205).

”Pidän tärkeänä (tarkoittaa osaamisen kehittämistä), koska aina on paikallaan pysähtyminen ja omien työskentelytapojen tarkastelu. Helposti tekee samalla mallilla vuodesta toiseen, eikä osaa nähdä omia kehittämisen kohteitaan siten kun joku toinen asian näkee ---” (9lto.)

7.1.3 Toiveita osaamisen johtamiselle

Seuraavaksi tarkastellaan, millaista osaamisen johtamista lastentarhanopettajat odottavat lähiesimieheltään eli päiväkodin johtajalta. Lastentarhanopettajat toivoivat, että päiväkodin johtajalla olisi enemmän aikaa muun muassa kehityskeskusteluihin. Useissa vastauksissa tuotiin esille, että kehityskeskusteluja pidetään vain kerran vuodessa. Sydänmaalakka (2009, 80) tuo esille, etteivät kerran vuodessa käytävät keskustelut riitä, vaan keskusteluiden tulisi olla jatkuvasti rullaava prosessi.

Vastaajat näkivät tärkeänä, että esimies on läsnä ja kuuntelee työntekijöitä. Eräässä vastauksessa tuotiin esille, että ammatilliseen osaamiseen liittyvään keskusteluun tarvitaan esimiehen ammatillista apua sekä rehellistä ja avointa keskustelua. Juuti & Vuorela (2002, 60) tuovat esille, että kehittämistoimenpiteiden keskeinen piirre on se, että ne perustuvat avoimeen ja luottamukselliseen vuorovaikutukseen. Huotarin (2009,180–183) tutkimuksessa osaamisen johtamisessa nähtiin tärkeänä, että esimies on läsnä ja käy avointa vuoropuhelua työntekijöidensä kanssa, ja osallistaa heitä yhteiseksi koettuun prosessiin. Lahtisen mukaan opettajat arvostivat sitä, että esimies on läsnä, kuuntelee ja tukee työntekijää sekä antaa kannustavaa palautetta työstä (2009, 166–169).

Vastaajien mukaan on tärkeää, että esimies tukee työntekijöitään kehittämään osaamistaan, mahdollistaa koulutuksiin pääsyn, asennoituu myönteisesti ja arvostaa osaamisen kehittämistä sekä tarvittaessa joustaa. Ruohotie (2000, 275–277) korostaa, kuinka tärkeää johtajan on motivoida työntekijöitään ja vahvistaa heidän identiteettiään ja minä- arvostustaan sekä tukea jatkuvaa oppimista, mitä uudet työtehtävät vaativat. Johtajalta vaaditaan myös emotionaalista älykkyyttä ja tunneälyä, jotta hän voi tukea ammatillista kasvua ja huolehtia työntekijöiden kehitymisestä (Ruohotie & Honka 2003, 111). Motivointi ja innostaminen ovat Sydänmaalakan (2009, 159) mukaan tärkeimpiä esimiestaitoja.

”Esimiehen myönteisyys kehitymisessä on tärkeää. Myös työnantaja voisi olla suopeampi työn ohessa tehtäviin opintoihin --- kehityskeskustelut ovat hyvä tapa olla yhteistyössä, mutta kerran vuodessa käytävä keskustelu ei mielestäni riitä --- nykyään lähimmällä esimiehellä on paljon kiireitä, jolloin hän on paljon poissa työyhteisöstä ja aikaa keskustelulle on vaikeaa saada.” (11.lto)

”Esimieheltä se vaatii kannustusta ja joustoa. Vastavuoroista keskustelua ja toisen arvostamista.” (4.lto)

Vastauksissa tuotiin esille, että esimiehellä ja työntekijällä tulisi olla yhtenäinen näkemys lastentarhanopettajan osaamisesta. Eräässä vastauksessa ehdotettiin, että johtaja jalkaantuisi ryhmiin ja havainnoisi itse toimintaa ja työntekijöiden osaamista. Työntekijän oma aktiivisuus ja innostus osaamisen kehittämiseen nähtiin tärkeänä. Esimiehen rooli on kuitenkin kannustaa ja tilanteen vaatiessa jopa patistaa työntekijää osallistumaan esimerkiksi koulutuksiin. Opettaja-lehden täydennyskoulutusta koskevassa artikkelissa (34/2012, 16.) tuodaan esille, kuinka työnantaja tukee parhaiten opettajien koulutusta varmistamalla, että sijaisjärjestelyt ovat kunnossa ja opettaja voi rauhassa keskittyä kouluttautumiseen.

”Kummaltakin (tarkoittaa työntekijää ja esimiestä) vaaditaan selkeää ja yhteneväistä näkemystä siitä, mitä lto:n osaaminen tällä hetkellä on ja mihin suuntaan sitä pitäisi lähteä kehittämään --- Johtajan olisi hyvä myös välillä jalkaantua ryhmään nähdäkseen ryhmän vaatimukset osaamiselle, mitä jo on & mitä vielä tarvitaan.” (5.lto)

”Työntekijällä tulisi olla halu ammatillisen osaamisen kehittämiseen ja esimiehen pystyä mahdollistamaan se.” (12.lto)

”Esimieheltä tuki koulutukseen hakemiseen ja koulutuksen annin käytäntöön panemisen mahdollisuuden antaminen --- koulutuksen arvostaminen ja keskustelut koulutuksen sisällöistä talon palaverissa vaativat esimieheltä arvostusta ja aktiivisuutta.” (9.lto)

7.1.4 Aineistosta nousseet ydinteemat haastattelu vaiheeseen

Aineistosta nousi kaksi keskeistä teemaa, joihin syvennytään teemahaastatteluissa tarkemmin. Ensimmäinen teema tarkastelee ammatillista osaamista työhön liittyvästä näkökulmasta ja toinen teema ottaa huomioon ammatillisen osaamisen kokonaisvaltaisemman tarkastelun ammatillisen identiteetin ja kasvun näkökulmasta.

Työhön liittyvät uudet osaamisen haasteet

Ensimmäinen teema, työhön liittyvät uudet osaamisen haasteet, nousi esiin lastentarhanopettajien korostuneena näkemyksenä siitä, kuinka merkittävänä ja tarpeellisena he pitivät oman osaamisensa kehittämistä työn ja oman jaksamisensa kannalta. Haastatteluvaiheessa on tarkoitus syventyä siihen, mitkä osaamisen alueet lastentarhanopettajat kokevat vahvoiksi, ja mitkä puolestaan

vaativat kehittämistä. Tavoitteena on myös selvittää, millaisia uusia osaamisen haasteita vastaajat ovat kohdanneet omassa työssään.

Vaikutus työntekijän ammatilliselle identiteetille ja kasvulle

Toinen teema on osaamisen kehittäminen suhteessa ammatti-identiteettiin. Tämä teema käsittelee osaamisen kehittämistä työntekijän henkilökohtaisesta näkökulmasta. Aineistosta nousi esiin, työhyvinvointi, työssä jaksaminen, motivaatio ja työn mielekkyys puhuttaessa siitä, miksi osaamista tulisi kehittää. Haastatteluissa syvennytään siihen, miten osaamisen kehittäminen vaikuttaa työntekijän ammatti-identiteettiin, ja millainen merkitys sillä on työntekijän ammatilliselle kasvulle. On myös mielenkiintoista saada lisää tietoa, millaisena työntekijät kokevat omasta osaamisesta keskustelun ja oman osaamisen reflektiivisen arvioinnin.

7.2 Lastentarhanopettajien syventävät teemahaastattelut

Toisen vaiheen aineiston keruu suoritettiin puolistrukturoitujen teemahaastatteluiden avulla, joita tehtiin yhteensä seitsemän. Aineistoa kerättiin haastatteleamalla neljää lastentarhanopettajaa ja kolmea päiväkodin johtajaa. Haastattelut olivat pituudeltaan noin 30min-45min, ja ne suoritettiin haastateltavien työpaikalla ennalta sovittuna ajankohtana. Haastateltavat olivat jo vastatessaan kirjallisesti avoimiin kysymyksiin, miettineet osaamisen kehittämiseen ja osaamisen johtamiseen liittyviä asioita, joten tutkimuksessa ei nähty tarpeelliseksi lähettää teemoja haastateltaville etukäteen, vaan ne tuotiin haastateltaville tietoon tapaamisen alussa. Pyrkimyksenä oli haastatteluiden avulla saada konkreettista ja realistista kuvasta aiheesta.

7.2.1 Työhön liittyvät uudet osaamisen haasteet

Ensimmäinen teema-alue oli työhön liittyvät uudet osaamisen haasteet. Vastauksista käy ilmi, millaisia uusia haasteita työelämä tarjoaa tällä hetkellä ja vastaako osaamisen kehittäminen näihin muuttuviin työelämän haasteisiin. Lastentarhanopettajat kuvailivat, millaisia osaamisen haasteita varhaiskasvatuksen kentälle on tullut viime vuosien aikana. Lastentarhanopettajien esiin tuomat haasteet ovat yhteneväisiä Korkalaisen (2009, 12) tutkimuksen kanssa. Vastaukset osaltaan perustelevat sitä, miksi osaamisen kehittämistä tarvitaan, ja miksi sen merkitystä korostettiin avointen kysymysten vastauksissa.

Lastentarhanopettajat toivat haastattelussa esille, että varhaiskasvatustyö päiväkodissa on muuttunut, mikä on tuonut mukanaan uusia osaamisen haasteita. Tällaisiksi haasteiksi lähes jokainen vastaaja mainitsi erityistä tukea tarvitsevien lasten lisääntyvän määrän, kun integroituja erityisryhmiä puretaan. Tämä nähtiin lisäävän erityispedagogisen osaamisen tarvetta lastentarhanopettajan työssä. Erityistä tukea tarvitsevien lasten myötä myös yhteistyö ja verkosto-osaaminen korostuvat, koska lastentarhanopettajan tulee enenemissä määrin olla yhteydessä eri sidosryhmiin ja tehdä yhteistyötä eri toimijoiden kanssa.

”Nyt kun ollaan menossa siihen suuntaan, ettei ole enää integroituja ryhmiä, vaan että kaikki erityislapsikin on täällä meidän kanssa, niin sitten juuri sitä mitä ei ehkä silloin meidän koulutuksessa niin paljon huomioitu, kun se ei ollut se suunta silloin kun mä olen esimerkiksi opiskellut, et ehkä siihen sit lisää kehittämistä ja tukea.”(2lto)

” --- Yhteydenotto ja yhteistyö on lisääntynyt mm. eltoon ja neuvolaankin että semmonen apujen hakeminen lapsille et sellanen erityisapu, esimerkiksi joku toimintaterapian järjestely ja sellanen.”(5.lto)

Lisäksi nähtiin, että perheiden erilaiset tuen tarpeet ovat kasvaneet. Avioerot, perheiden hajoaminen ja lastensuojeluasiakkuudet näkyvät myös päiväkotityössä. Tämänkaltaiset perheiden kanssa tehtävään kasvatuskumppanuuteen liittyvät haasteet, lisäävät tarvetta tukea, tunnistaa ja huomioida perheiden erilaiset tuen tarpeet, ja ohjata perheitä tarvitsemansa tuen piiriin. Hapon tutkimuksessa varhaiskasvattajat kokivat yhtäläillä kasvatuskumppanuuden ja vaikeat perhetilanteet osaamisen haasteiksi. Koulutusvaiheessa ei pystytä samalla lailla opettamaan, miten perheitä ja vanhemmuutta tulisi tukea kuin esimerkiksi pedagogisten menetelmien käyttöä, jolloin lisä- ja täydennyskoulutuksen tarvetta voi esiintyä varsinkin nuorilla lastentarhanopettajilla. (Happo 2006, 207.)

”Toinen haaste minkä nään on vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö, --- siitä on tullut haastavaa, että joutuu ihan erilaisten asioiden kanssa painiskelemaan nykypäivänä kun joskus 20 vuotta sitten.” (5.lto)

”Se mikä on kasvanut tavallaan osaamisen haasteena ja perheiden tarpeena on sellanen perhetyöpuoli --- Perheillä on nykyään enemmän arjen ongelmia tai haasteita, jossa päivähoidon tai tavallaan yksittäisenkin työntekijän pitää olla niin kun apuna, tavallaan tukea sitä perheen dynamiikkaa siis siltä osalta, mitä nyt pystyy päivähoidon puolelta tukemaan.” (6.lto)

Kaikissa vastauksissa mainittiin myös tietoteknisen osaamisen lisääntyvä tarve, sillä työssä tarvittavat dokumentit ovat sähköisessä muodossa. Nuoret lastentarhanopettajat eivät kokeneet tätä omaksi haasteekseen, mutta toivat esille, että iäkkäimmille opettajille se voi olla suurikin

osaamisen haaste. Mediakasvatus mainittiin eräässä vastauksessa tämän hetken ja tulevaisuuden haasteeksi, ja siihen liittyi tietotekninen osaaminen ja sen hyödyntäminen kasvatus- ja opetustyössä. Eräässä vastauksessa tuotiin esille, että suurien organisaatiomuutosten jälkeen, koetaan haasteeksi hahmottaa varhaiskasvatuksen organisaatorakennetta ja palveluketjua kokonaisuudessaan.

”Media ja teknisten laitteiden käyttö --- kaikkihan siirtyy tietokoneille, siinä tietenkin pitää pysyä mukana ja mediahan on nykyään lasten elämässä ja arjessa paljon mukana, niin pitäis pystyy sitä ymmärtämään ja --- ite kun on nuori niin tällaiset kaikki tekniset laitteet ja media on tuttuja, et se on varmaan sitten iäkkäämmille varmasti paljon vaikeampi kehittymisen kohde ja haaste, et itelle se tulee aika luonnostaakin tietenkin ja helpommin.” (3.lto)

Pienryhmätoiminta ja monikulttuurisuus mainittiin useissa vastauksissa varhaiskasvatuksen muutoksiksi, mutta niiden nähtiin olevan jo vanhempia osaamisen haasteita, jossa kyse on enää toiminnan hiomisesta entistä paremmaksi.

”Pienryhmätoiminta ylipäättään on sellanen, mikä on koko ajan kehittynyt, mut toisaalta se on sellanen et se on ollut jo kun mä olen tullut niin mä olen työn kautta oppinut siihen.” (2.lto)

”Tietysti monikulttuurisuus on sellanen, mut se on ollut jo kymmenisen vuotta, että se mullistus, mikä sitä on aiheutunut on jo takanapäin. Nyt se on vaan sitä kehittämistä.” (6.lto)

Osa johtajista toi aineistossa esiin osaamisen haasteita, joita on syytä nostaa esille, tässä kohtaa analyysia. Lähes kaikki johtajat painottivat vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen sekä empatiakyvyn lisääntymisen tarvetta lastentarhanopettajan työssä. Tällä he tarkoittivat taitoa kohdata erilaisia perheitä ja toimimista moniammatillisissa tiimeissä ja työyhteisöissä. Hapon (2006, 200) tutkimuksessa vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen merkitystä korostettiin myös tärkeänä osaamisen alueena. Nämä taidot tulevat esiin myös Ruohotien (2000, 40) työelämävalmiuksissa.

”Tää maailma on vaan erilainen, tää on tällainen itsekeskeinen ja hyvin paljon yksilöä korostava aika menossa ja yhteisölliset taidot on aika lailla vähempi merkityksellisiä --- välttämättä se vuorovaikutus ja ne taidot siinä omassa tiimissä ei löydy, niin että se tiimi toimisi harmonisesti --- tiimin toiminnan ydin on siinä, että ne ihmiset on keskustelutarvossa keskenään ne ymmärtää toinen toisensa osaamiset, ja se että jos toinen osaa yhtä ja toinen toista, niin se ei vie ketään huonommaksi tai paremmaksi, että tää on myös johtamiseen kääntyvä haaste.” (4pj)

Päiväkodin johtajien mukaan lastentarhanopettajat tarvitsevat lisää vahvuutta ja rohkeutta omaan pedagogiseen työhönsä ja oman roolin ja vastuun ottamiseen ryhmässä. Eräs johtajista kuvaili

tilannetta seuraavasti: *”Meillä on nuoria opettajia aika paljon ja tällä alueella vaihtuu aika useasti opettajat, --- Nyt on erilainen kiertokulku opettajuudessakin, niin me selkeesti nähtiin se semmonen työnjohdollisen osaamisen puute ja toisaalta se sellainen pedagogisen osaamisen puute tai rohkeus olla pedagogisia työnjohtajia siinä omissa tiimissä.”* (4pj)

”Meillä oli yhdessä pedagogisen ohjausryhmän aiheena tää opettajan ammatti-identiteetti, tuntuu et se on tänä päivänä vähän hukassa, kun meillä on äärettömän hyviä ja taitavia lastenhoitajia tänä päivänä, ja heillä on hyvä koulutus, niin se on ehkä et ne on tullut siihen opettajien tontille, et opettajat on arkoja. Ei ne uskalla tuoda sitä omaa osaamistaan esille.” (7pj)

7.2.2 Vaikutukset ammatilliselle identiteetille ja kasvulle

Haastatteluissa lastentarhanopettajat pohtivat kehittyvää ammatillista identiteettiään ja ammatillista kasvua kokonaisuutena, joita ei voinut erottaa toisistaan. Korkalainen tuo tutkimustuloksissaan esille, että työntekijän on tärkeää tiedostaa oma henkilökohtainen kasvu ja vahvistaa omaa ammatillista orientaatiotaan, työssä tarvittavaa ammattitaitoa varten (Korkalainen 2009, 211; Guskey 2002, 389). Vastaajat toivat esille, että osaamisen kehittymisen myötä, heistä on tullut itsevarmempia omaa osaamistaan kohtaan, mikä puolestaan on voimistanut heidän rooliaan opettajana. Nuoret opettajat toivat esiin, että osaamisen kehittäminen on rohkaissut heitä ottamaan vastuuta ja tarttumaan haasteisiin. Sen myötä he ovat uskaltaneet myös luottaa omaan asiantuntijuuteensa.

”Mä aattelen, että se on myös sitä kasvamista, että tiedostaa että aina on sitä mitä voisi lisätä oppia, että ei stressaa liikaa siitäkään, että pitäisi kaikkea osata, ja oikeesti, kun ajattelee tätä työn luonnetta, niin tässä pitäisi koko ajan kehittyä --- alkaa tulla asioita, joissa oikeasti luottaa siihen, että se oma tunne on se johon voi luottaa ja sitä oikeasti kannattaa kuunnella, että sitä niin kun alkaa löytää sitä varmuutta siihen työhön.” (2.lto)

”Ammatillinen kasvu on mun mielestä hirvittävän tärkeätä ja sitä näillä koulutuksilla tai tällä omalla opiskelullakin haen --- semmosta kokonaisvaltaisempaa osaamista ja mun mielestä taas kasvattaa omaa ammatillista itsetuntoa ja identiteettiä, että osaa ja tietää.” (6.lto)

Kaksi vastaajista mainitsi, etteivät he enää pelkää haasteita, vaan päinvastoin odottavat haasteita myös esimieheltä. Hapon (2006, 208) tutkimuksen mukaan esimiehen tulee tarjota työntekijöilleen haasteita ja uusia mahdollisuuksia sekä tukea ja kannustaa heitä ottamaan haasteita vastaan. Guskey (2002, 386–388) muistuttaakin, että oma ammatillinen kehittyminen on prosessi, joka vaatii paljon aikaa, lisätyötä ja rohkeutta myös epäonnistua.

”Tietenkin erilaisia vastuuta, sekin on varmaan henkilöstö paljon kiinni, mutta ite tykkään ainakin että saa ottaa vastuuta ja haasteita vaikka ne välillä saattaakin olla vaikeita, mutta niiden kauttahan sitä kehittyy kun tulee erilaisia hommia eteen.” (3.lto)

”No mä en ainakaan pelkää haasteita tai vaikeita tilanteita, perheitä, vaikeeta työyhteisöä, et ehkä on tullut sellanen kokemus, et asioita pystyy ratkomaan ja saa sellasen selkeyden, kun vaan lähtee työstämään sitä haastetta, että ehkä on oppinut luottamaan enemmän itseensä ja siihen ammattitaitoonsa ja sillai on siitä ylpeekin, että on sitä tietotaitoa hirveesti, että multa tullaan kysymään, että miten sä tekisit tän, et se tuntuu tosi hyvältä, että mä tiedän.” (5.lto)

Lastentarhanopettajat kuvailivat, että ammatillinen kasvu heidän kohdallaan tarkoittaa varmuutta omasta työstään ja ammatillista kypsymistä. Eräs vastaajista koki, että ammatillisen kasvun myötä, hän on alkanut hahmottaa omaa työtään uudella tavalla, ja näin ollen kasvatus- ja opetustyö on saanut uusia merkityksiä. Hapon tulosten mukaan varhaiskasvattajat kokivat, että oma elämän historia ja työkokemus nähtiin vaikuttavan kaikkiin osaamisalueiden kehittymiseen, siksi asiantuntijuutta koskevassa tutkimuksessa omaelämän historia on yksi asiantuntijuuden ulottuvuus (Happo 2006, 198). Tästä syystä myös tässä tutkimuksessa tulee huomioida lastentarhanopettajan ammatillisen kasvun näkökulma.

”Siitä vihreästi raakileesta on tullut kypsä omena. Sitä kun muistelee alku uraa --- olin 23 kun valmistuin, tehtiin vaan asioita, eikä sitä nähty sitä teoriaa ja kasvatusta niin siinä ammatissa --- Nyt vuosien myötä siihen on tullut ihan erilainen näkökulma. Sitä on kasvanut siihen ammattiin, kun on löytänyt ne omat kasvatusideologiansa, kasvatuskäytännöt ja toimintatavat päiväkodissa ja niitä arvoja yrittää välittää siihen lapsiryhmään, jossa työskentelee.” (5.lto)

7.3 Päiväkodin johtajien näkemykset osaamisen kehittämiseen ja johtamiseen

Osaamisen kehittäminen toteutui arjessa samalla lailla päiväkodin johtajien ja lastentarhanopettajien kertomina. Kehityskeskustelut mainittiin tärkeänä osaamisen kehittämisen menetelminä, ja johtajat toivat esiin arvioinnin merkityksen osaamisen kehittämisessä. Päiväkodinjohtajat näkivät osaamisen kehittämisen laajemmin ja yhteisöllisemmin kuin lastentarhanopettajat. He korostivat, että työntekijän osaamisen kehittämistä ovat myös koko talon yhteiset kehittämispäivät ja arviointipäivät, jolloin jokainen yksilö voi tarkastella omaa osaamistaan suhteessa yhteiseen tavoitteeseen.

Luonnollisesti johtajilla on työnsä puolesta laajempi näkemys osaamisen kehittämisestä kuin yksittäisellä työntekijällä. Voidaan nähdä, että johtajat tarkastelevat oman roolinsa kautta

osaamisen kehittämistä koko henkilöstön kehittämisenä, joka Viitalan mukaan on kiistatta keskeinen osa osaamisen vaalimista, kehittämistä ja uudistamista (Viitala 2006, 254). Voidaan puhua oppivasta organisaatiosta ja työyhteisön kehittämisestä, niin kuin yhdessä vastauksesta kävi ilmi.

”Henkilökohtainen osaamisen kehittäminen sisältäen kehityskeskustelut, osaamisen arvioinnin ja muut esille tulevat osaamisen haasteet/tarpeet ja vahvuusalueet.” (7.pj)

”Tärkein työkalu osaamisen kehittämisessä on kehityskeskustelut, niissä arvioidaan työntekijän tavoitteet edelliseltä kaudelta täyttyneet ja asetetaan taas uusia tavoitteita henkilökohtaisista lähtökohdista --- mahdollisia koulutustarpeita voidaan miettiä yhdessä ja henkilö voi kertoa esim. halukkuudestaan työntehtävään. Parin - kolmen vuoden välein tehdään osaamisen arvio, ja siitä saatavien raporttien avulla koko kaupungin varhaiskasvatuksen koulutustyöryhmä voi katsoa, millaista koulutusta tarvitaan koko kaupungin tasolla.” (10pj.)

”Päiväkodin omat kehittämisillat ja -lauantai, päiväkodin oma arviointi-ilta ja päiväkodin omat kehittämiseen liittyvät tavoitteet (esim. pedagogiset tavoitteet, toimintatapamuutokset, vaikutukset pitäisi näkyä myös työntekijän työtapojen kehittymisenä.” (2.pj)

7.3.1 Osaamisen kehittäminen laatuun vaikuttavana tekijänä

Vastauksissa tuotiin esille, että lastentarhanopettajan osaamisen kehittämisellä on suora yhteys varhaiskasvatuksen laatuun. Lastentarhanopettajan osaaminen välittyy tiimiin, perheille ja työyhteisöön. Opettajia kuvattiin johtajien puheessa pedagogiikan ”tukipylväiksi” ja toiminnan ”promootoreiksi”, joiden osaamisella on suora yhteys arjen toimintaan ja varhaiskasvatuksen laatuun. Byingtonin ja Tannockin (2011) tutkimuksen mukaan osaamisen kehittämisen määrällinen ja laadullinen lisääminen vaikuttaa merkittävästi varhaiskasvatuksen laatuun.

”Erittäin tärkeä merkitys (tarkoittaa lastentarhanopettajan osaamisen merkitystä päivähoiton laadulle) luultavasti tärkein päivähoiton laatuun vaikuttava tekijä. Omassa yksikössäni lastentarhanopettajat muodostavat ns. pedagogisen ohjausryhmän, joka kehittää ja määrittää päiväkodin pedagogiikkaa. Heidän kauttaan tieto ja osaaminen jalkautuu tiimeihin ja kaikille ammattiryhmille. On äärimmäisen tärkeää, että lastentarhanopettajan osaamista kehitetään ja päivitetään koko ajan ---lastentarhanopettajien pitää pysyä ajan hermoilla ja olla selvillä uusimmasta tehtävästä tutkimuksesta.” (10.pj)

”Lto:n hyvä ammattiosaaminen heijastuu niin oman tiimin, koko työyhteisön kuin asiakkaidenkin näkökulmasta --- koko yksikön toiminnassa niin haasteet kuin onnistumisetkin jaetaan oppivan organisaation hengessä, vanhemmat luottavat

päivähoitohenkilökuntaan ja kasvatuskumppanuus toteutuu tavoitteen mukaisesti.” (3.pj)

Johtajat näkivät, että ammatillista osaamistaan kehittävä lastentarhanopettaja tuottaa monipuolista ja pedagogista toimintaa omassa ryhmässään, mikä näkyy muun muassa pienryhmätoiminnassa ja kasvatuskumppanuudessa. Osaaminen näkyy tiimissä, työyhteisössä ja välittyy lasten kautta myös perheille, mikä puolestaan näkyy perheiden tyytyväisyytenä. Osaamisen kehittämisen myötä myös laatuun kiinnitetään enemmän huomiota, ja se tuodaan arjen keskusteluun mukaan. Yhdessä esimerkissä kerrottiin opettajien ohjausryhmästä, joka toimii pedagogisen keskustelun areenana ja laadun varmistajana. Vastauksissa tuotiin esille, että osaamisen kehittäminen lisää työmotivaatiota ja -tyytyväisyyttä. Työntekijän oma kokemus osaamisestaan ja onnistumisestaan on työntekijälle paras palaute.

”Toiminnassa on monipuolisia elementtejä — voi olla useita tapoja toimia, koska opettajalla on taitoa ja kokemusta. Päivähoidon laatu pysyy hyvänä - lapset saavat laadukasta kasvatusta ja opetusta sekä vanhemmat ovat tyytyväisiä toimintaan, saadaan hyviä tuloksia asiakastyytyväisyyskyselystä --- työntekijät ovat itse tyytyväisiä ja motivoituneita.” (2.pj)

”Päivähoidon laadun kehittäminen vaatii jatkuvaa arviointia ja jokaisen henkilökohtaista panosta työhön. Reflektointi ja henkilökohtaisten osaamisalueiden huomiointi/haasteiden läpikäynti kehittää varhaiskasvatuksen laatua --- opettajat toimivat promoottoreina yksikössä. Opettajat ovat laadun varmistajia kaikissa lapsiryhmissä.” (7.pj)

7.3.2 Haasteet osaamisen johtamisessa

Tutkimuksessa pyritään selvittämään, mitkä ovat osaamisen johtamisen haasteet. Suurimpana haasteena nähtiin, ettei osaamisen johtamiselle ole tarpeeksi aikaa. Johtajat halusivat perehtyä työntekijöiden osaamiseen paremmin, mutta he kokivat, ettei siihen ole mahdollisuutta. Työntekijöiden tuen tarpeet vaihtelevat, ja sen takia olisikin ensiarvoisen tärkeää, että osaamisen johtamiselle olisi aikaa, jotta työntekijöihin olisi mahdollisuus tutustua paremmin. Sydänmaalakka on myös tunnistanut tämän haasteen, sillä jokainen työntekijä on erilainen, ja johtajan on pystyttävä tunnistamaan jokaisen yksilölliset piirteet ja huomioimaan ne johtamistyössään (2009, 159). Ajan puute on rakenteellinen ongelma alalla, joka luo reunaehdot johtamiselle. Huotari (2009, 165) on tutkinut osaamisen johtamista Suomen kunnissa, ja hänen mukaansa 83 % vastaajista oli sitä mieltä, ettei osaamisen johtamiseen panosteta tarpeeksi. Syynä tähän nähtiin resurssien vähyys ja ajan puute. Johtajat toivat esille myös sen, ettei rahallisesti voida tukea työntekijän kouluttautumista, eikä koulutustarjonta vastaa aina tarpeita. Juuti & Vuorela tuovatkin

esille, kuinka tärkeää on suunnitella, millaiselle koulutukselle on tarvetta. Avoimet koulutukset antavat mahdollisuuden jakaa kokemuksia eri yksiköiden välillä, mutta organisaation omat koulutukset pääsevät syventymään paremmin organisaation omaan toimintakulttuuriin ja siihen liittyviin haasteisiin. (Juuti & Vuorela 2002, 58–59.)

”Hallinnolliset työt vievät aikaa, jolloin henkilökohtaiselle keskustelulle ja tukemiselle jää liian vähän aikaa.” (8.pj)

”Yksi haaste on raha. On harmi, ettei henkilöstön ole mahdollista päästä koulutukseen kuin jos maksaa itse (palkallisen vapaapäivän siihen toki saa). Ja koulutukset ovat usein todella kalliita ja meidän alalla palkat pieniä.” (10.pj)

Haasteiksi nähtiin työntekijöiden motivaatio- ja asenneongelmat. Tällä tarkoitettiin tilannetta, jossa työntekijä ei halua tai näe tarpeelliseksi kehittää omaa osaamistaan, vaan jää niin sanotusti *”ammattilliseen loukkuun”*.

”Jos työntekijä on jostain syystä jäämässä ammattilliseen loukkuun, ei halua enää kehittyä tai ei huomaa tarvitsemansa sitä, motivointi ja muutoksen saaminen on tosi vaikeaa (esim. ikääntyvät työntekijät) --- Joskus voi olla vaikea huomata osaamista ja silloin on vaikea myös tukea siinä.” (2.pj)

”Aina henkilö itse ei näe omaa kehittymistarvettaan, vaan käsitys itsestä on erilainen kuin muiden näkymä. Näissä tilanteissa ajattelen, että ovesta ei yleensä astu uusia ihmisiä ulos, vaikka keskustelu on käytykin.” (7.pj)

Vastaajien mukaan koulutustaso- ja ikäerot tuovat lisähaasteita osaamisen johtamiselle. Vastaajat kokivat, että tällöin esimiehen on vaikeampi hahmottaa työntekijöiden osaamista ja kehittämistarpeita. Motivointi ja muutoksen aikaan saaminen koettiin myös haasteiksi. Lahtinen (2009, 54–55) tuo tutkimuksessaan esille, että ikääntyvät opettajat luovat haastetta osaamisen johtamiselle ja työntekijän yksilöllisten tarpeiden huomioimiselle.

”Rakenteiden luominen keskusteluun ja opettajien vertaistuen rakentaminen, perehdytys ja ehkä mentorointi on haastavaa --- eri-ikäiset ja koulutustaustaiset lastentarhanopettajat ja koulutustasoista johtuva keskustelun taso/ymmärrys luovat haastetta.” (8.pj)

Eräissä vastauksessa tuotiin esille, että osaamisen jakaminen tiimissä ja koko talossa on haastavaa. Vastaajan mukaan tähän tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota. Vastauksissa tuotiin esille myös, että työntekijät ovat arkoja jakamaan omaa erityisosaamistaan ja ottamaan lisävastuuta. Eräs vastaajista kertoi työntekijöiden perustaitojen puutteen olevan yksi haaste osaamisen johtamisessa.

*”Toinen haaste on se, että ihmiset ovat arkoja jakamaan osaamistaan. Vaikka ihmiselle olisi paljon osaamista jollain osa-alueella, ei hän mielellään ota esim. jotain projektia vetääkseen, vaikka taitoja ja tietoja kyllä olisi --- Kolmas haaste on se, että henkilökunta on arka ottamaan lisää vastuuta. On tärkeää hyödyntää ihmisten osaamista niin, että he voisivat kouluttaa toisiaan. Jostain syystä omaa osaamistaan piilotellaan vakan alla ja ollaan väärällä tavalla vaatimattomia.”
(10pj)*

7.3.3 Aineistosta nousseet ydinteemat haastattelu vaiheeseen

Aineistosta nousi esiin kaksi teema-aluetta, joihin syvennytään tarkemmin teemahaastatteluissa. Teemojen avulla on tarkoitus saada uutta tarkastelukulmaa aiheeseen, ja sitä kautta myös lisätä tietoa, miten osaamisen johtaminen päiväkodissa näyttäytyy.

Osaamisen johtamisen merkityksellisyys

Aineistosta nousi esille, että johtajien mukaan osaamisen kehittäminen nähdään merkitykselliseksi, ja sen nähtiin vaikuttavan sekä lastentarhanopettajien pedagogiseen toimintaan että työmotivaatioon. Näillä tekijöillä oli puolestaan positiivinen vaikutus varhaiskasvatuksen laatuun. Tästä syystä haastattelun teemaksi nousi osaamisen johtamisen merkityksellisyys johtamisen kokonaisuudessa. Haastattelussa on tarkoitus syventyä, kuinka merkityksellisenä osaamisen johtaminen näyttäytyy johtajuuden osa-alueena varhaiskasvatuksessa, ja onko osaamisen johtamisella selkeitä näkyviä rakenteita vai, toteutetaanko sitä erilailla johtajan oman mielenkiinnon ja osaamisen mukaan. Kyselyn tuottamasta aineistosta nousi esiin muutama vastaus, jossa johtajat toivat vahvasti esiin omaa henkilökohtaista innostuneisuuttaan osaamisen johtamiseen, mikä näkyi siinä, että osaamisen johtamisesta keskustellaan ja siihen kiinnitetään enemmän huomiota kyseessä olevissa yksiköissä.

Esimiehen rooli osaamisen johtajana

Lastentarhanopettajat toivat aineistossa esille, että päiväkodin johtaja nähdään osaamisen kehittämisen mahdollistajana. Johtajat eivät kuitenkaan itse korostaneet omaa rooliaan näin vahvasti, vaan toivat esille muun muassa rakenteelliset puitetekijät, jotka luovat rajoitteita osaamisen johtamiselle. Haastattelussa keskustellaan siitä, kokevatko johtajat voivansa vaikuttaa näihin rakenteisiin. Tarkoituksena on myös keskustella, millaisena johtajat näkevät työntekijän ja esimiehen roolit osaamisen johtamisessa, ja millaisena johtajat kokevat osaamisesta puhumisen.

7.4 Johtajien syventävät teemahaastattelut

Toisessa aineiston keruu vaiheessa haastateltiin yhteensä kolmea johtajaa. Ensimmäisenä teema-alueena keskusteltiin osaamisen johtamisen merkityksellisyydestä johtamisen kokonaisuudessa ja yhteisistä käytänteistä. Aineisto antaa vastauksia siihen, miten osaamisen johtaminen näyttäytyy kentällä, ja miten haasteisiin suhtaudutaan. Aineistosta nousee esiin myös johtajien oman roolin tarkastelu osaamisen johtajina.

7.4.1 Osaamisen johtamisen merkityksellisyys

Päiväkodin johtajat olivat yksimielisiä siitä, että osaamisen johtaminen on tärkeä johtamisen osa-alue. Vastauksissa ilmeni kuitenkin eroavaisuuksia siitä, onko osaamisen johtamiselle olemassa selkeitä yhteisiä raameja.

”Osaamisen johtaminen on tuttu ja se on osa meidän johtamisen kokonaisuutta --- tää kuuluu ihan yleisesti tämän kaupungin päivähoiton ammatillisen kehittymisen johtamiseen --- meillä on vakiintuneet käytänteet, mutta se on ihan johtajasta kiinni, kuinka sitä hyödynnetään, et se näkyy johtajan omana osaamisen alueena.” (4.pj)

”Ei sellaisia vakiintuneita ole, en mä usko. Tietyt asiat ovat kaikilla, kun just puhutaan kehityskeskusteluista, mutta esimerkiksi tiimikeskusteluja niin ei mun käsittääkseni kaikki johtajat eivät niitä pidä --- mut siis varsinaisesti sellainen yhtenäisyys ei ole varmasti kovin selkeä asia --- enemmän ainakin tällä hetkellä tuntuu siltä että osaamisen johtamista on niin monenlaista.” (1.pj)

Kaksi johtajaa oli sitä mieltä, että osaamisen johtamisesta puhutaan tarpeeksi esimerkiksi johtajien tiimi- ja aluekokouksissa. Yksi vastaajista toi esiin, että osaamisen johtamisesta voisi puhua enemmän ja laajemmin eri yhteyksissä, eikä vain liittyen koulutustarjontaan. Osaamisen johtamisen arviointi tuodaan esille seuraavassa lainauksessa: *”Ehkä se pitäis olla ihan esityslistalla, et sitä arvioitais, miten se on meillä mennyt, et se täytyis pitää jotenkin esillä se osaamisen johtaminen.” (7.pj)*

”Kyllä johtajatiimeissä sitä käydään ja sit --- aluekokouksissa tähän kiinnitetään huomiota, mut enemmän mä näkisin, et tässä ihan meidän omassa(johtaja) tiimissä --- meillä on ihan säännöllisesti listalla tää henkilökunnan kouluttaminen ja osaaminen.”(4.pj)

Haasteiksi vastaajat kokivat resurssien puutteen. Johtajat kokivat, ettei ole tarpeeksi aikaa perehtyä työntekijöiden osaamiseen, varsinkin kun jokainen työntekijä on erilainen ja henkilöstön määrä on

suuri. Tämä tuli esiin jo ensimmäisen aineiston analyysissä. Haasteeksi nähtiin myös se, ettei kouluttautumista voida tukea rahallisesti.

”Aikahan on sellanen käsite, että sitä ei koskaan ole päivähoitossa riittävästi, koska meillä on aina asiakkaat paikalla. Mä henkilökohtaisesti kaipaisin huomattavasti enemmän aikaa keskusteluun henkilökunnan kanssa, siis se on ihan selkeä puute --- meillä on kehittämislauantaina ja sitten meillä on arviointi-ilta ja kehittämisiltia ja tällaisia pedagogisia palavereja ja tän tyyppisiä asioita mutta se on liian vähäistä. Keskustelua tarvittaisiin paljon enemmän.” (1.pj)

”Harmittaa kun joku opettaja haluais lähteä jonnekin kivaan koulutukseen ja se maksaa satoja euroja, ja ainut mitä sä voit tarjota on palkallinen koulutusvapaa.” (7.pj)

7.4.2 Esimiehen rooli osaamisen johtajana

Päiväkodin johtajat kokivat asemansa osaamisen johtajana tärkeäksi ja haastavaksi. Johtajan tulee tunnistaa työntekijän osaamisen alueet ja kehittämiskohteet, sekä tukea ja rohkaista työntekijää hakeutumaan koulutuksiin.

”Esimiehisydessä on tärkeää se, että huomais sen, missä kohtaa sen osaamisen karikot tulee ja niitä osaamisen kapeikkoja.” (4.pj)

”Ensimmäisenä välineenä mieleen tulee kehityskeskustelut, et ne on mun mielestä kaikkein oleellisin siinä osaamisen johtamisessa. Sitten toinen varmaan tärkeää asia siinä on, että tuntee sen henkilökunnan, et tuntee ne persoonat ja tietää heidät vahvuudet ja osaamisalueet.” (7.pj)

Johtajan roolia luonnehdittiin muun muassa käytäntöjen vakiinnuttajaksi ja suunnannäyttäjäksi osaamisen johtamisessa. Vastausten mukaan johtajan on tärkeä olla tavoitettavissa ja ottaa asioita puheeksi. Viitalan mukaan osaamisen johtaminen on keskustelevaa johtajuutta. Viitala luonnehtikin keskustelua osaamisen johtamisen tärkeimmäksi ja ainoaksi keinoksi. (Viitala 2006, 341.)

”Kyllä päiväkodinjohtajalla on iso rooli. Mä koen että mä olen se suunnan näyttäjä, --- samanlailla oli mikä tahansa asia, mikä on johtajalle tärkeä, niin kun tää osaamisen johtaminen, jos se ei ole johtajalla selkeenä, niin ei se kulje täällä. Mä nään itteni semmosena suunnan näyttäjä ja että me pysytään siinä, et mä vakiinnutan käytänteitä ja jos mä huomaan et jossakin rupee tulemaan sellasta hiipumista, niin se vaan nostetaan esille --- mä olen koko ajan mukana tässä arjessa ja se että mulle täytyykin tulla puhumaan.” (4.pj)

Eräässä vastauksessa tuotiin esille, kuinka paljon johtajan oma perehtyneisyys ja kiinnostus vaikuttavat osaamisen johtamisen toteuttamiseen. Viitalan mukaan osaaminen tulisi olla tietoisena

johtamisen kohteena, ja se tuleeko osaamisen johtaminen kaikille näkyväksi ja tietoiseksi toiminnaksi, riippuu hyvin paljon johtajasta itsestään (Viitala 2006, 23). Sydänmaalakan (2009,159) mukaan onkin tärkeää, että johtaja välittää omaa innostuneisuuttaan työntekijöihin, ja näin ollen viestii sillä asian tärkeydestä.

”Mitä enempi johtaja on ite perehtynyt johtamisen osa-alueisiin, niin että siinä on myöskin se osaaminen ollut vahvasti esille, sen paremmin osataan johtaa ja osataan kaivaa sitä osaamista ja sen jokaisen työntekijän omaa roolia siinä, että osataan arvioida omaa osaamistaan sen ikäryhmän, hetkien, tilanteiden, haasteiden mukaan.”(4.pj)

Eräs vastaajista toi kuitenkin esille, ettei johtajilla ole kaikkia pelimerkkejä osaamisen johtamiseen, ja viittasi tällä puitetekijöihin ja hallintoon.

”Esimerkiksi meidän strategiassa tällä hetkellä on pienryhmätoiminta, joka on myös osaamisen kehittämistä, sillä se ei kaikille oo itsestään selvää ollut. Silloinhan se tulee ihan tuolta hallinnon kautta se ohjeistus, mut sitten osaaminen on myös henkilökohtaista kouluttautumista ja sellaista --- siihen meillä ei aina kauheasti ole pelimerkkejä, koska ei ole välttämättä sellaisia koulutuksia, jotka palvelisi työntekijöitä.” (1.pj)

8 TULOSTEN TARKASTELU

Aineiston keruu tapahtui kahdessa vaiheessa, kirjallisesti avointen kysymysten muodossa, ja tämän jälkeen aineistoa syvennettiin teemahaastatteluilla. Tutkimuksen tarkoituksena on yhdistellä aineistosta nousseita teemoja ja sen avulla kuvata tutkittavaa ilmiötä ja vastata tutkimuskysymyksiin. Seuraavaksi esitellään yhteenveto tutkimuksen koko aineistosta. Yhteenvedossa yhdistellään lastentarhanopettajien ja päiväkodin johtajien vastauksia, sillä jo teoreettisessa viitekehyksessä tuotiin esille, että osaamisen kehittäminen on työntekijän ja esimiehen yhteistyössä tapahtuva prosessi.

8.1 Osaamisen kehittämistä päiväkodin arjessa

Puhuttaessa osaamisen kehittämisestä, ja miten se konkreettisesti tapahtuu päiväkodin arjessa, vastaajat toivat esille koulutukset, työssäoppimisen sekä pedagogiset palaverit. Vastaajat kertoivat, että yhteistyö kiertävän erityisopettajan kanssa kehittää myös omaa osaamista samoin kuin yksilö- ja tiimikehityskeskustelut, osaamisen arvioinnit ja koko talon yhteiset suunnittelu- ja kehittämisillat. Näihin menetelmiin liittyen puhuttiin myös osaamisen jakamisesta ja hiljaisen tiedon siirtämisestä.

Vastaajat korostivat keskustelun merkitystä ja työssä oppimista, jossa kollegat ja kiertävä erityisopettaja nähtiin merkittävänä tekijöinä. Esimerkiksi pedagogisia keskusteluja ja haasteiden ratkomista tiimeissä tai kollegiaalisissa ryhmissä saatettiin pitää hyödyllisempänä kuin koulutuksia. Fitzgeraldin ja Theilheimerin (2013, 111) mukaan on tärkeää, että tiimissä käydään avointa kommunikaatiota luottavaisessa ja toisia arvostavassa ilmapiirissä. Tällöin tiimin jäsenillä on mahdollisuus tutustua paremmin toisiinsa ja toistensa osaamiseen sekä jakaa yhteinen kasvatustilfilosofia.

Lastentarhanopettajat miettivät tapoja, kuinka osaamista voitaisiin jakaa entistä paremmin, ja millaiset osaamisen kehittämisen menetelmät palvelisivat parhaiten heidän tarpeitaan. Sisäisiä koulutuksia ja osaamisen jakamista toivottiin enemmän. Myös pedagogiset keskustelut olivat toivottuja osaamisen kehittämisen paikkoja. Hoppo tuokin esiin, että säännöllisesti toistuvat

kollegiaaliset keskusteluryhmät oman tiimin tai työyhteisön kanssa, auttavat reflektiivisen työotteen kehittymistä ja vakiintumista arjen toimintaan (Happo 2006, 2010).

Johtajat pohtivat enemmän palautteen antamista ja merkitystä osaamisen kehittymiselle kuin työntekijät. Voi tietenkin olla tulkittavissa, että työntekijät saattoivat pitää palautteen saamista itsestään selvyytenä esimerkiksi kehityskeskusteluiden yhteydessä, jolloin he eivät nähneet tarpeelliseksi mainita sitä erikseen. Hapon tulosten mukaan varhaiskasvattajat kokivat jatkuvan palautteen saannin palkitsevaksi tekijäksi, ja sen nähtiin kehittävän asiantuntijuutta (Happo 2006, 208).

Mentorointi, työnkierto ja ammattikirjallisuuden lukeminen tulivat esiin vastauksissa yksittäisinä mainintoina. Näitä lastentarhanopettajat eivät kuitenkaan pitäneet kovin merkityksellisinä oman osaamisen kehittämisessä.

8.2 Osaamisen kehittämisen merkityksellisyys ja haastavuus

Kun haastatteluissa puhuttiin osaamisen kehittämisen merkityksestä, niin ensimmäisen aineiston tavoin, työhyvinvointiin liittyvät asiat nousivat esille. Tärkeänä pidettiin sitä, että lastentarhanopettaja kokee osaavansa ja suoriutuvansa työstään. Johtajan tehtäviin kuuluu huolehtia siitä, että työntekijöillä on tarvittavat valmiudet pystyä vastamaan johtajan antamiin työtehtäviin (Ruohotie 2000, 275–277).

Osaamisen kehittämisestä suhteessa päivähoidon laatuun ei haastatteluissa enää viitattu, sen merkitystä korostettiin kuitenkin avoimissa vastauksissa. Haastatteluissa keskityttiin pääasiassa osaamisen johtamisen haasteisiin. Vastaajat puhuivat siitä, kuinka osaamisen johtaminen on yksilöllistä räätälöintiä jokaisen erilaisiin tarpeisiin, ja osa johtajista esitti huolensa siitä, että joillakin työntekijöillä saattaa olla puutteita oman osaamisen arvioinnissa. Viitalan mukaan reflektioidon saavuttaminen ei ole helppoa, ja yhtenä syynä siihen nähdään se, että ihmisillä on tarve selittää asioita itsemme kannalta parhain päin. Tärkeää olisi, että reflektiota harjoitellaan myös positiivisissa tilanteissa, ettei kyse ole aina ongelmatilanteista. (Viitala 2006, 186–187.)

Päiväkodin johtajat toivat myös esiin, että lastentarhanopettajat ovat liian vaatimattomia omaa osaamistaan kohtaan. Aiemmin analyysissa tuli esiin, että johtajat kokivat, että pedagogista vahvuutta ja varmuutta tulisi lisätä varsinkin nuorilla opettajilla. Eräs vastaajista kuitenkin toi esille, että lastentarhanopettajat saattavat arvioida osaamisen kartoituksessa omaa osaamistaan yläkanttiin, mikä on ristiriidassa vaatimattomuuden kanssa.

8.3 Pedagoginen ydinosaaminen vahvuutena

Seuraavaksi tarkastellaan lastentarhanopettajien osaamisen alueiden vahvuuksia ja kehittämisalueita Karilan & Nummenmaan (2001, 33) jäsentelyn avulla, joka esiteltiin aiemmin tutkimuksen teoreettisessa viitekehysessä.

Lastentarhanopettajat kokivat omiksi vahvuusalueikseen pedagogisen osaamisen ja ryhmän hallinnan. Vaikka pedagogiikka ydinosaamisena koettiin vahvimaksi, niin siihen toivottiin myös lisäkoulutusta esimerkiksi teoreettiseen osaamiseen ja erityispedagogiikkaan. Tämä osoittaa, että lastentarhanopettajat tiedostavat sen, että myös omaa ydinosaamista tulee kehittää, vaikka se koetaankin omaksi vahvuudeksi. Hapon tutkimuksessa koulutusten merkitys, juuri pedagogisen osaamisen alueella, koettiin merkitykselliseksi (Happo 2006, 198).

Lisäkoulutuksen tarjoajaksi ehdotettiin yliopistoa, joka voisi huolehtia pedagogisen osaamisen päivittämisestä. Osa toi esille, että yhteistyötä yliopiston kanssa tulisi olla enemmän, jotta teoria ja käytäntö saataisiin paremmin kohtamaan.

8.4 Erityispedagogiikka ja yhteistyötaidot haastavat osaamista

Pääasiassa kehittämisalueiksi tai haasteiksi nähtiin erityispedagoginen osaaminen, kasvatuskumppanuustaidot haastavissa perhetilanteissa ja verkostoyhteistyö eri sidosryhmien kanssa. Inklusion myötä erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä on lisääntynyt, mikä edellyttää erityispedagogista osaamista. Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen nähtiin tarvittavan eniten osaamisen kehittämistä erityispedagogiikan ohella. Erilaisten perheiden tukeminen tekee kasvatuskumppanuudesta haastavaa. Haastateltavat johtajat korostivat myös vuorovaikutustaitojen kehittämistä sekä perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä että tiimityössä. Eri sidosryhmien kanssa tehtävä toiminta nähtiin myös lisääntyneen, mikä on yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvän osaamisen ydinosaamista. Sosionomi koulutuksen saaneet lastentarhanopettajat kokivat, että heillä osaamisen vahvuutena on juuri perheiden kanssa tehtävä yhteistyö. Tulos on yhteneväinen Koivulan (2012, 67) Pro gradu -tutkielman kanssa, jossa sosionomit kokivat perhetyön ja perheiden tukemisen vahvaksi osaamisalueekseen. Koivula kuitenkin pohtii tutkielmassaan, missä määrin päivähoiton tulee vastata perheiden tuen tarpeeseen.

Jatkuvaan kehittämiseen liittyvää osaamista voidaan tarkastella kokonaisvaltaisesti tämän tutkimuksen avulla. Tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajat kokivat, että heillä on hyvät reflektiotaidot ja oman osaamisen arvioiminen on melko helppoa, koska pohjakoulutus on antanut siihen hyvät valmiudet. Johtajat toivat esiin, että reflektointitaito on kuitenkin aina

yksilösidonnaista, ja niissä on jossain määrin puutteita, mikä tekee osaamisen johtamisesta haastavaa.

Toimintaympäristön ja perustehtävän tulkintaan liittyvästä osaamisesta ei varsinaisesti mainittu aineistossa, mutta voidaan nähdä, että osaamisen haasteet, joista vastaajat puhuivat, nousevat yhteiskunnan muutoksista ja vaikuttavat välittömästi lainsäädännön ja perheiden kautta varhaiskasvatukseen ja tuovat sitä kautta uusia haasteita päivähoidon kentälle.

Tarkastellessa eri osaamisen alueita ja niihin liittyviä vahvuuksia ja kehittämiskohteita, on mielenkiintoista palata Bunkin (1994) ja Ruohotien (2006) kompetenssiajoitteluun. Ammattispesifit tiedot ja taidot ovat tämän tutkimuksen tarkastelun kohteena, kun puhutaan ammatillisesta osaamisesta. Aineistosta nousseet kehittämiskohteet, kuten vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot sekä empatiakyky löytyvät muun muassa Ruohotien yleisistä työelämävalmiuksista ja Bunkin sosiaalisesta kompetenssista. Osaamisen kehittämisessä ei ole kyse vain alaspesifeistä tiedoista ja taidoista, vaan kyvystä kehittää myös yleisiä valmiuksia työssä toimimiseen. Tähän on hyvä tulevaisuudessa kiinnittää huomioita jo koulutusvaiheessa.

On tärkeä huomioida, että tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajat olivat koulutustaustaltaan sekä sosionomeja että kasvatustieteen kandidaatteja. Tutkittavat toivat itsekkin esille, että erilaiset koulutustaustat antavat erilaisia valmiuksia lastentarhanopettajana toimimiseen. Tämä näkyi myös osittain Koivulan (2012) Pro gradu -tutkielmassa, jossa hän tutki kasvatustieteiden kandidaattien, sosionomien ja lähihoitajien näkemyksiä omasta ammatillisesta osaamisesta päiväkotityössä. Erot koulutustaustoissa vaikuttavat luonnollisesti myös siihen, mitkä osa-alueet koetaan vahvuudeksi, ja mitkä puolestaan haastaviksi. Koulutustausta voi osaltaan vaikuttaa myös siihen, millaista lisä- ja täydennyskoulutusta lastentarhanopettaja kokee tarvitsevänsä. Tämän tutkimuksen puitteissa ei kuitenkaan ole mahdollista tehdä kuin oletuksia asian suhteen. Tämän kaltaiselle jatkotutkimukselle voisi olla tarvetta, sillä se palvelisi esimerkiksi lisä- ja täydennyskoulutuksen suunnittelu- ja kehittämistyötä.

9 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Lähdettäessä tekemään tutkimusta, tutkimukselle asetettiin kolme tutkimuskysymystä, joiden avulla seuraavaksi tarkastellaan tutkimuksen johtopäätöksiä. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli: ”Miten lastentarhanopettajien ammatillisen osaamisen kehittäminen toteutuu päiväkotikontektissa?” Tulosten valossa voidaan todeta, että osaamisen kehittäminen, johon osaamisen johtamisella pyritään, näyttäytyy lastentarhanopettajien ja päiväkodin johtajien mukaan hyvin samansuuntaisesti. Osaamisen johtamisen toimenpiteitä ovat muun muassa vuotuiset kehityskeskustelut ja mahdolliset osaamisen kartoitukset keskusteluiden yhteydessä. Hoppo (2006, 206–207) tuo tutkimustuloksissaan esille, että olisi tärkeää laatia jokaiselle varhaiskasvattajalle henkilökohtainen kehitymis- tai koulutussuunnitelma. Hoppo kuitenkin toteaa, ettei se ole tyypillistä varhaiskasvatuksen alalla, ja se tulee ilmi tässäkin tutkimuksessa, sillä kukaan vastaajista ei puhunut varsinaisista kehityssuunnitelmista. Kehityskeskustelurunko ja osaamisen arvioinnit voidaan tietenkin joltain osin nähdä vastaavanlaisina dokumentteina, jos niitä päivitetään säännöllisesti.

Vastaajat mielsivät osaamisen kehittämisen voimakkaimmin kehityskeskusteluiden ja koulutusten kautta. Tämän lisäksi tuotiin esille työssä oppiminen tiimin tukemana sekä osaamisen jakaminen tiimissä ja koko työyhteisön kesken. Pedagogisten keskusteluiden tärkeyttä korostettiin. Useissa vastauksissa tuotiin esille, että esimerkiksi ammattikunnilla tulisi olla aikaa käydä keskusteluja ja ratkoa yhdessä arjen haasteita ja jakaa osaamista keskusteluryhmissä. Vastaajat mainitsivat mentoroinnin, ammattikirjallisuuden lukemisen, työnkierron ja benchmarkkauksen sekä palautteen annon tärkeyden oman osaamisen kehittämisessä. Nämä olivat kuitenkin yksittäisiä mainintoja aineistossa. Esimiehet tarkastelivat osaamisen kehittämistä osaamisen johtamisen näkökulmasta ja lastentarhanopettajat puolestaan henkilökohtaisesta näkökulmasta. Näkökulmat täydensivät toisiaan ja olivat yhteneväiset sen suhteen, miten osaamisen kehittäminen konkreettisesti toteutuu.

Toinen tutkimuskysymys oli, ”**Millaista osaamisen johtamista päiväkodin johtajalta odotetaan, ja mitkä ovat osaamisen johtamisen haasteet?**” Lastentarhanopettajat toivat esille, että he kaipaavat lisää aikaa pedagogisille keskusteluille ja johtajan kanssa käytäville

kahdenkeskisille keskusteluille. Lastentarhanopettajat toivoivat, että johtaja olisi tavoitettavissa ja hänellä olisi enemmän aikaa työntekijöilleen. Opettajat toivoivat esimieheltä tukea, kannustusta ja positiivista asennetta osaamisen kehittämiseen.

Johtajat toivat myös esille, että he tarvitsevat lisää aikaa osaamisen johtamiseen. Johtajat kokivat, ettei heillä ole hallinnollisen johtamistyön ohella tarpeeksi aikaa käydä henkilöstön kanssa keskusteluja ja saavuttaa yhteistä näkemystä osaamisen tasosta ja mahdollisista kehittämisen kohteista. Tämä on huolestuttavaa osaamisen johtamisen toteutumisen kannalta, sillä Viitala tuo esiin, että osaamisen johtaminen perustuu keskustelulle, joka on osaamisen johtamisen tärkein keino. Keskustelun avulla saavutetaan yhteisesti jaettu näkemys ja ymmärrys osaamisesta ja kehittämisen kohteista. (Viitala 2006, 13, 341.)

Sekä johtajat että lastentarhanopettajat korostivat sitä, että motivaatio ja innostus oman osaamisen kehittämiseen täytyy löytyä työntekijästä itsestään. Viitalan mukaan jokainen työntekijä on vastuussa oman ammattitaitonsa kehittämisestä ja ajan tasalla pitämisestä. Esimies puolestaan vastaa siitä, että toiminta mahdollistuu. (Viitala 2006, 23.) Opettajat luonnehtivatkin päiväkodin johtajaa kehittämisen mahdollistajaksi. Päiväkodin johtajat puolestaan toivat esiin, ettei heillä ole tarpeeksi pelimerkkejä johtaa osaamista kokonaisvaltaisesti johtuen vähäisistä resursseista. Hoppo (2006, 208) tuo tutkimustuloksissaan esille, että kehittyminen uralla voidaan nähdä työntekijän ja esimiehen yhteisenä projektina, josta he myös yhdessä kantavat vastuuta.

Haasteiksi osaamisen johtamisessa koettiin muun muassa aika, raha ja sopivan koulutuksen löytäminen. Tämän lisäksi johtajat toivat esiin, että osaamisen johtaminen vaikeutuu silloin, kun työntekijä ei osaa reflektoida omaa osaamistaan, eikä näe todellista kehittämisen tarvetta. Johtajat kokivat, että osaamisesta on pääsääntöisesti helppo keskustella työntekijän kanssa. Osa vastaajista toi kuitenkin esiin, että osaamiseen liittyvä keskustelu on hyvin henkilökohtaista ja saattaa mennä tunnetasolle. Näin ollen jokainen työntekijä reagoi osaamista koskevaan palautteeseen erilailla.

Viimeisenä tutkimuskysymyksenä oli, ”**Miten lastentarhanopettajien osaamisen kehittäminen vastaa työelämän muuttuviin haasteisiin?**” Lastentarhanopettajat ja päiväkodin johtajat osasivat taidokkaasti kuvata lastentarhanopettajan osaamisen haasteita tällä hetkellä, ja he visioivat myös mahdollista tulevaisuutta, miten lastentarhanopettajan osaaminen tulee muuttumaan. Aineiston mukaan haasteet kuten erityislasten lisääntyvä määrä inklusion myötä ja perheiden kasvava tuen tarve tiedostetaan yhteisesti, ja siihen on mahdollista saada koulutusta. Vastaajat olivat kuitenkin sitä mieltä, että avoimet koulutukset ovat liian teoreettisia, ja siksi heidän osaamisen kehittämistä palvelisi paremmin hyvin suunnitellut sisäiset koulutukset. Tällöin voitaisiin hyödyntää osaamisen jakamista päiväkodin sisällä ja kaupungin henkilöstön välillä. Pedagogisia keskusteluita voitaisiin hyödyntää jokaisen yksikön tarpeisiin sopivalla tavalla ja

benchmarkkaus voisi antaa uutta näkökulmaa toimintaan, ja se antaisi mahdollisuuden tarkastella omaa osaamista uudella tavalla.

Johtajien vastaukset eivät olleet yhteneväiset siinä, onko osaamisen johtamiselle olemassa selkeitä näkyviä rakenteita. Yhtä mieltä oltiin kuitenkin siitä, että osaamisen johtaminen on tärkeä osa johtajuuden kokonaisuutta, ja jokainen johtaja toteuttaa sitä omalla innostuksellaan ja osaamisellaan aihealuetta kohtaan. Eräs johtaja toi esille, että sellainen johtaja, joka on innostunut osaamisen johtamisesta, tuo sen luontevaksi osaksi johtamistyötä. Vastaavasti voidaan todeta, että innostus asiaa kohtaa voi myös hiipua, ellei johtaja pidä itse sitä tärkeänä.

Teoreettisessa viitekehyksessä mainittiin, että osaamisen johtamista voidaan tarkastella kaksivaiheisesti. Ensimmäisessä aallossa organisaatiossa pitäydytään perinteisissä osaamisenkartoituksissa, jolla hallitaan osaamista. Toisessa aallossa organisaatiolla on pyrkimys kokonaisvaltaisempaan osaamisen hahmottamiseen ja johtajuuteen, jolloin organisaatiossa puhutaan osaamisen jakamisesta ja yhteisöllisestä oppimisesta. Tällöin osaamisen johtaminen näyttää syvällisenä, uudistuvana ja joustavana johtajuutena. (Virtainlahti 2009, 69.) Tulosten valossa voidaan todeta, että päiväkotikontektissa osaamisen johtaminen näyttää sekä ykkös- että kakkosaallon mukaisena. Se kuinka luontevaa ja kokonaisvaltaista osaamisen johtaminen on, riippuu hyvin paljon yksikön johtajasta ja hänen innostuneisuudestaan ja osaamisestaan aihealuetta kohtaan.

Empiirisen aineiston mukaan kaikki lastentarhanopettajat osasivat taitavasti reflektoida osaamistaan sekä kirjallisesti että suullisesti. He tarkastelivat sitä eri näkökannoilta, miettivät uhkia ja mahdollisuuksia ja antoivat kehittämisideoita. Hoppo kertoo myös tulosten tarkastelussaan, että tutkittavien reflektiotaidot tulivat hyvin esiin kirjoitelmissa, jossa omaa osaamista analysoitiin monipuolisesti (Hoppo 2006, 201). Osa johtajista kuitenkin toi esille, että osaamisen johtamisen haasteena on se, että työntekijällä on puutteita oman osaamisen tarkastelussa ja arvioinnissa. Tämä voidaan mielestäni tulkita siten, että tutkimukseen osallistuneet olivat sellaisia työntekijöitä, jotka kokivat oman osaamisen reflektoinnin helpoksi ja mielekkääksi. Näillä vastaajilla oli myös kova halu ottaa vastaan haasteita ja kehittää osaamistaan varhaiskasvatuksen asiantuntijana. Tutkimuksen kohdejoukko ei tältä osin välttämättä anna realistista kuvaa kentän henkilöstöstä, mitä pohditaan tarkemmin tutkimuksen luotettavuus osiossa.

Vastaajat miettivät haastatteluissa, kuinka aktiivisuutta ja innostuneisuutta osaamisen kehittämiseen saataisiin levitettyä laajemmin. Tiimityössä olisi todella tärkeää, että kaikki olisivat aktiivisesti kehittämässä omaa osaamistaan, jotta lopputuloksena olisi hyvinvoiva tiimi, joka tuottaisi laadukasta varhaiskasvatusta. Tutkijana koen, että esimiehellä on tässä iso rooli olla suunnannäyttäjänä ja roolimallina. Vastaajat miettivät palkkioita ja palautejärjestelmiä henkilöstön

motivoimiseksi. Eräs päiväkodin johtaja toi kuitenkin esiin, että *”oma osaaminen ja hyvä suoriutuminen työtehtävistä on parasta palautetta työstä”*. (2pj)

Osaamisen johtaminen, joka nähdään tässä tutkimuksessa tähtäävän osaamisen kehittämiseen, tarvitsee aikaa toteutuakseen sekä johtajalta että työntekijältä. Voidaankin kysyä, onko päivähoiton resurssit viety niin ahtaalle, ettei reflektoinnille ja osaamisesta keskustelulle jää tarpeeksi aikaa, vaikka se osaltaan nähdään vahvistavan asiantuntijuutta, lisäävän työmotivaatiota ja vaikuttavan positiivisesti varhaiskasvatuksen laatuun.

Vastaajat kertoivat, kuinka osaamisen kehittäminen vahvistaa heidän itsetuntoaan ja lisää itsevarmuutta lastentarhanopettajan roolissa. Johtajat toivatkin esille, että erityisesti nuoret lastentarhanopettajat tarvitsevat pedagogista rohkeutta lisää. Tämän tutkimuksen mukaan osaamisen kehittämisellä nähdään olevan positiivinen vaikutus ammatillisen identiteetin vahvistumiseen. Osaamisen kehittämisessä on kyse myös ammatillisen identiteetin kehittämisestä ja ammatillisesta kasvusta. Kehittymistä tapahtuu hitaasti ja siksi tuloksia on joskus vaikea mitata ja arvioida. Olisi hyvä, että työyhteisössä synnytetäisiin sellainen keskustelukulttuuri, joka tukisi osaamisesta keskustelua, ja toisi keskustelun osaksi arkea (Viitala 2006, 22). Osaamisen johtaminen ei ole vain menetelmien käyttöä, jolla pyritään osaamisen kehittämiseen, vaan kyse on myös asenteesta ja siitä, kuinka saadaan synnytettyä myönteinen asenne ja motivaatio osaamisen kehittämistä kohtaan. Viitalan (2006, 115) mukaan motivaatio antaa toiminnalle suunnan ja asenteet tuovat esiin sen, mitä yksilö arvostaa. Kauhanen korostikin juuri asenteen ja motivaation merkitystä puhuessaan ammatillisesta kompetenssista (Kauhanen 2009, 144–148).

10 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tuotiin esille, että laadullinen tutkimus perinteenä on hyvin laaja-alainen ja kattaa alleen eri menetelmien käyttöä. Tästä syystä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita (Tuomi & Sarajärvi 2003, 135). Luotettavuuden arvioinnissa keskitytään tutkimuksen kohteeseen, aineiston keruuseen ja tutkijan omiin sitoumuksiin.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkija tuo esille omat ennakkonäkemyksensä. On hyvä, että tutkija tuo raportissa ilmi, miten ja millaisten olettamusten ohjaamana aineistoa on kerätty tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkimuksen tarkoituksena on käsitteellistää tutkittavaa ilmiötä, jolloin lukijan on hyvä tietää, millaiset tapahtumat, ilmiöt ja toiminnot ovat ohjanneet tutkijaa nostamaan tietyt näkökulmat esille. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan voi olla mahdotontakin todistaa omatekemiensä tulkintojen todenperäisyys, sillä tulkintoja ei voida pitää täysin objektiivisina. Tästä syystä tutkimusraportin tulee olla mahdollisimman johdonmukainen kuvaus tutkimuksen etenemisestä. Raportissa tulee perustella tutkijan tekemät valinnat ja antaa ikään kuin työkaluja lukijalle arvioida, onko tutkittavasta ilmiöstä muodostettu käsitys lukijan mielestä uskottava. (Kiviniemi 2007, 81–83.) Tällöin tarkastellaan myös tutkimuksen validiteettia eli sitä, onko tutkimuksessa tutkittu juuri niitä asioita, joita tutkija on lähtökohtaisesti alkanut tutkimaan (Syrjälä ym. 1996, 129–131).

Oma kiinnostukseni tutkimusaiheeseen on noussut tutkimuskirjallisuudesta ja muutoksista varhaiskasvatuksen kentällä. Aiemmalta koulutukseltani olen lastentarhanopettaja, joten päiväkotioorganisaationa on tuttu. Osaamisen johtamisesta puhutaan melko vähän sekä varhaiskasvatuksen kentällä että alan kirjallisuudessa. Tämä on yksi syy, miksi kiinnostuin tutkittavasta aiheesta. Tutkijana olen kiinnittänyt huomiota siihen, etteivät mahdolliset ennakkonäkemykset tai omat kokemukseni vaikuta aineiston analyysiin. Tutkimuksen tarkoitus ei ole testata ennalta määriteltyä hypoteesia, vaan tuottaa objektiivista kuvausta tutkimuksen aiheesta. Tutkijana olen pyrkinyt kuvaamaan raportissa tutkimuksen kulkua mahdollisimman seikkaperäisesti, jotta lukija ymmärtää, miten tutkimusprosessi on edennyt. Tutkimuksessa käytetään paljon aineistosta poimittuja suoria

lainauksia, joilla pyritään lisäämään analyysin luotettavuutta ja perustelemaan aineistosta tehtyjä tulkintoja.

Tutkittavat, joilta empiirinen aineisto on kerätty, ovat osallistuneet tutkimukseen vapaaehtoisesti vastaamalla sähköisesti lähetettyihin avoimiin kysymyksiin. Tämän jälkeen heistä on satunnaisesti valittu seitsemän, jolle on lähetetty kutsu haastatteluun. Osa lastentarhanopettajista ja päiväkodin johtajista toi aineistossa esille, että he ovat itse kiinnostuneita oman osaamisen kehittamisestä ja pitävät sitä tärkeänä. Luonnollisesti tällöin tutkimustulokset eivät ole täysin todellisuutta vastaavia, sillä ne vastaajat, jotka eivät ole motivoituneita osaamisen kehittämiseen voivat helposti jäädä tutkimuksen ulkopuolelle.

Tutkimuksen tarkoituksena oli saada tutkittavia kahdesta eri Pirkanmaalla sijaitsevasta kunnasta, ja kunnan sisältä eri alueilta. Valitettavasti vastaajamäärät ensimmäiseen aineiston keruun avoimiin kysymyksiin olivat odotettua heikompia. Vastaajat eivät myöskään jakaantuneet tasaisesti kuntien välillä. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata, miten lastentarhanopettajan osaamisen kehittäminen päiväkodissa tapahtuu, ja millaista osaamisen johtaminen on päiväkotikontekstista. Tähän aineisto antoi kuitenkin hyvät valmiudet. Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut tuottaa yleistettävissä olevaa tietoa, sillä osaamisen johtaminen näyttäytyy jokaisessa organisaatiossa erilaisena.

Tutkijana koen, että tutkimuksen luotettavuutta lisää myös triangulaation käyttö. Kun samassa tutkimuksessa käytetään erilaisia aineistoja, teorioita tai menetelmiä, voidaan puhua triangulaatiosta. Usein triangulaation käyttöä perustellaan sillä, että yksittäisellä tutkimusmenetelmällä on vaikea saada kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta. (Eskola & Suoranta 1998, 69.) Tässä tutkimuksessa triangulaatio kohdistuu sekä tutkimusaineistoon että metodien käyttöön. Tutkimusaineistoon eli tiedon kohteeseen liittyvä triangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että tietoa kerätään monelta eri tiedonantajalta. Tässä tapauksessa tietoa kerätään sekä lastentarhanopettajilta että päiväkodin johtajilta. Aineistoa kerätään myös kahdella eri metodilla, kirjallisilla kyselyillä sekä teemahaastatteluilla, jolloin voidaan puhua metodisesta triangulaatiosta. (Tuomi & Sarajarvi 2003, 140–142.) Triangulaatiota hyödyntämällä, on mahdollista kerätä aineistoa useammalta ihmiseltä, ja säilyttää silti tutkimusaiheen syvälinen tarkastelutapa. Aineiston keruu kahdella eri menetelmällä, antaa tutkittavilla mahdollisuuden saada äänensä paremmin kuuluviin, ja ilmaista näkemyksiään sekä kirjallisesti että suullisesti.

Tutkimuksessa on noudatettu tutkimuksen teolle tärkeitä eettisiä periaatteita. Tutkimukselle on haettu viralliset tutkimusluvut ja tehty yksityiskohtainen tutkimussuunnitelma. Kaikki tutkimukseen osallistuneet esiintyvät tutkimusraportissa täysin anonyymeina. Tutkimus pyrkii

luotettavasti ja asianmukaisesti kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä siten, että sekä lastentarhanopettajien että päiväkodin johtajien äänet pääsevät kuuluville.

LÄHTEET

- Ahola, M. 2012. Ajan hermolle. Artikkelit Opettaja -lehdessä 34/2012 s.18 – 21.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Osuuskunta. Vastapaino. Tampere.
- Byington, T. & Tannock, M. 2011. Professional Development Needs and Interests of Early Childhood Education Trainers. *Early Childhood Research & Practice* 13/2.
- Chi, H-K., Lan, C-H. & Dorjgotov, B. 2012. The moderating effect of transformational leadership on knowledge management and organizational effectiveness. *Social Behavior and Personality* 2012, 40 (6), 1015 – 1024.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Osuuskunta. Vastapaino. Tampere.
- Eteläpelto, A. 1997. Muuttuva asiantuntijuus. Kirjonen, J, Remes, P & Eteläpelto, A. (toim.). Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä.
- Eteläpelto, A & Tynjälä, P. 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) 2010. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Hansaprint Oy. Vantaa.
- Fitzgerald, M. & Theilheimer, R. 2013. Movin Toward Teamwork Through Professional Development Activities. *Early Childhood Education Journal* (2013) 41: 103 – 113.
- Fonsèn, E. 2008. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatustyön johtamisessa. Teoksessa Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. (toim.) Hujala, E., Fonsèn, E. & Heikka, J. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus – projekti, osa 3. Opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö. Tampereen yliopisto.
- Guskey, T.R. 2002. Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. No. 3/4, 2002. Cartax Publishing.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. s.448 – 464 *Psykologia* 37.
- Hanhinen, T. 2010. Työelämäosaaminen. Kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes print.

- Happo, I. 2006. Varhaiskasvattajan asiantuntijuus. Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopistopaino. Rovaniemi.
- Heikka, J. & Waniganayake, M. 2011. Pedagogical leadership from a distributed perspective within the contest of early childhood education. *INT. J. Leadership in education*, October- December 2011, Vol 14, No, 4, 499-512.
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Niclas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. s. 340 – 354. *Kasvatus* 5/2005.
- Helakorpi, S. 2004. Työn taidot. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2004. Hämeenlinna.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutkija ja kirjoita. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.
- Hujala, E., Fonsèn, E. & Heikka, J. (toim.) 2008. Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä. Tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. Kasvatus - ja opetusalan johtajuus -projekti osa 3, Opettaja koulutuslaitos, Varhaiskasvatuksen yksikkö. Tampereen yliopisto.
- Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen, L. Johtajuus varhaiskasvatuksessa s. 287 – 299 teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) 2012 Varhaiskasvatuksen käsikirja. Bookwell Oy, Juva.
- Huotari, P. 2009. Strateginen osaamisen johtaminen kuntien sosiaali- ja terveystoimessa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopistopaino Oy, Juvenes Print. Tampere.
- Huusko, M. & Paloniemi S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 2/2006 s. 162 – 173.
- Hyrkäs, E. 2009. Osaamisen johtaminen Suomen kunnissa. Akateeminen väitöskirja. Lappeenrannan teknillinen yliopisto. Digipaino. Lappeenranta.
- Juuti, P. & Vuorela, A. 2002. Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Karila, K. & Nummenmaa, A-R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen, Kuvauskohteena päiväkotii. WS Bookwell Oy, Juva.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsi rakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Akateeminen väitöskirja. Helsinki Edita. Helsinki.
- Kauhanen, J. 2009. Henkilöstövoimavarojen johtaminen. WSOY pro Oy.
- Kiilakoski, T. & Oravakangas, A. 2010. Koulutus tuotantokoneistona? Tulostavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian valossa. s. 7 – 25. *Kasvatus & Aika* 1 (4) 2010.

Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina s. 70 – 85. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Uudistettu painos. Aalto, J. & Valli, R. (toim.) 2007. WS Bookwell Oy. Juva.

Koivula, H. 2012. Päiväkodin työntekijöiden ammatillinen osaaminen. Kasvatustieteen kandidaatit, sosionomit ja lähihoitajat kertovat osaamisestaan omassa työssään. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampere.

Korkalainen, P. 2009. Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Korpelainen, K. 2005. Kasvun pelivara. Innovatiivisuus, motivaatio ja jaksaminen markkinointiviestintäyrityksissä. Tampereen yliopisto. Acta Universitas Tampereensis 1902.

Koski, J. 2014. Myyntityö ammattina. Fenomenografinen tutkimus tradenomiopiskelijöiden käsityksistä. Akateeminen väitöskirja. Suomen yliopistopaino Oy. Juvenes Print. Tampere.

Kupila, P. 2007. Minäkö asiantuntija? Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä University Printhouse. Jyväskylä.

Laakkonen, A. 2004. Hoitohenkilöstön ammatillinen kasvu hoitokulttuurissa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tampereensis 996.

Lahtinen, P. 2009. Ikääntyvän opettajan ammatillista kasvua ja osaamista tukeva johtaminen ammattikorkeakoulussa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopistopaino Oy. Juvenes Print. Tampere.

Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 29.4.2005/272, 7§

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2005/20050272#a272-2005> [Viitattu 10.7.2013]

Leino, A- L. & Leino J. 1997. Opettaminen ammattina. Kirjapaino Oy West Point, Rauma.

Lord, R. G. & Smith, W. G. 1999. Understanding the dynamics of leadership: The role of follower self-concepts in the leader/follower relationship. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 78 (3), 167 – 203.

Manka, M-L. 2012. Työn ilo. 1. – 3. painos. Sanoma Pro Oy. Helsinki.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet s.81 – 145. Teoksessa Metsämuuronen, J. 2006 (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Myyry, L. & Meres-Wuori 2007. Toivo kehittää osaamista myös päiväkotiympäristössä. s. 20 –21. Lastentarha-lehden artikkeli 1/2007.

Nivala, V. 1999. Päiväkodin johtajuus. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto. Rovaniemi.

- Peltonen, T. 2008. Johtaminen ja organisointi. Teemoja, näkökulmia ja haasteita. 2. painos. Otavan kirjapaino Oy, Keuruu.
- Raasumaa, V. 2010. Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. WS Bookwell Oy. Juva.
- Salonen, I. 2009. Ammatillisen kasvun edellytykset hallinto-organisaatiossa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopistopaino Oy. Juvenes Print. Tampere.
- Silverman, D. 2010. Doing qualitative research. Third Edition. Sage Publications.
- Stakes 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2. tarkastettu painos. Oppaita 56. Gummerus Kirjapaino Oy. Saarijärvi.
<http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1> [Viitattu 12.7.2013]
- Stenström, M-L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen s. 31 – 45 . Teoksessa Eteläpelto, A. & Miettinen, R. (Toim.) 1993. Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Painatuskeskus Oy. Helsinki.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjapaino Oy West Point. Rauma.
- Taalas, M. 1995. Ammattitutkinto ammattitaidon näyttönä. Ammatillisten aikuistutkintojen kehittäminen. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja A62. Jyväskylä.
- Tikkanen, T. 2012. Velvoite parantanut tilannetta. s. 16. Opettaja- lehden artikkeli 34/2012.
- Tuomela, R. & Patoluoto, I. 1976. Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet osa 1. Jürgen Habermas Tieto ja intressi. Alkuperäisjulkaisu J. Habermas. Technik und Wissenschaft als "ideologie", Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1968, 146 – 168. Suomennos Paavo Löppönen.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Turunen, K. 1995. Tieto ja tiede. Gummerus Kirjapaino Oy. Saarijärvi.
- Tynjälä, P.2003. Ammatillinen asiantuntijuus ja sen kehittäminen tietoyhteiskunnassa s.85–108. Teoksessa Kirjonen, J. (toim.) Tietotyö ja ammattitaito – Knowledge work and occupational competence. 2. täydennetty painos. Koulutuksen tutkimuslaitos ja Jyväskylän koulutuskuntayhtymä. Jyväskylä.
- Tynjälä, P. 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tammi. Helsinki.
- Viitala, R. 2006. Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. Otavan kirjapaino Oy. Keuruu.

Viitala, R. 2009. Henkilöstöjohtaminen strateginen kilpailutekijä. 1.-2. painos. Edita Publishing Oy. Helsinki.

Virtainlahti, S. 2009. Hiljaisen tietämyksen johtaminen. Kariston kirjapaino Oy. Hämeenlinna.

Hyvä lastentarhanopettaja,

Opiskelen Tampereen yliopistossa kasvatustieteen maisteriohjelmassa ja teen Pro gradu -tutkielmaani lastentarhanopettajan ammatillisen osaamisen kehittämisestä. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten lastentarhanopettajan osaamisen kehittäminen toteutuu päiväkodissa yhteistyössä lastentarhanopettajan ja päiväkodin johtajan välillä, ja millaista yhteistyötä osaamisen kehittäminen vaatii sekä työntekijältä että esimieheltä. Osaamisen kehittämisellä tarkoitetaan tässä yhteydessä esim. kehityskeskusteluita, osaamisen arviointia, koulutuksia, pedagogisia keskusteluita, työnkiertoa yms., joiden avulla voidaan kartoittaa ja kehittää työssä tarvittavaa osaamista yksilöllisten tarpeiden mukaan. Kerään ensin laajempaa tutkimusaineistoa alla olevilla avoimilla kysymyksillä. Tämän jälkeen tulen tekemään tarkentavia syvähaastatteluja osalle kyselyyn vastanneista. Kerään aineistoa sekä lastentarhanopettajilta että päiväkodin johtajilta. Vastaukset käsitellään anonyymisti.

Ystävällisin terveisin, Anu Heikkilä

Taustatietolomake

Ikä:

Koulutustausta ja valmistumisvuosi:

Kuinka pitkään olet toiminut lastentarhanopettajana?

1. Miten lastentarhanopettajan ammatillisen osaamisen kehittäminen käytännössä toteutuu /on toteutunut sinun kohdallasi? Kerro konkreettisia esimerkkejä.
2. Millainen merkitys osaamisen kehittämisellä on sinulle lastentarhanopettajana?
3. Millaista yhteistyötä osaamisen kehittäminen mielestäsi vaatii työntekijältä ja esimieheltä?

Kiitos vastauksestasi ja kiinnostuksestasi tutkielmaa kohtaan!

Hyvä päiväkodin johtaja,

Opiskelen Tampereen yliopistossa kasvatustieteen maisteriohjelmassa ja teen Pro gradu -tutkielmaani lastentarhanopettajan ammatillisen osaamisen kehittämisestä. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten lastentarhanopettajan osaamisen kehittäminen toteutuu päiväkodissa yhteistyössä lastentarhanopettajan ja päiväkodin johtajan välillä, ja millaista yhteistyötä osaamisen kehittäminen vaatii sekä työntekijältä että esimieheltä. Osaamisen kehittämisellä tarkoitetaan tässä yhteydessä esim. kehityskeskusteluita, osaamisen arviointia, koulutuksia, pedagogisia keskusteluita, työnkiertoa yms., joiden avulla voidaan kartoittaa ja kehittää työssä tarvittavaa osaamista yksilöllisten tarpeiden mukaan. Kerään ensin laajempaa tutkimusaineistoa alla olevilla avoimilla kysymyksillä. Tämän jälkeen tulen tekemään tarkentavia syvähaastatteluja osalle kyselyyn vastanneista. Kerään aineistoa sekä lastentarhanopettajilta että päiväkodin johtajilta. Vastaukset käsitellään anonyymisti.

Ystävällisin terveisin, Anu Heikkilä

Taustatietolomake

Ikä:

Koulutustausta ja valmistumisvuosi:

Kuinka pitkään olet toiminut päiväkodin johtajana?

1. Kuvaile omin sanoin, millaisia konkreettisia asioita työntekijän osaamisen kehittäminen pitää sisällään?
2. Kuvaile millainen merkitys lastentarhanopettajien ammatillisella osaamisen kehittämisellä on päivähoidon laadulle?
3. Minkälaisia haasteita koet osaamisen johtamisessa?

Kiitos vastauksestasi ja kiinnostuksestasi tutkielmaa kohtaan!