

**Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistuminen
osana päiväkodissa kehittyvää asiantuntijuutta: lasten-
tarhanopettajan näkökulma**

Sini Tienhaara

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma
Kevätlukukausi 2017
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tienhaara, Sini. 2017. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistuminen osana päiväkodissa kehittyvää asiantuntijuutta: lastentarhanopettajan näkökulma. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 61 sivua.

Tässä kandidaatintutkielmassa tutkittiin Suomen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistamista päiväkodissa toimivien lastentarhanopettajien näkökulmasta. Aihe on ajankohtainen valtakunnallisen perusteasiakirjan uudistuttua varhaiskasvatusta velvoittavaksi asiakirjaksi lokakuussa 2016. Tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa uudistusprosessiin liittyvistä kokemuksista ja käsityksistä. Toiseksi pyrittiin selvittämään, miten perusteasiakirjan uudistuminen näyttäytyy osana lastentarhanopettajien ammatillista kehittymistä. Tutkimus on laadullinen, ja sen aineisto kerättiin puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Haastatteluihin osallistui kuusi lastentarhanopettajaa eri puolilta Suomea.

Tutkielmassa ilmeni, että lastentarhanopettajat pitivät uudistusta merkittävänä oman työnsä kannalta. Uudistusprosessi jakautui kolmeen pääteemaan: *uudistuksen työstäminen, lastentarhanopettajan asema sekä lastentarhanopettajan velvollisuudet*. Ammatilliseen kehittymiseen liittyvät käsitykset sisälsivät teemoinaan *perusteasiakirjalle annetun merkityksen, varhaiskasvatuksen toteuttamiseen liittyvät muutokset sekä asiantuntijana kehittymisen*. Sekä uudistuksen työstämisessä, että omassa ammatillisessa kehittämisessä tärkeäksi nostettiin asiakirjaan perehtyminen, koulutukset sekä keskustelu työyhteisössä. Kehitystyöhön käytettävissä olevat resurssit, kuten aika ja oma riittävyys, nähtiin kuitenkin puutteellisina vaatimuksiin verrattuna. Lastentarhanopettajan asema ja velvollisuudet olivat osin työnimikkeeseen sidottuja, mutta vaihtelivat suuresti erinäisistä tekijöistä riippuen. Ammatillisessa kehittämisessä korostuivat sekä lastentarhanopettajan itsensä, että koko työyhteisön uuden perusteasiakirjan sisällöille annamat merkitykset.

Asiasanat: varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, lastentarhanopettaja, asiantuntijuus, moniammatillinen työyhteisö

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
2	VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN PERUSTEET	3
	2.1 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistuminen	4
	2.2 Perusteasiakirjan siirtäminen osaksi käytäntöä	5
3	ASiantuntijuus VARHAISKASVATUKSESSA	9
	3.1 Asiantuntijuuden kolme näkökulmaa	9
	3.2 Asiantuntijuus lastentarhanopettajan työssä.....	11
	3.2.1 Varhaiskasvatuksen toimintaympäristö ja kontekstiosaaminen 12	
	3.2.2 Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen yhteistyönä.....	14
	3.2.3 Ammatillinen kehittyminen päiväkotiympäristössä	15
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	19
	4.1 Tutkimusongelma	19
	4.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	20
	4.3 Tutkimukseen osallistujat	21
	4.4 Aineiston keruu.....	24
	4.5 Aineiston analyysi	26
	4.6 Eettiset ratkaisut.....	29
5	VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN PERUSTEIDEN UUDISTAMISPROSESSI LASTENTARHANOPETTAJAN NÄKÖKULMASTA	31
	5.1 Uudistamiseen liittyvä työstäminen lastentarhanopettajan näkökulmasta.....	32
	5.2 Lastentarhanopettajan asema uudistuksessa.....	34
	5.3 Lastentarhanopettajan velvollisuudet varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden käytäntöön siirtämisessä	36
6	VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN PERUSTEIDEN UUDISTAMINEN OSANA LASTENTARHANOPETTAJAN AMMATILLISTA KEHITTYMISTÄ	40

6.1	Perusteasiakirjalle annettu merkitys	41
6.2	Varhaiskasvatuksen toteuttamiseen liittyvät muutokset.....	44
6.3	Asiantuntijana kehittyminen uudistuksen yhteydessä	45
7	POHDINTA.....	49
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	49
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	54
	LÄHTEET	57
	LIITTEET.....	60

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksessa on tällä hetkellä menossa muutosvaihe, kun uudet varhaiskasvatussuunnitelman perusteet julkaistiin lokakuussa 2016. Tiedon päivittäminen päiväkotiyhteisöissä vaatii yksilöiden osallisuutta, jonka edellytyksenä puolestaan on henkilökohtainen muutosvalmius ja kehitys. Kuitenkin samalla hyvin olennaista on, mihin koko työyhteisö on kehityksessä menossa; millä tavalla uudistusta rakennetaan, miten siihen suhtaudutaan, ja millaista suuntaa uudistuksella tavoitellaan. Opetus- ja kulttuuriministeriö on aiemmin tehnyt selvityksiä esimerkiksi kolmiportaisen tuen toimeenpanosta esi- ja perusopetuksessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014). Tämän avulla on saatu arvokasta tietoa kentällä työskentelevien opettajien ja johtajien kokemuksista uudistukseen liittyen. Tämänkaltaista selvitystä voidaan hyödyntää arviointitietona muutosprosessiin astumisen sekä jatkuvan kehittämisen pohjalla.

Varhaiskasvatusta ohjaavien opetussuunnitelmien käyttöönottoa on tutkittu kansainvälisesti. Tutkimustuloksista on selvinnyt esimerkiksi, miten lastentarhanopettajat ovat suhtautuneet uudistukseen, miten sen käytäntöön vieminen on onnistunut, tai millaisten asioiden nähdään tukevan ja millaisten toisaalta haittaavan tällaista prosessia (esim. Alvestad & Duncan 2006; Sofou & Tsafos 2010; Brodin & Renblad 2015). Suomessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteita on ollut mahdollista kommentoida avoimesti internetissä vielä luonnosvaiheessa. Tärkeää on kuitenkin kerätä empiiristä tutkimustietoa hetkellä, jolloin perusteissa esitetyt muutokset ovat muotoutumassa osaksi varhaiskasvatuksen arkea, niiden vielä tarkentuessa paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin ja päiväkotiryhmien arkeen.

Tässä kandidaatin tutkielmassa syvennyttään Suomen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistamisprosessiin lastentarhanopettajien näkökulmasta. Tavoitteena oli selvittää, miten lastentarhanopettajat kokevat uudistamisen osana oman ammatillisuutensa kehittymistä. Tutkielmassa oltiin kiinnostuneita lastentarhanopettajien kokemuksista, ajatuksista, asenteista ja rooleista prosessissa, sekä perusteasiakirjalle annetusta painoarvosta. Koska työtä

kuitenkin suunnitellaan, arvioidaan, kehitetään ja toteutetaan yhdessä, oli tässäkin tutkimuksessa vahvasti läsnä päiväkotityöhön kuuluva yhteisöllisyys. Aineisto kerättiin haastattelemalla kuutta lastentarhanopettajaa eri puolilta Suomea.

2 VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN PERUSTEET

Varhaiskasvatuslaissa (580/2015, 1 §; 909/2012, 4 a §) varhaiskasvatus määritellään suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi kasvatustyöksi, jota toteuttaa pätevä henkilöstö. Varhaiskasvatusta hallitsee Opetushallitus, jonka velvollisuutena on lakiin pohjautuen huolehtia suunnitelmallisuuden toteutumisesta:

Opetushallitus laatii ja päättää tähän lakiin perustuen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tarkoituksena on edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteuttamista koko maassa, toteuttaa tässä laissa säädettyjä varhaiskasvatuksen tavoitteita sekä ohjata varhaiskasvatuksen laadun kehittämistä. (Varhaiskasvatuslaki 580/2015, 9 §.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016, 8) on maanlaajuista varhaiskasvatusta ohjaava asiakirja. Suomen varhaiskasvatus on parhaillaan eräänlaisessa käännekohdassa uuden perusteasiakirjan ilmestyttyä lokakuussa 2016. Uudistuksen kerrotaan olevan reagointia yhteiskunnassa tapahtuneisiin muutoksiin (varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 8). Tämän myötä kaikissa Suomen päiväkodeissa käydään tällä hetkellä läpi uudistuksen prosessointia.

Päiväkotityössä opetussuunnitelmia ei voida kuitenkaan yksinkertaisesti vain siirtää osaksi käytäntöä. Suunnitelmaa tulkitaan, sovelletaan ja muunnetaan käytäntöön istuvaksi päiväkodin henkilöstön toimesta. (Sofou ja Tsafos 2010.) Alvestad & Duncan (2006, 41-43) tarkastelevat opetussuunnitelman haluttuun ottamista ja suhteuttamista osaksi opettajan jo omaksumaa asiantuntijuutta ja ammattitaitoa. Tässä luvussa käsittelen ensin Suomessa ajankohtaista varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistamista. Pohdin eri lähteiden kautta, mitä on muuttunut ja miksi. Toisessa alaluvussa käsittelen opetussuunnitelman uudistamista yleisemmällä tasolla.

2.1 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistuminen

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistuksen taustalla kerrotaan olevan muutokset lasten kasvuympäristössä ja toisaalta varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 8). Opetushallituksen virallisten koulutusmateriaalien (2017) mukaan uudistukset ovat reagoimista tiedon ja yhteiskunnan kehitykseen. Uuden perusteasiakirjan myötä varhaiskasvatuksessa voidaan nähdä tavoiteltavan esimerkiksi varhaiskasvatustulaisissa määriteltyjen tavoitteiden toteutumista (ks. Varhaiskasvatuslaki 580/2015, 2 a §). Keskeisiä ovat myös lasten tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja osallisuuden edistäminen, pedagogisen toiminnan painottuminen hoidon, opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuudessa, suunnitelmallisuuden lisääntyminen sekä jatkuvan arvioinnin ja kehittämisen kierre (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 8-16, 20-21, 24, 30, 36, 60). Uudella perusteasiakirjalla pyritään siis varhaiskasvatuksen laadun edistämiseen (Varhaiskasvatuslaki 580/2015, 9 §).

Uuden asiakirjan tavoitteeksi asettama suunnitelmallisuus, arviointi ja kehittäminen on tarkoitettu monitasoiseksi prosessiksi. Perusteissa korostetaan ensinnäkin asiakirjan itsensä velvoittavaa luonnetta varhaiskasvatuksen toteuttamisessa. Kyseessä on siis varhaiskasvatuksen järjestämistä koskeva määräys varhaiskasvatuslain rinnalla. Toiseksi esille tuodaan paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien laatiminen, johon kuntia velvoitetaan. Paikalliset suunnitelmat ovat perusteasiakirjan tapaan varhaiskasvatusta velvoittavia, ja niiden laadinnassa painotetaan jatkuvaa arviointia sekä eri tahojen osallisuutta, näiden tahojen erityisosaamista hyödyntäen. Kolmanneksi uusi perusteasiakirja velvoittaa työntekijöitä laatimaan jokaiselle lapselle yksilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman. Sen tarkoituksena on, yhdessä ryhmän muiden lasten suunnitelmien kanssa, toimia pohjana ryhmässä järjestettävälle tavoitteelliselle ja suunnitelmalliselle toiminnalle. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 8-11.)

Toiminnan arviointi ja kehittäminen suuntaavat uuden perusteasiakirjan mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstöä pyrkimään varhaiskasvatuslain ja

suunnitelmien näkyvyyteen työssään, sekä varhaiskasvatuksen jatkuvaan kehittämiseen. Kehittämisessä painotetaan toisaalta työntekijän kykyä kehittää omaa toimintaansa oma-aloitteisesti, ja toisaalta myös monitahoisen arvioinnin hyödyntämistä varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseksi. Tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus tulee asiakirjan mukaan näkyä myös jatkuvassa toiminnan kehittämistyössä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 60-61.)

Selvä uudistuksen ajama muutos on pedagogiikan painottuminen. Asiakirjan sanoin, tällä tarkoitetaan ”monitieteiseen, erityisesti kasvatus- ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa, ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumiseksi”. Tämä vaatii onnistuakseen pedagogista asiantuntemusta sekä työyhteisön jaettua käsitystä siitä, miten pedagogisesti painottunut kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuus parhaiten toimii. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 20.)

Opettajuuden paikka monitieteisessä työyhteisössä onkin nyt ajankohtainen, varhaiskasvatuksen siirryttyä Opetus- ja Kulttuuriministeriön hallinnan alaisuuteen (varhaiskasvatustilaki 909/2012, 8 §). Onnismaa ja Kalliala (2010, 271-274) totesivat uudistusta edeltävänä aikana, että vain esiopetuksessa pedagogiikkaa painottava linjaus jätti koko muun varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteutumisen täysin sattumanvaraiseksi. Uudessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 17) kokonaisvastuu pedagogiikan toteutumisesta annetaan lastentarhanopettajalle. Vaikka varhaiskasvatusta ohjaavien suunnitelmien rakentamiseen onkin kiinnitetty erityistä huomiota viime aikoina, saattaa niiden toteuttaminen jäädä kuitenkin yhä oman onnensa nojaan päiväkotien työyhteisöissä, joissa roolijako ei aina ole selvillä (Onnismaa ja Kalliala 2010, 271-274).

2.2 Perusteasiakirjan siirtäminen osaksi käytäntöä

Kansainvälisissä tutkimuksissa opetussuunnitelmien on todettu lisäävän kommunikaatiota työyhteisön keskuudessa sekä vanhempien kanssa, minkä vuoksi

niitä onkin pidetty ensisijaisen tärkeinä päiväkotiyhteisöjen yhteisten tavoitteiden ja näkemysten saavuttamisen kannalta (Sofou ja Tsafos 2010; Alvestad ja Duncan 2006, 43). Suunnitelmat nähdään tarpeellisina sekä yksilön että työyhteisön asiantuntijuuden kehittymisessä (Brodin ja Renblad 2015). Toisaalta opetussuunnitelmaa on pidetty myös esityksenä siitä, millaisen arvon ja merkityksen yhteisö antaa maansa varhaiskasvatukselle (Alvestad ja Duncan 2006, 43). Näin ollen ei ole lainkaan yhdentekevää, miten uuteen asiakirjaan työyhteisöissä suhtaudutaan, ja kuinka se tuodaan esille osana arkitason varhaiskasvatusta.

Uudistuksen tuomaa kehittämisprosessia on tarkoitettu työstettäväksi erilaisissa yhteisöllisissä ympäristöissä. Tynjälä (2004, 182) kuvaakin opettajayhteisöjen asiantuntijuuden kollektiivisen puolen näyttäytyvän selkeänä juuri opetussuunnitelman perusteiden laadinnassa, jonka tarkoituksena on suoda valtakunnalliset suuntaviivat kuntien ja yksiköiden yhteisölliselle suunnitelmallisuudelle. Uusien varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden työstäminen aloitettiin kunnissa kootuissa teematyöpajoissa marraskuussa 2015, edeten luonnosteksteihin ja niiden kommentoimiseen eri asiantuntijatahojen toimesta (Opetushallituksen verkkouutinen 2016). Viimeisimmästä luonnoksesta saatujen lausuntojen perusteella varhaiskasvatussuunnitelman perusteet viimeisteltiin ja julkaistiin 18.10.2016.

Tällä hetkellä kunnissa laaditaan paikallisia varhaiskasvatussuunnitelmia, joiden työstämistä Opetushallitus tukee verkkoaineistojen sekä avoimien koulutustilaisuuksien avulla. Paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat tulee ottaa käyttöön 1.8.2017. Kun kasvatustyössä toimivien henkilöiden tehtäväksi asetetaan pohtia perusteissa esitettyjä yleistavoitteita yksityiskohtaisemmin juuri kyseisen alueen, yksikön ja ryhmän kannalta, myös opettajan tehtävä laajenee itsenäisestä toiminnasta kollegiaaliseksi kehittämistyöksi (Tynjälä 2004, 182). Päiväkodeissa ollaankin paraikaa pohtimassa, mitä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa esitetyt tavoitteet tarkoittavat välittömän toimintaympäristön käytäntöjen kannalta. Kehitysprosessissa tärkeänä pidetään myös yhteisiä keskusteluja, joissa uudistuksia luodaan (Opetushallituksen verkkouutinen 2016).

Opetushallituksen julkaiseman verkkoartikkelin (Opetushallituksen verkkoartikkeli 2016) mukaan itsessään normiperusteisella asiakirjalla ei varsinaisesti saada vielä muutoksia aikaan; olennaista käytännön muutosten kannalta on uudistusprosessi. Kansainvälisissä tutkimuksissa on todettu, miten merkittävää opettajien perinpohjainen opetussuunnitelmien tuntemus on niiden käytäntöön asettajina varhaiskasvatuksen todellisen laadunkehittämisen kannalta. Tärkeäksi nostettiin valtion antama tuki opettajien asiantuntijuuden kehittämiseksi, esimerkiksi opetussuunnitelmiin liittyvien koulutusten muodossa. (Brodin ja Renblad 2015; Sofou ja Tsafos 2010; Alvestad ja Duncan 2006, 42.) Vastaavien valtakunnallisten opetussuunnitelmien uudistamisen yhteydessä Ruotsissa ja Kreikassa kävi ilmi, että lastentarhanopettajat kokivat uuteen asiakirjaan perehdyttämisen liian vähäiseksi (Brodin ja Renblad 2015; Sofou ja Tsafos 2010).

Sofoun ja Tsafosin (2010) tutkimuksessa eräs lastentarhanopettaja oli kuitenkin sitä mieltä, että opettajan ammattitaitoon kuuluu myös itse ottaa vastuu omasta kehittymisestään, joka tapahtuu aktiivisen toimijuuden kautta. Opetussuunnitelmiin perehdyttäessä ei tulisikaan asettua passiiviseen tiedon vastaanottamiseen, vaan suunnitelmissa esiintyvän teoreettisen tiedon käytäntöön istuttaminen on jokaisen lastentarhanopettajan vastuulla (Sofou ja Tsafos 2010). Myös Uuden-Seelannin opetussuunnitelman uudistuksessa vastaan tulivat perehdyttämiseen liittyvät ongelmat, joiden todettiin osoittautuvan liialliseksi haasteeksi opettajille (Alvestad ja Duncan 2006, 41). Kreikassa opettajat olivat kääntyneet opetussuunnitelman pohjalta laaditun käytännönläheisemmän opaskirjan puoleen, jolloin sitä oltiin alettu käyttää kirjaimellisena ohjenuorana, mikä puolestaan saattaa johtaa asiantuntijuuden heikkenemiseen työyhteisössä (Sofou ja Tsafos 2010; ks. kpl 3.2.3). Alvestad ja Duncan (2006, 34) puolestaan pohtivat, että toisaalta opetussuunnitelma saattaa olla opettajien mielestä liian tarkka, jolloin he tuntevat oman asiantuntijuutensa väheksyntää tai vapauden riistoa sen toteuttamisessa.

Sofoun ja Tsafosin (2010) mukaan opetussuunnitelmaa ei koskaan voida yksinkertaisesti vain siirtää käytäntöön; sitä tulkitaan, sovelletaan ja muunnetaan käytäntöön istuvaksi, missä opettajat ovatkin oleellisessa asemassa. Alve-

stad ja Duncan (2006, 43) esittävät opetuksen ja kasvatuksen laadun olevan sidoksissa opettajien rooliin opetussuunnitelmien laatimisessa ja kehittämisessä. Heidän mukaansa opetussuunnitelman luonne asiantuntijuutta kehittävänä työkaluna syntyy juuri kasvattajien keskisten kasvatuksellisten keskustelujen sekä heidän opetussuunnitelmaa koskevien käsityksiensä myötä. Myös Suomen tilanteessa olisi siis olennaista pohtia, millaisessa asemassa lapsiryhmissä työskentelevät lastentarhanopettajat ovat paikallisia varhaiskasvatussuunnitelmia laadittaessa, tai yksikkökohtaisia käytänteitä pohdittaessa.

Karila (1997, 150-151) selvitti väitöskirjassaan lastentarhanopettajien asiantuntijuuden kehittymiseen liittyvän oppimisen olevan sidoksissa tilanteisiin ja asioihin liitettyihin merkityksiin. Niiden muodostumisessa puolestaan olennaiseksi osoittautuivat oman toiminnan lisäksi toimintaympäristössä vallinnut kulttuuri sekä vuorovaikutus yksilön ja toimintaympäristön välillä. (Karila 1997, 132). Myös opetussuunnitelmiin liittyvissä kehitysprosesseissa tärkeää vaikuttaisi olevan niille annettu painoarvo. Esimerkiksi Kreikan varhaiskasvatusta koskevan opetussuunnitelman uudistuksen yhteydessä huomattiin merkittäviä eroja opettajien suhtautumistavoissa; etenkin vanhemmat opettajat tuntuivat väheksyvän opetussuunnitelman arvoa, verrattuna heidän käytännössä kehittyneeseen tietotaitoonsa. Nuoret opettajat kokivat sitä vastoin tarvitsevänsä suunnitelmaa enemmän työnsä tukena. (Sofou & Tsafos 2010.)

Avainasemaan nousevat uudessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteisena esitetyt toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet. Asiakirjan sanojen mukaan ”yhteisön kaikki jäsenet vaikuttavat toimintakulttuuriin, ja se puolestaan vaikuttaa kaikkiin jäseniin riippumatta siitä, tunnistetaanko sen merkitys vai ei”. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 28.) Oppivasta työyhteisöstä puhuva asiakirja tuo siis esiin jatkuvan kehittymisen merkityksen. Jatkuva kehittyminen onkin merkittävä osa tämän hetken asiantuntijuuden määrittelyä.

3 ASIANTUNTIJUUS VARHAISKASVATUKSESSA

Arkiajattelussa asiantuntijuuden ajatellaan helposti olevan yksilön saavutettavissa oleva, suhteellisen pysyvä olotila. Nyky-yhteiskunnan tiedonkehityksen nopeassa vauhdissa tämä ei kuitenkaan voi pitää paikkaansa, sillä yhteiskunnan kehityksen myötä myös tieto vanhentuu ajallaan. (Tynjälä 2003, 91.) Yksi esimerkki tästä on edellä esitelty varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistaminen. Näin ollen myös asiantuntijuus voidaan nähdä dynaamisena prosessina (Tynjälä 2003, 91). Paavola, Lipponen ja Hakkarainen (2004) puhuvat analyysissään asiantuntijuuden eri tutkimussuuntauksista, joiden myötä he esittävät sen oikeastaan muodostuvan kolmesta eri tiedonrakentumiseen liittyvästä näkökulmasta, joihin palaan myöhemmin.

Kupila (2007, 19) näkee asiantuntijuuden olevan kuitenkin pitkälti sidoksissa siihen kontekstiin, jossa työtä tehdään. Myös Karila ja Nummenmaa (2001; myös Karila 1997) puhuvat toimintaympäristön merkityksestä työhön liittyvän osaamisen määrittämisessä. Edellisessä luvussa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistaminen miellettiin työn uudelleen määrittämisenä, joka tapahtuu reagoitina juuri tähän toimintakontekstiin liittyvään muutokseen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 8). Tässä luvussa käsitelen varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta, kohdistuen lastentarhanopettajan näkökulmaan. Tarkastelu keskittyy ammatilliseen kehittymiseen päiväkodin moniammatillisessa työyhteisössä. Aloitan syventymällä aiemmin mainittuihin asiantuntijuuden määrittelyn näkökulmiin.

3.1 Asiantuntijuuden kolme näkökulmaa

Paavola, Lipponen ja Hakkarainen (2004, 557-558, 570; ks. myös Hakkarainen, Palonen ja Paavola 2002, 450-451) esittelevät analyysissään oppimisen ja asian-

tuntijuuden tutkimuksen erilaisia suuntauksia. Analyysin pohjalta asiantuntijuuden osa-alueiksi muotoutuvat 1) yksilön kognitiivinen tiedonrakentaminen, 2) sosiaalisessa kontekstissa rakentuvaan tietoon painottuva asiantuntijakulttuurin jäseneksi kehittyminen ja 3) asiantuntijayhteisössä tapahtuva uuden tiedon luominen. Kyseiset alueet juontavat juurensa erilaisiin asiantuntijuuden tutkimussuuntauksiin, jolloin niitä on toisaalta pidetty kaksi muuta aluetta poissulkevinä teorioina. Yritettäessä ymmärtää mahdollisimman laajalti asiantuntijuuden moniulotteista luonnetta, suuntauksia voidaan myös nähdä toisinaan tukevinä näkökulmina. (Venninen 2007, 8; Hakkarainen ym. 2002, 451.)

Asiantuntijuuden ensimmäisessä näkökulmassa korostetaan yksilön henkilökohtaisia kognitiivisia tiedonrakenteita ja -prosesseja (Hakkarainen, Palonen ja Paavola 2002, 451). Asiantuntijuuden perinteisin tutkimussuuntaus tarkastelee siis sitä, kuinka yksilö hallitsee tietoa ja käsittelee sitä esimerkiksi uudenlaisen ongelman äärellä (Paavola, Lipponen ja Hakkarainen 2004, 557). Tynjälä (2004, 176) kokoaa useiden erisuuntaisten kognitiivisten asiantuntijuustutkimusten pohjalta tämän muodostuvan kolmesta tasosta: teoreettinen tieto, käytännöllinen eli kokemustieto sekä itsesäätelytieto.

Teoreettinen tieto sisältää faktuaalisen sekä käsitteellisen tiedon, jotka liittyvät alan perustiedon ja -teorioiden hallintaan. Käytännöntieto käsittää puolestaan proseduraalisen eli tietotaidon sekä äänettömän tiedon, jotka syntyvät käytännön oppimisen kautta. Itsesäätelytieto puolestaan liittyy asiantuntijuuden kehittämiseen. (Tynjälä 2004, 176-180.) Tämän tutkielman kysymysten kannalta teoreettista tietoa nähdä tarvittavan esimerkiksi uuden asiakirjan tulkitsemisessä ja yhteyksien muodostamisessa vanhaan teoreettiseen perustaan. Käytännöllistä tietoa puolestaan tarvitaan uusien käytänteiden omaksumisessa, ja itsesäätelytietoa oman toiminnan tarkastelussa.

Toisesta näkökulmasta tarkasteltuna asiantuntijuuden käsitetään rakentuvan asiantuntijakulttuuriin osallistumalla. Siinä asiantuntijuus mielletään ennemminkin tietämisenä, kun se kognitiivisessa näkökulmassa nähtiin tietona. (Paavola, Lipponen ja Hakkarainen, 2004, 557.) Tässä näkökulmassa keskiöön nostetaan oppimisympäristön laatu yksilön mielensisäiset prosessit ylittävää-

nä tekijänä (Karila 2008, 211). Tynjälän (2004, 175) näkemyksen mukaan tämä tapahtuu parhaiten perinteistä oppipoikamalla hyödyntämällä. Tämä saattaa-kin vauhdittaa käytännötiedon kertymistä. Osallistumismallin rajoituksena nähdään kuitenkin, ettei se yksinään korosta lainkaan käsitteellisen tiedon ulottuvuutta, joka asiantuntijuudessa on selvästi merkittävää (Tynjälä 2004, 181; Hakkarainen ym. 2002, 457). Tynjälän (2004, 181) mukaan näkökulman haittana voidaan nähdä tiedon ja asiantuntemuksen pysähtyneisyys; oppipoikamallissa tieto siirtyy pelkkänä käytännötietona eteenpäin, jolloin kognitiivisen tietämyksen muut tasot jäävät huomiotta, eikä asiantuntijuutta nähdä kehittyvänä.

Vaikka edellä esitellyt tutkimussuuntaukset tiedostavatkin asiantuntijana kehittymisen dynaamisuuden ainakin tiettyyn pisteeseen, nähdään niissä tieto ja asiantuntijuus itsessään melko paikallaan pysyvinä ilmentyminä. Hakkarainen ym. (2002, 6) perustelevat asiantuntijuuden kolmatta näkökulmaa tarvittavan nimenomaan siksi, että se korostaa asiantuntijuuden uusiutumista ja uuden tiedon luomista yhteisön vuorovaikutuksessa. Tässä oppiminen nähdään yhteisen kehittymisen tuotoksena, sisältäen tietoa, ideoita, käytäntöä sekä materiaallisen tai käsitteellisen tuotoksen (Paavola ym. 2004, 569-570). Kolmatta näkökulmaa voikin näin ollen pitää ikään kuin edeltäviään yhdistävänä ja laajentavana tapana tarkastella asiantuntijuutta (Tynjälä 2004, 175).

Tässä tutkielmassa tarvitaan myös ymmärrystä asiantuntijuuden yhteisöllisistä näkökulmista, sillä käytännön varhaiskasvatus on toimintaa yhteisönä. Tutkimuskysymysten kannalta olennaiseksi nousevat näin sekä yksilöllinen että yhteisöllinen näkökulma, kun halutaan selvittää, millä tavoin tutkimuksen kohteena olevaa uudistusprosessia työyhteisöissä lähestytään. Tutkittaessa yhteisössä toimivaa yksilöä, on tarkennettava myös yhteisön tehtävää ja sen toiminnan luonnetta.

3.2 Asiantuntijuus lastentarhanopettajan työssä

Asiantuntijuus on sidoksissa siihen kontekstiin, jossa työtä tehdään, määrittäen sille ominaisten tehtävien, tilanteiden ja toimintaympäristöjen kautta (Kupila

2007, 19). Kirsti Karila (1997, 42, 137) on tutkinut väitöskirjassaan lastentarhanopettajan kehittyvää asiantuntijuutta, jonka yhteydessä hän esittelee mallin asiantuntijuuden luonteesta. Malli rakentuu kolmen tekijän vuorovaikutuksessa: *minä ja elämänhistoria, substanssialan tietämys sekä toimintaympäristö*. Näitä ulottuvuuksia säätelee yhteiskunnallinen ympäristö. (Karila 1997, 42, 137.)

Myöhemmässä tutkimuskirjallisuudessa Karila kuvaa yhdessä Nummenmaan (2001, 26-35) kanssa päiväkotityön keskeisten osaamisalueiden koostuvan seuraavista asioista: *toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen, varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen sekä jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen*. He määrittävät jokaiselle alueelle myös oman ydinosaamisen alueen, jossa kiteytyy tietylle ammattialalle ominainen erityistehtävä. Tässä kappaleessa kohdistan asiantuntijuuden käsitettä päiväkotikontekstiin, lastentarhanopettajan näkökulmaan. Hyödynnän tarkastelussani Karilan (1997) mallin toimintaympäristön ja substanssialan tietämyksen alueita, sekä Karilan ja Nummenmaan (2001) määrittelemiä päiväkotityön keskeisiä osaamisalueita.

3.2.1 Varhaiskasvatuksen toimintaympäristö ja kontekstiosaaminen

Ensimmäisen osaamisalueen ydin käsittää kontekstiosaamisen, jolla tarkoitetaan toisaalta yhteiskunnan toiminnan ympärille rakentamaa kehystä, johon sisältyvät kulttuuri, sen arvot ja lainsäädäntö, ja toisaalta sitä aktuaalista kulttuurista toimintaympäristöä, jossa asiantuntijuus rakentuu. (Karila 1997, 43-47, 53-55; Karila ja Nummenmaa 2001, 27-28.) Aloitan käsittelyn tarkastelemalla sitä välitöntä toimintaympäristöä, jossa lastentarhanopettaja työskentelee.

Karila (1997, 42, 136-137) jäsentää lastentarhanopettajan asiantuntijuutta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvana kulttuurisena ilmiönä, jossa kehittymiseen liittyvä oppiminen tapahtuu situationaalisesti. Toimintaympäristön termi syventää asiantuntijuuden tarkastelun yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa rakentuvaksi. Sen tulkitsemisessa korostuu kuitenkin myös yksilön subjektiivinen näkökulma ja merkityksenanto. Karila näkee toimintaympäristöissä vallitsevan myös erilaisista fyysisistä ja sosiaalisista elementeistä

tä muodostuvia käytäntöjä, joiden kokonaisuutta hän nimittää toimintakulttuuriksi. (Karila 1997, 42-43, 54, 136-137.)

Myös Tynjälän (2004, 188) mukaan opettajan työn määrittäjänä korostuu erityisesti työyhteisön kulttuuri, jota vastaavasti luodaan yksittäisten opettajien toimesta. Hän käsittelee artikkelissaan opetus- ja kasvatusyhteisöjen kulttuurien muodostumista nimenomaan edellisessä kappaleessa eroteltujen asiantuntijuuden näkökulmien kautta. Hakkarainen ym. (2002) vertailevat niin kutsuttujen käytäntöyhteisöjen luonnetta innovatiivisiin tietoyhteisöihin. Käytäntöyhteisöillä he tarkoittavat osallisuusnäkökulmaan viittaavaa yhteisöä, jossa tieto ja asiantuntijan asema siirretään sukupolvelta toiselle käytännön oppimisen kautta. Innovatiiviset tietoyhteisöt pyrkivät puolestaan nimenomaan ratkomaan uudenlaisia ongelmia, luoden näin ollen uutta tietoa ja uusia käytänteitä, asiantuntijuuden kolmannen näkökulman mukaisesti. (Hakkarainen ym. 2002, 454-455, 458-460.)

Työn kontekstiosaamiseen liittyy aiemmin mainitun mukaan myös laajempi näkökulma. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 14) mukaan *varhaiskasvatuksen tehtävä on edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista yhteistyössä huoltajien kanssa*, mikä tarkoittaa, että varhaiskasvatuksen tulee ensisijaisesti olla lasten ja perheiden tarpeista lähtevää kasvatustoimintaa. Näin ollen työn tärkeimpinä määrittäjinä ovat siis lapset perheineen. On kuitenkin huomioitava, että myös perheet elävät tietyssä kontekstissa, jatkuvasti muuttuvassa yhteiskunnassa, mikä ohjaa näin ollen tärkeänä tekijänä varhaiskasvatusta.

Kupila (2007, 20-22) kokoaa väitöskirjassaan varhaiskasvatuksen toimintakontekstin monitahoisuutta. Varhaiskasvatusta tällä hetkellä suuntaaviksi tekijöiksi hän listaa esimerkiksi varhaiskasvatuksen osan elinikäisen oppimisen perustana, muuttuvan lapsuuden, globalisaation sekä informaatioteknologian kehityksen. Tärkeänä vaikuttimena toimivat yhteiskunnan arvot, jotka suuntaavat poliittisia ratkaisuja ja näin ollen varhaiskasvatukselle asetettuja raameja (Kupila 2007, 20-22). Kaksi esimerkkiä yhteiskunnan varhaiskasvatukselle aset-

tamista raameista on varhaiskasvatussuunnitelman perusteasiakirja sekä sitä ohjaava varhaiskasvatustilaki (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 8).

3.2.2 Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen yhteistyönä

Toinen keskeinen osaamisalue päiväkotityössä on Karilan ja Nummenmaan (2001, 26-35) mukaan varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen. Varhaiskasvatustilain (1 §) mukaan varhaiskasvatuksella tarkoitetaan ”lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka”. Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen pitää näin ollen sisällään kasvatus- ja hoito-osaamisen, sekä pedagogisen osaamisen. Tarkasteltaessa näihin liittyviä ydinalueita ammattikuntien erityisosaamisen kautta, voidaan hoitoon liittyvä osaaminen yhdistää lastenhoitajien erityistaitoon, kun taas pedagoginen osaaminen kuuluu koulutuksensa puolesta lastentarhanopettajalle. Kasvatusosaamista sen sijaan voidaan pitää kaikkia ammattikuntia yhdistävänä alueena. (Karila ja Nummenmaa 2001, 33-34.)

Lastentarhanopettajan roolia päiväkotiyhteisössä ilmentää myös lastentarhanopettajan ammattietiikka (2005, 6-7), määrittellen hänet työyhteisönsä pedagogiseksi asiantuntijaksi. Sen mukaan lastentarhaopettajan työhön kuuluu myös kantaa päävastuu varhaiskasvatuksen ydintehtävästä, jolla tarkoitetaan hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutta. Karila (1997, 104-105) kuvaa lastentarhanopettajan asiantuntijuuden tietämysalueiden rakentuvan *kasvatustietämyksestä, lapsitietämyksestä, kontekstietämyksestä* sekä *didaktisesta tietämyksestä*. Näissä korostuu ymmärrys lapsen kasvuun, kehitykseen sekä oppimiseen liittyvistä tekijöistä sekä kasvatuksen ja opetuksen yksilöllisestä toteutuksesta tietyssä kontekstissa. (Karila 1997, 104-105, 142.)

Jotta varhaiskasvatus pystyisi vastaamaan lasten ja perheiden tarpeisiin nopeasti kehittyvässä maailmassa, tarvitaan laaja-alaista osaamista (Kupila 2007, 21-22). Tästä syystä varhaiskasvatus perustuukin moniammatilliselle yhteistyölle, jossa yhteistä asiantuntijuutta rakennetaan hyvin monenlaisten ammatillisten ydinosaamisien kautta. Karin & Nummenmaan (2001, 23, 32, 40)

kolmas osaamisalue koskeekin yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvää osaamista, jota tarvitaan tässä monitahoisessa toimintaympäristössä työskentelämiseen. Moniammatillisuus puolestaan tuo voimavarakseen jaetun asiantuntijuuden. Tällä tarkoitetaan yhteistyötä, jossa kaikkien siihen osallistuvien jäsenten erityistietämyksen avulla voidaan synnyttää jotain edistyneempää, kuin sen ainutkaan jäsen yksinään pystyisi saavuttamaan. Jaetun asiantuntijuuden myötä kaikkien jäsenten ei tarvitse olla asiantuntija kaikessa, vaan omalla spesifillä alueellaan. Yhdistäessään nämä erityisosaamiseen liittyvät tiedot työyhteisö pystyy ratkaisemaan monitieteellisiä, laaja-alaisia ongelmia. (Hakkarainen, Lipponen, Muukkonen ja Seitamaa-Hakkarainen 2001, 163-165.)

Karila ja Kupila (2010, 71) korostavat, että jaetun asiantuntijuuden työskentely voi toimia moniammatillisen työyhteisön voimavarana vain, jos erityisosaamisen alueet ja niiden mukaan jaetut vastuut ovat sekä yksilön itsensä, että ryhmän muiden jäsenten tiedostamat. Vastuunjako ei kuitenkaan vastaa aina käytäntöä työelämässä. Jo toistakymmentä vuotta tutkimukset ovat osoittaneet päiväkotien työyhteisöissä vallitsevan vääränlaisen kuvan moniammatillisesta työskentelystä. Työnjako perustuu usein ”kaikki tekee kaikkea” -periaatteelle ja työvuorojen mukaan jaetuille tehtäville. (Karila 1997, 60, 141; Karila ja Kupila 2010, 70.) Karilan ja Kupilan (2010, 68, 70) tutkimuksesta selvisi, että tällaisessa työkuulttuurissa yhteisön jäsenet eivät hahmota selkeästi omaan ammattiinsa liittyvää erityisosaamista, vastuuta tai suhdettaan lasten vanhempiin ja muihin ammattilaisiin. Etenkin abstraktiin asiantuntijatyöhön, kuten pedagogiseen vastuuseen, liittyviä velvoitteita ja ydinosaamista koettiin hyvin vaikeaksi kuvata. Näin ollen työyhteisön asiantuntijoiden erityisosaaminen ei tule yhteiseen hyötyyn, estäen jaetun asiantuntijuuden toteutumista ja heikentäen siten työn laatua. (Karila ja Kupila 2010, 68, 71.)

3.2.3 Ammatillinen kehittyminen päiväkotiympäristössä

Karilan ja Nummenmaan (2001, 32-33) osaamisalueista viimeinen on jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen, jonka ydinosaamiseksi luetaan reflektio- sekä tiedonhallintaosaaminen. Tämän voidaan nähdä viittaavan asiantuntijuuden

kognitiiviseen näkökulmaan. Tynjälän (2004, 176-180) mukaan kognitiivisesta näkökulmasta tarkasteltuna asiantuntijana kehittyminen tapahtuu tiedon eri tasojen (teoreettinen, käytännöllinen sekä itsesäätelytieto) välisessä vuorovaikutuksessa; teoreettista tietoa muunnetaan jatkuvasti käytäntöön ja käytännöntietoa puolestaan eksplikoidaan. Nämä tapahtuvat kolmannen tason, eli itsesäätelyn avulla, sen metakognitiivista tietoa ja reflektointitietoa käyttäen. (Tynjälä 2004, 176-180.) Päiväkodin moniammatillisessa työyhteisössä yksilön henkilökohtainen asiantuntijuus kehittyy myös asiantuntijayhteisöön osallistuen, jae- tun asiantuntijuuden kautta; yhdessä toimiminen vaatii tietoprosessien aktiivista käsittelyä ja käsitteellistämistä, joka auttaa myös tiedonantajan tiedonrakentumista (Hakkarainen ym. 2001, 163-165; Karila & Nummenmaa 2001, 24.)

Kognitiivisen asiantuntijuusnäkökulman mukaan tärkeä osa asiantuntijaksi kehittymistä on toimintamallien automatisoituminen ja kokemuksen myötä kehittyvä pystyvyys tarkastella asioita laajemmassa mittakaavassa. Olennais- ta kuitenkin on, mihin kehittyminen tästä etenee. (Hakkarainen ym. 2002, 452, 458.) Eräässä Pohjois-Suomessa toteutetussa tutkimuksessa lastentarhanopetta- jien ammatillisen kehityksen hidasteiksi todettiin muun muassa muuttumatto- mat työtehtävät sekä tehtävien suorittamisen liiallinen rutinoituminen (Happo, Määttä ja Uusiautti 2013, 278). Hakkarainen ym. (2002, 458) toteavatkin niin kutsuttujen rutiiniasiantuntijoiden kehityksen pysähtyvän asiantuntijan ase- maan päästyään, heidän luottaessa liikaa samoihin vanhoihin ongelmanratkai- sun malleihinsa. Rutinoitunut lastentarhanopettaja saattaa esimerkiksi huoleh- tia ryhmässä toimimisen sujuvuudesta aina tutuilla toimintatavoillaan, jotka hän on itse kolmenkymmenen vuoden opettajauransa aikana todennut toimi- viksi. Bereiter ja Scardamalia (1993, 78-81, 109) toteavat toimintatapojen auto- matisoitumisen olevan universaalia toiminnan kehittyneisyyttä, joka erottaa kokeneet toimijat kokemattomista, mutta ei asiantuntijoita muista. Vanhoihin toimintamalleihin luottaminen ei ylläpidä myöskään varhaiskasvattajan asian- tuntijuutta kauaa nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa (Hakkarainen ym. 2002, 558).

Kupilan (2007, 151) tutkimuksessa tulokset osoittivat, että asiantuntijana kehittymisessä tärkeiksi nousivat sekä yksilöllinen että yhteisöllinen toiminta. Erilaisia asiantuntijayhteisöjä tarkastellessani totesin, että siinä, missä käytäntöyhteisössä asiantuntijuuden nähdään siirtyvän ikään kuin mestarilta oppipoljalleen, pyrkii innovatiivinen työyhteisö sen sijaan kehittämään jatkuvasti itseään, luoden samalla jotain uutta (Hakkarainen ym. 2002, 454-460). Näin ollen innovatiivinen työyhteisö tunnistaa paremmin yhteisön toimintaympäristöön liittyvän osaamisen vaateet; jatkuvasti kehittyvässä toimintaympäristössä on myös kasvatus- ja opetusorganisaatioiden pysyttävä samassa liikkeessä. Bereiter ja Scardamalia (1993, 83-84, 109-111) ehdottavatkin ongelmanratkaisua ja toimintamallien urautumattomuutta eräiksi asiantuntijuuden tunnuspiirteiksi: toiminnassa ei pyritä rutiinin avulla suoriutumiseen, vaan mietitään jatkuvasti uusia ratkaisuja ja tapoja tehdä asiat uudella tavalla. Varhaiskasvatusympäristössä kasvattaja joutuu jatkuvasti uusien ongelmien äärelle, jolloin ongelmanratkaisu nouseekin keskeiseksi osaksi asiantuntijuutta (Kupila 2007, 19).

Karila ja Kupila (2010, 71) nostavat esille myös käytännön painottumisen sekä teoreettisen tiedon puutteen tiimikeskusteluissa. Kyseenalaiseksi jää tällöin varhaiskasvatuksen perustuminen varhaiskasvatustieteeseen. Tynjälä (2004, 188-189) toteaa, että opetustyössä yleisesti luotetaan usein enemmän kokemuksesta saatuun käytännön tietoon, kuin tieteelliseen tietoon, vaikka tieteen kehitys olisikin myös opettajan työlle arvokas voimavara. Saman ongelman voidaan nähdä kukoistavan varhaiskasvatuksessa alan ammattilliseen kehittymiseen liittyvän tutkimuksen perusteella (esim. Karila ja Kupila 2010). Happonen ym. (2013, 278) toteavat, että varhaiskasvatuksessa henkilökunnan asiantunteumuksen erityisalueisiin pitäisi panostaa enemmän heidän ammattialansa mukaisesti. Karila ja Kupila (2010, 70) pohtivat tutkimustulostensa äärellä, että kenties kiireen, suorittamiskulttuurin sekä työidentiteetin epäselvyyden keskellä päiväkodeissa jaksamista ei enää jää omalle kehittymiselle.

Tässä luvussa olen syventynyt varhaiskasvatustyön asiantuntijuuteen lastentarhanopettajan näkökulmasta. Olen avannut varhaiskasvatuksen kontekstin ja

työtä määrittävien tekijöiden moninaisuutta, tarkastellen niiden myötä päiväkotityössä tarvittavaa moninaista osaamista. Lastentarhanopettaja on yksi asiantuntija päiväkodin moniammatillisessa työyhteisössä, jonka tarkoituksena on mahdollistaa varhaiskasvatuksessa tarvittavan laaja-alaisen osaamisen saavuttaminen erilaisten osaajien yhteispanoksena. Suomessa tämän tarkoituksen ei ole kuitenkaan käytännössä nähty toteutuvan.

Tämän tutkielman kannalta on merkittävää, millaisena lastentarhanopettajat mieltävät oman roolinsa työyhteisön, ja koko Suomen varhaiskasvatuksen, yhteisessä kehitysprosessissa työtä määrittävän asiakirjan uudistamisen yhteydessä. Ammatillisen kehittymisen yhteydessä olennaiseksi nousee myös uudelle perusteasiakirjalle ja sen sisällöille annettu merkitys yksittäisten lastentarhanopettajien sekä työyhteisöjen toimesta. Asiantuntemuksen syventymistä ja asiantuntijoiden kehittymisen toteutumista on pohdittu tutkimuksissa päiväkodin tavallisen arjen keskellä. Entä miten kehittyminen toteutuu nyt, kun koko työn perusta on murroksen alla?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimusongelma

Tutkielmassa tarkoituksena oli tutkia varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistamista päiväkotikontekstissa lastentarhanopettajien näkökulmasta. Tarkastelun kohteena olivat lastentarhanopettajien kokemukset ja käsitykset sekä uudistamisesta yleisesti, että prosessin kulkuun liittyvistä tekijöistä. Sijoittuminen päiväkotikontekstiin otettiin huomioon myös työyhteisönä toimimisen näkökulmasta, jolloin olennaiseksi nostettiin lastentarhanopettajan roolin muotoutuminen prosessin edetessä.

Toisena tavoitteena on selvittää, millä tavalla uudistusprosessi kytkeytyy osaksi asiantuntijuuden (toisin sanoen ammatillista) kehittymistä. Tässä olennaisena pidetään lastentarhanopettajien uudistukselle ja uudelle asiakirjalle antamaa merkitystä. Tutkielmassa pyrittiin saamaan tietoa lastentarhanopettajien suhtautumisesta itse asiakirjaan ja sen sisältöihin. Tutkimustehtävässä tarkutttiin kohderyhmän henkilökohtaisiin ajatuksiin, tunteisiin, toimintaan ja aikomuksiin. Olennaiseksi nostettiin myös lastentarhanopettajien käsitykset siitä, miten uudistus tukee tai haittaa heidän ammatillista kehittymistään.

Pääaiheeksi kiteytyi näin ollen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistaminen osana päiväkotiyhteisössä kehittyvää asiantuntijuutta, lastentarhanopettajan näkökulmasta tarkasteltuna. Tästä eroteltuna tutkielman tutkimuskysymykset muotoutuvat seuraavanlaisiksi:

1. Millainen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistamisprosessi on lastentarhanopettajan näkökulmasta?
2. Millaisena uudistaminen nähdään suhteessa oman asiantuntijuuden kehittymiseen?

4.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tämä tutkielma on laadullinen tapaustutkimus, jossa varhaiskasvatussuunnitelman uudistamista päiväkotiyhteisössä lähestytään lastentarhanopettajien tietämyksen, ajatusten, kokemusten ja käsitysten kautta. Kokemusmaailmaan syventyminen viittaa metodologiselta lähestymistavaltaan fenomenologiaan, jossa kiinnostuksen kohteena on nimenomaan yksilön välitön, eletty kokemus. Fenomenologia ei tutki ilmiöön liittyviä faktoja sinällään, vaan keskittyy siihen, millaisena tämä ilmiö näyttäytyy yksilön kokemana. (Patton 2002, 104-106.) Se käsittää ihmisten subjektiivisen kokemuksen merkityksen ilmiöiden käsittämisessä (Laine 2015, 29-32). Ilmiöitä ei siis voida puhtaasti kuvailla objektiivisesta näkökulmasta, vaan sitä värittää aina eletty kokemus, jossa kokijan subjektiivinen näkökulma on merkityksellisessä roolissa (Patton 2002, 104-106). Tässä tutkielmassa uudistuksen suunniteltua kulkua esitellään jo teoreettisessa viitekehäksessä. Sen sijaan haastattelujen tarkoituksena oli pyrkiä hahmottamaan kokonaiskuvaa yksittäisten lastentarhanopettajien elettyjen kokemusten kuvailujen kautta; millä tavalla uudistuksen eteneminen todellisuudessa näyttäytyy.

Toisaalta, tutkimuksessa on myös fenomenografisia piirteitä, joka on lähestymistapana hyvin lähellä fenomenologista. Fenomenografiassa kyse on nimenomaan todellisuutta koskevien käsitysten tutkimisesta. (Patton 2002, 104-106.) Sen lisäksi, että haastatteluissa aihetta lähestyttiin lastentarhanopettajien omien kokemusten kautta, oli kysymyksissä myös jaettujen käsitysten taso; heitä pyydettiin kuvailemaan uudistusta myös työyhteisössä vallitsevien käsitysten kautta. Pattonin (2002, 104-106) mukaan kyseiset lähestymistavat kielivät kuitenkin hyvin syvälliseen kokemusmaailmaan sukeltamisesta, jolloin aineistonkeruutavaksikaan eivät yleensä sovellu muut menetelmät kuin syvähaastattelu. Näin ollen tutkimusta ei siis voida rajata täysin fenomenologiseksi, sillä kokemusten selvittäminen ei ollut aivan yhtä syväluotaavaa, kuin sen fenomenologisessa tutkimuksessa tulisi olla.

Käsillä olevassa tutkielmassa pureudutaan vain pieniin osiin varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistamiseen liittyvästä ilmiöstä: yksittäisten lastentarhanopettajien kokemusmaailmaan ja ymmärrykseen asiasta. Näin ollen

eräänlaisen systeemin tutkimisessa mennään hieman postmoderniin tieteeseen perustuvan tutkimuksen suuntaan. Postmodernissa tutkimuksessa korostetaan fenomenologian tapaan yksilön subjektiivista kokemusta todellisuuden luojana. Yhteiskunnallisten merkitysten nähdään syntyvän kontekstin ja rakenteiden luomina, jolloin usko objektiivisen todellisuuden olemassaolosta hylätään. (Churton 2000, Tuomi & Sarajarvi s. 55-56 mukaan.) Tutkielmani seurailee postmodernia suuntausta siis jossain määrin. Siinä ymmärretään toimijoiden yksilöllisyyden merkitys, ottaen huomioon toimintaympäristön vaikutus kokemuksen elämisessä. Tarkoituksena ei olekaan ollut luoda yleistyksiä tai teorii-aa, vaan saada selville, millaisia prosesseja tai millaista kehitystä uudistus erilaisissa ympäristöissä voi saada aikaan.

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Laadullisessa tutkimuksessa aineisto kokonaisuudessaan on tarkkaan suunniteltu. Suunnitteluun liittyy oleellisesti myös haastateltavien määrittely. Hirsjärvi & Hurme (2000, 59) puhuvat harkinnanvaraisesta näytteestä, sillä laadullisissa tapaustutkimuksissa pyritään tilastollisen yleistämisen sijaan ymmärtämään jotakin asiaa syvemmin. Aineisto muodostui lastentarhanopettajien henkilökohtaisista kokemuksista ja tulkinnoista perusteasiakirjan uudistukseen liittyen. Koska varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistaminen on valtakunnallinen muutosprosessi, ovat kaikki Suomen lastentarhanopettajat velvoitettuja osallistumaan uudistukseen. Näin ollen kaikilla lastentarhanopettajilla täytyy siis olla jonkinlaista tietoa ja kokemusta uudistuksesta, jolloin kohderyhmäni ainoana kriteerinä oli, että haastateltavien tuli olla päiväkodeissa toimivia lastentarhanopettajia. Koska Suomessa esiopetusta ohjaa kuitenkin oma vastaava perusteasiakirja, oli tämän tutkielman kohdalta suljettu pois kaikki esiopetuksessa toimivat lastentarhanopettajat.

Patton (2002, 236) erittelee harkinnanvaraisen näytteen erilaisia valintaan liittyviä strategioita. Tyyppitapausten valitsemisessa (engl. typical case sampling) tutkimuksen tavoitteena on kuvata mahdollisimman tyypillisiä tapauksia.

Tätä käytetään esimerkiksi silloin, kun jotain aihetta pyritään ymmärtämään tyyppillisten tapausten kautta, kuitenkin yleistyksiä tekemättä. (Patton 2002, 236.) Jollain tapaa tämäkin tutkielma pyrki etsimään tavallisia tapauksia, tavoitteenaan ymmärtää kehitysprosessia elettyinä ilmiönä.

Toisaalta tarkoituksena oli nimenomaan saada ilmiöön liittyviä erilaisia kuvauksia. Pattonin (2002, 235) mukaan suurten vaihtelujen otannan (engl. maximum variation sampling) avulla voidaan kuvata keskeisiä teemoja, jotka näyttäytyvät merkittävien variaatioiden leikkauspisteessä. Tässä tutkielmassa monipuolisuuden saavuttamiseksi oli pyritty keräämään haastateltavia mahdollisimman erilaisista toimintaympäristöistä. Näitä erilaistavia tekijöitä ovat esimerkiksi paikkakunnan koko, maantieteellinen sijainti sen erityispiirteineen ja päiväkodin virallinen kieli. Lisäksi kaksi haastateltavista toimi lastentarhanopettajan työn lisäksi myös päiväkodin apulaisjohtajana, mikä toi erilaista perspektiiviä vastauksiin. Tämän tarkoituksena oli siis toisaalta välttää sellaisia vahvoja tyyppitapauksia, joita tutkija olisi saattanut päätyä kuvailemaan valitsemalla haastateltavat esimerkiksi ainoastaan yliopistokaupungista.

Pattonin (2002, 240) mukaan kerrostetun tarkoituksenmukaisen otannan (engl. stratified purposeful sampling) avulla tavoitellaan usein vaihteluiden kuvaamista ilman, että pyrkimyksenä olisi tiedon yleistäminen osaksi suurempaa joukkoa. Tässä voidaan yleensä yhdistellä monia erilaisia strategioita, kuten juuri edellä mainitut tyyppitapaukset ja suuret vaihtelut. Tarkoituksena ei usein ole kuitenkaan luoda perusolettamusta ilmiön tavanomaisuudesta. (Patton 2002, 240). Tässä tutkielmassa haastateltavien hankinnassa oli otettu huomioon ympäristön ja muiden rakenteellisten tekijöiden merkitys kokemuksen ja käsitysten muodostumisessa.

Näiden menetelmien tuloksena tutkielman kohdejoukoksi muodostui kuusi päiväkotityössä toimivaa lastentarhanopettajaa neljästä eri kaupungista Suomessa. Lastentarhanopettajien tiedoista koulutustausta, työkokemus vuosina, työskentely-ympäristö ja työnimike on koottu alla olevaan taulukkoon (taulukko 1). Haastateltaviksi valikoitui sekä ammattikorkeakoulu-, että yliopistokoulutettuja lastentarhanopettajia.

Vaikka kaikki olivat ammatiltaan lastentarhanopettajia (taulukossa LTO), on katsottu tarpeelliseksi esittää myös työnimikkeeseen liittyvät seikat. Kaksi osallistuneista toimi lastentarhanopettajan työn lisäksi varajohtajana (taulukossa VJ) päiväkodissaan, millä oli oleellisia vaikutuksia heidän rooliinsa työyhteisössä. Eräs lastentarhanopettaja puolestaan kertoi haastattelussa toimivansa lastenhoitajan ammattinimikkeen alla. Haastattelu säilytettiin kuitenkin aineistossa, sillä henkilön koulutus oli vaaditun tasoinen. Lisäksi tehtävänjaon ja toiminnan tiimissä kerrottiin perustuvan koulutustasoon, eikä ammattinimikkeeseen (esimerkiksi lastentarhanopettajille suunnattuihin koulutuksiin ja tiimipalavereihin osallistuminen).

TAULUKKO 1. Tutkielman kohdejoukko.

Haastateltava	Koulutustausta	Työkokeemus	Työskentelyympäristö	Työnimike
<i>Lastentarhanopettaja 1</i>	Ammattikorkeakoulu, sosionomi	< 1 v.	Pieni keskisuomalainen kunta	LTO
<i>Lastentarhanopettaja 2</i>	Yliopisto, kandidaatin tutkinto + aiempi lastenhoitajakoulu	15 – 20 v.	Keskisuuri keskisuomalainen kunta	LTO
<i>Lastentarhanopettaja 3</i>	Ammattikorkeakoulu, sosionomi	10 – 15 v.	Keskisuuri eteläsuomalainen kunta	LTO, VJ
<i>Lastentarhanopettaja 4</i>	Yliopisto, kandidaatin tutkinto + kasvatuskumppanuuskoulutus + lastenliikunnan ammattitutkinto	15 – 20 v.	Keskisuuri keskisuomalainen kunta	LTO, VJ
<i>Lastentarhanopettaja 5</i>	Ammattikorkeakoulu, sosionomi	1 – 5 v.	Keskisuuri länsisuomalainen kunta (ruotsinkielinen)	LH

			nen päiväkot)	
<i>Lastentarhanopettaja 6</i>	Ammattikorkeakoulu, sosionomi + ylempi ammattikorkeakoulututkinto, sosiaali- ja terveysalan kehittäminen ja johtaminen + avoimen yliopiston kurssi	5 – 10 v.	Keskisuuri länsisuomalainen kunta	LTO

Osalla haastateltavista oli taustallaan myös muuta alaan soveltuvaa koulutusta. Myös tällä tiedolla voidaan nähdä olevan merkitystä tulosten esittämisessä.

4.4 Aineiston keruu

Tässä tutkielmassa aineiston keruu päätettiin toteuttaa lastentarhanopettajien yksilöhaastatteluilla. Pattonin (2002, 340-341) mukaan haastatteluun päädytään halutessaan kerätä sellaista tietoa, jota ei ole havainnoimalla selvitettävissä, kuten ajatuksiin, tunteisiin tai aikeisiin liittyvää tietoa. Näin oli myös tässä tapauksessa; lastentarhanopettajien haluttiin todella nostavan esiin omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan. Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä viittaa aitoon vuorovaikutustilanteeseen, joka antaa tutkijalle mahdollisuuden selkeän ymmärryksen muodostamiseen (Tuomi & Sarajärvi 2004, 74-77; Hirsjärvi & Hurme 2001, 34). Denzin (1978, 115-116) toteaa, että kun tutkimuksella tavoitellaan selkeää ymmärrystä haastateltavan kuvailusta, ovat vähemmän strukturoidut haastattelun muodot suotavia. Toisaalta, jos monen haastateltavien halutaan vastaavan samoihin aiheisiin, on edullisempaa käyttää strukturoidumpaa muotoa. Molemmat näkökulmat huomioon ottaen, päädyttiin tässä tutkielmassa haastattelumuodoista puolistrukturoituun teemahaastatteluun.

Teemahaastattelussa haastattelija rakentaa etukäteen tutkittavia teemoja käsittelevän haastattelurungon, jota jokainen haastattelu seuraa. Haastattelijalle jää kuitenkin mahdollisuus syventyä itse haastattelutilanteessa esiin nouseviin teemoihin ja tehdä lisäkysymyksiä niiden pohjalta. (Patton 2002, 343.) Haastat-

telurunko rakennettiin Eskolan ja Vastamäen (2001, 33, 36) ohjeistuksen mukaisesti teoreettisessa viitekehyksessä esiteltyjä opetussuunnitelmiin liittyviä aiempia tutkimuksia sekä muuta tutkimuskirjallisuutta hyödyntäen. Teoriaa ei kuitenkaan käytetty yksinään haastatteluja ohjaavana, vaan teemojen kehityksessä vaikuttivat myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä tutkijan omien tutkimuskysymystensä perusteella tehdyt täydennykset. Haastattelurunko muodostui näin viiden teeman ympärille: uudistukseen liittyvä prosessi, prosessin toimintakulttuuri, uudistukseen liittyvät asenteet, uudistus suhteessa ammatilliseen kehittymiseen sekä prosessin kulkuun palaaminen edellisten ajatusten pohjalta. Teemojen alle kerättiin myös apukysymyksiä, jotka on esitetty tarkemmin liitteessä 1. (Ks. Eskola ja Vastamäki 2001, 33, 36.)

Haastattelussa pyrittiin keskustelunomaisen tilanteen luomiseen, ottaen huomioon myös paikan rauhallisuus. Haastattelun onnistumista tavoiteltiin viemällä haastattelut haastateltavien kotikentälle, päiväkotiin. Jokaisessa haastattelussa keskusteltiin samoista aiheista, luoden kuitenkin puitteet mahdollisimman vapaalle kerronnalle. (Eskola & Vastamäki 2001, 24, 26-28.) Denzin (1978, 116) nostaa kyseenalaiseksi kuitenkin luotettavuusseikat: kuinka verrannollisia haastattelut ovat toisiinsa nähden, jos niiden kulku on keskenään kovinkin erilainen? Alasuutarin (1994, 72-73) mukaan metodi on ylipäänsä järkevästi valittu vain silloin, kun se suo aineistonkeruulle mahdollisuuden tuottaa jotain tutkijalle yllättävää. Tässä tutkielmassa haastattelurunko luotiin, mutta haastatteluissa saatettiin siirtyä teemasta toiseen keskustelua seuraten.

Kysymysten asettelussa tavoiteltiin avoimuutta, jolla pyrittiin estämään tietynlaisiin vastauksiin johdattaminen myös viimeisissä haastatteluissa, joissa haastattelijalle oli jo kertynyt jonkinlaista tietoa kysymyksistään. Tässä tutkielmassa haastattelija teki myös valinnan keskittyä kommentoinnin hienovaraisuuteen, pyrkien näin vuorovaikutuksen mahdollisimman vähäiseen ohjaamiseen haastateltavan kerronnassa. Haastattelijan rooli pyrittiin pitämään näin neutraalina. (Ruusuvuori ja Tiittula 2005, 29-30, 33-34, 44-45).

Haastatteluasetelmaan liittyy kuitenkin sellaisia ongelmia, joiden myötä haastatteluja ei välttämättä voida pitää toisiinsa verrannollisina. Täsmälliset

metodit ovatkin Pattonin (2002, 552) mukaan yksi kolmesta laadullisen tutkimuksen luotettavuustekijöistä. Tuomi & Sarajärvi (2004, 135-138) korostavat aineistonkeruutavan arviointia sekä menetelmänä että tekniikkana. Tässä tutkielmassa lastentarhanopettajien ja tutkijan kahdenkeskiset haastattelut äänitettiin ja litteroitiin jälkikäteen. Kyseinen tekniikka antoi tutkijalle mahdollisuuden kuunnella ja lukea aineistoa moneen kertaan läpi jälkikäteen, jolloin väärinymmärryksen riski pieneni (Silverman 2001, 161-162). Myös lukija voi tarkastella analyysin etenemistä tulososassa esitetyistä suorista lainauksista.

4.5 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla Tuomen ja Sarajärven (2004, 97) mallin mukaisesti. Kyseinen malli on esitetty kuviossa 1, johon on kirjattu myös tarkemmin tutkijan toiminta prosessin eri vaiheissa. Analyysi alkoi haastattelujen kuuntelemisella. Toisella kuuntelukerralla aineisto litteroitiin sanatarkasti. Litteraatteja luettiin useaan kertaan läpi, muodostaen kokonaiskuvaa kerätystä aineistosta. Lukemisen yhteydessä tehtiin muistiinpanoja tietokoneohjelman kommenttikenttiin. Tämän jälkeen teemoittelua varten laadittiin analyysiyksiköt, jotka on esitetty alla tutkimuskysymyksittäin:

Ensimmäistä tutkimuskysymystä koskevat yksiköt:

- Mitä tehtäviä uudistukseen liittyy?
- Missä työstäminen tapahtuu?
- Millaista työstämiseen liittyvä toiminta on?
- Millaista roolijakoa prosessissa esiintyy?
- Millaisia odotuksia lastentarhanopettajille on asetettu?
- Millaisena työskentely koetaan?
- Millaista vastuunjakoa esiintyy?
- Millaisia vaikutusmahdollisuuksia lastentarhanopettajilla ilmenee?

Toista tutkimuskysymystä koskevat yksiköt:

- Miten asiakirjan nähdään kehittävän varhaiskasvatusta?
- Miten asiakirjan nähdään kehittävän omaa ammatillisuutta?

- Millaisia tekijöitä kehittymiseen liittyy?
- Mitä asioita uudistuksessa pidetään tärkeinä?
- Millaisia vaikutuksia sillä nähdään olevan omaan työhön?
- Lastentarhanopettajien suhtautuminen uuteen asiakirjaan (asenteet, ajatukset)
- Lastentarhanopettajien käsityksiä asiakirjasta

Aineisto käytiin huolellisesti läpi erikseen jokaisen edellä esitetyn kysymyksen avulla. Tämän myötä aineistosta löydettiin pelkistettyjä ilmauksia yllä olevista asioista. Nämä kirjattiin muistilapuille ja koottiin paperiarkeille. Tämän jälkeen muistilappujen sisältöjä vertailtiin toisiinsa, tehden yhdistelyä ja erottelua niiden välillä. Käytän esimerkkinä teeman, *asiantuntijana kehittyminen*, sekä sen alateeman, *resurssit*, muodostumista.

Kun aineisto oli käyty huolellisesti läpi jokaisen analyysiyksikön avulla, oli toiseen kysymykseen liittyvää materiaalia kahdellatoista A3-kokoisella paperiarkilla muistilapuilla täytettyinä. Käytäessä muistilappujen sisältöjä läpi, huomattiin usein ammatillisen kehittymisen yhteydessä puhuttavan ajan käytöstä, lapsiryhmän koosta tai oman riittävyuden arvioinnista. Esimerkki tällaisesta pelkistetystä ilmauksesta oli ”lastentarhanopettajan kokemus omasta riittämättömyydestään kehitysvaatimusten edessä”. Tällaiset ilmaukset käsitettiin liittyvän lastentarhanopettajien arviointiin kehittymisen onnistumisesta suhteessa siihen käytettävissä olleisiin resursseihin. Näin sisällöiltään yhteneväksi tulkitut ilmaukset koottiin yhdelle paperiarkille. Paperiarkin sisältöä tarkasteltiin kokonaisuutena, jonka jälkeen arkki otsikoitiin nimellä *resurssit*. Todellisuudessa ilmauksia oli niin paljon, että osa paperiarkeista kirjattiin samalla ot-

sikolla, sillä niiden ilmaukset eivät mahtuneet yhdelle paperille.



KUVIO 1. Analyysin eteneminen Tuomen ja Sarajärven (2004, 111) mallin pohjalta.

Kun kaikki paperiarkit oli otsikoitu, niitä alettiin vertailla toisiinsa. Resurssit oltiin jo aiemmin tulkittu ammatillisen kehittymisen onnistumiseen liittyviksi ilmauksiksi. Tätä asiantuntijana kehittymisen toteutumista nähtiin kuvaavan myös otsikoiden *ajatustyö*, *toiminta* sekä *yhteistyö* alle kootut ilmaukset. Kyseiset paperit koottiin yhteen pinoon, ja niiden yläotsikoksi asetettiin *asiantuntijana kehittyminen*.

Pattonin (2002, 465) mukaan teemojen muodostumisessa tutkija kohtaa usein ongelman niiden sisältöjen samankaltaisuudesta. Myös tässä tutkielmassa teemojen sisältöjä jouduttiin useaan otteeseen pohtimaan ja muokkaamaan niiden tarkkarajaisuuden kehittämiseksi, minkä Patton (2002, 466) mainitsee

tarpeelliseksi teemoittelun merkittävyyden kannalta. Etenkin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvät teemat tuntuivat selkeiltä tutkijalle itselleen, mutta niiden kirjallinen asu ei aluksi tuottanut lukijalle selkeää kuvaa, niiden sisältöjen ollessa useassa teemassa samankaltaisia. Tämä on ymmärrettävää ottaen huomioon, että esimerkiksi lastentarhanopettajan roolin ja tehtävien suhde toisiinsa on hyvin vuorovaikutteinen.

Näin oli myös monen muun alateeman kohdalla. Tuloksia viimeistellessä alateemojen sisältöjen tarkkuutta pyrittiin lisäämään tarkemmilla kuvauksilla sekä ylimääräisen informaation karsimisella. Alateemoihin usein liittyi muihinkin teemoihin sisältyviä asioita, kuten rooleihin liitettiin tehtäviä. Huomiota kiinnitettiin kuitenkin siihen, että esimerkiksi nämä roolisidonnaiset tehtävät mainittiin vain yhdessä kohtaa, liittäen ne osaksi roolia, jolloin toisessa alateemassa tehtävien kuvaus liittyi selkeämmin yleisesti lastentarhanopettajan ammattikuvaan sisältyviin tehtäviin.

4.6 Eettiset ratkaisut

Reynolds (1987, 196-204) painottaa hyvänä eettisenä käytänteenä tutkittavien vapaaehtoisuutta tutkimukseen osallistumisessa. Tämän takaamiseksi tutkittavia tulee informoida tutkimuksen tarkoituksesta sekä toteuttamisesta ennen suostumusta (Kuula 2006, 61-62). Tässä tutkielmassa tutkittaville ilmoitettiin tutkielman aihe, aikataulu, tarkoitus sekä aineiston keruun tekniset menetelmät, painottaen suostumuksessa heidän vapaaehtoisuuttaan. Informointi tapahtui tapauskohtaisesti joko puhelimitse tai sähköpostitse. Myös kaikkia päiväkodinjohtajia informoitiin toteutettavasta tutkimuksesta, ja asiaan kuuluvat tutkimusluvut haettiin jokaisesta kunnasta ennen haastatteluja.

Haastateltavia ei tässä tapauksessa voitu informoida tarkemmin haastattelun sisältöjen aiheista, sillä tämän nähtiin voivan vaikuttavan tutkielman luotettavuuteen; haastateltavat olisivat tämän seurauksena esimerkiksi perehtyä perusteasiakirjaan tarkemmin tai miettiä vastauksia työyhteisön keskuudessa, jolloin aineistoon ei enää saataisikaan puhtaasti heidän omia kokemuksiaan.

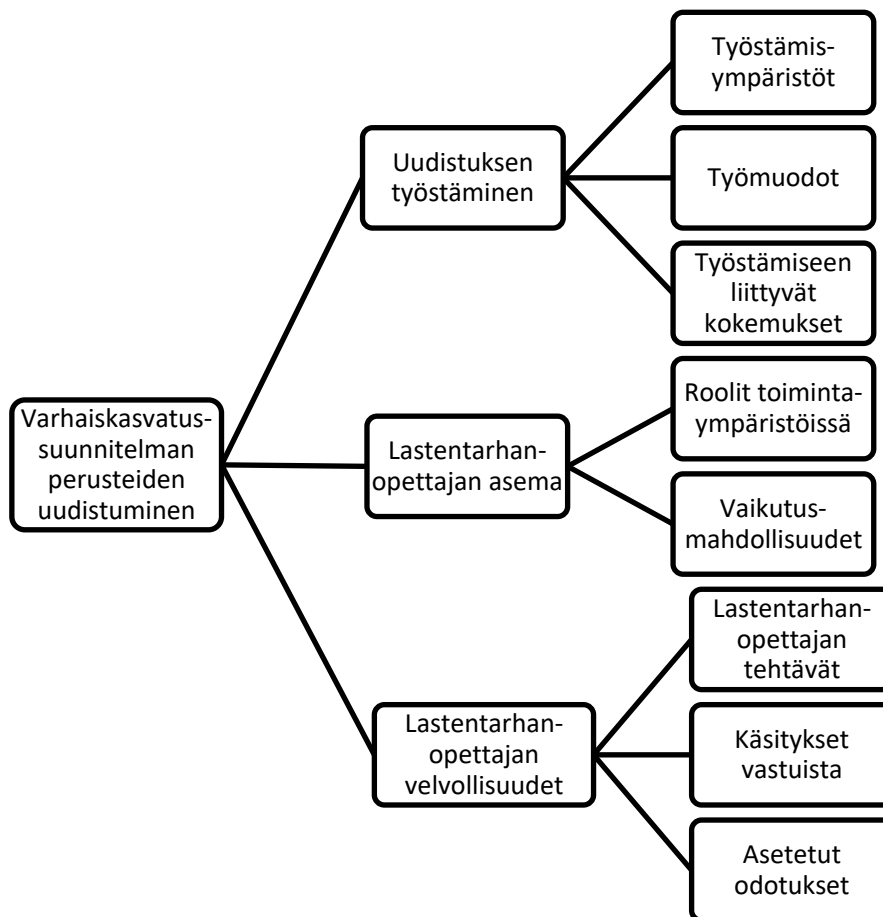
Tässäkin joudutaan kuitenkin eettisen puntaroinnin ääreen, jossa toisella puolella on velvollisuus tutkimuksen tieteellisyyttä kohtaan ja toisella puolella tutkittavien oikeudet. Esimerkkinä tästä oli tilanne, jossa haastateltava varta vasten pyysi haastattelukysymyksiä luettavakseen etukäteen. Tutkija vastasi perustellen kielteisesti, ja antoi tutkittavalle mahdollisuuden halutessaan vielä peruuttaa suostumuksensa. Tässä tutkielmassa pohdintaan voidaan nostaa myös tutkimuskysymysten uudelleen muotoutuminen tutkimuksen suunnittelun aikana; pientä hienosäätöä tapahtui vielä osallistujien suostumuksen saamisen jälkeenkin.

Ennen haastattelun alkamista haastateltavilta kysyttiin lupa haastattelun äänittämisestä (Reynolds 1987, 196-204). Aineistonkeruun jälkeen tutkimustietojen salassapitoon kiinnitettiin erityistä huomiota. Tietoja säilytettiin ainoastaan tutkijan henkilökohtaisella, salasanallisella tietokoneella. Kuula (2006, 64) lukee edellä mainittujen toimenpiteiden kuuluvan tutkijan sekä tutkittavan väliseen luottamukseen, jonka mukaan aineistoa käytetään ja säilytetään aiemmin sovitun mukaisesti. Kuulan (2006, 111) mukaan tutkittavien henkilöllisyyteen viittaavat tiedot on hyvä poistaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Poikkeuksena hän näkee ainoastaan tilanteet, joissa tutkija on luvannut lähettää valmiin tutkimuksen tutkittavan hyödynnettäväksi, minkä Reynolds (1987, 196-204) lukee osaksi hyviä tutkimuskäytänteitä. Kyseinen tutkielma lähetettiin valmiina kappaleena kaikille tutkimukseen osallistuneille, jolloin tutkittavien yhteystietoja pidettiin aineistosta erillään (Kuula 2006, 111).

Kuulan (2006, 109-113) mukaan yksityisyyden suojaan kuuluu tutkittavien henkilöllisyyden salassapito siten, ettei heidän henkilöllisyyttään ole tunnistettavissa tekstistä. Tutkimuksessa ei tulisi esittää mitään tutkittavien henkilöllisyyteen viittaavaa tietoa, jolla ei ole tutkimuksen kannalta olennaista merkitystä. Tässä tutkielmassa tutkittavien toimintaympäristöön ja heidän koulutus- ja työhistoriaansa viittaavia tietoja on esitetty tutkielman tarkkuuden parantamiseksi. Koska lastentarhanopettajan ammatti on kuitenkin hyvin yleinen, eivät esitetyt tiedot ole tarpeeksi tarkkoja yksittäisen henkilön tunnistamiseen, kuten Kuulan (2006, 109-113) mukaan saattaisi olla harvinaisemman ammatin myötä.

5 VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN PERUSTEIDEN UUDISTAMISPROSESSI LASTENTARHANOPETTAJAN NÄKÖKULMASTA

Ensimmäiseksi tutkielmassa haluttiin selvittää, millaisena varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistaminen näyttäytyy lastentarhanopettajien näkökulmasta. Prosessia tarkasteltiin siis lastentarhanopettajien kuvailemana.



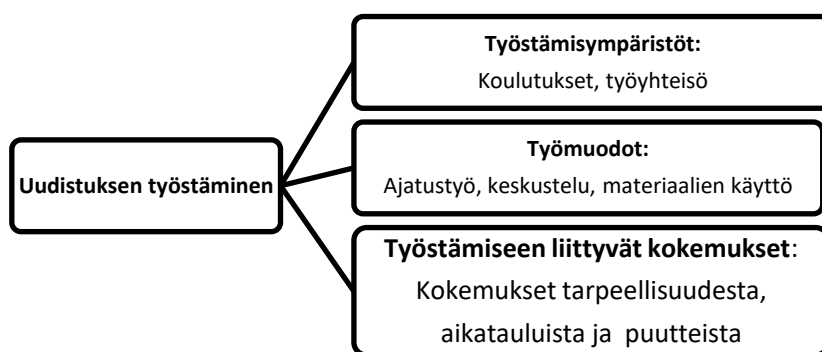
KUVIO 2. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistuminen lastentarhanopettajan näkökulmasta.

Haastatteluissa ilmeni, että prosessit ja niihin liittyvät kokemukset olivat hyvin yksilöllisiä niin ympäristöön kuin itse toimijaan liittyvistä tekijöistä riippuen. Prosessia lähestyttiin kertomuksissa kolmesta näkökulmasta, joiden perusteella

aineisto on jaettu kuvion 2 mukaisesti kolmeen eri pääteemaan: *uudistuksen työstäminen*, *lastentarhanopettajan asema* ja *lastentarhanopettajan velvollisuudet*.

5.1 Uudistamiseen liittyvä työstäminen lastentarhanopettajan näkökulmasta

Haastatteluissa esiintyi kuvailuja eri ympäristöissä tapahtuneesta toiminnasta ja siihen liittyvistä kokemuksista. *Uudistuksen työstäminen* viittaa siis uudistusprosessiin liittyvään konkreettiseen työstämiseen, johon lastentarhanopettajat olivat osallistuneet.



KUVIO 3. Työstäminen uudistusprosessissa.

Työstämisen alateemat, *työstämisympäristöt*, *työmuodot* sekä *työstämiseen liittyvät kokemukset* on esitetty kuviossa 3. Nämä toimet olivat pitkälti prosessiin kuuluvia, ennalta määrättyjä, eikä lastentarhanopettajilla ollut niihin vaikutusvaltaa.

Työstämisympäristöt

Kaikki haastatteluun osallistuneet lastentarhanopettajat olivat osallistuneet johonkin kunnassa järjestettyyn yhteiseen työstämiseen. Tällaisia työstämisympäristöjä olivat esimerkiksi Opetushallituksen järjestämät koulutukset, kunnan järjestämä "vasupaja", "vasumessut", kunnan sisällä kootun johtotiimin koontumiset sekä jo aiempina vuosina järjestetyt vasuillat. Varajohtajina toimineet lastentarhanopettajat kertoivat koulutuksia ja muita työmuotoja järjestetyt myös erikseen johtajille ja varajohtajille.

Työstämistä oltiin aloitettu aktiivisesti myös päiväkodeissa. Tällaisia työstämisympäristöjä olivat koko työyhteisössä järjestetyt oman talon tai päiväko-

dinjohtajan johtamien päiväkotien yhteiset teemakoulutukset, työllat ja palaverit. Työyhteisöjen sisäisiin prosesseihin lukeutui myös tiimien sisäiset keskustelut, mikä käy ilmi alla olevasta lainauksesta.

Meil on ollu tommosii iltoja, pedagogisii iltoja, ku ollaan käyty läpi, et yleensä toi meidän päiväkodinjohtaja on antanu jonku kotitehtävän, mikä ollaan sit keskusteltu meidän omassa tiimissä, ja sit ollaan koko talon voimin sitten käyty niit läpi --. (Lastentarhanopettaja 5)

Eräs varajohtaja mainitsikin tärkeäksi levittää työstämistä mahdollisimman laajalle. Näin ollen myös perheiden osallisuutta kehitysprosessissa korostettiin.

Työmuodot

Työstämistä lähestyttiin edellä mainituissa ympäristöissä monella eri menetelmällä, joita tässä tutkielmassa nimitetään työmuodoiksi. Yksi näistä oli keskustelu ja ryhmässä työskentely. Vaikka etenkin isoille ryhmille järjestetyt koulutukset koettiin melko tietopainotteisiksi, oltiin monessa koulutuksessa hyödynnetty ajatusten, ideoiden ja käytänteiden vaihtoa.

Osa lastentarhanopettajista mainitsi työskentelyn olevan vielä osin alitajuista, itsenäistä perehtymistä ja ajatustyötä:

-- siitä [koulutuksesta] on alkanu semmonen ajatustyö, että miten, miten niin kun sitä vois lisätä näitä asioita sitten tässä omassa yksikössä. -- Et se on sellasta osittain ehkä vähän alitajuista työskentelyäki. (Lastentarhanopettaja 1)

Ajatusten vaihtoa ja ideointia tehtiin kuitenkin myös yhteisesti henkilökunnan kesken. Koulutuksissa oltiin käytetty apuna myös kuvia ja videoita ajatusten herättämisen tukena. Koulutuksesta saatua materiaalia hyödynnettiin omassa päiväkodissa. Koulutuksista oltiin jaettu myös päiväkotitehtäviä tiimeihin ja yksiköihin, joissa ajatustyötä lähdettiin käynnistelemaan jo etukäteen.

Työstämiseen liittyvät kokemukset

Tämä teema sisältää lastentarhanopettajien subjektiivisia kokemuksia uudistukseen liittyvistä työstämisympäristöistä ja toimintamuodoista. Koulutukset koettiin kauttaaltaan haastattelujen mukaan erittäin tarpeellisina ja hyvinä. Koulutuksen anti ja hyödyllisyys vaihtelivat kuitenkin sekä koulutuksesta, että itse osallistujasta riippuen. Osa lastentarhanopettajista kuvasi esimerkkitapausten ja

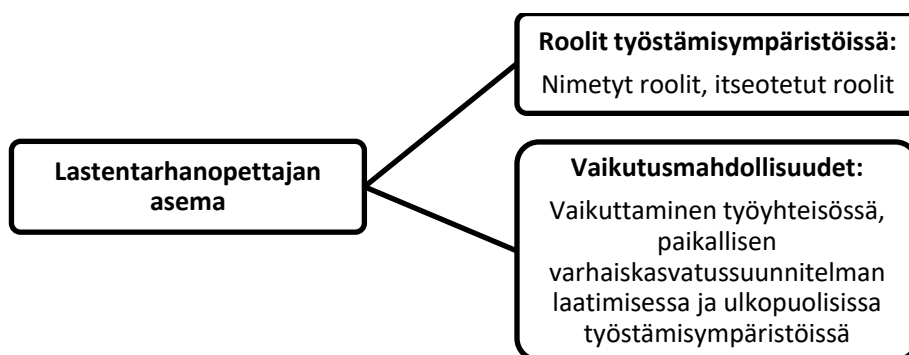
käytänteiden vaihdon hedelmällisiksi oman kehitystyön kannalta. Myös ryhmässä pohtimista pidettiin hyödyllisenä, kuten seuraava lainaus ilmaisee.

-- se [toiminta koulutuksessa] oli hyvin sellasta keskustelevaa kanssa ja sellasta... niinku pienryhmissä toimittiin ja tota niin, löydettiin niitä ratkasuja niinku sitä kautta, vähä itse siellä, jäi mieleen kuitenkin niitä asioita ihan hyvin sillä työskentelytavalla." (Lastentarhanopettaja 4)

Osa puolestaan koki työyhteisön sisäisen ideoinnin koulutuksia tarpeellisemmaksi. Koko prosessin nopea aikataulu koettiin kuitenkin huonona. Myös koulutusten rajallinen aika toi esiin puutteita. Eräs lastentarhanopettaja kertoi kaivanneensa ideoiden ja käytänteiden vaihtoa enemmän. Toinen puolestaan kertoi, ettei kaikkien ollut edes mahdollista osallistua keskusteluun koulutuksissa muodostetuissa suurissa ryhmissä.

5.2 Lastentarhanopettajan asema uudistuksessa

Lastentarhanopettajien kertomuksissa yksi olennainen tekijä prosessien kulussa oli toimija itse. Käsitteellä *asema* viitataan tässä tutkielmassa yksilöstä riippumattomien tekijöiden suomien puitteiden sekä yksilön oman toimijuuden yhteistulokseen.



KUVIO 4. Lastentarhanopettajan asema uudistuksessa.

Lastentarhanopettajan asema sisälsi rooleja eri toimintaympäristöissä sekä vaikutusmahdollisuuksia, joita he kokivat itsellään näissä rooleissa olevan. Lastentarhanopettajien asemaa on kiteytetty kappaleen mukaan kuvioon 4.

Roolit työstämisympäristöissä

Lastentarhanopettajien omaksumat roolit tuntuivat toimineen lähes merkittävimpänä ohjauksena heidän toiminnalleen prosessissa. Roolit muotoutuivat aina toimintaympäristön mukaan; yhden lastentarhanopettajan rooli saattoi olla työyhteisössä erilainen, kuin esimerkiksi koulutuksessa. Roolit kertoivat usein lastentarhanopettajan aktiivisuudesta.

Selkeimmin haastatteluissa esiintyi puhetta rooleista silloin, kun rooli oli nimetty. Tällaisia rooleja olivat vasuagentti, johtotiimin jäsen sekä varajohtaja. Näihin sisältyi aina jonkinlaisia roolisidonnaisia tehtäviä, jotka tässä tutkimuksessa määritellään osaksi roolia. Vasuagentin rooli piti sisällään uudistukseen liittyvänä asiantuntijana toimimisen, perehdytyksen järjestämisen ja keskustelun ylläpitämisen. Varajohtajat puolestaan kokivat olleensa työyhteisössään esimerkin näyttäjiä, asiantuntijoita, kehityksen valvojia, sekä muun henkilöstön osallistajia ja innostajia.

Muutamassa tapauksessa selvisi, että lastentarhanopettajan rooli tiimissä saattoi olla lähes täysin vasuagentin roolia vastaava, sillä kunnissa järjestettiin paljon nimenomaan lastentarhanopettajille suunnattuja koulutuksia. Kuitenkin, koska ilman nimikettä ei samalla tavalla selkeitä vastuunjakoja oltu tehty, vaihteli lastentarhanopettajan todellinen rooli ja toiminta työyhteisössä erinäisistä tekijöistä riippuen.

Eräs haastateltavista mielsi erityisesti oman persoonan, kiinnostuneisuuden, osaamisen ja aktiivisuuden vaikuttavan rooliin:

-- mä oon muutaman kerran ollu se, joka on sitte koonnu sen meidän tuotoksen, sen pienryhmän tuotoksen yhteen, ja sitte kertonu niitä asioita, ja koska mun rooli on ollu aika aktiivinen niissä keskusteluissa, ja ehkä ton ammattikorkeakoulutyön myötä pystyny tuomaan sinne sellasia niinku erilaisia ja monipuolisia näkökulmia --. (Lastentarhanopettaja 6)

Kyseinen lastentarhanopettaja kertoi myös työyhteisön tukevan hänen aktiivista rooliaan, esimerkiksi auttamalla järjestämään hänelle aina pääsyn koulutuksiin mahdollisuuksien mukaan.

Vaikutusmahdollisuudet

Vaikutusmahdollisuuksilla tarkoitetaan tässä yhteydessä lastentarhanopettajien käsityksiä omista mahdollisuuksistaan vaikuttaa prosessin kulkuun, työstämiseen tai itse suunnitelmiin ja niiden toteuttamiseen. Lastentarhanopettajan roolilla oli merkittävä yhteys vaikutusmahdollisuuksiin; mahdollisuuksia ilmeni usein nimetyn roolin tai oman aktiivisuuden myötä. Myös ympäristöön liittyvillä tekijöillä oli merkitystä.

-- meillä on ollu tosi hyvä ilmapiiri täällä, ja johtaja on ollu tosi kannustava, että kaikki ideat mitä itelle on tullu mieleen, tai mitä ollaan nois työryhmissä tai muiden kaa juteltu, nii ne on kyllä otettu huomioon ja saa kyllä toteuttaa itseään ja niinku kertoo niistä ideista ja sitte tehäki niitä. (Lastentarhanopettaja 6)

Oleelliseksi nostettiin myös yksityiskohtaisemmin työtä ohjaava paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma, ja siihen vaikuttaminen. Yhtä lukuun ottamatta kaikki lastentarhanopettajat kertoivat heillä olleen jonkinlainen mahdollisuus vaikuttaa tulevaan paikalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Osa lastentarhanopettajista kuitenkin koki vaikuttamisen todellisuudessa hyvin haasteelliseksi, esimerkiksi puutteellisen ajan vuoksi.

Vaikuttamista esiintyi myös muiden työyhteisöjen ulkopuolisissa työstämisympäristöissä, esimerkiksi koulutuksiin liittyviä toiveita esittämällä, tai esittelijän roolissa erilaisissa kunnassa järjestetyissä tilaisuuksissa.

5.3 Lastentarhanopettajan velvollisuudet varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden käytäntöön siirtämisessä

Lastentarhanopettajan velvollisuuksilla tarkoitetaan tässä tutkielmassa sellaisia tehtäviä, odotuksia ja vastuualueita, joita lastentarhanopettajat kokivat vallitsevan prosessissa ulkopuolelta asetettuina. Tässä kappaleessa esitetään siis haastateltavien kokemuksia ja käsityksiä omista velvollisuuksistaan siinä roolissa, jossa he työyhteisössään toimivat.



KUVIO 5. Lastentarhanopettajien velvollisuudet uudistusprosessissa.

Velvollisuudet on jaettu kuvion 5 mukaisesti kolmeen alateemaan: *lastentarhanopettajan tehtävät*, *käsitykset vastuista* sekä *asetetut odotukset*.

Lastentarhanopettajan tehtävät

Tehtävillä tarkoitetaan tässä tutkielmassa selkeitä toiminnan velvoitteita, joita lastentarhanopettajat haastatteluissaan toivat esille. Nämä määrittyivät pitkälti heidän prosessissa omaksumiensa roolien mukaisesti, mutta eivät olleet ainoastaan roolisidonnaisia, vaan pikemminkin työnkuvaan kuuluvia.

Kaikkien lastentarhanopettajien tehtäviin kuului ammattinimikkeensä puolesta koulutuksissa käyminen ja koulutuksen annin tuominen työyhteisöön. Vasuagentin roolissa toimiminen vastuutti tähän entistä perusteellisemmin; tiedonkulusta ja keskustelun ohjaamisesta huolehtiminen olivat nimettyyn rooliin sisältyviä tehtäviä, joiden toteuttaminen vaati jopa näkyvämmiin perehdytyksen ja keskusteluhetkien järjestämistä:

-- täällä talossa, niin niin tuota, meillä on sellanen, sellanen tuota palaveri, kaavio, jossa on pedagogisille porinoille joka kolmas viikko tavallaan niinku varattu sellanen paikka, jossa on niinku mahdollisuus sitte pohtia ja käsitellä tätä --. Ja sitten tuota niin niin, mä kolmelle henkilölle, mä pidin pariporinan kahdelle henkilölle ja yhdelle joka ei tuota niin niin sitte, päässy niin neuvoin nettisivut, missä justiin se on, se luonnos kommentoitavana. (Lastentarhanopettaja 2)

Myös varajohtajille kuului tavallisia lastentarhanopettajia selkeämmin erilaisia vastuutehtäviä, huolehtien koko työyhteisön perehtymisestä.

Käsitykset vastuista

Lastentarhanopettajien haastatteluissa esiintyi myös käsityksiä vastuunjaosta. Vastuilla viitattiin joko käsitykseen jonkun roolin sisältämästä vastuusta, tai vastuuseen koko käytäntöön siirtymisen toteutumisesta. Moni haastateltavista painotti yksittäisen työntekijän vastuuta huolehtia, että perusteasiakirjan uudistus näkyy omassa työssään. Osa painotti erikseen lastentarhanopettajan tehtävää kantaa vastuu koko tiimin toiminnasta.

Toisaalta esiin nousi myös esimiehen, johtajan ja varajohtajan vastuu huolehtia prosessin johtamisesta työyhteisössä. Työntekijöiden tietämyksestä huolehtimisen nähtiin olevan myös kunnan vastuulla koulutuksien järjestäjänä. Kunnan varhaiskasvatusosastolla nähtiin olevan myös merkittävä rooli hyvän paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisessa.

Ryhmätasolla, tiimitasolla se on niinkun lastentarhanopettaja niinku vastaa, vastaa siitä että, siitä niinkun pedagogisesta niin niin tuota, että hänellä on niinkun päävastuu siinä tiimissä. Sitten tuota niin johtaja on pedagoginen johtaja, hän tota niin niin huolehti siitä päiväkodin, yksikkötasosta. -- sit siin on niinku kaupungin taso, sitten että tuo, Opetushallituksen taso, mutta että viel on sitte tuota niin niin kolme Opetushallitustakin niinkun valvovaa viranomaista. (Lastentarhanopettaja 2)

Edellisen lainauksen tavoin osa haastateltavista mielsi vastuun olevan monitahtoinen. Käytäntöön siirtyminen riippui näin ollen kaikista edellä mainituista tekijöistä.

Asetetut odotukset

Asetetuilla odotuksilla viitataan lastentarhanopettajien käsityksiin erilaisista tehtävistä, vastuualueista tai osaamisesta, joiden nähtiin sisältyvän omaan rooliin tai toimenkuvaan. Odotukset olivat nimenomaan jonkun muun asettamia, eikä niitä oltu välttämättä lausuttu ääneen. Vaikka koetut odotukset eivät olleet lastentarhanopettajien itsensä muodostamia, he olivat usein yhtä mieltä velvollisuudestaan toimia niiden mukaan.

Tavallisina lastentarhanopettajina ryhmässä toimineet haastateltavat mainitsivat työyhteisön ja johtajan odottavan heiltä omien tehtäviensä (ks. edellinen teema) hoitamista ja toimintansa kehittämistä. Eräs lastentarhanopettaja mainitsi, ettei kokenut työyhteisönsä puolelta kohdistuvan juuri häneen erityi-

siä odotuksia; kaikki jäsenet olivat innostuneita uudistuksesta, ja asia koettiin koko talon yhteiseksi prosessiksi.

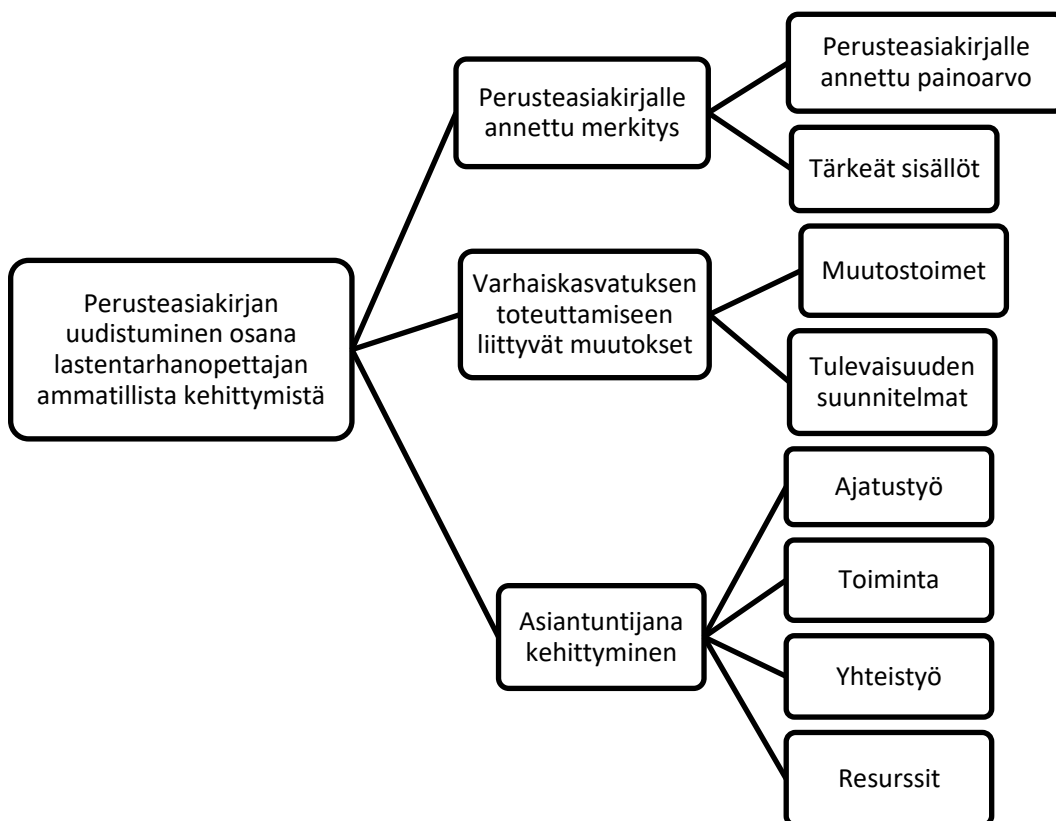
Varajohtajina toimineet lastentarhanopettajat kokivat heihin kohdistuvan selkeästi enemmän odotuksia:

No kylhän se tuo just sellasta tietynlaista painetta myös, että on pitäny niinku ite aika paljon tehdä niinku töitä sen eteen, että on itsellä selkee kuva jo. Vaikka ku ollaan käyty jossain palaverissa läpi jotain tiettyä osa-aluetta, niin täytyy olla kyllä tosi niinku selkee itsellä se käsitys, et sä voit myös jakaa muillekin --. (Lastentarhanopettaja 3)

He tunsivat työyhteisön odottaneen heiltä asiantuntemusta ja kykyä vastata henkilöstöltä nouseviin kommentteihin ja kysymyksiin. He ajattelivat heiltä odotettavan myös esimerkillistä toimintaa.

6 VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN PERUSTEIDEN UUDISTAMINEN OSANA LASTENTARHANOPETTAJAN AMMATILLISTA KEHITTÄMISTÄ

Toisena tavoitteena oli tutkia, millä tavalla varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistaminen mahdollisesti suhteutuu osaksi lastentarhanopettajien ammatillista kehittymistä. Kaiken kaikkiaan uudistusta pidettiin hyvänä. Itse asiakirjan ajateltiin olevan entiseen verrattuna nykyaikaisempi, helpommin ymmärrettävissä, konkreettisempi, yksityiskohtaisempi ja monipuolisempi.



KUVIO 6. Perusteasiakirjan uudistuminen osana ammatillista kehittämistä.

Tässä tutkielmassa ammatillinen kehittyminen on liitetty asiantuntijuuden kehittämiseen, määritellen lastentarhanopettajan asiantuntijuuden luonne varhaiskasvatuksen osaamiseen, nimenomaan pedagogiseen erityisosaamiseen

liittyväksi. Ammatilliseen kehittymiseen liittyvistä kertomuksista erotettiin kuvion 6 mukaisesti kolme eri pääteemaa: *perusteasiakirjalle annettu merkitys, varhaiskasvatuksen toteuttamiseen liittyvät muutokset ja asiantuntijana kehittyminen.*

6.1 Perusteasiakirjalle annettu merkitys

Lastentarhanopettajat esittivät näkemyksiään uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteasiakirjan merkityksellisyydestä suhteessa varhaiskasvatukseen ja heidän omaan toimintaansa. Annettu merkitys juurtui heidän henkilökohtaisten näkemystensä lisäksi myös työyhteisössä vallinneisiin ajattelumalleihin.



KUVIO 7. Perusteasiakirjalle annettu merkitys.

Perusteasiakirjalle annetussa merkityksessä erotellaan alateemoinaan kuvion 7 mukaisesti perusteasiakirjalle annettu painoarvo suhteessa omaan toimintaan, tärkeinä pidetyt sisällöt sekä käsitykset lastentarhanopettajan roolista.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteille annettu painoarvo

Annetulla painoarvolla tarkoitetaan tässä yhteydessä lastentarhanopettajien varhaiskasvatussuunnitelman perusteille antamaa merkitystä osana toteuttamansa varhaiskasvatuksen perustaa. Tähän liitettiin myös käsitykset siitä, kuinka vahvasti ohjaavana työkaluna perusteasiakirjaa haastatteluissa pidettiin.

Kaikki haastatteluun osallistuneet kertoivat pitävänsä perusteita erittäin merkityksellisenä varhaiskasvatusta ohjaavana asiakirjana. Moni lastentarhanopettajista kuitenkin totesi, että heidän yksikössään varhaiskasvatus oli kehit-

tynyt uudistuksen mukaisesti jo ennen perusteiden julkaisemista. Seuraavassa lainauksessa vastavalmistunut lastentarhanopettaja ilmaisee uudistuksen mukaisen ajatusmaailman vallinneen myös korkeakouluopinnoissaan.

Niin siis ehkä se on vähän semmonen että niinkun sen suuntaisesti on ehkä vähän ajateltukin. (Lastentarhanopettaja 1)

Toisaalta perusteiden normimuotoisuus otettiin kuitenkin vakavasti. Asiakirjan nähtiin sisältävän paljon asiaa ja suuria muutoksia edellisiin perusteisiin verrattuna. Velvoittavuuden ajateltiin myös selkiyttävän toimintaa ja sen johtamista. Sen nähtiin määrittelevän, mitä tavoitteita kohden koko maanlaajuinen varhaiskasvatus on menossa.

Osa haastateltavista puhui esi- ja perusopetukseen suuntaavasta jatkumosta, joka perusteissa nostettiin esille. Seuraava lainaus kuvaa näkemystä, jossa uudistetun varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden myötä kasvatuksen suunta ja jatkumo tulee kokonaisuudessaan selkeämmin näkyville.

Se on se suunta, mihkä päin opetus ja kasvatus menee kauttaaltaan. Jos mietitään koulun opetussuunnitelmaa, nii siellähän on hyvin samanolosii sisältöjä, ja täytyy sinne samaan suuntaan viedä ja mennä. (Lastentarhanopettaja 4)

Näin ollen määrityksen koettiin koskevan myös työntekijöiden sitoutuneisuutta arvopohjaan, jolle työ tulisi rakentaa.

Tärkeät sisällöt

Sisällöistä puhuttaessa jokaisessa haastattelussa korostuivat haastateltavan henkilökohtaiset ja työyhteisön merkityksenannot asiakirjan sisällöille, joita tuotiin muita vahvemmin esille. Tärkeillä sisällöillä viitataan siis aiheisiin, joiden ympärille lastentarhanopettajien ammatilliseen kehittymiseen liittyvä työstäminen perusteiden uudistamisen yhteydessä erityisesti keskittyi.

Osa tärkeänä pidetyistä sisällöistä liittyi pedagogisen lähestymistavan muutoksiin. Tällaisia olivat esimerkiksi lapsen tuntemiseen, lasten ja perheiden kuulemiseen sekä osallistamiseen liittyvät kommentit, arjen pedagogiikan korostaminen tai leikin merkityksen esille tuominen:

Ja sitten, must oli kiva et se leikin merkitys korostuu, korostuu hirveesti ettei vaan tehdä sellasia hienoja suunnitelmia että nyt me tehdään näin, että kuitenkin mä painottaisin niin kun tässä näin et se arjen pedagogiikka on kuitenkin --. (Lastentarhanopettaja 1)

Osa haastatteluissa merkittäviksi nousevista sisällöistä puolestaan liittyi lastentarhanopettajien henkilökohtaisiin kiinnostuksen kohteisiin. Tärkeiksi nostettiin myös alueita, joiden nähtiin olevan merkityksellisiä erityisesti lasten hyvinvoinnille, tasapainoiselle kasvulle ja kehitykselle. Eräs lastentarhanopettaja piti asiakirjassa tärkeimpänä viestiä lapsesta arvokkaana yksilönä:

Se, että arvostetaan jokaista lasta omana itsenään ja löydetään niitä hyviä asioita siitä lapsesta samalla, kun suunnitellaan sellasta toimintaa, että lapsi oppii ja kasvaa ja kehittyy turvallisessa, ja niinkun arvostavassa ympäristössä. (Lastentarhanopettaja 6)

Myös perusteiden esiintuoma tavoite varhaiskasvatuksen jatkuvasta kehitymisestä nähtiin tärkeänä. Kehityksessä merkittävänä pidettiin myös moniammatillista yhteistyötä ja eheää jatkumoa esi- ja perusopetukseen.

Käsitykset lastentarhanopettajan roolista

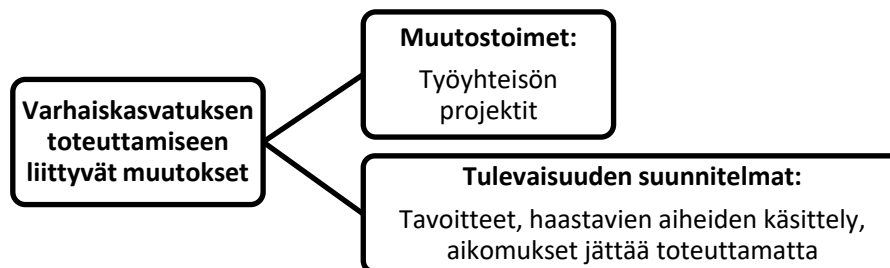
Pedagogiikan painottamiseen liittyi osaltaan käsitys lastentarhanopettajan roolista tulevaisuuden työyhteisössä, mistä nousikin monenlaisia näkemyksiä. Erään lastentarhanopettajan mukaan pedagogiikka ja lastentarhanopettajan rooli pedagogisena asiantuntijana olivat aina olleet olemassa, mutta niiden toteutuminen nähtiin haasteellisena. Uuden asiakirjan velvoittavuuden nähtiin vain kärjistävän tilannetta. Kaksi muutakin lastentarhanopettaja oli pedagogiikan olemassa olosta samaa mieltä. Heidän työyhteisöissään painottuminen ja roolijako olivat kuitenkin selkeitä, ja niiden koettiin vain syventyvän uudistuksen myötä. Toisessa tapauksessa selkeyttä edistettiin keskustelun avulla:

No kyllä jotenki se vastuu on tosi selkee, että lastentarhanopettaja vastaa siitä pedagogisesta toiminnan suunnittelusta ja musta tuntuu, että se on tosi selkee kaikille, että... Ja me ollaan aina välillä käyty täällä läpi niitä lastentarhanopettajan ja lastenhoitajan tehtävänkuvauksia, että mitkä tehtävät kuuluu kellekin, ja meillä kyllä lastentarhanopettajat ottaa sen vastuun --. (Lastentarhanopettaja 6)

Eräässä tapauksessa ammattirooleilla ei nähty olevan juurikaan merkitystä arki-työn roolijaossa tai vastuussa, eikä tämän nähty muuttuvan uudistuksen myötä.

6.2 Varhaiskasvatukseen toteuttamiseen liittyvät muutokset

Haastatteluun osallistuneet lastentarhanopettajat ymmärsivät, etteivät käsityksen muutokset aina merkinneet konkreettista muutosta työssä. Haastatteluissa esitettiin kuitenkin myös selkeitä muutostoimia, joihin varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistamisen myötä oltiin jo ryhdytty.



KUVIO 8. Toiminnan muutokset.

Koska työskentely oli vielä kesken, suunnattiin haastatteluissa katsetta myös tulevaisuuteen, haastateltavien kertoessa muutoksiin liittyvistä suunnitelmistaan. Varhaiskasvatukseen toteuttamiseen liittyvillä muutoksilla viitataan siis *muutostoiimiin* sekä *tulevaisuuden suunnitelmiin* kuvion 8 mukaisesti.

Muutostoimet

Osa lastentarhanopettaja kertoi ryhtyneensä jo itsenäisesti, tiimin tai työyhteisön kesken muuttamaan työskentelyään enemmän uuden perusteasiakirjan mukaiseksi. Muutostoimilla viitataan siis jo työssä tapahtuneisiin toimiin tai ajankohtaisiin projekteihin.

Haastatteluissa mainittiin usein lasten ja perheiden osallisuuden tukeminen ja siihen liittyvät konkreettiset muutokset. Myös osallisuuden ja pedagogiikan näkyviin tuomiseen oltiin lähdetty kehittämään toimenpiteitä:

Ollaa just yritetty saada se paremmin näkyväks se, just että otetaan paremmin lapsia huomioon suunnittelussa ja kans, et ne vanhemmat näkee mitä me tehään tääl päivisin.
(Lastentarhanopettaja 5)

Osa lastentarhanopettajista toi esiin moniakkin konkreettisia muutostoimia. Toimet liittyivät usein lastentarhanopettajien merkityksellisinä pitämiin sisältöihin asiakirjassa. Joissain päiväkodeissa muutos tuntui olevan kuitenkin vielä

ajatustyön tasolla. Näissä tapauksissa konkreettisia muutoksia ei osattu nimetä. Eräs haastateltava kuitenkin toi esiin muutostoimia, joita oltiin alettu kehittää jo ennen perusteasiakirjan julkaisua.

Tulevaisuuden suunnitelmat

Koska koko prosessin nähtiin olevan vielä kesken, puhuttiin työn kehittämistä usein tulevaisuuden suunnitelmina. Suunnitelmia ei ilmaistu selkeinä projekteina tai toimina, vaan useimmiten epätarkkarajaisempina tavoitteina. Osa tavoitteista liittyi lastentarhanopettajien tärkeiksi nostamiin sisältöihin. Etenkin ne lastentarhanopettajat, jotka eivät maininneet muutostoimia tapahtuneen vielä, puhuivat kehityksestä tulevaisuuden muodossa.

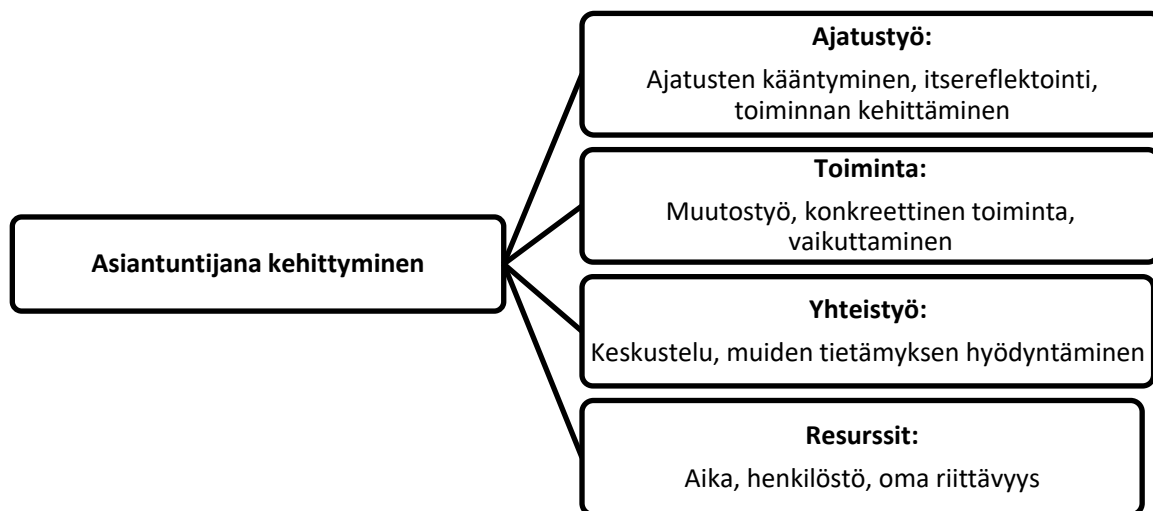
Tulevaisuuden suunnitelmat saattoivat liittyä myös vaikeiksi koettuihin aiheisiin. Eräs esimerkki tästä oli pedagogiikan painottuminen ja roolien jakautuminen työyhteisössä, kuten seuraava lainaus kuvaa.

-- mikä on sit se opettajan rooli ja miten se pedagoginen vastuu sitte oikeesti käytännössä näkyy, niin must se ei oo ollu niin kauheen selkee niinku aikasemminkaan, niin mitä sitte... Et on niinku silleen mun mielestä vaikee asia, ja varmasti tuo haastetta kyllä, miten sitä sitten vielä saadaan niinku jotenki selkeemmäks ja nostettua, ja mitkä on ne työkalut siihen. -- Meil on nyt ajatus tässä kevään mittaan, meil on näitä sovittuja palavereja, joiden kaisessa käydään niitä viel läpi, niin tätä pedagogista puolta --. (Lastentarhanopettaja 3)

Suunnitelmat koskivat yhtäläillä aikomuksilla jättää asioita toteuttamatta. Tällaiset suunnitelmat liittyivät usein aiheisiin, jotka koettiin vaikeiksi, tai joiden toteutuksesta ei välttämättä oltu täysin samoilla linjoilla uusien perusteiden kanssa. Muutamassa tapauksessa tämä koski mediakasvatusta.

6.3 Asiantuntijana kehittyminen uudistuksen yhteydessä

Haastatteluissa esiintyi myös käsityksiä siitä, miten asiantuntijuuden nähtiin varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistuksen myötä kehittyvän. *Asiantuntijana kehitymisellä* viitataan siis lastentarhanopettajien käsityksiin siitä, minkä tekijöiden nähtiin vaikuttavan asiantuntijana kehittymiseen.



KUVIO 9. Asiantuntijana kehittyminen.

Kuvailuista nostettiin esiin neljä eri teemaa, joiden yhteydessä ammatillisesta kehittämisestä puhuttiin. Nämä tekijät olivat *ajatustyö*, *toiminta*, *yhteistyö* sekä *resurssit* (kuvio 9). Lähes kaikissa teemoissa esiintyy kehitystä tukevia ja haittaavia, toimijasta riippuvaisia sekä riippumattomia tekijöitä.

Ajatustyö

Ensisijaisesti uudistustyön nähtiin edellyttävän asiakirjaan perehtymistä ja useita lukukertoja. Kehittymisen kerrottiin vaativan kehitysvalmiutta ja oman ajatusmaailman kääntymistä uudistuksen mukaiseksi. Tämän puolestaan nähtiin vaativan asioiden sisäistämistä ja kokonaiskuvan hahmottamista.

Moni lastentarhanopettaja koki uudistamisen ja käytäntöön viemisen työstämisen pakottavan heidät refleктоimaan omaa työtään kirjallisen dokumentin äärellä, mikä taas johti ammatilliseen kehittämiseen. Varhaiskasvatuksen perusteiden koettiin selkiyttävän suuntaviivoja, jotka työlle annettiin. Annetut suuntaviivat nähtiin kuitenkin sen verran väljinä, että omaa asiantuntijuutta vaadittiin käytännön ratkaisujen keksimiseen. Uudistus ja siihen liittyvät koulutukset auttoivat lastentarhanopettajia myös pysymään ajan tasalla varhaiskasvatuksen vauhdikkaasta kehityksestä, kuten seuraava lainaus esittää.

Se on just hyvä, ku tavallaan siin joutuu ite miettii kans ja kehitty, et ku se, et sä oot joskus valmistunu, nii se ei tarkota kuitenkaan, että sä oot valmis. Että kun varhaiskasvatus muuttuu koko ajan ja sitä myös halutaan kehittää koko ajan paremmaks ja paremmaks. (Lastentarhanopettaja 5)

Joidenkin työntekijöiden pitkä työhistoria koettiin vaikeuttavan ajatuksen tasolla tapahtuvaa muutosta. Varajohtajana toiminut lastentarhanopettaja kertoi tämän haastavan täysin uudenlaisten käytänteiden ja ideologian omaksumista työyhteisössä. Toinen varajohtajista toi esiin myös muutoksen vastustamisen haasteena työyhteisössä. Muutama lastentarhanopettaja kuitenkin kertoi oman monipuolisen koulutus- ja työhistoriansa auttaneen asiakirjaan perehtymisessä.

Toiminta

Toiseksi kehittymisen koettiin vaativan konkreettista toimintaa ja muutostyötä. Tärkeänä pidettiin rohkeaa kokeilemistä, joka vaatisi heittäytymistä ja oman mukavuusalueen ulkopuolelle astumista. Osa koki käytäntöön siirtämisen haastavan omaa ammattitaitoa, etenkin, kun valmiita käytännön malleja ei kerrottu suoraan. Toiset taas kertoivat sen tuovan helpotusta ja vahvistusta jo vallinneille työtavoille.

Myös oma aktiivinen osallisuus sekä uudistukseen vaikuttaminen koettiin ammattitaitoa kehittävänä. Tämä ilmenee seuraavasta lainauksesta.

Se [varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin vaikuttaminen] on tuonu mulle lisää ammattitaitoa ja osaamista, ja semmosta niinku laaja-alaista osaamista ja semmosta niinku ajattelua siihen liittyen, että kiinnittää niihin pieniinki asioihin huomiota päiväkodissa. (Lastentarhanopettaja 6)

Näin kertoi esimerkiksi lastentarhanopettaja, joka oli edellisen vuoden työnsä puolesta päässyt osallistumaan perusteiden uudistustyöhön.

Yhteistyö

Uudistusprosessi kokosi myös erilaisia kokoonpanoja varhaiskasvatuksen asiantuntijoista yhteen, mikä toi lastentarhanopettajia käsittelemään aihetta myös yhdessä. Useassa tapauksessa nostettiin esille vertaisryhmän ja uudistuksen tuottaman keskusteleavan kulttuurin, ideoiden jakamisen, vertaisoppimisen, palautteen annon ja ongelmanratkaisun merkitystä omassa kehityksessä.

Ja justiin se, niinku vertais-, tai ... niinkun lasten kanssa puhutaan vertaisoppimisesta, mutta, voiko sitä olla myös niinku työntekijöitten ja henkilöstön kanssa -- Ja sitten nyt myös se niin kun avartaa näkökulmia, kun on kuullu, niinkun tota, myös muitten päiväkotien näkökulmia ja painotuksia tai asioita, niin niin se aina avaa sitte uusia näkökulmia. (Lastentarhanopettaja 2)

Keskustelun tukena käytettiin erilaisia dokumentointikeinoja, joita olivat lasten varhaiskasvatussuunnitelmat sekä työyhteisön toimintatapoihin liittyviin sopimuksiin käytetyt dokumentit.

Eräs lastentarhanopettaja nosti esiin uudistuksen kokonaisuudessaan vaativan valtavasti tietämystä ja eri tahojen osallisuutta valtakunnallisessa mittakaavassa. Vastuun jakamista ja kaikkien tietämyksen hyödyntämistä käytettiin laajemman osaamisen saavuttamiseksi. Osa kertoi työstämisessä hyödynnettävän myös erityislastentarhanopettajan ja pedagogisen apulaisjohtajan koulutusta ja tukea.

Resurssit

Koulutukset nähtiin perusteiden käytäntöön siirtämisessä tärkeänä. Näin ollen koulutuksiin satsaaminen nähtiin työtä tukevana tekijänä. Kaikki lastentarhanopettajat kokivat sekä ajatustyön, toiminnan muutoksen, että yhteisen käsittelyn vaativan erityisesti aikaa. Näin ollen motivoituneessakin työyhteisössä ajan ja resurssien puutteen nähtiin vaikeuttavan perusteisiin syventymistä ja toiminnan reflektointia. Yksi nimetyssä vastuuroolissa toimineista lastentarhanopettajista esitti muun henkilökunnan perehdytyksen vaikeaksi nimenomaan erityisen työstämisaajan puuttuessa, ja tiedon pilkkoutuessa vain osalle henkilökunnasta. Myös vaihtuva henkilöstö hankaloitti prosessia.

Koko työyhteisössä kerrottiin heränneen ristiriitaisia tuntemuksia; innostuksesta huolimatta omasta suoriutumisesta oltiin huolissaan. Muutamat lastentarhanopettajat kokivat riittämättömyyden tunnetta mittavalta tuntuvien kehitysvaatimusten yhteydessä:

Kyllähän nyt ainaki tän uudistetun suunnitelman myötä tulee vähän semmonen riittämätön olo, ja jotenki tuntuu, että 'aa, että riittääkö mun ammattitaito tähän'. Et toivottavasti on eri tilanne niillä, jotka nyt valmistuu, että toivottavasti he saisi nyt vähän erilaista koulutusta. -- Et on kumminki aika isoja vaatimuksia mun mielest annetaan. (Lastentarhanopettaja 3)

Kehitysvaatimuksille ristiriitana nähtiin myös ryhmäkokojen kasvattaminen, joka haastoi perehtymistä, suunnitelmallisuutta ja toteuttamista.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä tutkielmassa selvitettiin, millainen prosessi varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistaminen on lastentarhanopettajien näkökulmasta. Lisäksi tutkittiin, millä tavalla prosessin nähtiin sitoutuvan osaksi lastentarhanopettajien ammatillista kehittymistä. Haastateltavat olivat tutkielman toteuttamisen aikaan yhä uudistusprosessin keskellä. Siksi uudistuksesta puhuttiin sekä menneeseen, nykyhetkeen, että tulevaan viitaten.

Uudistukseen liittyvä prosessi jaettiin *uudistuksen työstämiseen, lastentarhanopettajan asemaan* sekä *lastentarhanopettajan velvollisuuksiin*. Työstäminen muodostui työstämisympäristöistä, niissä vallinneista työmuodoista sekä näihin liittyvistä kokemuksista. Lastentarhanopettajan asemaan liitettiin roolit eri työstämisympäristöissä sekä vaikutusmahdollisuudet. Velvollisuuksiin kuului puolestaan lastentarhanopettajan tehtävien kuvaukset, käsitykset vastuista sekä heille asetetut odotukset.

Lastentarhanopettajien näkemykset varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistumisesta suhteessa heidän ammatilliseen kehitykseensä jaettiin niin ikään kolmeen pääteemaan: *perusteasiakirjalle annettu merkitys, varhaiskasvatuksen toteuttamiseen liittyvät muutokset* sekä *asiantuntijana kehittyminen*. Ensimmäinen teema piti sisällään perusteasiakirjalle annetun painoarvon suhteessa toteutuvaan varhaiskasvatukseen, tärkeiksi nostettuja sisältöjä sekä käsityksiä lastentarhanopettajan roolista uuden perusteasiakirjan mukaisessa työyhteisössä. Varhaiskasvatuksen toteuttamiseen liittyvillä muutoksilla viitattiin konkreettisiin muutostoiimiin tai niiden aikeisiin työssä. Asiantuntijana kehittyminen liittyi lastentarhanopettajien käsityksiin siitä, miten kehitys uudistuksen yhteydessä tapahtuisi, pitäen sisällään ajatustyön, toiminnan, yhteistyön ja resurssit.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistamisprosessi

Aineistosta ilmeni, että uudistuksen tuomaa kehitysprosessia työstettiin monessa erityyppisessä ympäristössä, erilaisia toimintatapoja käyttäen. Työs-

kentelyssä näkyivät Paavolan ym. (2004) esittelemät asiantuntijuuden näkökulmat seuraavanlaisesti. Asiantuntijuuteen liittyvää kognitiivisen tiedonhallinnan aluetta syvennettiin asiakirjaan perehtymällä, koulutuksiin osallistumalla ja omaa toimintaa refleктоimalla. Asiantuntijayhteisöihin, eli koulutuksiin ja yhteisöllisiin työstämismuotoihin osallistumalla, käytänteiden siirtyminen mahdollistui prosessissa osallisuusnäkökulman mukaisesti. Asiantuntijuuden tiedonluomisen näkökulma tuli näkyväksi lastentarhanopettajien ja työyhteisöjen joutuessa miettimään uusia ratkaisuja ja soveltamaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteita käytännön toiminnaksi. (Paavola ym. 2004.) Kun asiakirjassa yleisellä tasolla esitetyjä asioita tarkastellaan oman kontekstin mahdollisuuksien, rajoitusten sekä tarpeiden kautta, näkyy työskentelyssä myös Kariilan ja Nummenmaan (2001, 27-28) mallin kontekstiosaaminen. Kupilan (2007, 151) tutkimuksessa tulokset osoittivat, että asiantuntijana kehitymisessä tärkeiksi nousivat lopulta sekä yksilöllinen että yhteisöllinen toiminta. Näin voidaan todeta myös tämän tutkielman haastattelujen pohjalta.

Vastaavanlaisia uudistuksia käsitelleissä kansainvälisissä tutkimuksissa koulutus ja henkilöstön perehdyttäminen nostettiin tärkeäksi, joskin osin puutteelliseksi seikaksi (Brodin & Renblad 2015; Sofou & Tsafos 2010; Alvestad & Duncan 2006, 42). Koulutusten merkitystä korostettiin myös tämän tutkielman haastatteluissa. Lastentarhanopettajat mielsivät vastuun perehtymisestä ja käytäntöön siirtämisestä jakautuvan tasaisesti eri tahoille, ja kokivat myös oman roolinsa sekä velvollisuutensa merkitykselliseksi kehitysprosessissa. Sofoun ja Tsafosin (2010) tutkimuksessa eräs lastentarhanopettaja korostikin juuri opettajien asiantuntijuuden merkityksellisyyttä opetussuunnitelman uudistuksessa.

Lastentarhanopettajat kertoivat koulutusten olleen tietopainotteisia. Osassa oltiin syvennytty enemmän uudistuksen taustalla vallitsevaan teoreettiseen tietoon, kun taas toiset kertoivat koulutusten sisältäneen paljon käytännön esimerkkejä. Keskustelu tiimeissä ja työyhteisöissä vaikutti kuitenkin olleen melko käytännönläheistä. Keskustelua ja yhteistyötä hyödynnettiin kuitenkin runsaasti. Alvestadin ja Duncanin (2006, 43) mukaan opetussuunnitelmasta tulee asiantuntijuutta kehittävä työkalu juuri kasvattajien keskinäisten kasvatuksellisten

keskustelujen sekä heidän opetussuunnitelmaa koskevien käsityksiensä myötä. Karilan ja Kupilan (2010, 71) mukaan teoriatiedon puuttumista tiimikeskusteluissa voidaankin yleisesti pitää päiväkotiyhteisöjen heikkoutena. Vahva teoriapitoisuus ei noussut tämänkään tutkielman haastatteluiden mukaan osaksi työyhteisöissä vallinneita toimintamuotoja.

Ammatilliseen kehittymiseen liittyvät käsitykset

Tässä tutkielmassa osa lastentarhanopettajista myönsi epäilevänsä oman ammattitaitonsa riittävyttä uuden suunnitelman käytäntöön viemisessä. Moni kaipasi enemmän konkreettista apua työskentelyyn. Saman suuntaisia tuloksia saatiin myös Kreikassa ja Uudessa-Seelannissa toteutetuissa tutkimuksissa (Alvestad ja Duncan 2006, 41; Sofou & Tsafos 2010). Eräs pidemmän uran saavuttanut haastateltava kertoi toivoneensa, että tämän hetken valmistuvat lastentarhanopettajat saisivat jo opinnoistaan paremman teoreettisen perustan varhaiskasvatuksessa tuotettuihin uudistuksiin vastaamiseen. Vastavalmistunut lastentarhanopettaja kertoikin omaksuneensa jo opinnoissaan uudistuksen kanssa yhtenevän ajattelutavan.

Karilan (1997, 150-151) tutkimuksessa lastentarhanopettajien asiantuntijuuden kehittymiseen liittyvän oppimisen pääteltiin olevan sidoksissa tilanteisiin ja asioihin liitettyihin merkityksiin. Merkitysten muodostumisessa puolestaan olennaiseksi osoittautuivat henkilön oman toiminnan lisäksi toimintaympäristössä vallinnut kulttuuri sekä vuorovaikutus yksilön ja toimintaympäristön välillä. Tässä tutkielmassa muutos nähtiin kokonaisuudessaan hyvänä ja merkityksellisenä varhaiskasvatuksen laadun kannalta. Ammatilliseen kehittymiseen liittyen lastentarhanopettajat toivat esille näkemyksiään siitä, mitä uusi varhaiskasvatussuunnitelman perusteasiakirja varhaiskasvatuksessa heidän mielestään kehittää. Tärkeinä pidettiin esimerkiksi pedagogiseen lähestymistapaan liittyviä muutoksia, lasten ja vanhempien osallisuutta, opetuksen ja kasvatuksen jatkumoa, sekä tavoitetta varhaiskasvatuksen jatkuvasta kehittämisestä yhteisönä. Lisäksi haastatteluissa kerrottiin työn konkreettisista muutostoinnista, jotka usein liittyivät lastentarhanopettajien tärkeinä pitämiin sisältöihin. Näin ollen tämän tutkielman tuloksia voidaan pitää Karilan (1997, 150-

151) tulosten suuntaisina; konkreettiset muutokset näkyivät ensisijaisesti sisälöissä, joita lastentarhanopettajat pitivät merkittävinä asiakirjassa.

Merkityksellisyydestä puhuttaessa tuotiin usein esiin sekä oma, että työyhteisössä vallitseva merkityksenanto. Osa haastateltavista kertoi koko työyhteisön olleen innoissaan uudistuksesta. Kuitenkin myös muutosvastarintaa kerrottiin esiintyneen. Kreikassa toteutetussa tutkimuksessa opetussuunnitelmalle annetussa painoarvossa oltiin havaittu eroa vanhempien ja nuorempien opettajien välillä; nuoremmat opettajat kokivat tarvitsevansa suunnitelmaa työnsä tukena, kun taas vanhemmat tuntuivat väheksyvän sen arvoa (Sofou & Tsafos 2010). Tässä tutkielmassa tuotiin esille, että työyhteisön vanhemmat työntekijät saattoivat osin vastustaa uudistusta. Ennen kaikkea heidän nähtiin kokevan totuttujen työtapojen muuttaminen haasteellisena. Yksi haastavaksi koettu muutos liittyi mediakasvatukseen. Haastateltavista kuitenkin etenkin pitkään työssä olleet suhtautuivat muutokseen vakavasti ja näkivät sen kehittävän työtään enemmän, kun taas nuoret kokivat, että sen suuntaisesti oltiin jo opinnoissa ajateltu, jolloin erityistä muutosta ei koettu tapahtuneen.

Kehitykseen liittyviä haasteita

Eräs näkemyksiä jakanut, ja osin haasteelliseksi koettu alue, oli uuden varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden painottama pedagogiikka. Suomen päiväkodeissa moniammatillista työskentelyä ei olla osattu toteuttaa sen tarkoituksen mukaisesti, sillä roolijako ja eri ammattialojen erityisosaamisen tunnistaminen on ollut epäselvää. Tämän on nähty aiemmissa tutkimuksissa heikentävän jaetun asiantuntijuuden hyötyjä varhaiskasvatuksessa. (Karila 1997, 60, 141; Karila ja Kupila 2010, 70.) Uudet varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016, 17) asettaa pedagogisen vastuun selkeästi lastentarhanopettajalle. Haastatteluissa pedagogiikan painottuminen tuotiin esille ja sen toteutuminen osattiin myös käsitteellistää. Kuitenkin osa lastentarhanopettajista näki työyhteisön toiminnan perustuvan jatkossa yhä kokemuksesta saadun tiedon arvostamiseen ilman, että selkeää pedagogista vastuuta osoitettaisiin selkeästi kenellekään. Osa kertoi puolestaan tunnistavansa tarpeen selkeämmälle roolijaolle työyhteisössä, mutta

sen toteuttaminen tuntui haasteelliselta. Muutama lastentarhanopettajista kertoi pedagogisen vastuun olleen selkeä työyhteisössä jo ennen uudistusta.

Tutkielmassa selvisi myös lastentarhanopettajien oman aktiivisuuden ja toiminnan merkitys prosessissa. Aktiivisimmat lastentarhanopettajat kertoivat toteuttaneensa jo monenlaisia muutostoimia omassa työyhteisössään ja päässeensä vaikuttamaan uudistukseen erilaisissa ympäristöissä. Hoppo ym. (2013, 278) mieltävät, että asiantuntijana kehittymisen tulisi perustua koulutukselliseen suunnittelulle, uusien työmenetelmien luomiselle sekä henkilökohtaisen uran ja kehityksen suunnittelulle. Osa aktiivisimmista lastentarhanopettajista kertoi oman monipuolisen koulutustaustansa kerryttämän tieto- ja osaamis pohjan auttaneen heitä myös uuteen perusteasiakirjaan perehtymisessä. Osa tätä vastoin koki ammattitaitonsa riittämättömyyttä uudistuksen edessä. Kenties lastentarhanopettajia tulisikin yleisesti yhä enemmän rohkaista oman asiantuntijuutensa kehittämiseen myös tavallisen arjen lomassa, jolloin osaamista ja tietopohjaa suurempilinjaisten muutosten toteuttamiselle olisi jo olemassa.

Uudistuksen todellisina esteinä koettiin ajanpuute, lastentarhanopettajien vähäisyys ja lapsiryhmien kasvu niin yksilön, kuin koko työyhteisönkin kehitykselle. Karila ja Kupila (2010, 70) pohtivatkin tutkimustulostensa äärellä, että kenties kiireen, suorittamiskulttuurin sekä työidentiteetin epäselvyyden keskellä päiväkodeissa jaksamista ei enää jää omalle kehitykselle. Tässä tutkielmassa haastatteluissa ilmeni lievää turhautumista, kun uuden perusteasiakirjan myötä kasvavat vaatimukset tuntuvat samaan tahtiin kasvavien lapsiryhmien yhteydessä tavoittamattomilta, vaikka kehittämishalukkuutta löytyisikin. Voidaankin pohtia, voiko suuren linjan suunnitelmallisesta uudistuksista olla todellisuudessa hyötyä, jos työskentely-ympäristön puitteet eivät anna niiden toteuttamiseen mahdollisuutta. Työn vaatimusten kasvaminen suhteessa resurssien ja toteutusmahdollisuuden heikkenemiseen vaikuttaisikin yhä enemmän työhyvinvointikysymykseltä.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen laadun tarkastelussa on syytä ottaa huomioon, millaisena tieto ja totuus tutkielmassa ymmärretään. Tuomi ja Sarajärvi (2004, 132) puhuvat totusteorioista, joiden voisi ajatella toimivan tutkimuksessa eräänlaisina silmälasina, joiden läpi tuloksia tarkastellaan. Tässä tutkielmassa ei pyritty objektiivisen totuuden selvittämiseen. Tarkoitus oli sen sijaan kuvata huolellisesti muuttaman lastentarhanopettajan konstruktioita samasta ilmiöstä. Näiden ymmärrettiin muodostuneen subjektiivisen kokemuksen ympärille.

Yksi Pattonin (2002, 552) kolmesta luotettavuustekijästä on tutkijan luotettavuus. Koska kyseessä on tutkijan ensimmäinen opinnäytetyö, voidaan tutkijan kokemattomuutta pitää melko merkittävänä vaikuttajana tutkielman toteuttamisessa. Tutkija oli lisäksi suhteellisen uusi tulokas tieteen maailmassa, jolloin tietoa, kriittisyyttä ja toimintamenetelmien harjaantumista ei ollut juuri ehtinyt vielä kertyä. Pehmittäväksi tekijäksi voidaan lukea kandidaatintutkielman työstämisyhmä, jossa kokenut yliopistonlehtori sekä vertaisryhmä tukivat tutkielman etenemistä.

Tuomi ja Sarajärvi (2004, 131, 146) tuovat esille myös tutkijan asemaan sekä puolueettomuuteen liittyvät seikat. Tässä tutkielmassa tutkija oli edellisvuosien aikana opiskellut varhaiskasvatuksen alaa hyvin teoriapainotteisesti, kuitenkin ilman varsinaista työkokemusta, opintoihin kuuluvia harjoittelujaksoja lukuun ottamatta. Työelämään liittyvän kokemattomuuden myötä tutkija pystyi kenties lähestymään aihetta objektiivisemmin, kuin hän pitkä työhistoria takanaan olisi kyennyt. Kuitenkin myös yliopisto-opinnoista oli saattanut tarttua tutkijalle kapeakatseisiakin ennakko-oletuksia, joiden varassa hän aineistoa tulkitsi. Kokemattomuuden myötä kenties ymmärryksenkin saattoi jäädä pintapuoleisemmaksi.

Toisena Patton (2002, 552) painottaa luotettavuuden arvioinnissa tutkijan filosofiseen käsitykseen liittyvää uskoa laadullisen tutkimuksen arvoa kohtaan. Olennaista on tietysti tutkijan oma motivoituneisuus tieteellisesti laadukkaana tutkimuksen toteuttamiseen sekä velvollisuudentunto tieteenalaa kohtaan, eikä pelkästään opinnäytetyön läpäiseminen ja tutkinnon valmiiksi saaminen. Tut-

kimuksen luotettavuus perustuu myös hyvien eettisten käytäntöjen mukaan toimimiseen (Tuomi ja Sarajärvi 2004, 125-130), joka myös aloittelevan tutkijan kohdalla etenkin edellyttää vastuuntuntoa ja rehellisyyttä. Patton (2002, 549) nostaakin luotettavuuden kriteerinä pidetyn rehellisyyden erääksi tärkeäksi tekijäksi. Eettisiä ratkaisuja on kuvattu tarkemmin kappaleessa 5.5.

Kolmantena luotettavuustekijänä Patton (2002, 552) mainitsee tutkimuksen suorittamisen, metodien käyttämisen. Tässä tutkielmassa tutkimusmetodiksi valikoitui teemahaastattelu. Haastattelurunko rakennettiin teoreettisessa viitekehyksessä esiteltyjä opetussuunnitelmiin liittyviä aiempia tutkimuksia sekä muuta tutkimuskirjallisuutta hyödyntäen. Tuomi ja Sarajärvi (2004, 131-146) nostavat luotettavuudesta puhuttaessa tärkeäksi myös kohderyhmän tarkoituksenmukaisuuden tavoitellun tutkimusongelman ratkaisemisen kannalta. Tämän tutkielman tarkoituksena oli päästä syventymään varhaiskasvatussuunnitelman uudistukseen lastentarhanopettajan työn näkökulmasta. Tiedonlähteeksi oli valittu kuusi lastentarhanopettajaa. Aineisto koostuu heidän haastattelun avulla selvitetystä kokemuksestaan ja käsityksestään varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistamiseen liittyen. Tutkielman avulla pystyttiin syventymään maanlaajuiseen uudistusprosessiin sellaisesta näkökulmasta, johon päästään vain uudistuksen eläneen yksilön kerronnan kautta. Näin ollen kohderyhmä ja menetelmänä käytetty haastattelu olivat tähän tarkoitukseen perusteltuja valintoja.

Tässä tutkielmassa tutkittavien valintaan liittyy kuitenkin myös heikkouksia. Esimerkiksi lastenhoitajan ammattinimikkeellä toiminut lastentarhanopettaja otettiin perustelluista syistä mukaan aineistoon, perustelujen kuitenkin pohjautuessa vain hänen omaan käsitykseensä lastentarhanopettajan työn mukaisesta roolistaan työyhteisössä. Toisaalta myös varajohtajina toimineet lastentarhanopettajat toivat lopulta melko suurtakin kirjoa aineistoon; esimerkiksi heidän vastualueensa, tehtävänsä ja roolinsa erosivat merkittävästi tavallisten lastentarhanopettajien kertomuksista. Monella haastateltavista oli taustallaan laajempaa kouluttuneisuutta. Kuitenkaan viime aikoina yliopistosta valmistunutta lastentarhanopettajaa ei valikoitunut haastateltaviin. Suurin osa haastatel-

tavista olikin ammattikorkeakoulun käyneitä lastentarhanopettajia, mikä saattoi nostaa haastatteluissa esiin omanlaisiaan näkökulmia.

Tutkielman toteuttamisen aikaan uudistusprosessi oli kaikissa päiväko-deissa vielä melko aluillaan. Tämän etuna oli tuoreiden, prosessin keskellä vallitsevien tuntemusten, ajatusten sekä käsitysten vangitseminen. Toisaalta myös esimerkiksi aineistosta nostettu epävarmuus, riittämättömyyden tunne sekä tiedottamisen puute saattoivat olla vain prosessin keskeneräisyyden tuottamaa. Mikäli tarkoituksena olisi pyrkiä tukemaan päiväkotiyhteisöjä uudistuksen ajamassa kehityksessä, olisi tarpeen tuottaa myös jatkotutkimuksia, esimerkiksi paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien astuessa voimaan.

Ajan kuluessa, ja kehityksen edetessä, olisi hyvä selvittää tarkemmin uudessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa esiintyvien aihealueiden toteutumista käytännön varhaiskasvatustyössä. Myös koulutuksessa luotu perusta näyttäytyy uudistuksessa merkityksellisenä. Aineistosta selvisi, että juuri valmistunut lastentarhanopettaja koki opinnoissaan vallinneen ajatusmaailman saman linjaiseksi uuden perusteasiakirjan kanssa. Tämän hetken koulutuksessa opetuksen pitäisi siis ainakin olla linjassa uuden asiakirjan kanssa. Tärkeää olisi myös selvittää, millaiset taidot koulutus antaa myöhemmän työelämän ammatilliseen kehittymiseen jatkuvan muutoksen alaisessa varhaiskasvatuksessa.

Tämä tutkielma oli ensiaskel Suomen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kehittämiseen liittyvien kokemusten kartoittamiseen. Tietoa saatiin kokemusten myötä esille nousevista ongelmista, parannusehdotuksista sekä vallitsevista käsityksistä. Tutkielmaa voidaan hyödyntää laajalti erilaisten kehityshankkeiden suunnittelemisessa ja toteuttamisessa varhaiskasvatuksessa. Lisäksi tutkielmasta voivat hyötyä yksittäiset päiväkodit ja lastentarhanopettajat reflektoidessaan omaa kehittymistään. Heille tutkielmaa voidaan pitää ainakin herätyksenä ajattelemaan suuntaa, johon moniammatillinen yhteistyö on päiväkodeissa muotoutumassa, minkä yhteydessä vaarana on kenties menettää asiantuntijuus varhaiskasvatuksesta.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Alvestad, M. & Duncan, J. 2006. "The Value is Enormous--It's Priceless I Think!": New Zealand Preschool Teachers' Understandings of the Early Childhood Curriculum in New Zealand--A Comparative Perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38 (1), 31 – 45.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Brodin, J. & Renblad, K. 2015. Early Childhood Educators' Perspectives of the Swedish National Curriculum for Preschool and Quality Work. *Early Childhood Education Journal*, 43 (5), 347 – 355.
- Churton, M. 2000. *Theory and Method*. London: Macmillan.
- Denzin, N. 1978. *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. 2. painos. New York: McGraw-Hill.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24 – 42.
- Happo, I., Määttä, K. & Uusiautti, S. 2013. How do Early Childhood Education Teachers Perceive Their Expertise? A Qualitative Study of Child Care Providers in Lapland, Finland. *Early Childhood Education Journal*, 41 (4), 273 – 281.
- Hakkarainen, K., Lipponen, L., Muukkonen, H. & Seitamaa-Hakkarainen, P. 2001. Oppimisympäristöjen kognitiivinen tutkimus. Teoksessa P. Saari-
luoma, M. Kauppinen & A. Hautamäki (toim.) *Moderni kognitiotiede*. Helsinki: Gaudeamus, 152 – 172.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37 (6), 448 – 464.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Karila, K. 1997. *Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus: Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi*. Helsinki: Edita.

- Karila, K. 2008. A Finnish Viewpoint on Professionalism in Early Childhood Education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16 (2), 210 – 233.
- Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisessa. Tampere: Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkoti. Helsinki: WSOY.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 2. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29 – 51.
- Onnismaa, E.-L. & Kalliala, M. 2010. Finnish ECEC policy: interpretations, implementations and implications. *Early Years: An International Research Journal* 30 (3), 267 – 277.
- Opetushallituksen verkkouutinen 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman peruste-prosessille aikataulu.
http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/varhaiskasvatus/103/0/varhaiskasvatussuunnitelman_peruste-prosessille_aikataulu Luettu 6.3.2017.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmi-portaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2014:2. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Paavola, S., Lipponen, L. & Hakkarainen, K. 2004. Models of Innovative Knowledge Communities and Three Metaphors of Learning. *Review of Educational Research*, 74 (4), 557 – 576.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Reynolds, P. D. 1987. Ihmisten käyttö tutkimuskohteena (suom. R. Hannula). Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Tieteen vapaus ja tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Tammi, 196 – 204.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori, L. Tiittula & T. Aaltonen (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22 – 56.

- Silverman, D. 2001. *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. 2. painos. London: Sage.
- Sofou, E. & Tsafos, V. 2010. Preschool Teachers' Understandings of the National Pre-school Curriculum in Greece. *Early Childhood Education Journal*, 37 (5), 411 – 420.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2003. Ammatillinen asiantuntijuus ja sen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa J. Kirjonen (toim.) *Tietotyö ja ammattitaito - Knowledge work and occupational competence*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos ja Jyväskylän koulutuskuntayhtymä, 39 – 62.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus*, 35 (2), 174 – 190.
- Varhaiskasvatuslaki 19.1.1973/36.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>. Luettu 16.2.2017.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Opetushallitus.
- Venninen, T. 2007. Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen, mitä ajattelen. *Ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin työtiimissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Esitiedot

- Koulutustausta
- Työvuodet lastentarhanopettajana

Uudistukseen liittyvä prosessi

- Miten perusteiden käyttöönottoa on alettu työstämään teidän yksikössänne?
- Millaisissa eri ympäristöissä työstäminen tapahtuu?
 - o koulutukset, päiväkotit, työtiimi, itsenäinen työskentely, muita?
- Työskentelyyn liittyvät kokemukset
- Oletko nyt tai oletko ollut jollain tapaa mukana laatimassa paikallista varhaiskasvatussuunnitelmaa?

Prosessin toimintakulttuuri

- Millainen sinun roolisi on ollut uudistukseen liittyvissä työstämisympäristöissä?
- Koetko asiantuntijuutesi pääsevän esiin näissä työtavoissa?
- Millä tavoin roolisi eroaa verrattuna muihin lastentarhanopettajiin? (varajohtajille suunnattu)
- Asetetaanko, ja millaisia odotuksia sinulle asetetaan kehittämisprosessiin liittyen?
- Kuvaile, millaista työskenteleminen on näissä kehitysprosessiin liittyvissä ympäristöissä ollut
 - o työtehtävien jako, aktiivisuus
- Onko prosessille ollut aikaa ja resursseja?

Uudistukseen liittyvät asenteet

- Millainen merkitys varhaiskasvatusta ohjaavilla suunnitelmilla on varhaiskasvatuksen laadun kannalta?
- Millainen merkitys varhaiskasvatusta ohjaavilla suunnitelmilla on ammattitaitosi kannalta?
 - o Miksi?
- Millaisia ajatuksia uudistus sinussa herättää?
 - o mitä pidät tärkeänä / hyvänä
 - o Onko jotain, mitä pidät uudistuksessa huonona? Mitä?

Uudistus suhteessa ammatilliseen kehittymiseen

- Millä tavalla perusteissa esitetyt muutokset ovat yhteydessä sinun henkilökohtaiseen työskentelyysi?
- Onko tämä vaikuttanut omaan ajatteluun
 - o varhaiskasvatuksen tehtävistä

- lastentarhanopettajan ammattikuva / asiantuntijuus
- Pedagogiikan painottaminen; mitä se merkitsee käytännössä?
 - Mitä se merkitsee lastentarhanopettajan roolia ajatellen?

Prosessin kulkuun palaaminen edellisten ajatusten pohjalta

- Millaisia keinoja näet olevan näiden uudistusten käytäntöön siirtämisessä? Millä tavalla uudistuksen tuomassa kehitysprosessissa voidaan onnistua?
 - työyhteisöllä / tiimillä
 - sinulla itselläsi
- Miten hyvin olette onnistuneet?
- Onko perusteasiakirjaa helppo ymmärtää?
- Kenen vastuulla on, että perusteissa esitetyt asiat siirtyvät osaksi käytäntöä?
- Millaiset asiat mielestäsi tukevat kehitysprosessia?
- Millaiset asiat haittaavat sitä?

- Olisiko sinulla ollut vielä jotain sanottavaa tästä aiheesta?