

**Sinikallio Laura & Valtanen Iida**

**LASTENTARHANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN KOKE-  
MUKSIA ERILAISISTA PEDAGOGISISTA LÄHESTYMIS-  
TAVOISTA KOULUTUKSEN SISÄLLÖISSÄ**

**Varhaiskasvatustieteen  
Pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2014  
Kasvatustieteen laitos  
Jyväskylän yliopisto**



## Tiivistelmä

Sinikallio, Laura & Valtanen, Iida. 2014. Lastentarhanopettajaopiskelijoiden kokemuksia erilaisista pedagogisista lähestymistavoista koulutuksen sisällöissä. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 67 s.+ liitteet.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) erilaiset pedagogiset lähestymistavat on nostettu omaksi luvukseksi. Varhaiskasvatuksen ammattilaisilta voidaan siis odottaa aiheen tuntemusta. Tässä tutkimuksessa selvitettiin lastentarhanopettajaopiskelijoiden kokemuksia erilaisten pedagogisten lähestymistapojen käsittelystä koulutuksen sisällöissä. Kyseisistä lähestymistavoista tutkimukseen valittiin Reggioilainen lähestymistapa, Steinerpedagogiikka, Freinetpedagogiikka sekä Montessoripedagogiikka. Tutkimuksessa haettiin vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin; *Miten riittävänä opiskelijat kokivat saamansa tiedon määrän koskien erilaisia pedagogisia lähestymistapoja? Missä ja mitä tietoa opiskelijat kokivat saavansa erilaisista pedagogisista lähestymistavoista? Onko erilaisten pedagogisten lähestymistapojen tunteminen tärkeää lastentarhanopettajaopiskelijoille nyt/tulevaisuudessa?* Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2013 suomenkielistä lastentarhanopettajakoulutusta tarjoavien yliopistojen 3. vuosikurssin lastentarhanopettajaopiskelijoilta. Kyselyyn vastasi 39 opiskelijaa. Vastaaajien ikä vaihteli 21–30 vuoden välillä. Eniten vastaajia oli Itä-Suomen yliopistosta, kun taas Helsingin yliopistosta ei saatu vastauksia. Tutkimusaineiston keruussa käytettiin sähköistä kyselylomaketta ja aineistoa analysoitiin sekä määrällisen että laadulliseen tutkimusotteen kautta.

Tulokset osoittivat opiskelijoiden kaipaavan opintoihinsa lisää tietoa erilaisista pedagogisista lähestymistavoista käytännössä. Opiskelijat ehdottivat kehitys-ideana koulutukselle vierailuja erilaisia pedagogisia lähestymistapoja toteuttaviin päiväkoteihin sekä laajempia kurssikokonaisuuksia aiheeseen liittyen. Tietoa erilaisista pedagogisista lähestymistavoista arvostettiin, mutta opiskelijat kokivat myös muut aiheet kasvatusalalla tärkeänä, eivätkä halunneet korostaa nimenomaan erilaisten pedagogisten lähestymistapojen esilletuloa koulutuksen sisällöissä. Opiskelijat olivat myös tiedostaneet, että omien pedagogisten taitojen kehittäminen vaatii kriittisyyttä sekä soveltamista. Opiskelijoilla oli selvä kiinnostus saada lisää tietoa erilaisista pedagogisista lähestymistavoista, mikä ei taas kohtaa eri koulutusten opetussuunnitelmien kanssa.

**Asiasanat:** lastentarhanopettajakoulutus, freinetpedagogiikka, montessoripedagogiikka, reggio emilia -pedagogiikka, steinerpedagogiikka, opetussuunnitelma, pedagogiikka.

**Key words:** pre-primary teacher training programme, freinet pedagogy, montessori pedagogy, reggio emilia pedagogy, steiner pedagogy, curriculum, pedagogy.



# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>PEDAGOGINEN MONIMUOTOISUUS</b> .....	<b>4</b>
2.1	Pedagogisen monimuotoisuuden anti .....	4
2.2	Yhteisölliset lähestymistavat.....	8
2.3	Kehityskaudelliset lähestymistavat .....	10
<b>3</b>	<b>LASTENTARHANOPETTAJAKOULUTUS JA PEDAGOGIIKKA</b> .....	<b>15</b>
3.1	Pedagogiikka yliopistojen opetussuunnitelmissa .....	15
3.2	Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet (2005) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2010) .....	19
3.3	Valtakunnallisen opetussuunnitelman asema .....	20
3.4	Koulutus pedagogiikan kehittäjänä .....	23
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET</b> .....	<b>25</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>27</b>
5.1	Tutkimusmetodi .....	27
5.2	Kohdejoukko ja aineiston kerääminen .....	28
5.3	Aineiston analyysi.....	31
5.4	Reliabiliteetti ja validiteetti.....	34
5.5	Tutkimuksen eettisyys .....	36
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>39</b>
6.1	Tutkimuksen osallistujat .....	39
6.2	Erilaisista pedagogisista lähestymistavoista saadun tiedon riittävyys .....	41
6.3	Erilaisista pedagogisista lähestymistavoista saadun tiedon sisällöt ja lähteet.....	44
6.4	Erilaisista pedagogisista lähestymistavoista saadun tiedon tärkeys .....	50
<b>7</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSIÄ</b> .....	<b>53</b>
7.1	Tuloksista.....	53
7.2	Lopuksi .....	58
7.3	Arviointia ja jatkotutkimusmahdollisuuksia .....	59
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>62</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>1</b>
	LIITE 1 Saatekirje opiskelijoille .....	2
	LIITE 2 Saate kyselylomakkeessa.....	3
	LIITE 3 Kyselylomake.....	4
	LIITE 4 Kyselyn kysymysten jaottelu .....	10

# 1 JOHDANTO

Vuonna 2011 päivähoidon piirissä oli Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen raportin mukaan 227 000 lasta (Säkkinen & Kuoppala 2012, 1). Koska pedagogiikka ja sen variaatiot varhaiskasvatuksessa koskettavat monen elämänsä aloittelevan ihmisen kasvua, tulisi lastentarhanopettajilla olla tarpeeksi tietoa pedagogiikan eri sovelluksista arjen käytännöissä. Jokainen lastentarhanopettaja toteuttaa pedagogiikkaansa oman kasvatuskäsityksensä pohjalta. Siihen ovat mm. vaikuttaneet oma elämäkokemus ja koulutuksen tarjoama teoriaperusta omalle ammattitaidolle.

Pedagogiikan käsite varhaiskasvatuksen kentällä on arkipäiväistynyt ja erilaisia menetelmiä sovelletaan yhä enemmän ”tavallisenkin” päiväkodin arjessa. Erilaisten pedagogisten menetelmien suosio on kasvussa ja niitä hyödynnetään sekä kokonaisvaltaisesti että osittain perinteisen kasvatuksen epäkohtien paikkaajana (de Bilde, Van Damme, Lamote & De Fraine 2013, 212, 228). Välineitä ja aatteita erilaisista pedagogisista lähestymistavoista siis lainaillaan ja yhdistellään rohkeasti.

Kasvattajien keskuudessa sekä kirjallisuudessa käytetään usein termiä vaihtoehtopedagogiikka. Lähdeviitteissä olemme paikoittain käyttäneet tätä termiä alkuperäistekstin mukaan, mutta omassa tutkimuksessamme käytämme termiä *erilaiset pedagogiset lähestymistavat*. *Erilaiset pedagogiset lähestymistavat* pi-

tää sisällään kaikki pedagogiikan sovellutukset. Mikään pedagogiikka ei ole toista oudompi tai kategorisoivampi.

Kiinnostus tutkimuksen aiheeseen lähti siitä huomiosta, että lastentarhanopettajaopiskelijoilla ja lastentarhanopettajilla on vähän käytännön kokemusta ja tietoa näistä erilaisista pedagogisista lähestymistavoista. Erilaisten pedagogisten lähestymistapojen, kuten tässä tutkimuksessa reggiolaisen, montessorilaisen, freinetiläisen ja steineriläisen, yllä liikkuu epävarmuuden pilvi. Nämä pedagogiset lähestymistavat saatetaan kokea negatiivisina tai vieraina toteuttaa, kun tietoa ei ole tarpeeksi. Eräs opiskelija kuvasi menetelmien vierautta ”*Minulla ei ole näistä oikeastaan lainkaan kokemusta, ainoat kokemukset ovat opiskelutoverilta, joka on työskennellyt sijaisena montessoripäiväkodissa. Mielikuva hänen kertomansa perusteella ei ole erityisen myönteinen.*” (Ito-opiskelija, aineistote). On siis mietittävä, miten tietoa erilaisista pedagogisista menetelmistä saisi tuotua varhaiskasvatuksen kentälle ja ensimmäisenä ajatuksena on koulutuksen opetuksen sisältöjen tarkastelu, kehittäminen sekä opiskelijoiden mielipiteiden kuuleminen opetuksen sisällöistä.

Suomenkielisten varhaiskasvatuksen koulutusyksiköiden opetussuunnitelmissa erilaisia pedagogisia lähestymistapoja ei juuri mainita. Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteissa (Stakes 2005) vaihtoehtoiset pedagogiikat mainitaan kuitenkin omana otsikkonaan ja todetaan, että varhaiskasvatus voi perustua erilaisille pedagogisille tai kasvatustilosofoisille ratkaisuille, joita ovat mm. Steinerin, Montessorin, Freinetin ja Reggio Emilian pedagogiset ratkaisut. (Stakes 2005, 42.) Kaiken kaikkiaan varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteissa kuitenkin käsitellään samoja asioita, joita erilaiset pedagogiset lähestymistavat tuovat omissa suuntauksissaan esille. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010) erilaisia pedagogisia menetelmiä ei mainita. Silti eri sisältöalueiden tavoitteiden arvopohjan voi nähdä koostuvan monenlaisista kasvatustilosofoisista menetelmistä.

Erilaisia toimintatapojen taustalla harvoin nähdään kytköksiä erilaisiin pedagogisiin lähestymistapoihin, vaan käytetään enemmän termiä ”oma kasvatustilosofoisuus”. Pedagogiikan parissa työskentelevän olisi tärkeää selvittää, mistä oma kasvatustilosofoisuus muodostuu ja millaisia yhtymäkohtia sillä on eri pedagogiikan

teorioihin. Härkönen (2006) tuo esille, että suomalaiseen varhaiskasvatukseen on vaikuttanut monta erilaista pedagogiikan teoriaa ja aatetta. Pedagogiikkojen teorioiden rakentuminen on aina ollut yhteydessä ajan henkeen, vallalla oleviin kulttuurisiin ja yhteiskunnallisiin piirteisiin. Pedagogiset teoriat voidaan jakaa kahteen polkuun: *teoriat, jotka perustuvat kasvatustieteeseen* ja *teoriat, jotka perustuvat muuhun kuin kasvatustieteeseen*. Montessoripedagogiikka, reggiolainen lähestymistapa, steinerpedagogiikka ja freinetpedagogiikka ovat esimerkkejä kasvatustieteeseen perustuvista teorioista. Nykypäivän varhaiskasvatuksen suunnitelmalla on yhtymäkohtia montessorilaiseen, reggiolaiseen, steinerilaiseen ja freinetilaiseen lähestymistapaan sekä myös fröbeliläiseen pedagogiikkaan. (Härkönen 2006, 105–110.) *Suomalaisissa päiväkodeissa harjoitetaan pääsääntöisesti ns. perinteisiin kasvatustavoitteisiin perustuvaa hoitoa ja varhaiskasvatusta* (Kauppi 2001, 26).

Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen tilastoraportista käy ilmi, että Suomessa oli vuonna 2011 yhteensä 2602 kunnallista päiväkotia. Yksityisiä päiväkoteja oli raportin mukaan vuonna 2010 yhteensä 615. (Säkkinen & Kuoppala 2012, 10.) Vuonna 2001 julkaistun KuntaSuomi 2004 –selvityksen mukaan sen hetken suosituimpia kasvatussuuntauksia olivat kielikylvyn lisäksi montessori- ja steinerpedagogiikka (Kauppi 2001). Näiden edellä mainittujen suuntausten lisäksi päiväkodeissa toteutettiin mm. reggio emilia -pedagogiikkaa sekä uskonnolliseen vakaumukseen liittyvää varhaiskasvatusta. (Kauppi 2001, 26.)

Tilastokeskus ei anna tarkkoja tietoja vaihtoehtoisten pedagogisten päiväkotien määristä, mutta eri pedagogisten yhdistysten Internet-sivuilta löytyvät päiväkotien viitteelliset lukumäärät. Suomessa steinerpäiväkoteja on 44 (Steinerkasvatuksen liitto 2013), Reggio Emilia -vaikutteisia päiväkoteja 13 (Reggio Emilia – yhdistys 2013) ja 38 montessoripäiväkoteja (Montessoriyhdistys 2013). Freinetpedagogiikkaa toteuttavien päiväkotien lukumäärää ei ole tarkkaan mainittu, mutta ainakin Helsingissä ja Raumalla toimii kunnallisena muutamia Freinetin hengessä toimivia päiväkoteja. Prosentuaalinen osuus päiväkotien kokonaismäärästä jää erilaisia pedagogisia menetelmiä soveltavien päiväkotien kohdalla Suomessa pieneksi.



## 2 PEDAGOGINEN MONIMUOTOISUUS

Aloitamme tämän luvun tarkastelemalla pedagogisen monimuotoisuuden merkitystä kasvattajan pedagogisen kehityksen ja toiminnan kannalta sekä pohdimme laajan pedagogisen tietoisuuden antia. Tämän jälkeen, alaluvuissa 'Yhteisölliset lähestymistavat' sekä 'Kehityskaudelliset lähestymistavat', käymme tiivistä läpi tämän tutkimuksen piiriin kuuluvien erilaisten pedagogisten lähestymistapojen historiaa ja ydinarvoja. Nämä lähestymistavat ovat: reggiolaisuus, steinerpedagogiikka, montessoripedagogiikka sekä freinetpedagogiikka. Yhteenve-to erilaisista pedagogisista lähestymistavoista löytyy luvun lopusta (taulukko 1).

### 2.1 Pedagogisen monimuotoisuuden anti

Useimpien koulutusjärjestelmien tarkoituksena on välittää tietoa, työteliäisyyttä sekä sosiaalisia arvoja. Perinteisesti pedagogiikan on nähty perustuvan opettajan auktoriteettiin, joka taas perustuu hänen asiantuntijuutensa omassa aineessaan. Perinteinen opetus on kollektiivista tiedonsiirtoa. (Besancon & Lubart 2007, 381.) Perinteiselle pedagogiikalle tyypillisinä piirteinä voidaan listata mm seuraavat kolme piirrettä: 1) Opettajakeskeisyys ja opettajan paikka tiivistä luokan edessä, 2) suurista oppilasmääristä johtuen opettaja-oppilas-suhde jää etäiseksi sekä 3) opetus painottuu abstraktiin tietoon, jota ei aina sidota arkielämään. (Besancon & Lubart 2007, 381.) Aikaisemmin kasvatustyössä keski-

tyttiin opetuksessa erityisesti sellaisiin asioihin, kuten tilanteissa käyttäytyminen ja ulkoaoppiminen. Nykyisin opetuksen sijasta korostetaan oppimista. (Niikko 2003, 28.)

1900-luvulla kasvattajien ja psykologien keskuudessa alettiin kehittää vaihtoehtoja perinteiselle lähestymistavalle kasvatukseen. Ajatuksena oli, että lasten oppimisen ja stimuloinnin kannalta olisi mielekästä, että he saisivat mahdollisuuden tutkia ja tehdä havaintoja itse. Tällöin opettajan rooli, suoran tiedonsiirtäjän sijaan, olisi järjestää monipuolinen ympäristö, joka tarjoaa kognitiivisia ja sosiokognitiivisia haasteita. Nämä haasteet nähtiin ”kehityksen moottoreina”. (Besancon & Lubart 2007, 382.)

Ympäristö vaikuttaa voimakkaasti lapsiin. Erot erilaisten kasvatusympäristöjen ja niiden fyysisten, ohjelmallisten ja sosiaalisten elementtien välillä vaikuttavat myös lasten käyttäytymiseen eri tavoin. Esimerkiksi ryhmäkokojen, aktiviteettien keston ja tarjolla olevien lelujen on nähty vaikuttavan lasten sosiaaliseen käyttökseen. Voitaisiin siis olettaa, että erot kasvatusympäristöissä, ja vielä laajemmin, kasvatustilastoissa heijastuvat eroina lasten käyttäytymisessä ja aktiviteeteissa. (Hojnoski, Margulies, Barry, Bose-Deakins, Sumara, & Harman 2008, 194–193, 205.) Koska ympäristöllä on vaikutus lapsen käyttökseen, onkin tärkeää, että kasvattajat ovat tietoisia ympäristön vaikutuksesta ja erilaisista, monimuotoisista toimintaympäristöistä löytääkseen lapsen kannalta parhaan ratkaisun (ks. Hojnoski ym. 2008, 207). Tällaisten lapsen kannalta parhaiden ratkaisujen löytäminen edellyttää kasvattajalta ja opettajilta ammattitaitoa ja erityisesti pedagogista tietoutta.

*”Opettajan pedagoginen tietoisuus tarkoittaa sitä, että omien kasvatuskäytäntöjen taustalla ovat sisäistetyt, pedagogisesti perustellut valinnat ja linjaukset. Varhaiskasvatuksessa tämä merkitsee tietoisuutta lapsuutta ja lapsuuden oppimista koskevista teoreettisista näkemyksistä sekä tietoisuutta lapsen ja vanhempien yhdessä ja kaman arjen todellisuudesta sekä kasvun ja oppimisen yhteiskunnallisista ja kulttuurisista kytkennöistä.” (Heikka, Hujala & Turja 2009, 4.)*

Edellä oleva ote osoittaa tiivistä miten ammattitaitoisen opettajan tulee pystyä rakentamaan toimintamallinsa sekä kasvatuskäytäntönsä tietoisten ja perustelujen valintojen pohjalle. Nämä valinnat puolestaan edellyttävät laajempaa tuntemusta. Kapea tietoisuus esimerkiksi teoreettisista näkemyksistä tarjoaa vähäiset mahdollisuudet oman toiminnan kehittämiseksi ja käytäntöjen rikastami-

selle. Perehtyminen erilaisiin näkemyksiin ja malleihin tarjoaa enemmän mahdollisuuksia löytää eväitä omaan ajatteluun.

Nykypäivänä tutkimuksissa ja toimintamalleja ohjaavissa linjauksissa, kuten valtakunnallisissa opetussuunnitelmien perusteissa nähdään, että toiminnan tarkastelu eli reflektointi, on välttämätöntä työn tuloksen sekä ammatillisen kehityksen tukemisen kannalta. Kasvatusalalla refleктоivan toiminnan ei kuitenkaan tulisi olla vain opetussuunnitelman toteutumisen tarkastelua vaan sen tulisi sisältää myös menettelytapojen, teorian sekä käytännön tarkastelua. Tällöin voi syntyä uusia toimintamalleja, joista kasvatustoiminta voi hyötyä. (ks. Korthagen 2001, 51–55; Reed 2008, 163–164; Wood 2008, 108. )

Tämä näkemys pätee mielestämme myös tarkasteltaessa erilaisia pedagogisia lähestymistapoja. Edellä olevassa Heikan, Hujalan ja Turjan tekstin otteessakin mainittiin teoreettiset näkemykset. Perusteltu ratkaisu tulisi pohjautua vertailuun ja erilaisten vaihtoehtojen tiedostamiseen. Siksi opettajan pedagogisen tietoisuuden voitaisiin edellyttää sisältävään tuntemusta useammista pedagogisista lähestymistavoista. Erilaiset pedagogiset lähestymistavat ja niihin perehtyminen voivat toimia pelkästään ”perinteisen pedagogiikan” vertauskohtana ja kuriositeetti-tietona, mutta tutkimustuloksissa ne on yhdistetty myös moniin suotuisiin tuloksiin.

Esimerkiksi Besancon ja Lubartin (2007) tutkimuksessa erilaisilla pedagogisilla lähestymistavoilla, toisin sanoen vaihtoehtopedagogiikoilla, erityisesti montessoripedagogiikalla, nähtiin olevan positiivinen yhteys lasten luovuuteen. Lapset, jotka olivat vaihtoehtopedagogisissa kouluissa, kykenivät luovempaan toimintaan kuin lapset, jotka kävivät perinteistä koulua. (Besancon & Lubart 2007, 387–388; myös Lillard & Else-Quest 2006.) Näin ollen voitaisiin siis sanoa, että esimerkiksi haluttaessa tukea lasten luovuuden kehitystä, kasvattajalle olisi hyödyllistä olla tietoinen montessoripedagogiikan menetelmistä ja arvoista. Tällöin hän voisi hyödyntää toimivaksi havaittuja oppeja omassa toiminnassaan. Kasvattajilla on merkittävä rooli lasten luovuuden kehityksen mahdollistajana ja tukijana (Craft 2008, 96). Tietoisuus luovuuden kannalta edullisista metodeista olisi kasvattajalle siis hyväksi.

Kuten edellä mainittiin, erilaiset pedagogiset lähestymistavat yhdistetään usein positiivisessa mielessä lasten luovuuden sekä esimerkiksi motivaation ja osallisuuden kehittämiseen. On kuitenkin hyvä mainita, että eri lähestymistapoja toteuttavan kasvatuksen vaikutuksista on vielä varsin vähän luotettavaa tutkimustietoa. Tehtyjen tutkimusten tulokset ovat ristiriitaisia. Esimerkiksi eräs tuore tutkimus (de Bilde ym. 2013) vertaili belgialaisia ”vaihtoehtokoulujen” ja ”valtavirtakoulujen” esi- ja alakouluikäisiä oppilaita. Tutkimuksella haluttiin selvittää erilaisien pedagogisten lähestymistapojen (steiner- sekä freinetpedagogiikka) vaikutuksia koulunkäyntiin ja oppilaisiin. Tuloksien perusteella näitä erilaisia pedagogisia lähestymistapoja toteuttavien koulujen opettajat arvioivat oppilaidensa olevan jossain määrin vähemmän itsenäisiä tai omatoimisia verrattuna ”valtavirtaoppilaiden” tuloksiin. Toisaalta de Bilde ym. mukaan esimerkiksi steinerpedagogiikka on yhdistetty parempiin oppimisvalmiuksiin.

Samainen tutkimus (de Bilde ym. 2013) antoi viitteitä myös siitä, että siinä missä ”vaihtoehtokouluissa” kielellisesti taitavampien ja heikompien lasten väliset koulusta nauttimisen erot olivat lähtökohtaisesti pienempiä, tätä eroa pystyttiin kuromaan ”valtavirtakouluja” huonommin umpeen. Eli näyttäisi siltä, että steiner- ja freinetpedagogiikkaa toteuttavissa kouluissa oppilailla oli opetuksen luonteen ansiosta enemmän mahdollisuuksia onnistua kielellisistä haasteista huolimatta. Toisaalta eroja hyvin ja heikommin menestyvien koulusta nauttimisen ja itsenäisen osallistumisen jo olemassa olevia eroja ei pystytty pienentämään opetuksen myötä siinä määrin mitä ”valtavirtaopetuksessa”. (de Bilde ym. 2013, 229.)

Erilaisista pedagogisista lähestymistavoista ja yleensäkin pedagogisista ratkaisuista on monenlaista ja monentasoista tietoa. Tämän tiedon käsittely ja omaan pedagogiikkaan sisällyttäminen vaatii kasvattajalta kykyä kriittiseen ja reflektiiviseen ajatteluun. Reflektiivinen toiminta on tärkeä osa lasten kanssa työskentelyä. Voidaan jopa sanoa, että siitä on tullut yksi kasvatustieteen lähtökohdista. Ammatillisen kehityksensä edistämiseksi, lasten sekä oppimisen ja kehityksen parissa työskentelevien odotetaan pystyvän refleктоimaan työtään eri tavoin. Kasvatustyötä edistävä tarkastelu puolestaan vaatii teoreettista tietoa ja ymmärrystä kasvatustieteen teemoista, kuten lasten oppimisesta ja teorian tuomisesta käytäntöön. (Craft & Paige-Smith 2008, 1–3.) Reflektiivisen ammatillaisen tulee

olla tietoinen, että kaikilla aloilla on useita eri perspektiivejä, joita voi tarvittaessa soveltaa ongelmien ratkaisuun ja eri kulmista tarkasteluun. Kriittisyys on osa reflektiivistä ammattitaitoa (Moss 2008, xiv).

Kaiken kaikkiaan tietoisuus erilaisista pedagogisista menetelmistä ja ratkaisuisista sekä niiden vaikutuksista mahdollistaa sen, että refleктоiva opettaja pystyy tarkastelemaan näitä erilaisia lähestymistapoja ja yhdistelemään ja sovelta-  
maan niitä lapsen parhaaksi. On tärkeää, että lastentarhanopettaja tuntee useita eri lähestymistapoja ja teorioita ja kykenee luottavaisesti valitsemaan ja valikoimaan oman toimintansa kannalta olennaiset teorian osat, sillä hän toimii ryhmänsä pedagogisena asiantuntijana (Helenius, Korhonen & Laes 2005, 166; myös Moore 2000, 30). Häneen kohdistuu suuria odotuksia laadukkaan toiminnan tarjoajana (Domitrovitch, Bierman, Nix, Gill & Gest 2012, 63).

## 2.2 Yhteisölliset lähestymistavat

Helpottaaksemme lukijaa sisäistämään ja muistamaan tutkimuksessamme esiintyvien pedagogisten lähestymistapojen piirteitä, olemme jakaneet tutkimuksemme neljä lähestymistapaa kahteen ryhmään niiden perusluonteen mukaan. Ensimmäisen ryhmän nimesimme yhteisöllisiksi lähestymistavoiksi. Tässä tutkimuksessa yhteisöllisistä pedagogisista lähestymistavoista käsitellään **reggiolaisuutta** sekä **freinetpedagogiikkaa**. Näitä lähestymistapoja yhdistää yhteisöllisyyden ja kulttuuristen tekijöiden korostaminen kasvatuksessa.

### Historia

Reggiolainen filosofia kehittyi II maailmansodan jälkeisessä Pohjois-Italiassa, Reggio Emilian kaupungissa *Loris Malaguzzin* johdolla. Kaupungissa haluttiin uudistaa kasvatustajatteluun sekä filosofisesti että pedagogisesti. (Fraser 2002, 8.) Myös *Célestine Freinet* kehitti freinetpedagogiikkansa sodanaikaisissa tunnelmissa. Sekä reggiolaisessa lähestymistavassa että freinetpedagogiikassa taustalla on uskomus vahvaan, itsenäiseen lapseen sekä yhteisön merkitys kasvatuksessa. Suomessa reggiolaisen lähestymistavan yhteisöllisyydestä puhutaan usein sanoilla ”koko kylä kasvattaa”. Yhteisöllisyyden merkitys kasvatuksessa korostuu reggiolaisuudessa ja jo lähestymistavan syntymästä asti yh-

teisöllisyys ja koko ympäristön vastuu lasten kasvattamisesta on ollut osa reggiolaisen filosofian mukaista kasvatusta. (Fraser 2002, 7.)

Reggiolainen lähestymistapa on nuorin käsittelemistämme lähestymistavoista ja se on saanut vaikutteita mm. Vygotskyn, Montessorin, Piaget'n, Deweyn, Gardnerin, Brofenbrennerin ja Freiren ajatuksista kasvatuksen sosiaalisesta, psykologisesta ja filosofisesta kehityksestä (Thornton & Brunton 2005, 7). Freinetpedagogiikka sekä reggiolainen lähestymistapa edustavat molemmat tutkivaa oppimista, joka on käytännönläheistä. Molemmissa suuntauksissa korostuu kulttuurin ja yhteiskunnan vaikutus kasvatukseen.

### **Perusaatteet**

*Reggiolaisuuden kulmakivi on lapsinäkemys, jonka mukaan lapsi on pystyvä, vahva, kekseliäs ja täynnä ideoita.* Lapsella nähdään tarpeiden sijaan olevan oikeuksia, joita lapsella on tarve toteuttaa (Fraser 2002, 11). Lapsella ajatellaan olevan ”sata kieltä”, joiden kautta lapsi voi ilmaista itseään. Nämä ”sata kieltä” voidaan herättää mm. taiteen, liikunnan ja matematiikan keinoin. (Lewin-Benham 2008, 73–74.) Lapset työskentelevät *pienryhmissä*, joissa lapsi oppii jo pienestä neuvottelu- ja kuuntelutaitoja (Thornton & Brunton 2005, 50). Reggiolaisen lähestymistavan on todettu kehittävän lapsen taiteellisia valmiuksia ja kehitystä ja tähän yhtenä tekijänä on nähty lähestymistavassa käytetty projekti-työskentely. (Swann, 2008, 36–37) Reggiolaisen projektityöskentelyn sekä dokumentaation on nähty kehittävän myös lapsen matemaattista ajattelua ja kehitystä. (Linder ym. 2011, 29–37) Reggiolaisen dokumentaation avulla luodaan opetussuunnitelmaa joka ”kuuntelee” lasta ja lapsen oppimisen tarpeita ja herkkyyttä. (Wien, C. A., Guyevskey V. & Berdoussis, N. 2011)

*Freinetpedagogiikassa lähtökohtana lapsen oppimiselle ovat lapsen senhetkiset tiedot ja taidot.* Tavoite on saada lapsi itse kiinnostumaan omasta työstään ja omasta elämästään. Freinetpedagogiikan tunnetuin ajatus on *työn merkitys*. Työnteon kautta luodaan arvoja ja ratkaistaan ongelmia. Oppimiseen liittyy *toiminnallisuus, omat kokemukset ja itsenäinen työnteke* joiden kautta sitoutuminen oppimiseen taataan. Freinetpedagogiikan koetaan kasvattavan lapsista *demokraattisia ongelmanratkaisijoita, jotka osaavat toimia itsenäisesti*. Lapset saavat vaikuttaa omaan oppimiseensa, vaikkakin opetusta tarjotaan opetus-

suunnitelman mukaisesti. Freinetpäiväkoteja ja –kouluja pidetään arvossa lasta ja lapsen mielipiteitä arvostavan pedagogiikan toimijana. (Temple & Rodero 1995, 164–165)

### **Opettajan rooli**

Sekä freinetpedagogiikassa että reggiolaisessa lähestymistavassa opettajan rooli on toimia ohjaajana ja virikkeellistäjänä. Reggiolaisessa lähestymistavassa opettaja on oppimassa siinä missä lapsetkin, eikä tarjoamassa tietoa ja valmiita vastauksia. (Thornton & Brunton 2005, 25). Opettajilla ei ole käytössä valmiita opetussuunnitelmaa vaan pedagogista toimintaa kuvataan pitkäaikaisena kasvatuksellisena projektina, joka toteutuu erilaisten töiden ja teemaprojektien myötä (Thornton & Brunton 2005, 16). Freinetpedagogiikassa opettajia kehoitetaan soveltamaan pedagogiikkaa ajan mukaan ja myös kehittämään omaa pedagogiikkaa vuosien varrella. Opettajien tehtävä on *dokumentoida*, havainnoida, luoda virikkeitä ja vastata lasten kysymyksiin ja ihmettelyihin arjessa (Thornton & Brunton 2005, 26; Lewin-Benham 2008, 142–143).

Opettajan, vanhempien ja lapsen väliset keskinäiset suhteet ovat tärkeitä lapsen oppimisen ja kehityksen kannalta. Vanhemmat ovat vahvasti mukana reggiolaisen päiväkodin arjessa. (Thornton & Brunton 2005, 49). Reggiolaisuudesta inspiroituneen päiväkotin Vironniemen varhaiskasvatussuunnitelmassa (2007, 2) vanhempien mukanaolo tuodaan seuraavasti esille ”*henkilökunta suuntaa työtään siten että se mahdollistaa vanhempien aktiivisen vaikutusmahdollisuuden ja mukana olon. Ilmapiiriin tulee olla kiinnostunut, kysymyksiin kannustava, tilaa antava, lapsesta iloitseva, kiireetön ja keskustelua arvostava.*”

### **2.3 Kehityskaudelliset lähestymistavat**

Tutkimuksessamme käsitellään myös **montessori-** ja **steinerpedagogiikkaa**, jotka ovat kehityskaudellisia lähestymistapoja. Nämä pedagogiset lähestymista-

vat ovat edelle mainittuja lähestymistapoja hieman ”teoreettisempia” ja perustuvat käsityksille lapsen kehityksen vaiheista.

### **Historia**

*Maria Montessori* kehitti montessoripedagogisen lähestymistavan Italiassa 1900-luvun alkupuolella. Montessoria pyydettiin huolehtimaan työläisten lapsista ja näin sai alkunsa ensimmäinen montessorilainen päiväkoti, ”casa dei bambini”. Montessori havainnoi lapsia ja loi välineistöä sekä pedagogiikkaa näiden havainnointien pohjalta. (Isaacs 2010, 8–9). Sillä aikaa, kun Montessori kehitti omaa pedagogiikkaansa Italiassa, filosofi ja antroposofi *Rudolf Steiner* avasi ensimmäisen steinerkoulunsa Saksassa vuonna 1919 (Nicol & Tanni 2012, 4–5). Koulu perustettiin Waldorf Astoria -tehtaan työntekijöiden lapsille, josta steinerpedagogiikan kansainvälinen nimitys ’Waldorf–pedagogiikka’ juontuu (Nicol 2010, 5).

### **Perusaatteet**

Montessoripedagogiikan taustalla on kehityskaudellinen ajattelu, jossa ihmisen elämä jakautuu kuuden vuoden sykleihin. Havainnoinnin avulla montessoriopetajat osaavat arvioida, milloin lapsi on siirtymässä seuraavalle kehityskaudelle. Jokaiseen kehityskauteen liittyy kaksi kolmen vuoden vaihetta. (Feez 2010, 26.) Myös steinerpedagogiikassa edetään ikäkausiajattelun mukaisesti. Steinerpedagogiikassa noudatetaan ns. seitsenvuotisrytmiä. Ikäkausipedagogiikan mukaisesti opetusmenetelmät muuttuvat, kun lapsi muuttuu. Kasvattajan rooli on tukea ikäkausia kasvatustehtävien mukaisesti. (Paalasmaa 2009, 55.)

Steinerpedagogiikan pääperiaatteita ovat ympäristön vaikutus lasten kehityksessä (väristimulointi), aistien virittäminen, taiteellinen kokeminen (luovuus), lapsikeskeinen vapaaleikki, vapaan tahdon kehittäminen, lapsuuden luontaisen ihmettelyn tukeminen, rytmin, toiston ja rutiinien harjoittelu, jäljittely sekä lapsikeskeisyys (Nicol & Tanni 2012, 14). Usein steinerpedagogiikasta puhuttaessa tulee mieleen eurytmian ja temperamenttikasvatuksen käsitteet. Temperamenttikasvatuksessa lasten luonteenpiirteet ja tapa reagoida voidaan jakaa neljään tyyppiin, joiden avulla voidaan kehittää ja hyödyntää vallitsevan temperamentin positiivisia mahdollisuuksia. Eurytmia taas on liikuntataidetta, jossa musiikki ja lausunta muunnetaan liikkeen ja eleen taiteeksi. (Paalasmaa 2009, 79, 83.)



Steinerpedagogiikkaa toteuttavan päiväkotit Pellavan varhaiskasvatussuunnitelmassa (2010, 10) on kuvaus eurytmiasta ”*Eurytmiataide on yksi osa steinerpedagogiikkaa. Viikoittaiset eurytmiahetket johdattavat lapset eleiden, äänteiden ja rytmien maailmaan mielikuvien ja jäljittelyn kautta. Eurytmian avulla tutustutaan omaan kehoon ja sen liikkumismahdollisuuksiin. Eurytmia tukee myös puheen kehitystä ja kykyä kuunnella.*”

Montessoripedagogiikan olennaisena osana ovat erilaiset pedagogiset välineet, joiden avulla lapsi pystyy säätelemään oppimistaan ja työskentelemään oman aktiivisuutensa pohjalta. Näihin työvälineisiin kuuluu esimerkiksi mattotyöskentely, jossa lapset valitsevat itse ”tehtävänsä” joita he ratkovat omalla matollaan. Montessoripedagogiikassa lapset työskentelevät pienryhmissä, mutta lapset työskentelevät myös itsenäisesti (Feez 2010, 18–22). Lillard (2012) tutki montessorivälineiden ja ”tavallisten” leikkivälineiden vaikutusta lasten oppimisen kehittymiseen. Kävi ilmi, että toimintakauden lopulla montessoriluokassa olleiden lasten alkavat lukemis- ja kirjoittamistaidot, sekä sanavarasto ja matemaattiset taidot olivat kehittyneet merkittävästi enemmän kuin tavallisessa luokkahuoneessa. (Lillard 2012, 177)

### **Opettajan rooli**

Montessoripedagogiikassa opettajan tehtävänä on luoda oppimisympäristö, joka rohkaisee lasta oppimaan itse (”auta minua tekemään itse”). Opettaja toimii ryhmässä havainnoijana. Ympäristöllä ja sen järjestyksellä on olennainen merkitys lapsen omassa oppimisessa; ympäristön tulee antaa lapselle mahdollisuus vapauteen ja itsenäisyyteen, oppia oman toiminnan kautta sekä motivoida tarkoitukselliseen toimintaan, joka vaatii lapselta keskittymistä. (Feez 2010, 17, 38–39.) Usko lapsen kykyyn havainnoida ympäristöään ja oppia ympäristöstään on montessorilaisessa lähestymistavassa vahva (Isaacs 2010, 13).

Steinerpedagogiikassa opettaja tukee lasta ikäkausien tarvitsemalla tavalla. Opettajan havainnoinnin pohjalta voidaan tukea lapsen luontaista ihmettelyä ja tutkimista. (Nicol 2010, 54.) Sekä montessoripedagogiikassa että steinerpedagogiikassa tarjotaan koulutusta kyseisen pedagogiikan saralta. Molempien suuntausten päiväkoteihin vaaditaan myös aiemmat opinnot kyseisistä lähesty-

mistavoista. Snellman korkeakoulu kouluttaa Suomessa tulevia steinerpedago-geja. Montessoripedagogin koulutusta tarjotaan muun muassa yliopistollisena lisäkoulutuksena Helsingin yliopistolla. Molemmat opettajakoulutukset ovat maksullisia.

TAULUKKO 1 Tutkimuksen erilaiset pedagogiset lähestymistavat

	Reggiolainen lähestymistapa	Freinetpedagogiikka	Steinerpedagogiikka	Montessoripedagogiikka
Pedagogi/ pedagogiikan ”syn- ty”	Loris Malaguzzi, 1945-	Célestin Freinet, 1920-luvun al- ku	Rudolf Steiner, 1919-	Maria Montessori, 1907
Mistä tunnetaan	”Lapsen sata kieltä”, dokumentaatio, yhtei- söllisyys, pienryhmä- toiminta, yhteinen ih- mettely, projektinuo- toinen työskentely	Työn pedagogiikka, itsenäisyys työskentelyssä, kokeileva ha- puilu, tekemällä oppiminen	Lapsen taiteellinen toiminta, ant- roposofia, eurytmia, ikäkausijät- telu, kolmijakaisuus, lapsuuden vapaaleikki (leikkien leikkiminen ”loppuun”)	Kehityskaudet, mattotyöskentely, ”auta minua tekemään itse”, väli- neet
Lapsinäkemys	Lapsi vahva ja pystyvä	Lapsi aktiivinen, itsenäinen toimija	Lapsi elää ikäkausissa, jotka mää- rittävät kehitystehtävät.	Lapsi ”imee” kaiken kuulemansa ja näkemänsä
Opettajan rooli	Opettaja luo virikkeet ”sadan kielen” herää- miselle, oppija lapsen rinnalla	Opettaja vastuullinen lapsen oppimisprosessissa, virikkeel- listäjä	Opettaja tukee lasta ikäkausien aikana esille nousevien kasvatus- tehtävien mukaisesti	Opettaja havainnoi ja muokkaa ympäristöä lapsen oppimisen kan- nalta sopivimmaksi, mallintaja

### **3 LASTENTARHANOPETTAJAKOULUTUS JA PEDAGOGIIKKA**

Tässä luvussa käsittelemme pedagogiikan roolia yliopistojen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa. Keskitymme tarkastelemaan miten erilaiset pedagogiset lähestymistavat (vaihtoehtopedagogiikat) esiintyvät kunkin tutkimukseen osallistuneen yliopiston lastentarhanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa. Lisäksi pohdimme normipohjaisen opetussuunnitelman ja koulutuksen merkitystä.

#### **3.1 Pedagogiikka yliopistojen opetussuunnitelmissa**

Tutkimuksemme kannalta on tärkeä tarkastella eri yliopistojen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmia ja pohtia, miten erilaiset pedagogiset lähestymistavat tulevat esille kurssisisällöissä tai laajemmassa pohdinnassa. Seuraavaksi esittelemme jokaisen tutkimukseen osallistuneen yliopiston varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmista niitä kohtia, jotka ovat tutkimuksen teoriaosalle oleellisia. Tässä vaiheessa on jo syytä mainita, että vaikka Helsingin yliopisto oli alustavasti lupautunut mukaan tutkimukseen, jäi se itse aineistonkeruuvaiheessa tutkimuksen ulkopuolelle. Tästä syystä ei ole mielekäästä käsitellä Helsingin opetussuunnitelmaa.

Erillistä mainintaa erilaisista pedagogisista lähestymistavoista ei löydy kurssisisältöjen eikä opetussuunnitelman pohjalta yhdenkään yliopiston varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien sisällöistä. Pedagogiikan käsite mainitaan kuitenkin yleisesti jokaisen yliopiston kohdalla. Me tutkijat jäimme pohtimaan syitä tähän mainitsemattomuuteen; kertooko se arvostuksesta (tai sen puutteesta) vai oletetaanko opiskelijan etsivän itse tietoa erilaisista pedagogisista suuntauksista?

Vuonna 2003 toteutetusta selvityksestä käy ilmi, että varhaiskasvatuksen opettajien mukaan pedagogiikan ydinsisältöjen tulisi rakentua varhaiskasvatuksen pedagogiikasta ja didaktiikasta, varhaiskasvatuksen historiasta ja vaihtoehtopedagogiikoista. Sisältöalueiden ydinsisältöjen tulisi koostua taide- ja taitoaineista, perushoidosta ja monikulttuurisuudesta. Selvityksen valossa onkin yllättävää, että vaihtoehtoisia menetelmiä ei opetussuunnitelmissa tai kurssisisällöissä mainita, vaikka varhaiskasvatuksen opettajien mielestä vaihtoehtopedagogiikat ovat osa pedagogiikan ydinsisältöjä. Menetelmien keskeisimpiä ydinsisältöjä varhaiskasvatuksen opettajien mukaan ovat lasten välinen sekä lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus, havainnointi, suunnittelu, leikki, opettaminen sekä lasten ohjaamisen menetelmät. (Niikko 2004, 228.)

Härkösen (2003) mukaan oppiaineen sisällöt määrittävät kunkin koulutuksen opetussuunnitelmissa ja oppiaineen opettajien suunnittelu- ja opetustyössä opettajien tietojen ja taitojen sekä ulkoisten mahdollisuuksien ja rajoitusten puitteissa. Näin voisi ajatella, että oppiaineiden sisällöt ovat vaihdelleet Suomen varhaiskasvatuksen koulutuksissa ja eri aikoina. Opetuksen sisällöillä taas on suora vaikutus tulevien lastentarhanopettajien varhaiskasvatuksen hahmottamiseen ja työn toteuttamiseen. (Härkönen 2003, 24.)

### **Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatustieteen opetussuunnitelma**

Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatustieteen opetussuunnitelman (JYUOPS) koulutuksen lähtökohdissa ja tavoitteissa mainitaan seuraava: ”Koulutus tukee opiskelijoiden kehittymistä aktiivisiksi, kriittisiksi ja eettisen vastuun kantaviksi lapsuuden ja varhaiskasvatuksen asiantuntijoiksi ja tutkijoiksi. *Koulutuksessa korostetaan kasvatustoiminnan monitieteisen, laaja-alaisen tietoperustan hallintaa ja sen jatkuvaa ylläpitämistä ja kehittämistä.*” (JYUOPS 2012, 2.) Lastentar-

hanopettajan suuntautumisvaihdon osaamistavoitteissa mainitaan opiskelijan hallitsevan varhaiskasvatusalan käsitteistön ja keskeiset sisällöt ja *opiskelijan olevan myös tietoinen omista oppimis- ja tiedonkäsityksistään.* (JYUOPS 2012, 7.) Varhaiskasvatustieteen perusopintojen, aineopintojen sekä varhaiskasvatuksen tehtäviin ja esiopetukseen ammatillisia valmiuksia antavien opintojen tavoitteena on *orientoituminen kasvatusalan käsitteistöön, työhön ja toimintaympäristöihin sekä laajentaa ja syventää opinnoissa omaksuttuja tietoja, taitoja ja kompetensseja* (JYUOPS 2012, 14-18). Erityistä mainintaa juuri vaihtoehtopedagogisten menetelmien tuntemisesta ei ole, mutta pedagoginen tuntemus yleisenä, laajana käsitteenä opetussuunnitelmassa mainitaan.

### **Tampereen yliopiston kasvatustieteen opetussuunnitelma (Ito)**

Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksella ei ole omaa opetussuunnitelmaa vaan opetussuunnitelma on yhteinen kaikille kasvatustieteen opiskelijoille. Varhaiskasvatukseen hyväksytyt opiskelijat suorittavat varhaiskasvatuksen erikoistumisopintoja, eli VAAM-opintoja. (UTA OPS 2013) Yleisesti mainitaan, että varhaiskasvatuksen perusopintojen, aineopintojen sekä varhaiskasvatuksen tehtäviin ja esiopetukseen ammatillisia valmiuksia antavien opintojen tavoitteena on luoda *tieteelliselle tiedonmuodostukselle rakentuvaa kuvaa kasvatuksesta, oppimisesta ja koulutuksesta koko elämänkaaren kattavana ja antaa valmiuksia pohtia kriittisesti näihin liittyviä kokemuksia.* Varhaiskasvatuksen tehtäviin ja esiopetukseen ammatillisia valmiuksia antavien opintojen tavoitteena on, että *opiskelijat perehtyvät varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden eri osa-alueisiin kehittäen varhaiskasvatuksen opetus-, johto- ja kehittämistehtävissä vaadittavaa osaamista.* (UTA OPS 2013.)

### **Turun yliopiston kasvatustieteen (Ito) opetussuunnitelma (Rauman yksikkö)**

Turun yliopiston Rauman yksikön varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmassa todetaan *varhaiskasvatuksen olevan kulttuuristen kehitysympäristöjen luomista ja alle kouluikäisten lasten pedagogiikkaa,* joka teoriassa ja käytännössä pyrkii vahvistamaan uuden sukupolven kehitysedellytyksiä. Se on kasvatusta-, kulttuuri- ja sivistystyötä ja niitä koskevaa tutkimusta. Tutkimuksen erityisiä sovellusaluei-

ta ovat mm. alle kolmivuotiaiden pedagogiikka, kuusivuotiaiden esiopetus sekä varhaiserityiskasvatus. (UTUOPS 2013.) Keskeisinä *työvälineinä mainitaan ilmaisu- ja taidekasvatuksen monipuolinen osaaminen sekä persoonallinen sitoutuneisuus* ja herkkyys toiminnassa eri-ikäisten lasten kanssa. *Tiedon ja taidon yhdistäminen ovat varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta.* (UTUOPS 2013.)

### **Itä-Suomen yliopiston kasvatustieteen (Ito) opetussuunnitelma (Savonlinnan yksikkö)**

Varhaiskasvatuksen opinnoissa saavutetaan pieniä lapsia koskevan varhaispedagogiikan, leikin, lasten työn sekä esiopetuksen tietämys ja osaaminen. (UE-FOPS 2013.) Tavoitteissa mainitaan *opiskelijan osaavan yleisesti kuvata ja analysoida kasvatustieteen filosofis-historiallisia perusteita*, päivähoito- ja koulutusjärjestelmien yhteiskunnallista merkitystä sekä hoidon, kasvatuksen, opetuksen, kehityksen, oppimisen, sosialisoinnin, sivistyksen ja henkistymisen sosio-kulttuurisia ja psykologisia lähtökohtia. *Erityisesti varhaiskasvatuksen pedagogisissa ja ammatillisissa opinnoissa opiskelija on saavuttanut tarvittavat tiedot varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelmista, sisältöalueista ja eri menetelmistä, kuten perustoiminnoista, leikistä, työstä, opetuksesta, juhlista ja retkistä, sekä niiden systeemisistä yhteyksistä toisiinsa ja yhteyksistä moninaisiin filosofisiin, kehityspsykologisiin ja kulttuurisiin tekijöihin.* Opetusharjoittelussa opiskelija on omaksunut ammatillisen perustaidon teorian ja käytännön yhteyksien rakentamiseen, suunnittelemiseen, toteuttamiseen ja arvioimiseen. (UE-FOPS 2013.)

### **Oulun yliopiston kasvatustieteen (Ito) tutkinnon opetussuunnitelma**

Koulutuksen käytyään opiskelijalla on tietoa pienen lapsen kehityksestä, kasvusta ja oppimisesta ja *hän osaa soveltaa lapsen kehityksen tukemisessa syvällistä pedagogista ajattelua.* Opiskelijalla on käytössään vahva ammatillinen osaaminen ja *monipuoliset teoreettiset perustiedot, joiden pohjalta hän kykenee tutkivaan ja kehittävään työotteeseen.* Hän kykenee luovaan ongelmanratkaisuprosessiin. Koulutuksen käytyään opiskelija osaa toimia eettisesti, rakentavasti ja yhteistyökykyisesti haasteellisissa varhaiskasvatuksen tilanteissa, vuorovai-

kutuksessa erilaisten toimijoiden kanssa ja *osaa käyttää erilaisia pedagogisia menetelmiä tilanteen ratkaisemiseksi.* (UO OPS.)

### **3.2 Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet (2005) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2010)**

Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteissa (VASU) (Stakes 2005) vaihtoehtoiset pedagogiikat mainitaan omana otsikkonaan ja todetaan, että varhaiskasvatus voi perustua erilaisille pedagogisille tai kasvatustilanteille ratkaisuille, joita ovat mm. Steinerin, Montessorin, Freinetin ja Reggio Emilian pedagogiset ratkaisut. (Stakes 2005, 42.) Kaiken kaikkiaan varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteissa käsitellään samoja asioita, joita erilaiset pedagogiset lähestymistavat tuovat omilla suuntauksissaan esille. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa painottuvat vahvan lapsikuvan arvostaminen, lapsen ”äänen” kuuleminen, leikin arvostaminen, kasvattajan rooli virikkeellistäjänä, oppimisympäristön huomioiminen kasvatuksessa, tutkiva oppiminen, vahva kasvatuskumppanuus ja vanhempien osallistaminen varhaiskasvatuksen suunnitteluun yksiköissä, liikkuminen ja taiteellinen kokeminen. (Stakes 2005.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010) erilaiset pedagogiset lähestymistavat sisältyvät erityiseen kasvatusopilliseen järjestelmään perustuvaan esiopetukseen. Tällöin esiopetuksen tavoitteet eivät saa olla ristiriidassa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisältötavoitteiden kanssa. (OPH 2010, 50–53) Esiopetuksessa erityinen kasvatusopillinen tehtävä voi ilmetä erilaisina pedagogisina ratkaisuin taiteen ja toiminnan kautta täydentäen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteita ja sisältöaineita (OPH 2010, 52). Voisi siis sanoa, että suomalaiseen Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteisiin on koottu hyviä puolia useasta erilaisesta pedagogisesta lähestymistavasta ja suositettu nämä poimitut ja hyvät toimintatavat suomalaiseen arvopohjaan.

Eri yliopistojen opetussuunnitelmissa tuodaan esille pedagogisen tietämyksen tärkeyttä varhaiskasvatuksellisessa osaamisessa, joka omalta osaltaan korostuu myös varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteissa. Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet on kuitenkin, toisin kuin esiopetuksen tai perusopetuksen opetussuunnitelmat, vain ohjaava asiakirja, jota kuntien suositellaan nou-



dattavan. Uutta varhaiskasvatustalakiä ollaan juuri valmistelemaissa ja lakiesityksen on määrä siirtyä eduskunnan käsiteltäväksi keväällä 2014. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013.) Opettajien ammattijärjestön (OAJ) yhtenä linjauksena uuteen varhaiskasvatustalakiin on, että varhaiskasvatuksen tulee täyttää uuden lain mukaan asetetut vaatimukset ja varhaiskasvatuksen tulee olla palvelu, joka on järjestetty sisällöllisesti ja laadullisesti aina samoin kriteerein. (OAJ 2013.) Tällöin varhaiskasvatustasuunnitelman voisi ajatella lähenevän normiperusteista esiopetuksen opetustasuunnitelmaa ja jääkin nähtäväksi, miten muutos vaikuttaisi varhaiskasvatustasuunnitelman perusteiden käyttöön ja toteutumiseen kunnissa.

### **3.3 Valtakunnallisen opetustasuunnitelman asema**

Perehdyttyämme eri koulutusten opetustasuunnitelmiin ja verrattuamme niiden sisältöjä Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteisiin, me tutkijat jäimme pohtimaan valtakunnallisen opetustasuunnitelman asemaa.

Varhaiskasvatuksen arvostuksen ja tarpeen lisääntyessä vakaasti viime vuosituhannen loppua kohden alettiin kansainvälisesti valtiotasolla kiinnostua varhaiskasvatuksen järjestämisestä sekä siihen investoinnista ja toiminnan laadun takaamisesta. Ryhdyttiin luomaan valtakunnallisia opetustasuunnitelmia. Ensimmäiset eurooppalaisten ja anglosaksilaisten koulutusjärjestelmien opetustasuunnitelmat pohjautuivat kehitysteorioihin ja tunnustivat lapsilähtöisyyttä ja leikkiä oppimisen keinoina. Nykyään kaikissa EU-maissa on julkaistu jonkintasoinen varhaiskasvatuksen opetustasuunnitelma ja osasta maissa sitä on jo tarkastettu ja uudistettu useampaan otteeseen. (Papatheodorou 2012, 1–7.) Esimerkiksi Saksassa varhaiskasvatuksen opetustasuunnitelma oli aina vuoteen 2002 asti melko summittainen eikä siitä oltu käyty vakavia keskusteluja. Mutta huoli PISA-tuloksista kuitenkin johti siihen, että aiheeseen paneuduttiin ja saatiin aikaan suomalaista Varhaiskasvatustasuunnitelman perusteita muistuttava, ei-sitova opetustasuunnitelma, joka painottaa mm. holistista oppimista ja lapsilähtöisyyttä. (Oberhuemer 2012, 20–21.) Kun taas esimerkiksi bulgarialainen varhaiskasvatuksen opetustasuunnitelma muistuttaa enemmän suomalaista perusopetuksen

opetussuunnitelmaa oppiainejakoineen ja oppimistavoitteineen (Engels-Kritidis 2012, 41–42).

Rakenteesta ja muodosta riippumatta opetussuunnitelma on kuitenkin selvästi vakiinnuttanut asemansa eurooppalaisessa varhaiskasvatuksessa. Mutta mitä opetussuunnitelma käytännössä antaa kasvatusalalle? Varhaiskasvatuksen suunnitelman tavoitteena on edistää ja antaa edellytyksiä laadukkaan ja yhdenvertaisen varhaiskasvatuksen toteutumiselle (Stakes 2005, 7). Se on alan ammattilaisten ja asiantuntijoiden kokoama, joten sen voisi nähdä eräänlaisena laadukkaan varhaiskasvatuksen mittarina tai määrittäjänä. Tällä ajattelutavalla suunnitelmassa mainitut seikat ovat oleellinen osa laadukasta varhaiskasvatusta. Näin ollen eikö kaikkia varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteissa mainittuja teemoja voisi pitää varhaiskasvatuksen laadun kannalta oleellisina? Esimerkiksi vaikka erilaiset pedagogiset ratkaisut ja lähestymistavat, eikö tällä perustelulla niihin perehtymisellä olisi paikkansa varhaiskasvatusalan ammattilaisten koulutuksessa? Tuleeko alan koulutusten ja työntekijöiden seurata varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteita kirjaimellisesti?

Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman asema enemmän ohjeena kuin vaatimuksena ja tästä seuraava toiminnan vapaus voidaan nähdä joka hyvänä tai huonona asiana. Jos uuden varhaiskasvatuslain myötä lähestytään normiperusteisempaa opetussuunnitelman toteuttamista, on tärkeää pohtia valtiojohtoista kasvatusta molemmilta kannoilta.

Esimerkiksi. Coulby (2000) on kritisoinut valtiojohdon tasolta säädettyjä kansallisia (pakollisia) opetussuunnitelmia. Coulbyn mukaan Euroopassa opetuksen ja kansan välillä on jännitteitä, sillä keskitetty ja valtiojohtoinen opetus ei vastaa kaikkia monimuotoisen kansan tarpeita. Hän myös muistuttaa, että kansalliseen opetussuunnitelmaan mahtuu vain murto-osa kaikesta maailman kasvatustiedosta ja samalla sen muodostukseen pyrkivät vaikuttamaan useat tahot omat intressit mielessään (valtion vaatimukset; kasvatusalan asiantuntijat, joilla on aina oma erityisosaamisalueensa, jota he luonnollisesti pitävät parhaimpana; uskonnolliset ryhmät; ympäristöaktivistit; teollisuuden päättäjät, jne.). Tältä pohjalta pyritään luomaan tasapuolinen ja kaikenkattava opetussuunnitelma, joka määrittelee kansalaisten koulutuksen ja, koska itse koulussa opittua pidetään

usein kaikkein oleellisimpana ja tärkeänä, koko kansan tuleva arvomaailmaa. (Coulby 2000, 1, 12–15.)

Coulby myöntää, että valtakunnallisen opetussuunnitelman etuja ovat muun muassa, että se tarjoaa opettajille selkeät vaatimukset, varmistaa opetuksen tavoitteellisuuden, yhteneväisyyden, ja läpinäkyvyyden (lapsille ja perheille on selvää, mitä opiskellaan ja millä perusteilla arvioidaan) sekä mahdollisuuden tarkastella ja vertailla opetuksen toteutumista laajemmassa mittakaavassa. Kuitenkin hänen mukaansa (Coulby 2000, 18–22) kolme merkittävää valtiojohtoisen opetussuunnitelman haittapuolta ovat:

- 1) Opettajien ammatillisuuden heikkeneminen (de-professionalization of teachers). Tiukka, valtakunnallinen opetussuunnitelma voi johtaa ristiriitaan innostavan ja motivoivan opettajankoulutuksen ja todellisen työn välillä. Työelämässä päädytään helposti vain sokeasti toistamaan opetussuunnitelmaa.
- 2) Kansallisten ja paikallisten prioriteettien ristiriidat (dissonance between state and local priorities). Kun koko kansan asioista päätetään valtiollisella tasolla, jäävät pienien ryhmien tarpeet monesti sivuun (esimerkiksi kielivähemmistöt).
- 3) Tiedon politisointi ja surkastuttaminen (politicization and potential atrophy of knowledge). Vallassa olevilla poliittisilla aatteilla ja arvomaailmalla on suora vaikutus siihen mitä ja mistä näkökulmasta kouluissa opetetaan toistutena (esim. historialliset tapahtumat). Tämä voi johtaa myös siihen, että koulutus ei reagoi uusiin tutkimustuloksiin vaan rutinoituu ja näivettyy.

Moyles (2012) esittää Coulbyn ajatuksia hyvin mukailevan kysymyksen: Missä määrin toimintamallit (policy) ohjaavat käytäntöä (practice) ja missä määrin käytäntö ja toimijat toimintamalleja? Toisin sanottuna, kumpi ”ohjaa”: opettajat vai opetussuunnitelma? File (2012) kritisoi, että varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmasta keskustellessa on keskitytty liikaa siihen *miten* ne toimivat, sen sijaan, että tarkasteltaisiin *toimivatko* ne. Kaikki kolme edellä mainittua Coulbyn valtakunnallisen opetussuunnitelman haittapuolta antavat mielenkiintoisen näkökulman näiden kysymysten tarkasteluun.

Coulbyn ja muiden näkemykset herättävät paljon ajatuksia kansallisen tason opetussuunnitelmaohjauksesta. Sillä on omat etunsa ja haasteensa. Toisin kuin Coulbyn negatiivisimmissä näkemyksissä, suomalaisen varhaiskasvattajan vastuulle jää varhaiskasvatussuunnitelman luonteen mukaisesti kuitenkin paljon vastuuta ja vapautta sen suhteen, millaista pedagogiikkaa ja toimintaa varhaiskasvatusyksiköissä ja -ryhmissä toteutetaan. Tällöin muun muassa lastentarhanopettajan omalla pedagogisella tietämyksellä on suuri merkitys toimivan arjen rakentamisessa. Kun toimintaa eivät ohjaa tarkat ohjeet ja säännökset, omaa ammattitaitoa kehittävä koulutus saa entistä suuremman painoarvon.

### **3.4 Koulutus pedagogiikan kehittäjänä**

Nykypäivänä koulutuksen arvostus ja oppimisvaatimukset ovat korkeammalla kuin koskaan aiemmin. Tämä lisää opettajiin kohdistuvia vaatimuksia. Koulutuksen täytyy valmistaa opettajat nykypäivän vaatimuksiin. Sen täytyy mahdollistaa laaja tietopohja ja kyky astua perinteisen opintosuunnitelman ulkopuolelle, jotta opettaja kykenisi kohtaamaan jokaisen oppijan tarpeet. (Bransford, Darling-Hammond & LaPage 2005, 2.) Nykyään myös varhaiskasvatus kytketään koulutukseen ja opetukseen (Niikko 2003, 9) ja yhä enemmän huomiota kiinnitetään sen rooliin tulevan koulumenestyksen pohjustajana ja tukijana (Domitrovich ym. 2012, 61) sekä sen koko yhteiskuntaa koskevaan positiiviseen vaikutukseen (Papatheodorou 2012, 1–5). Niinpä nämä kasvavat paineet koskevat myös varhaiskasvatuspuolen opettajia. Varhaiskasvattajilta vaaditaan paljon enemmän tieto-taitoa kuin vain perinteisiä vanhemmuuden taitoja (Howes & Tsao 2012, 2).

Kasvattajat tekevät työssään pedagogisia valintoja rakentaessaan toiminta- ja oppimisympäristöjä sekä mahdollistaessaan sisältöjä ja erilaisia toimintamuotoja. Valintoihin vaikuttavat niin tiedostetut kuin tiedostamattomat perustat. Nämä valinnat määrittävät suurelta osin millaiseksi lapsiryhmän pedagoginen konteksti muodostuu ja millaisia kokemuksia se mahdollistaa. (Heikka, ym. 2009, 34.) Nämä ratkaisut vaativat tietoa valintojen pohjaksi. Koulutuksen tehtävä on tarjo-

ta tätä tietoa ja taidot sen hyödyntämiseen (Moore 2000, 125–126; myös Bransford, Darling-Hammond & LaPage 2005, 18).

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat vuonna 2003 toteutetun selvityksen mukaan, että varhaiskasvatuksen kandidaatin koulutuksessa lapsen kasvun ja kehityksen ydinsisältöjen tulisi muodostua mm. lapsen kasvun ja kehityksen tuntemisesta sekä kasvua ja oppimista tukevien oppimisympäristöjen tarkastelusta. Pedagogiikan ydinsisältöjen tulisi heidän mukaansa rakentua varhaiskasvatuksen pedagogiikasta ja didaktiikasta sekä varhaiskasvatuksen historiasta ja vaihtoehtopedagogiikoista. (Niikko 2004, 227–228.) Koska lastentarhanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa ja varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksissä erilaiset pedagogiset näkökulmat tulevat esille, voidaan niitä ja niiden tuntemista pitää oleellisena osana lastentarhanopettajankoulutusta ja lastentarhanopettajien ammattitaitoa. Tästä syystä niiden käsittelyn tarkastelu oli myöskin mielekästä. Aiempaa vastaavaa selvitystä aiheesta ei oltu myöskään tehty.

*Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kuinka lastentarhaopettajaopiskelijat kokevat tuntevansa erilaisia pedagogisia lähestymistapoja sekä heidän käsityksiään erilaisten pedagogisten lähestymistapojen tärkeydestä, niihin liittyviä kokemuksia koulutuksessa ja kentällä sekä mahdollisia kehittämismahdollisuuksia/ehdotuksia koulutukselle.*

Kuten johdannossa jo perustelimme, käytämme tutkimuksessamme termiä erilaiset pedagogiset lähestymistavat vaihtoehtopedagogiikan sijaan. Päädyimme ratkaisuun kun kävimme erään kyselyyn vastanneen yliopiston opettajan kanssa sähköpostitse keskustelua termin *vaihtoehtopedagogiikka* merkityksestä. *Erilaiset pedagogiset lähestymistavat* pitää sisällään kaikki pedagogiikan sovellutukset. Mikään pedagogiikka ei ole toista oudompi tai kategorisoivampi.

Tutkimuskysymykset ovat:

- I. Miten riittävänä opiskelijat kokevat saamansa tiedon määrän koskien erilaisia pedagogisia lähestymistapoja?
- II. Missä ja mitä tietoa opiskelijat kokevat saavansa erilaisista pedagogisista lähestymistavoista?
- III. Onko erilaisten pedagogisten lähestymistapojen tunteminen tärkeää lastentarhanopettajaopiskelijoille nyt/tulevaisuudessa?

Tämän tutkimuksen voi nähdä tarkistelevan lastentarhanopettajakoulutusten toteutususkollisuutta. Toteutususkollisuudella tai toteutustarkkuudella (fidelity of implementation) tarkoitetaan sitä, missä määrin seurataan asiaankuuluvia ohjeita tai sääntöjä ja niiden aatteita, esimerkiksi opetussuunnitelmaa (Kinzie, Whitaker, Kilday & Williford 2012, 37). Vaihtoehtoiset pedagogiikat on tämänhetkessä varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteissa nostettu omaksi luvukseen. Vaikka, kuten aiemmin todettiin, varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma on enemmän ohjenuora kuin asetettu tavoite, voidaan kuitenkin sanoa, että sen sisältöihin perehtyminen lastentarhanopettajakoulutuksessa on oleellista, ellei välttämätöntä. Tällöin myös perehtyminen vaihtoehtoisiin pedagogiikkoihin on oleellista. Toteutususkollisuuden aspekteja ovat: missä *määrin* opetussuunnitelmaa toteutetaan käytännössä, minkä *laatuista* tämä käsittely on, millaisena osallistujat, tässä tutkimuksessa: opiskelijat, *kokivat* käsittelyn sekä onko käsittelyyn nostettu kaikki *oleelliset asiat* (Kinzie et al 2012, 38). Juuri näitä opetuksen elementtejä tarkastelemme tutkimuskysymyksillämme erilaisten pedagogisten lähestymistapojen käsittelyn raameissa. Tältä osin kyse on siis opetussuunnitelman toteutuksen tarkastelusta.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa tarkastelemme ja perustelemme ensin valitsemaamme tutkimusmetodia ja aineistonkeruun toteutusta. Kerromme myös miten lähdimme analysoimaan saatua aineistoa sekä pohdimme tämän tutkimuksen osalta hyvän tutkimuksen luonteeseen kuuluvia seikkoja kuten reliabiliteetti, validiteetti ja eettisyys.

### 5.1 Tutkimusmetodi

Lähestyimme tutkimuskysymyksiämme survey–tyyppisesti. Tutkimuksellamme pyrimme tavoittamaan mahdollisimman laajan joukon kohdehenkilöitä ympäri Suomea ja tiedustelemaan heidän näkemyksiään ja mielipiteitään. Metodikkemme valitsimme kyselyn, tarkemmin verkkokyselyn, sillä se soveltuu hyvin tällaiseen tutkimusasetelmaan (ks. Vilkka 2007, 28; Vehkalahti 2008, 11.). Koimme, että metodina verkkokyselyn avulla pystyisimme keräämään mahdollisimman laajan aineiston. Kysely aineistonkeruun muotona on tutkijalle helppo, sillä esimerkiksi hänen läsnäolonsa kyselyyn vastattaessa ei ole välttämätöntä, jolloin kyselyyn voi vastata useampi osallistuja yhtä aikaa. Metodi on melko vaihton myös vastaajalle.

Pyrimme kehittämään verkkokyselystä mahdollisimman ”vastaajaystävällisen” ja näin pyrkiä nostamaan vastausprosenttia. Siksi päädyimme käyttämään pääosin monivalintakysymyksiin pohjautuvaa kyselylomaketta. Juuri tätä helppoutta



pidetään monesti myös kirjallisuudessa kyselyn etuina (Hirsjärvi, Remes & Sarajärvi 2013, 195; O’Leary 2005, 152–155). Kyselylomaketutkimus on enimmäkseen määrällistä tutkimusta. Aineistot koostuvat pääosin mitatuista luvuista ja numeroista, sillä vaikka kysymykset annetaan sanallisesti, vastaukset ovat numeerisia. Sanallisesti annetaan täydentävää tietoa ja vastauksia kysymyksiin, joiden esittäminen numeroina olisi epäkäytännöllistä. (Vehkalahti 2008, 13.)

Tutkimuksessamme pyrimme selvittämään opiskelijoiden mielipiteitä ja arvoja. Henkilökohtaisista asioista (mielipiteet, arvot) keskustellessa, kanssakeskustelijoiden välittämät asenteet voivat vaikuttaa siihen, mitä muut haluavat tai uskaltaavat omista ajatuksistaan jakaa. Antamalla tutkimukseen osallistujien vastata kyselyyn anonyymisti ja omalla ajallaan, toivoimme saavamme mahdollisimman rehellisiä vastauksia. Kysely määrällisine vastauksineen mahdollistaa myös vaittoman tulosten tarkastelun ja vertailun. Näitä kyselyn etuja ovat käsitelleet muun muassa Valli (2001, 101) ja Pahkinen (2012, 215). Puolestaan motivaation puute ja mahdollinen tutkimuksen ymmärtämättömyys vastaajan osalta sekä heikko vastausprosentti vastaajissa voidaan lukea kyselytutkimuksen heikkouksiksi (Vehkalahti 2008, 23–24, 40–48).

## **5.2 Kohdejoukko ja aineiston kerääminen**

Tämän tutkimuksen perusjoukko oli suomenkielisen lastentarhanopettajakoulutuksen opiskelijat ja kohdehenkilöinä juuri valmistuvat, eli kolmannen vuoden opiskelijat. Henkilöt joiden näkemyksistä ollaan kiinnostuneita, muodostavat perusjoukon. Heistä tutkimukseen valituiksi tulleet muodostavat otoksen. (Vehkalahti 2008, 43; O’Leary 2004, 102–106.) Toisaalta voitaisiin myös ajatella kyseessä olevan kokonaisotanta, jolloin perusjoukon muodostavat kolmannen vuoden opiskelijat. Tutkimus toteutettiin sähköisellä kyselylomakkeella eri yliopistojen (Jyväskylä, Helsinki, Tampere, Turku, Oulu ja Itä-Suomi) suomenkielisen lastentarhanopettajakoulutusten kolmannen vuosikurssin opiskelijoille.

*Tutkimuksen kohdejoukoksi valikoitiin suomenkielisten yliopistojen varhaiskasvatustieteen 3. vuosikurssin opiskelijat. Heitä oli keväällä 2013 yhteensä 335. Lukumäärä on viitteellinen, koska opiskelijoita laskettaessa tulee ottaa huomi-*

oon mm. läsnäolevat opiskelijat ja opintojaan (esim. tauolta) jatkavat opiskelijat. Yliopistoista ei osattu antaa tarkkoja lukumääriä juuri vaihtelevuuden vuoksi. Valitsimme kohderyhmäksemme kolmannen vuosikurssin opiskelijat siksi, että aineistoa kerätessä suurin osa heistä oli juuri valmistumassa kasvatustieteen kandidaateiksi ja lastentarhanopettajiksi. He olivat siis suurimmilta osin suorittaneet tutkintoon vaadittavat kurssit ja näin ollen heillä oli kokonaisvaltainen kuva koulutuksen sisällöstä. Tällöin heidän näkemyksensä erilaisten pedagogisten lähestymistapojen käsittelystä kattoi koko koulutuksen. Alempien vuosikurssien näkemyksistä sen sijaan ei olisi voitu tehdä luotettavia päätelmiä, sillä heillä oli ollut vähemmän opintoja lastentarhanopettajakoulutuksesta ja näin ollen mahdollista erilaisiin pedagogisiin lähestymistapoihin perehtymistä vielä edessä.

Aineistonkeruuta varten hankittiin jokaisesta tutkimuksen piiriin kuuluvasta yliopistosta yhteyshenkilö, joka toimitti sähköistä kyselylomaketta eteenpäin. Amanuenssit ja opettajat auttoivat tutkimuksen aloittamisessa. Myös ainejärjestöt ohjasivat lomakettamme eteenpäin. Opiskelijoille lähetettiin kyselyn yhteydessä myös saatekirje sekä kyselylomakkeen alustus, joiden tehtävänä oli kuvata vastaajille millaisesta tutkimuksesta on kysymys ja mihin hänen antamiaan tietoja käytetään sekä motivoida vastaamaan kyselyyn (Vilkkä 2007, 81; Vehkalahti 2008, 47–48). Ne löytyvät liitteistä (ks. liitteet 1 ja 2).

*Laatiessamme tämän tutkimuksen kyselylomaketta, käytimme pohjana Opetusministeriön Mediamuffinssi-hankkeen ja Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto, SOOLin toteuttamassa tutkimuksessa käytettyä kyselylomaketta. Kyselyn tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia kokemuksia lastentarhan- ja luokanopettajaksi opiskelevilla on mediakasvatuksen opinnoista koulutuksessaan. (Alanen 2007.) Koska tutkimuksen aihe ja metodi oli varsin lähellä omaamme, koimme, että Mediamuffinssi-hankkeen laatiman lomakkeen rakenne sekä osa sen kysymyksistä toimi hyvänä lähtökohtana omallemme. Jo aiemmin käytetyn ja toimivaksi todetun tutkimusmetodin käyttäminen parantaa myös tutkimuksen reliabiliteettia ja validiteettia (vrt. O’Leary 2004, 152–155). Mediamuffinssi-kyselyn kysymyksistä hyödynsimme soveltaen joitain kysymyksiä, poistimme toisia sekä lisäsimme itse kehittämiämme kysymyksiä.*

Kyselylomakkeessamme käytettiin enimmäkseen strukturoituja kysymyksiä, mutta avoimillakin on paikkansa. Valmiita vastausvaihtoehtoja oli selkeä mitata ja helppo käsitellä. Strukturoidut kysymykset ovat vaivattomampia myös vastaajan näkökulmasta. Kun vastausvaihtoehtoja on annettu valmiiksi, ei vastaajan tarvitse miettiä ja tuottaa kaikkia vastauksia itse. Strukturoituihin kysymyksiin vastaaminen koetaan usein kevyemmäksi kuin sanallisten vastausten tuottaminen. Sanallisia vastauksia on työläämpi käsitellä, mutta ne toimivat jossain tilanteissa suljettuja vastausvaihtoehtoja paremmin. Avoimilla kysymyksillä saataan saada tietoa, joka on tutkimuksen kannalta tärkeää, mutta voisi jäädä suljetuissa kysymyksissä havaitsematta. (Vehkalahti 2008, 25.) Tämän huomioimme myös omassa tutkimuksessamme. Kehittämämme kyselylomake koostui yhteensä 19 kysymyksestä. Näistä 14 oli pääsääntöisesti suljettuja kysymyksiä, joissa vastaajalle oli siis annettu valmiit vastausvaihtoehdot. Osa näistä kysymyksistä sisälsi myös ”muuta” vaihtoehdon, jota pystyi tarkentamaan sanallisesti. Nämä suljetut kysymykset sisälsivät siis myös avoimen elementin. Loput viisi kysymystä olivat avoimia, suljettujen kysymyksiä tarkentavia kysymyksiä, joihin vastaajat saivat vastata vapaamuotoisesti sanallisesti.

Kyselyn kysymykset suunniteltiin niin, että ne vastaisivat johonkin kolmesta tutkimuskysymyksestämme. Tiivistetysti, ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvät kyselyn kysymykset selvittävät erilaisten pedagogisten lähestymistapojen *tarjontaa* koulutuksessa. Tätä selvitettiin kyselyn kysymyksillä 6, 9 ja 10 (sekä sen tarkentava avoin kysymys). Toiseen tutkimuskysymykseen vastaavilla kysymyksillä selvitettiin koulutuksen tarjonnan *sisältöjä*. Tätä käsitelivät kysymykset 7, 8, 14 ja 15 (avoin kysymys). Kolmas tutkimuskysymys pohtii erilaisten pedagogisten lähestymistapojen tuntemisen *tärkeyttä*. Tähän tutkimuskysymykseen liittyivät kyselyn kysymykset 11, 12 (sekä sen tarkentava avoin kysymys) ja 13. Lisäksi kyselyn lopussa oli avoin kysymys 16, jossa vastaaja pystyi halutessaan kertomaan lisää kokemuksistaan ja näkemyksistään aiheeseen liittyen. Listan kyselyn kysymyksistä tutkimuskysymyksittäin voit nähdä liitteessä 4. Tässä tutkimuksessa käytetyssä kyselylomakkeessa oli siis sekä avoimia kysymyksiä että suljettuja eli monivalintakysymyksiä. Osa kysymyksistä oli vapaaehtoisia, osa pakollisia (kuten taustakysymykset; ikä, sukupuoli, opiskelupaikka) kyselyn jatkamisen kannalta. Kyselylomake löytyy liitteistä (liite 3).

Kyselylomake tulisi aina testata etukäteen, mieluiten omaan kohderyhmään kuuluvilla testaajilla, joilla on todenmukainen käsitys kysymysten ja ohjeiden toimivuudesta (Vehkalahti 2008, 48). Tämän tutkimuksen kyselylomake esitettiin pienellä joukolla (18 osallistujaa) varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijoita. Palautteen avulla kysymyksiä hiottiin uudelleen vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Esitestauksella halusimme parantaa kyselyn eli mittarin luotettavuutta ja kehittää kyselylomakkeen puutteita (ks. Valli 2001, 101–102).

*Varsinainen aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella touko–kesäkuun 2013 aikana. Kysely julkaistiin 15.5.2013 ja suljettiin 7.6.2013. Aineistonkeruun helpottamiseksi kysely toteutettiin sähköisenä kyselynetti.com -sivuston kyselyalustalla. Kyselystä tiedotettiin opiskelijoille joko yhdyshenkilön avulla yliopistossa tai yliopistojen ainejärjestöjen kautta. Koimme, että sähköisen kyselyn etuja ovat muun muassa : 1) Vaivattomuus: kyselylomakkeita ei tarvitse postittaa, vastaajaa ei tarvitse vaivata vastauskuorilla. 2) Nopeus: postin kulkua ei tarvitse odottaa. 3) Tutkimuksen luotettavuuden lisääntyminen: koneella kirjoitettujen tai valittujen vastausten tarkastelu on selkeämpää, kun eri käsialoja tai epäselvyyksiä ei tarvitse tulkita. Lisäksi aineisto siirtyy automaattisesti aineistokäsittelyohjelmaan, näin vältetään mahdolliset aineistoa syötettäessä tapahtuvat inhimilliset virheet (ks. Valli 2010, 113; Vehkalahti 2008, 48). 4) Edullisuus: Sähköisellä kyselyllä vältetään postikululuilta (ks. Vilkka 2007, 28; myös O’Leary 2004, 155).*

Varsinaisessa aineistokeruuvaiheessa kyselylomakkeen täytön aloitti 51 opiskelijaa, mutta sen päätti vain 39 opiskelijaa (76.5 % kyselyn kokonaisvastaajamäärästä). 12 opiskelijaa (23.5 % kyselyn kokonaisvastausmäärästä) jätti siis kyselyn syystä tai toisesta kesken. Lomakkeen analysoinnissa ja tulosten tarkastelussa otettiin huomioon ainoastaan 39 kyselyn loppuun saakka täyttäneen opiskelijan vastaukset.

### **5.3 Aineiston analyysi**

Tutkimuksen aineisto kerättiin kyselynetti.com-sivuston kyselyalustalla. Aineiston analyysi aloitettiin suljettujen kysymysten osalta tällä alustalla. Kyselyalusta

laski automaattisesti vastausten jakaumat, niiden prosenttiosuudet sekä keskiarvot sekä esitti ne kysymyksen rakenteesta riippuen joko keskiarvotaulukkona tai piirakkamallina, joiden pohjalta lähdimme kirjaamaan ja tarkastelemaan tuloksia. Sivusto antoi myös mahdollisuuden tarkastella yksittäisten vastaajien kokonais vastauksia. Ensin tarkastelimme kunkin kysymyksen tuloksia.

Suljettujen monivalintakysymysten lisäksi kyselyssä oli muutamia avoimia kysymyksiä, joissa vastaajilla oli mahdollisuus antaa lisäperusteluja tai tarkennuksia. Kun aineisto oli kerätty ja aloimme perehtymään siihen, huomasimme pian, että avoimet vastaukset käsittelivät paikoin eri tutkimuskysymyksen aihetta kuin kysymyksellä oli varsinaisesti haettu. Jotta saimme koottua yhteen kullekin tutkimuskysymykselle oleelliset aineiston osat, niputimme kaikki avoimet vastaukset yhteen dokumenttiin, josta ryhdyimme teemoittelemaan niitä. Sijoitimme yksittäiset vastaukset ryhmiin sen perusteella, mihin tutkimuskysymykseen liittyviin seikkoihin ne parhaiten vastasivat. Jätimme siis huomiotta sen, minkä kysymyksen alla kukin vastaus oli alun perin ollut, kuten teemoittelun ideaan kuuluu (ks. Tuomi & Sarajärvi 2011, 93). Näin saimme koottua yhteen kullekin tutkimuskysymykselle oleelliset vastaukset aineistosta ja vältimme turhia päällekkäisyyksiä tulosten käsittelyssä. Tällä helpotimme aineiston käsittelyä sekä kokonaiskuvan luomista tuloksista.

Muutamit laajemmat vastaukset kuitenkin käsittelivät useamman tutkimuskysymyksen sisältöjä, joten paikoin joitain vastauksia on käsitelty kahden eri tutkimuskysymyksen alla. Halusimme pitää yksittäiset vastaukset kokonaisuuksina, joten tällaisissa tilanteissa emme vieneet teemoittelua vastaajatasoa syvemmälle, vaikka sekin olisi ollut mahdollista. Aineisto-otteet on esitelty alkupe-  
räisessä kieliasussaan ja niin, että lukijalle on selvää milloin otteesta on selkeyden vuoksi jätetty pois jotain käsiteltävän aiheen kannalta epäoleellista, esimerkiksi otteen keskeltä. Alkuperäiset avoimet kysymykset ja niiden sijoittelu kyselylomakkeessa on nähtävissä liitteenä olevasta kysymyslomakkeesta (liite 3).

Tulosten esittelyn aloitimme raportoimalla ensin kunkin suljetun kysymyksen tulokset itsenäisinä kokonaisuuksina. Avoimien kysymysten tulokset sijoitettiin relevanttien suljettujen kysymysten tulosten perään. Samalla pohdimme mitä ne kertoivat tutkimusaiheestamme. Kun yksittäiset kysymykset oli tarkasteltu, löy-

simme tuloksista myös laajempia eri osioiden välisiä yhteyksiä, joita päätimme tarkastella raportissamme.

## 5.4 Reliabiliteetti ja validiteetti

Tutkimuksen kyselylomake jaettiin sähköisesti opiskelijoille ja vastausaika kyselyyn oli rajattu tietylle aikavälille. Tänä aikana kysely oli verkossa auki kellon ympäri. Aineistoa kerätessä kyselylomake mahdollisti, että tutkimuksen kysymykset esitettiin jokaiselle vastaajalle täysin samassa muodossa ja tämä sai valita itselleen sopivan ajankohdan täyttää kyselyn. Tällöin hän sai rauhassa miettiä ja tarkistaa vastauksiaan. Nämä seikat ovat kyselylomaketutkimuksen hyviä puolia (ks. Valli 2001, 101) ja tukivat osaltaan tutkimuksemme reliabiliteettia.

Kyselylomakesivun yläkulmassa sijaitsi myös erillinen tunnus, jonka avulla kyselyn olisi voinut myös jättää kesken ja jatkaa sitä myöhemmin. Jälkikäteen havaitsimme, että emme olleet kuitenkaan maininneet tunnusta saatekirjeessä. Tämä olisi varmasti ollut tarpeellista, sillä osa opiskelijoista ei mahdollisesti tiennyt tai huomannut tunnusta. Tämä voi olla osasyynä tutkimuksemme pieneen vastausprosenttiin. Joku olisi ehkä halunnut vastata kyselyyn, mutta kenties koki sen olevan liian työläs täyttää yhdellä istumalla ja jätti vastaamisen kokonaan väliin. Vastauskato on yksi tutkimuksen luotettavuutta heikentäviä tekijöitä (ks. Pahkinen 2012, 174; Vehkalahti 2008, 44).

Tässä tutkimuksessa käsitellään ainoastaan koko kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden vastauksia. Tiedossa ei ole, kuinka monta lastentarhanopettajaopiskelijaa kyselylomakkeemme saavutti eri sähköpostilistojen ja yhdyshenkilöiden kautta. Vastaaajamäärästä ei siis voi laskea tarkkaa vastausprosenttia. Oppilaitosten antamien tietojen mukaan arvioimme 3. vuosikurssin opiskelijoita olevan 335. Näin ollen tutkimuksen viitteellinen vastausprosentti oli kaiken kaikkiaan 11.6 %. Vastauskato tutkimuksessamme oli siis erittäin suuri, tyypillisesti nykypäivän kyselytutkimuksen vastausprosentit ovat alle 50 % luokkaa (Vehkalahti 2008, 44). Tutkimuksemme kohdalle ei siis voi puhua perusjoukkoa kovin hyvin edustavista tuloksista, vaan enemminkin suuntaa-antavista johtopäätöksistä. Kuitenkin, kuten O'Leary (2004, 62–63) toteaa, myös vähemmän kattavan aineiston tulokset voivat tuoda esille aiheen kannalta laajemmin relevantteja löytöjä. Perusjoukon edustavuutta sekä vastausprosentteja on tarkemmin käsitelty esimerkiksi Vilka (2007, 149–150).

Tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan sitä, miten tutkija on kyennyt siirtämään tutkimuksessa käytetyn teorian käsitteet ja ajatuskokonaisuuden lomakkeeseen eli mittariin (Vilka 2007, 150). Esitestasimme kyselylomakkeemme pienellä joukolla varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijoita. Kyseisillä henkilöillä on ymmärrystä niin tutkimuksen aiheesta kuin yleisesti tutkimuksen teosta, joten heillä oli hyvät lähtökohdat antaa palautetta siitä, kuinka hyvin tutkimuksen käsitteet oli kyselyssä avattu, kuinka ymmärrettäviä kysymykset ovat, jne. Saamamme palautteen ja tulosten perusteella muokkasimme mittaria tarpeen mukaan, mm. vastaamaan enemmän oman tutkimuksemme teoriaosaa sekä tutkimuskysymyksiä.

Esitestausta on erinomainen tapa saada jo suunnitteluvaiheessa lisänäkemyksiä siitä, miten on onnistuttu erilaisissa tutkimusmetodin toimivuuteen sekä tutkimuksen validiteettiin vaikuttavissa seikoissa kuten teoreettisten käsitteiden operationalisointi arkikielelle, mittarin kysymysten, vastausvaihtoehtojen sisällön ja muotoilun onnistuneisuus, valitun asteikon toimivuus sekä mittarin epätarkkuudet (ks. Vilka 2007, 150). Vaikkakin tutkimuksen reliabiliteetti ja validiteetti muodostavat yhdessä tutkimuksen kokonaisluotettavuuden (Vilka 2007, 152), on validiteetti tutkimuksen luotettavuuden kannalta ensisijaisen tärkeää. Jos tutkimuksen validiteetti ei ole kunnossa, eli ei ole mitattu sitä mitä piti, ei reliabiliteetilla, eli sillä miten tarkasti mitattiin, ole enää mitään merkitystä. (Vehkalahti 2008, 41). Esitestaamalla pyrimme välttymään tilanteelta, jossa havaitsisimme kyselyyn vastaamista tai aineiston tulkintaa vaikeuttavan epäkohdan vasta varsinaisen aineistonkeruun jälkeen.

Kyselylomakkeen yhteydessä lähetimme opiskelijoille saatekirjeen, jossa kerrottiin tutkimuksesta tarkemmin. Kaikki tutkimuksemme osa-alueet on kirjattu tutkimusraporttiin ja tutkimusprosessia on kuvattu selkeästi. Kiviniemen (2010) mukaan prosessin kuvaus tekee tutkimuksessa tapahtuneen otteen sekä tutkimuksen teoreettiset ja aineiston analysointia koskevat painotukset lukijalle ymmärrettäväksi. Näin prosessin kuvauksen kautta voidaan tarkastella tutkimuksen luotettavuutta. (Kiviniemi 2010, 81–82.)

Myös toistettavuus on yksi hyvän tutkimuksen kriteereistä. Aineistonkeruussa käyttämämme mittarin, eli kyselylomakkeen, osalta tutkimuksemme on erittäin



hyvin toistettavissa. Kyselylomake (liite 3) on kokonaisuudessaan julkinen ja olemme raportoineet aineistonkeruun toteutuksen tarkasti. Ulkopuolisen tutkijan olisi helppo toistaa se. Tulosten osalta emme voi luvata yhtä tarkkaa toistettavuutta. O'Leary (2004, 64) sanoo, että kun toistettaessa tiettyä tutkimusmetodia eri tutkimuksissa saadaan edelleen samansuuntaisia tuloksia, voidaan niitä pitää selvästi luotettavampina. Emme kuitenkaan päätyneet tekemään toistomittausta. Tässä tutkimuksessa selvitettiin henkilökohtaisia näkemyksiä ja mielipiteitä jotka voivat vaihdella suuresti, vaikka ne koskisivatkin samaa koulutusta. Tältä osin tutkimustamme toistettaessa tulokset voisivat olla jossain määrin eroavaisia.

## **5.5 Tutkimuksen eettisyys**

Toteuttaessamme tutkimustamme pyrimme aina toimimaan hyvien ja eettisten tutkimuskäytänteiden mukaisesti. Ensinnäkin pyrimme asianmukaisilla toimilla varmistamaan vastaajien anonyymiuden. Aineistonkeruuvaiheessa emme keränneet vastaajilta lainkaan tulosten kannalta epäoleellisia yksityistietoja, kuten nimiä ja yhteystietoja. Vastaajat olivat anonyymejä jopa meille tutkijoille. Vastaajille myös tiedotettiin tutkimukseen osallistumisen ja tuloksien raportoinnin anonyymista luonteesta heti saatekirjeessä (ks. liite 2). Emme siis millään lailla, kirjallisten ohjeitten ohella, vaikuttaneet esimerkiksi omalla läsnäolollamme vastausten sisältöihin ja saatuihin tuloksiin. Tämä onkin yksi verkkokyselyn etuja.

Kuten saatekirjeessä luvattiin, tutkimusaineistoa säilytettiin luottamuksellisesti; salasanoilla turvatuissa tiedostoissa eikä sitä esitelty sellaisenaan kenellekään muulle kuin meille tutkijoille. Lisäksi kaikki raportoimamme tulokset on esitelty niin, että niitä ei ole yhdistettävissä yksittäiseen vastaajaan. Tulokset sekä koko tutkimuksemme olemme pyrkinneet raportoimaan niin, että ne eivät loukkaa ketään, kuten esimerkiksi vastaajia, kouluttajia tai kyseisten lähestymistapojen toteuttajia. Tarkoituksemme ei ole ollut arvottaa tai arvostella eri vastaajia, koulutusyksiköitä tai pedagogisia lähestymistapoja, vaan hyvän tieteellisen tavan mukaan tarkastella kyseessä olevaa ilmiötä mahdollisimman objektiivisesti. Täydellistä objektiivisuutta on kuitenkin vaikea saavuttaa jo pelkästään sen takia, että tuloksille on luotava viitekehyksiä ja tulkintoja. Pyrimme silti pitämään

omat näkemyksemme erillään varsinaisista tutkimustuloksista. Edellä mainittuja eettisen tutkimuksen seikkoja on tarkastellut muun muassa Vilka (2007, 13–16, 90, 164–166).

Yksilöihin liittyvien tutkimusten yhteydessä on aina huolehdittava suostumuksesta ja lupa-asioista. Oman tutkimuksemme kohdalla, vastaamalla kyselyyn opiskelijat antoivat luvan tutkimuksen suorittamiselle. Erillistä tutkimuslupaa eri yliopistoilta ei tarvinnut hakea, koska tutkimuksessa käsitellään nimenomaan opiskelijoiden kokemuksia opetuksen sisällöistä. Viitekehyksessä käydään läpi eri yliopistojen julkisia opetussuunnitelmia, mutta itse yliopistot eivät ole tämän tutkimuksen kohteena, vaan ennemminkin tutkimuksen kehys.

Tutkimukseemme osallistuminen oli täysin vapaaehtoista. Kysely oli suunnattu opiskelijoille, mutta meidän suunnaltamme siihen osallistumiseen ei ollut minikäänlaisia pakotteita, esim. tietyn kurssin pakollinen osasuoritus. Emme tiedä, millä sanavalinnoilla kyselyämme on välitetty eteenpäin koulutusyksiköissä, mutta lähtökohtaisesti tutkimukseen osallistumiselle ei ollut pakotetta eikä myöskään ylimääräistä kannustetta, kuten esimerkiksi elokuvalippua. Osallistuminen on ollut siis kiinni vastaajan omasta halusta ja motivaatiosta, joten voitaisiin myös olettaa, että annetut vastaukset ovat aitoja ja rehellisiä mielipiteitä, eivätkä ulkoisen pakon alla väkisin keksittyjä vastauksia. Jälkimmäisen kaltaisten vastausten muodostamaa aineistoa voitaisiin pitää jossain määrin eettisesti ja tuloksellisesti kyseenalaisena. Siinä missä tutkimukseemme osallistuminen ei tarjonnut välitöntä, materiaalista palkkiota, tarjosi se kuitenkin vastaajalle mahdollisuuden kertoa näkemyksensä ja vaikuttaa tuloksiin sekä mahdollisesti pohdita omaa ammatillisuuttaan. Vastaaja sai mahdollisuuden nimettömästi tuoda esille myös kokemansa opetuksen epäkohtia ilman pelkoa mahdollisista häneen kohdistuvista negatiivisista seurauksista. Yleisellä tasolla tutkimukseen osallistumisen hyötyjä on tarkastellut muun muassa Fowler (2009, 164–167).

Tutkimukseemme osallistuminen oli kaikille vapaaehtoista, mutta myös mahdollista. Sue ja Ritter (2007, 4) muistuttavat, että puolueettoman tutkimuksen taakamiseksi kaikilla kohdejoukon henkilöillä täytyy olla tasa-vertaiset mahdollisuudet osallistua. Verkkokyselyn haasteena voi olla, että kaikilla ei ole yhtäläisiä mahdollisuuksia täyttää sitä, esimerkiksi ATK-taitojen tai verkkoyhteyden

puutteen takia. Itsekin opiskelijoina olimme kuitenkin tietoisia, että kohdejoukollamme, opiskelijoilta, edellytetään säännöllistä sähköpostin tarkastamista opintoihin liittyvän viestinnän takia. Kaikilla opiskelijoilla on myös mahdollisuus päästä kampuksella Internetiin. Näin ollen koko perusjoukollamme oli yhtäläiset mahdollisuudet osallistua tutkimukseemme.

## 6 TULOKSET

Tässä kappaleessa käsittelemme ensin tutkimuksen osallistujien taustatiedot (koulutuspaikka, sukupuoli, ikä, koulutustausta, kasvatusalan kokemus) ja tämän jälkeen tuloksia kysymys kysymykseltä. Kysymykset käydään läpi tutkimuskysymyksittäin, eli ensin käydään läpi ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvät kyselyn kysymykset ja tulokset, ja niin edelleen. Tutkimuskysymykset ja kyselyn kysymysten jaottelun voit tarkistaa liitteestä 4.

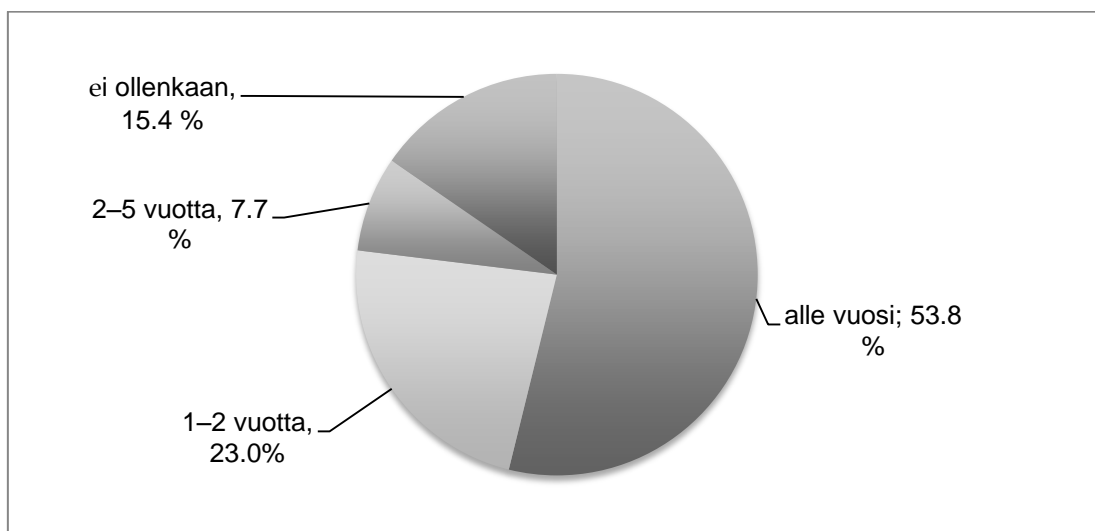
### 6.1 Tutkimuksen osallistujat

Tutkimukseen osallistui siis 39 opiskelijaa. Heistä lähes puolet oli Itä-Suomen yliopiston Savonlinnan yksiköstä. Kyselytutkimus ei tavoittanut Helsingin yliopiston opiskelijoita, vaikka he olivat alustavien suunnitelmien mukaan mukana tutkimuksessa. Kaiken kaikkiaan tutkimukseen osallistui eri yksikköjen opiskelijoita seuraavasti:

- 43.6 % Itä-Suomen yliopisto, Savonlinna
- 18 % Turun yliopisto, Rauma
- 15.4 % Oulun yliopisto
- 12.8 % Tampereen yliopisto
- 10.3 % Jyväskylän yliopisto
- 0 % Helsingin yliopisto

Kaikki vastaajat olivat naisia. Vastaajista valtaosa (89.7 %) oli 21–26 -vuotiaita ja loput 27–30 -vuotiaita. Suurimmalla osalla vastaajista ei ollut aiempaa koulutusta kasvatusalalta ja vain kaksi vastaajaa ilmoitti omaavansa koulutustaustaa myös muulta kasvatusalalta (lastenohjaaja, lasten ja nuorten erityisohjaaja).

Kyselyn taustasuudessa selvitettiin myös kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden työkokemusta kasvatusalalta koskien muuta kuin opiskeluun liittyvää työkokemusta (ts. muu kuin pakollisten harjoittelujen tuoma työkokemus). Hieman yli puolella vastaajista oli alle vuosi muuta kuin opiskeluun liittyvää työkokemusta kasvatusalalta (ks. kuvio 1). Vajaalla neljänneksellä oli muuta kuin opiskeluun liittyvää työkokemusta 1–2 vuotta, muutamalla 2–5 vuotta ja loppuosalla ei ollut muuta kuin opiskeluun liittyvää työkokemusta kasvatusalalta.

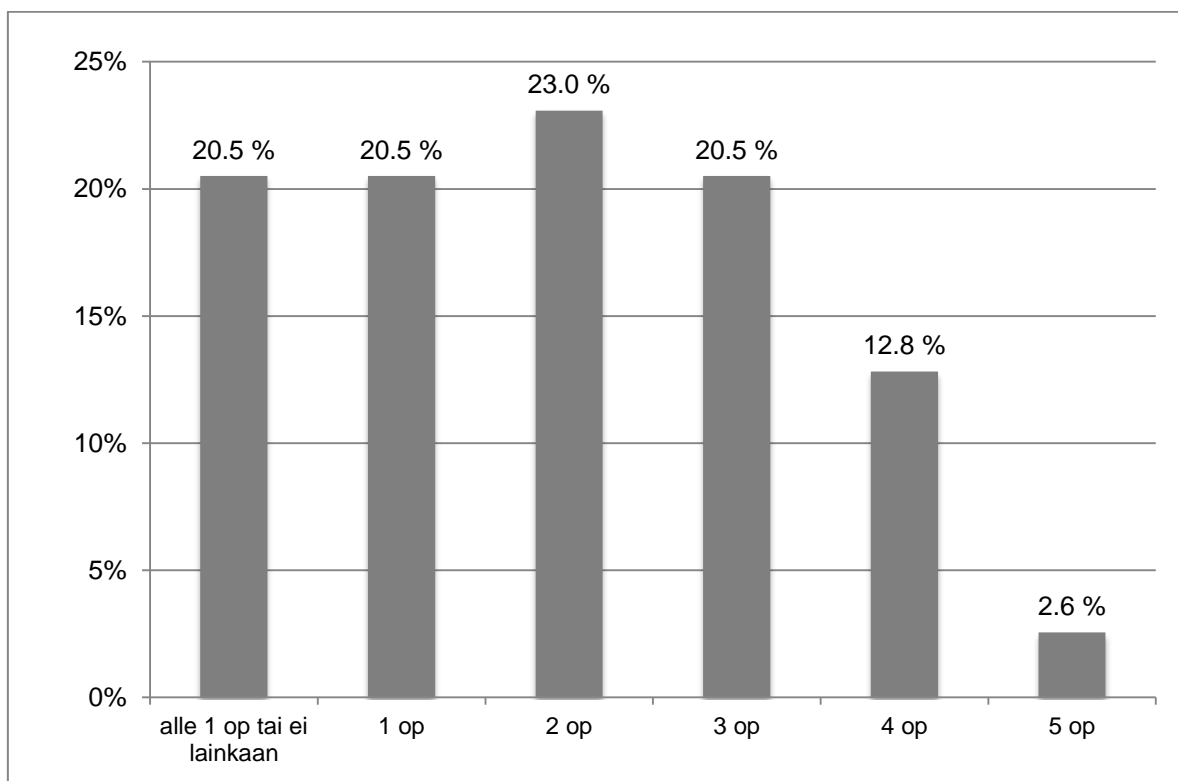


**KUVIO 1** Opiskelijoiden muu kuin opiskeluun liittyvä kasvatustieteen työkokemus (=39).

## 6.2 Erilaisista pedagogisista lähestymistavoista saadun tiedon riittävyys

Tässä luvussa keskitymme tarkastelemaan missä määrin erilaisia pedagogisia lähestymistapoja käsitellään opiskelijoiden mukaan tutkimuksen koulutuksissa. Kysymyksillä 6, 9 ja 10 (ks. liite 3) selvitettiin mm. opiskelijoiden arvioita opetuksen käytetystä tuntimäärästä ja opetuksen riittävydestä.

Kysymyksen 6 tarkoituksena oli selvittää montako opintopistettä (1 op = 27 työtuntia) erilaisten pedagogisten lähestymistapojen käsittely vastaa opinnoissa. Vastausten perusteella lastentarhanopettajakoulutuksessa erilaisten pedagogisten lähestymistapojen käsittely vastaa keskimäärin 1.8 opintopistettä (ks. kuvio 2). Muilla opintojen määrä vaihteli enimmäkseen tasaisesti yhdestä opintopisteestä kolmeen. Muutama arvioi opintoihinsa kuuluneen neljän opintopisteen verran aiheeseen liittyviä opintoja ja vain yksi vastasi opintoihin kuuluneen viiden opintopisteen edestä aiheen opintoja.



**KUVIO 2** Erilaisten pedagogisten lähestymistapojen osuus opinnoista opintopisteinä (N=39, %).

Kysymyksellä 9 tiedusteltiin kuinka hyvin opiskelijat kokivat tuntevuansa tutkimuksen piiriin kuuluvat lähestymistavat. Opiskelijoiden tuli valita sopivin vaihtoehto asteikolla ”en ollenkaan” (1) – ”erittäin hyvin” (5). *Opiskelijat kokivat tuntevuansa parhaiten* montessoripedagogiikan (ka 3) ja steinerpedagogiikan (ka 2.9). Myös reggiolainen lähestymistapa arvioitiin melko tutuksi (ka 2.6). Vain freinetpedagogiikka koettiin melko vieraaksi, keskiarvo jäi juuri alle kahden (1.9).

Kysymyksellä 10 kartoitettiin opiskelijoiden henkilökohtaista kokemusta siitä, käsitelläänkö erilaisia pedagogisia lähestymistapoja lastentarhanopettajakoulutuksen aikana riittävästi. Kysymykseen vastattiin viisiportaisella asteikolla välillä ”ei lainkaan” – ”riittävästi”. Keskimääräisesti opiskelijat kokivat, että erilaisia pedagogisia lähestymistapoja oli käsitelty ”jossain määrin”. Vastausten keskiarvoksi muodostui 3, eli aihetta on siis käsitelty jossain määrin, mutta ei riittävästi. Lähes puolet vastaajista (46.1 %) koki, että aihetta ei ole käsitelty ”lainkaan” tai ”vain hieman” (vastausvaihtoehdot 1 ja 2). Positiivisemmat arvot 3, 4 sekä 5 (riittävästi) saivat kukin 18 % vastauksista. Tämän kysymyksen perusteella näyttäisi siis siltä, että erilaisia pedagogisia lähestymistapoja ei käsiteltäisi koulutuksessa aivan niin paljon kuin opiskelijat keskimäärin toivoisivat. Sama tulos näkyi myös vastaajien avoimissa vastauksissa:

*”Erilaisia lähestymistapoja on vain sivuttu opinnoissa satunnaisesti.”*

*”Mielestäni aiheet käydään melko pikaisesti ja pirstonaisesti. Ainoastaan valinnaisessa kirjapakettikurssissa pääsee perehtymään pedagogisiin suuntauksiin perusteellisesti.”*

*”Kurssin todelliset sisällöt eivät aina vastanneet opintojakson opinto-oppaassa kuvattuja sisältöjä.”*

Useimmat vastaajat mainitsivat, että aiheen opinnot ovat jääneet melko vähäiseksi ja paikoin vapaavalintaisten kurssien varaan, kuten yllä olevista otteista voi nähdä. Toisaalta, vaikka selvä enemmistö vastaajista kaipasi lisää erilaisten pedagogisten lähestymistapojen käsittelyä koulutukseen, löytyi myös joitain vastaajia, jotka kokivat saaneensa riittävästi opetusta aiheesta.

*”Mielestäni ihan tarpeeksi on käsitelty, ... Koulutuksessa hyvin esitelty pääpiirteittäin”*

*”Erilaisiin pedagogisiin lähestymistapoihin on tutustuttu jonkin verran kaikkina lukuvuosina. Vähintään neljän opintojakson yhteydessä on käsitelty kyseistä aihetta. Viimeisenä vuonna erilaisten lähestymistapojen käsittely tuntui välillä turhalta kertaamiselta”*

Nämä opiskelijat siis näkivät, että koulutus oli tyydyttänyt heidän tiedontarpeensa tai jopa käsitellyt samaa aihetta turhankin paljon.

Lisäksi tarkastelimme tuloksia **oppilaitoksittain** ja vertailimme opiskelijoiden näkemyksiä ja heidän kotilaitostensa opetussuunnitelmia. Halusimme nähdä pystyikö opiskelijoiden tyytyväisyyden ja opintosuunnitelmien välillä vetämään selkeitä yhteyksiä. Esimerkiksi tutkimukseen vastanneiden Rauman yksikön opiskelijoiden mielestä erilaisia pedagogisia lähestymistapoja ei ollut käsitelty opetuksen sisällöissä riittävästi (ka 1.7, ks. liite 3, kysymys 10). Kuitenkin asian käsittely nähtiin Rauman yksikössä erittäin tärkeäksi (ka 4). Rauman yksikön opetussuunnitelmassa ei ole mainintaa erilaisista pedagogisista lähestymistavoista. Pohdimme, voisiko tämä osaltaan selittää opiskelijoiden tyytymättömyyttä aiheen käsittelyyn. Jääkö opetussuunnitelmassa mainitsematon aihe helpommin pois opetuksen sisällöistä?

Tämä hypoteesi ei kuitenkaan pätenyt, kun tarkastelimme vastaavia tuloksia Jyväskylän yksikön osalta. Pedagogiikan käsite yleisesti tuli selkeimmin esille juuri Jyväskylän opetussuunnitelmassa (mainittakoon vielä, että pedagogiikkaa käsiteltiin kuitenkin yleisesti kaikkien eri yksiköiden opetussuunnitelmissa), mutta opiskelijat eivät olleet kaikista tyytyväisimpiä aiheen käsittelyyn opetuksen sisällöissä (ka 2.8, vrt. Savonlinna 3.9). Täten opetussuunnitelmien perusteella ei voi tehdä lähtöoletuksia siitä, miten riittäväksi opiskelijat kokevat opetuksen sisällöt.

Yksiköiden välisistä eroista huomautettakoon, että tulosten perusteella Savonlinnan yksikkö tarjoaa opiskelijoilleen mahdollisuuden suorittaa lyhyt harjoittelu (kaksi viikkoa) erilaisia pedagogisia lähestymistapoja toteuttavissa päiväkodeissa. *”Opintoihin kuului mahdollisuus suorittaa toisena opiskeluvuonna kahden viikon harjoittelu jossakin erilaisessa pedagogisessa päiväkodissa. Mielestäni erilaisia lähestymistapoja omaaviin päiväkoteihin olisi voitu jonkun kurssin ohella käydä tutustumassa tai katsottu videota päiväkodin toiminnasta. Olisin halunnut paremmin saada tietoa, miten lähestymistapoja toteutetaan käytännössä.”*



(aineisto-ote, Ito-opiskelija) Juuri tämänkaltaista mahdollisuutta peräänkuulutti suuri osa kyselyn vastaajista. Kenties tämä harjoittelumahdollisuus selittää Savonlinnan yksikön korkean keskiarvon kysyttäessä aiheen käsittelyn riittävyttä (3.9).

### **6.3 Erilaisista pedagogisista lähestymistavoista saadun tiedon sisällöt ja lähteet**

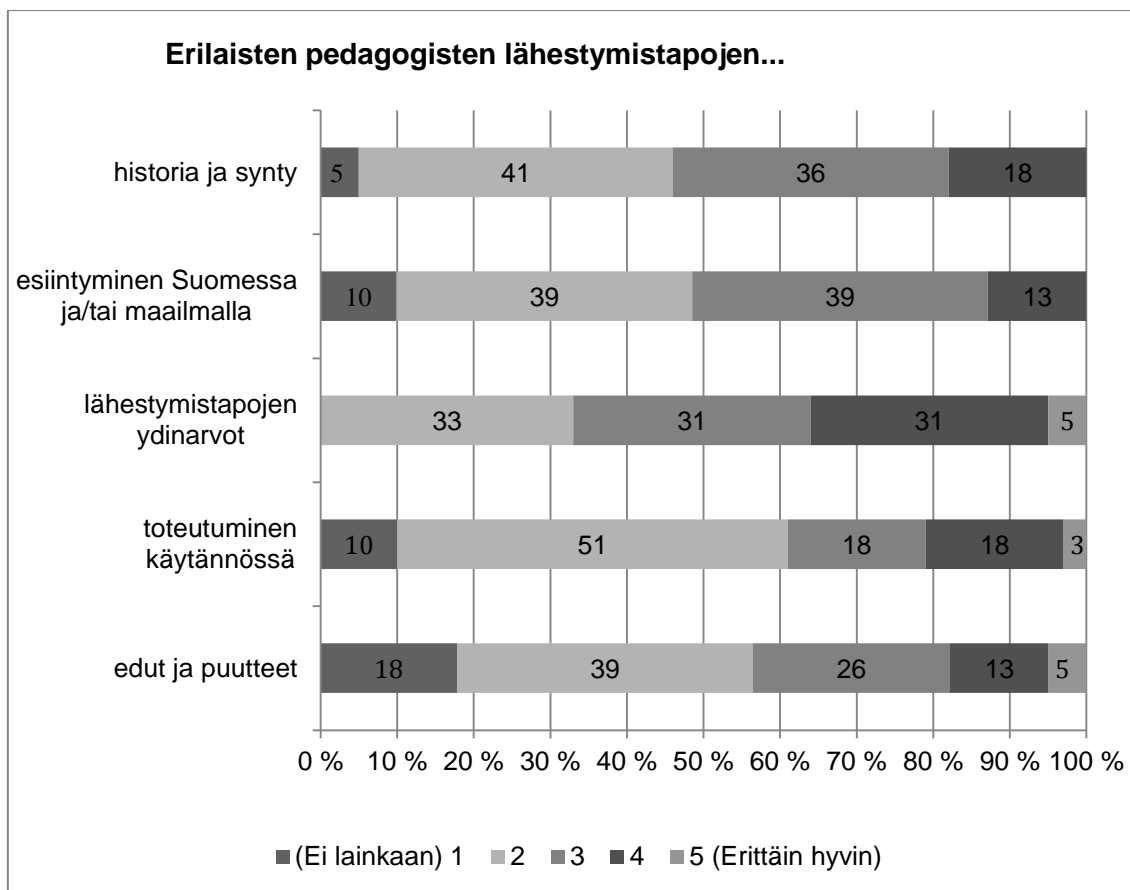
Edellisessä luvussa käsiteltiin opetuksen määrää, tässä luvussa haluamme enemminkin selvittää mistä tarjottu opetus muodostui. Kysymyksiä 7, 8, 14 ja 15 (ks. liite 3) avulla halusimme selvittää, mitä sisältöjä aiheen opetus käsitteli ja missä yhteydessä sitä esiintyi.

Kysymyksen 7 tarkoituksena oli selvittää, missä yhteydessä opiskelijat kokivat erilaisten pedagogisten lähestymistapojen tulevan esille opintojen aikana. Vastaajilla oli mahdollisuus valita yksi tai useampi vaihtoehto. Yksittäisiä valintoja tehtiin yhteensä 119. Alla olevassa taulukossa 2 on esitetty vastausten jakauma. Kyselyyn vastanneiden mukaan aihe tuli esille koulutuksen aikana selvästi eniten luennoilla. Myös tenttikirjallisuus, pienryhmät sekä opiskelutoverit valittiin yleisimmin aiheen esilletuojiksi. Koulutuksen aikaiset harjoittelut eivät opiskelijoiden kokemusten mukaan juuri tuoneet esille erilaisia pedagogisia lähestymistapoja. Kaksi opiskelijaa arvioi ”muuta”-kohdassa erilaisten pedagogisten lähestymistapojen tulevan esille myös ryhmätöiden ja tutustumiskäyntien myötä.

**TAULUKKO 2 Erilaisten lähestymistapojen esilletulo koulutuksen aikana (% kaikista valinnoista, N=119).**

	%	N
<b>Luennoilla</b>	31.1 %	37
<b>Pienryhmissä</b>	21.0 %	25
<b>Opiskelutovereilta</b>	17.7 %	21
<b>Harjoitteluissa</b>	4.2 %	5
<b>Tenttikirjallisuudessa</b>	24.4 %	29
<b>Muuta: Ryhmän kanssa tehty tutustuminen päiväkotiin, ryhmätyö</b>	1.7 %	2

Kysymyksellä 8 selvitettiin mihin erilaisten pedagogisten lähestymistapojen sisältöihin opiskelijat olivat tutustuneet lastentarhanopettajakoulutuksen myötä. Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan asteikolla ”en lainkaan” (1) – ”erittäin hyvin” (5) missä määrin he olivat tutustuneet kyseessä oleviin sisältöihin. Vastausten perustella perusteellisimmin käsitelty sisältö oli *Erilaisten pedagogisten lähestymistapojen ydinarvot* (ka 3.1). Sisältöjen välisten keskiarvojen erot eivät olleet huomattavia, mutta tämän sisällön käsittelyn laajuudesta kertoo, että kukaan vastaajista ei kokenut, että aihetta ei olisi käsitelty lainkaan (ks. kuvio 3). Muiden sisältöjen käsittelyn keskiarvo oli kahden ja puolen luokkaa, vastausten jakaantuessa enimmäkseen asteikon vaihtoehdoilla 2 ja 3. Tulkitsimme sisällön *Erilaisten pedagogisten lähestymistapojen edut ja puutteet* olleen vähiten käsitelty. Kyseinen vaihtoehto oli saanut kaikista sisällöistä eniten ”ei lainkaan”-vastauksia.



**KUVIO 3** Missä määrin opiskelijat olivat koulutuksen myötä tutustuneet seuraaviin erilaisten pedagogisten lähestymistapojen sisältöihin (N=39, %).

Avoimista vastauksista saattoi nähdä kysymyksen 8 kanssa yhteneviä mielipiteitä:

*”Kaiken kaikkiaan tunnen eri pedagogisten periaatteiden perusteet ja niiden pohjalta olevat ajatukset, mutta esim. Montessoripäiväkodissa työskentely tuntuu itseltäni melko kaukaiselta ajatukselta.”*

*”Erilaisia pedagogisia lähestymistapoja ja niiden periaatteita on käyty läpi opinnoissa, ... Suuntausten historiaa ja syntyä on ... käyty riittävästi läpi jopa muutamalla eri kurssilla.”*

Kyselyyn vastaajat mainitsivat itse sisällöistä lähinnä erilaisten pedagogisten lähestymistapojen perusteet, joihin ydinarvoja voitaneen pitää sekä kertaalleen niiden historian. Parhaiten opinnoissa esille tuntuivat nousevan erilaisten pedagogisten lähestymistapojen ”perusteet”. Osa kuitenkin koki, että näissä ”perus-

teissakin” oli keskitytty vain yhteen tai kahteen erilaiseen pedagogiseen lähestymistapaan.

*”Ainakin omassa koulutuksessani on käsitelty eniten steiner- ja montessoripedagogiikkoja, muut ovat jääneet taka-alalle tai pienelle huomiolle”*

Paikoittain koulutus oli järjestänyt opiskelijoille mahdollisuuden tutustua tai tehdä harjoittelu erilaisia pedagogisia lähestymistapoja hyödyntävissä päiväkodeissa.

*”Olemme vierailleet steiner-, montessori- ja reggiopäiväkodeissa”*

Vastaavat kommentit olivat kuitenkin selvässä vähemmistössä, sillä enemmistö vastaajista kaipasi vierailuja ja tutustumisjaksoja erilaisten pedagogisten lähestymistapojen päiväkoteihin ja ryhmiin. Näitä toiveita käsitellään tarkemmin edempänä.

Kysymyksessä 14 selvitettiin, mitä erilaisiin pedagogisiin lähestymistapoihin liittyviä toimenpiteitä opiskelijat pitivät aiheellisina. Vastaajilla oli mahdollisuus valita yksi tai useampi vaihtoehto yhdeksästä vaihtoehdosta. Vastauksia annettiin yhteensä 141. Alla olevassa taulukossa 3 on esitetty vastausten jakauma. Opiskelijat arvioivat tärkeimmiksi toimenpiteiksi seuraavat vaihtoehdot (molemmat saivat viidesosan kaikista äänistä): *tarjota opiskelijoille konkreettista tietoa erilaisten pedagogisten lähestymistapojen toteutuksesta sekä tarjota lisäkoulutusta/ valinnaisia kursseja erilaisiin pedagogisiin lähestymistapoihin liittyen. Lisää käytäntöä (harjoittelut ja tutustumiset) toivottiin myös vastaajien itse mainitsemissa toimenpiteissä. Voidaan siis ajatella, että opiskelijat pitivät tärkeänä eri lähestymistapojen konkreettisen toiminnan tarkastelua. Merkityksellisenä ei nähty niinkään aiheen käsittelyn aseman tai määrän lisäämistä vaan vastauksissa painotettiin käytännönläheisiä sisältöjä.*

**TAULUKKO 3 Opiskelijoiden näkemys tärkeimmistä toimenpiteistä, joilla lastentarhanopettajakoulutus tarjoaisi riittävästi tietoa erilaisista pedagogisista lähestymistavoista (% , N=141).**

	%	N
Lisätä erilaiset pedagogiset lähestymistavat osaksi laitostensa opetussuunnitelmia.	7.1 %	10
Lisätä erilaisten pedagogisten lähestymistapojen esilletuloa lto-opinnoissa.	14.2 %	20
Tarkentaa erilaisten pedagogisten lähestymistapojen sisältöjä lto-koulutuksessa.	14.2 %	20
Tarjota opiskelijoille konkreettista tietoa erilaisten pedagogisten lähestymistapojen toteutuksesta	20.6 %	<u>29</u>
Tuoda erilaiset lähestymistavat tasavertaiseksi osaksi koulutusta vallassa olevan perinteisen lähestymistavan rinnalle	5.7 %	8
Tarjota lisäkoulutusta/ valinnaisia kursseja erilaisiin pedagogisiin lähestymistapoihin liittyen.	20.6 %	<u>29</u>
Tuottaa erilaisiin pedagogisiin lähestymistapoihin liittyvää lisämateriaalia.	7.8 %	11
Lisätä tietoa käytettävissä olevista erilaisten pedagogisten lähestymistapojen materiaaleista	7.8 %	11
Opiskelijoiden antamat vaihtoehdot:	-	3
tarjota mahdollisuus tutustua pedagogisiin lähestymistapoihin osana opetusharjoitteluja, Harjoittelun suorittaminen jossakin vaihtohtopedagogiikkaa käyttävässä päiväkodissa, harjoittelut ja tutkimisjaksot ko. päiväkodeissa.	(ei huomioitu keskiarvossa)	

Vapaavalintaisella kysymyksellä 15 kartoitimme ovatko opiskelijat itse tutustuneet erilaisiin pedagogisiin lähestymistapoihin opintojensa ulkopuolella. Vastauksia annettiin 17. Suurin osa vastaajista ei ollut tutustunut lähestymistapoihin itsenäisesti. Muutama vastaaja totesi perehtyneensä aiheeseen itsenäisesti kirjallisuuden, Internetin, ystävien tai vierailun kautta (esim. Steinerkoulussa).

Avoimissa kommenteissa kyselyyn vastanneet kertoivat kokemuksiaan ja toiveitaan erilaisten pedagogisten lähestymistapojen käsittelystä lastentarhanopettajakoulutuksessa. Useat vastaajat peräänkuuluttivat käytännön tietoa ja kokemusta.

*”Teoriassa asioita on kyllä käyty jonkin verran läpi, mutta toivoisin enemmän tietoa erilaisten pedagogisten lähestymistapojen toimimisesta käytännössä.”*

*”Erilaisia pedagogisia lähestymistapoja ja niiden periaatteita on käyty läpi opinnoissa, mutta olisi ollut mukava, jos niitä **olisi käyty vielä käytännönläheisemmin**. Esimerkiksi **vierailut** eri pedagogisten lähestymistapojä painottaviin päiväkoteihin olisi ollut mielenkiintoista ja hyödyllistä. Asian ymmärtäminen olisi helpottunut. Suuntausten **historiaa ja syntyä on sen sijaan käyty riittävästi läpi** jopa muutamalla eri kurssilla.”*

*”Tärkein asia olisi ehkä päästä käytännössä tutustumaan erilaisiin pedagogisiin lähestymistapoihin. **Teoriatieto kaipaisi tuekseen siis käytäntöä ja havainnollistamista.**”*

Kuten edellä olleet vastaajat, suuri osa vastaajista koki siis, että teoriatieto pelkästään ei riitä. Luennoilla ja kirjallisuudesta opitun sisäistäminen vaatii tuekseen käytännöntietoa, esimerkiksi tutustumiskäyntejä.

Osa vastaajista kertoi saaneensa teoriatasolla tietoa erilaisista vaihtoehtoisista pedagogiikoista *tarpeeksi* tai *riittävästi*, mutta suuri osa toivoi lisäystä ja perusteellisuutta aiheen käsittelyyn tai jopa kokonaan omia kursseja aiheelle.

*”Erilaisista vaihtoehtopedagogiikoista **voisi olla omia kursseja**. Nyt niitä on käsitelty muiden aiheiden yhteydessä ja osaa vaihtoehtopedagogiikoista ei ollenkaan tai todella vähän. ... Paljon on **jätetty vastuuta opiskelijalle**: jos haluaa tietää kunnolla vaihtoehtopedagogiikoista, niistä tulee lukea itse alan kirjoista.”*

*”Enemmän tietoa, jotta tietäisi edes pääpiirteittäin toiminta-ideasta ja toimintatavoista”*

*”... haluaisin tosiaan tietää paremmin, mitä esim. pedagogiikoilla edes on eroa keskenään. Tuntuvat sekoittuvan toisiinsa. Pitäisi keskittyä luennoilla niihin paremmin!”*

*”Enemmän tietoa eri pedagogisista suuntauksista! Pitäisi käydä tarkemmin läpi koulutuksessa.”*

Suuri osa kyselyyn vastanneista juuri valmistuvista lastentarhanopettajaopiskelijoista kaipasi tämän tutkimuksen mukaan siis enemmän ja perusteellisempaa erilaisten pedagogisten lähestymistapojen tarkastelua koulutuksessaan. Ennen kaikkea opiskelijat peräänkuuluttivat tietoa ja kokemuksia erilaisten pedagogisten lähestymistapojen toimimisesta **käytännössä**.

## 6.4 Erilaisista pedagogisista lähestymistavoista saadun tiedon tärkeys

Tässä luvussa käsittelemme kysymykset 11, 12 ja 13 (ks. liite 3). Niillä pyrittiin selvittämään vastaajien näkemyksiä erilaisten pedagogisten lähestymistapojen tärkeydestä ja merkityksellisyydestä. Halusimme tietää, kuinka mielekkääksi ja työssä sovellettaviksi vastaajat kokivat erilaiset pedagogiset lähestymistavat ja niiden opiskelun tulevan ammattinsa kannalta.

Kysymyksessä 11 selvitettiin kuinka tarpeellisena vastaajat kokivat erilaisten pedagogisten lähestymistapojen tuntemisen osana lastentarhanopettajaopintoja. Opiskelijoiden tuli valita vastauksensa viisiportaiselta asteikolta välillä ”tarpeetonta”- ”tarpeellista”. Vastausten keskiarvo oli 4.1, jonka tulkitsimme sanallisesti: ”melko tarpeellista”. Huomattavaa on, että kukaan ei valinnut kohtaa yksi (tarpeetonta) ja vaihtoehdon kaksi valitsi vain yksi vastaajista. Kolme neljäsosaa vastaajista (74.4 %) valitsi kohdan neljä tai viisi (tarpeellista).

Kysymyksen 12 avulla opiskelijat arvioivat kuinka tarpeelliseksi he kokivat erilaisten pedagogisten lähestymistapojen tuntemisen tulevan lastentarhanopettajan ammattinsa kannalta. Vastaajat valitsivat tuttuun tapaan sopivan vaihtoehdon viisiportaiselta asteikolta välillä ”tarpeetonta”- ”tarpeellista”. Tulosten perusteella opiskelijat kokivat lähestymistapojen tuntemisen vähintäänkin ”melko tarpeelliseksi” (ka 4). Negatiivisimmat vaihtoehdot (lähimpänä tarpeetonta) oli valinnut vain kaksi opiskelijaa. *Kukaan vastaajista ei kokenut aiheen olevan täysin tarpeeton.*

Kysymyksessä 13 vastaajia pyydettiin arvioimaan miten hyvin erilaiset pedagogiset lähestymistavat soveltuvat ”tavallisen” päiväkodin käyttöön. Reggiolainen lähestymistapa näyttäisi soveltuvan opiskelijoiden mielestä parhaiten ”tavallisen” päiväkodin käyttöön (keskiarvo 3.6). Joskin on hyvä huomata että kolmasosa kaikista äänistä oli ”en osaa sanoa” -vastauksia. Toisaalta kukaan ei arvioinut lähestymistavan olevan täysin soveltumatonkaan ”tavallisen” päiväkodin käyttöön. Opiskelijat arvioivat montessoripedagogiikkaa melko myönteisesti (keskiarvo 3.4) ja sen kohdalla valittiin vähiten ”en osaa sanoa” -vastauksia.

Steinerpedagogiikan keskiarvo jäi hieman montessoripedagogiikan keskiarvoa alhaisemmaksi (ka 3.1). Ensi näkemältä vaikuttaisi, että tämän tutkimuksen valossa freinetpedagogiikka nähtiin soveltuvan tavallisen päiväkodin käyttöön hyvin. On kuitenkin huomioitava, että selvä enemmistö vastaajista (61.5 %) valitsi freinetpedagogiikan kohdalla vaihtoehdon ”en osaa sanoa” -vaihtoehdon, joten freinetpedagogiikan näennäisesti melko hyvä keskiarvo 3.0 perustuu vain hyvin pienelle otannalle. Freinetpedagogiikan keskiarvo jäi alhaisimmaksi. Kaiken kaikkiaan erilaiset pedagogiset lähestymistavat koettiin vähintäänkin jossain määrin soveltuviksi ”tavallisen” päiväkodin käyttöön.

Kolmanteen tutkimuskysymykseen liittyen kokosimme yhteen niitä vastaajien kommentteja, jotka käsittelivät syitä perehtyä/olla perehtymättä erilaisiin pedagogisiin lähestymistapoihin. Moni vastaaja oli nähnyt yhteyden pedagogisen tietoisuuden ja oman pedagogiikan välillä. Vaikka erilaisten pedagogisten lähestymistapojen toimintamalleja ja arvoja ei haluttaisi käyttää suoraan sellaisenaan, moni koki, että lähestymistavoista löytyy hyviä työkaluja ja elementtejä oman ammatillisuuden kehittämiseen.

*”Tietämys erilaisista pedagogisista lähestymistavoista antaisi lisää näkökulmia ja työkaluja omaan opettajuuteen.”*

*”Minua kiinnostaa erilaiset pedagogiikat varhaiskasvatuksessa. Eihän niitä muuten olisi, ellei joku kokisi niitä tarpeelliseksi! Voisin ehkä itsekin löydä itselleni lisää uusia asioita, ja sekoitella niitä omassa kasvattamisessani...”*

*”Olisi tunnettava eri pedagogisia lähestymistapoja, jotta voi rakentaa ja hahmottaa omaa pedagogiikkaansa.”*

Lähes jokaisessa erilaisten pedagogisten lähestymistapojen merkitystä käsittelevässä vastauksessa mainittiin, että aiheen käsittely tukee opiskelijan omaa ammatillista kehitystä antamalla uusia näkökulmia, arvoja ja ideoita, jne. Opiskelijoilla oli siis melko selvä kuva siitä, miksi aihetta tulisi käsitellä koulutuksessa. Muutama vastaajista koki kuitenkin, että erilaisiin pedagogisiin lähestymistapoihin perehtymisen tarve on enemmänkin rajattu kyseessä oleviin orientoituihin päiväkoteihin, eikä siitä ole hyötyä laajempaan pedagogiseen toimintaan:

*”Riippuu siitä, millaiseen päiväkotiin/ryhmään menee töihin. Totta kai ”erikois”pedagogiikan tunteminen on olennaista, jos on töissä ryhmässä, jossa sellaista toteutetaan. Muuten mielestäni se ei ole välttämätöntä.”*



*”Se [erilaisten pedagogisten lähestymistapojen tunteminen] voi olla todella tarpeellista, jos pääsee töihin päiväkotiin, jossa on käytössä vaihtoehtoinen pedagoginen kasvatustapa.”*

Osa siis koki, että enemminkin ”jokainen voi itse kouluttautua ja perehtyä lisää, jos jokin pedagoginen lähestymistapa kiinnostaa enemmän” tai on tarpeellinen työn puitteissa. Laajamittainen perehtyminen pakollisissa opinnoissa ei siis olisi niinkään oleellista. Siinä missä kyselyyn vastanneet opiskelijat tuntuivat arvostavan erilaisten pedagogisten lähestymistapojen tuomia pedagogisia näkökulmia, näyttivät opiskelijat olevan hyvin tietoisia kriittisyyden sekä pohtivan ja perustellun toimintatavan rakentamisen merkityksestä. Vastauksissa puhuttiin erilaisten pedagogiikkojen osien yhdistelystä ja yksittäisten osien ja ideoiden hyödyntämisestä. Tämän tutkimuksen opiskelijat ovat vastauksien perusteella hyvin tietoisia oman reflektiivisen pohdinnan roolista omassa ammatillisessa kehityksessä.

*”Kaikkea ei pidä niellä niistäkään [erilaisista pedagogisista lähestymistavoista], omaa ajattelua tulee käyttää ja olla kriittinen. Esim. steinerpedagogiikka perustuu hyvin kauas menneisyyteen, jolloin kaikki siihen liittyvä ei päde enää nykyäikänä.”*

Kaiken kaikkiaan kyselyyn vastanneet juuri valmistumassa olevat lastentarhanopettajaopiskelijat tuntuvat arvostavan erilaisiin pedagogisiin lähestymistapoihin konkreettista perehtymistä ja niiden elementtien hyödyntämistä. Vaikka he eivät olisi valmiita seuraamaan tietyn lähestymistavan oppeja kokonaisvaltaisesti, kokevat he voivansa saada niistä työkaluja oman toimintatapansa muovaamiseen ja toteuttamiseen.

## 7 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lastentarhanopettajaopiskelijoiden käsitteitä erilaisten pedagogisten lähestymistapojen käsittelystä koulutuksen opetuksen sisällöissä. Vaikka emme ole kohdanneet aiempaa tutkimusta aiheesta Suomessa, on Härkönen (2003, 2006, 2008) käsitellyt teoksissaan varhaiskasvatuksen kehitystä ja muuntumista suomalaisessa yhteiskunnassa. Tässä viimeisessä luvussa syvennämme myös tuloksista saamiamme vastauksia ja teemme johtopäätöksiä. Pohdinnassa tiivistämme tämän tutkimuksen ydinlöydökset. Lopuksi arvioimme vielä tutkimustamme ja tuomme esille mahdollisia jatkotutkimusideoita omien tuloksien pohjalta.

### 7.1 Tuloksista

**Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen** ”Miten riittävänä opiskelijat kokevat saamansa tiedon määrän koskien erilaisia pedagogisia lähestymistapoja?” liittyvät kyselyn tulokset voidaan tiivistää seuraavasti: Opiskelijoiden arvioiden mukaan heidän koulutuksensa aikana erilaisia pedagogisia lähestymistapoja on käsitelty vajaan kahden opintopisteen verran. Kysyttäessä oliko aihetta käsitelty riittävästi opiskelijat kokivat, että erilaisia pedagogisia lähestymistapoja oli koulutuksessa käsitelty ”jossain määrin”. Montessoripedagogiikka, steinerpedagogiikka sekä reggiolainen lähestymistapa koettiin melko tutuiksi ja melko hyvin

tavallisen päiväkodin käyttöön soveltuviksi. Freinetpedagogiikka taas oli jäänyt opiskelijoille selvästi vieraammaksi. Esimerkiksi sen käytettävyyttä tavallisessa päiväkodissa ei juuri osattu arvioida. Freinetpedagogiikan heikko tuntemus voisi selittyä freinetpedagogisten päiväkotien vähäisyydellä (verrattuna muita lähestymistapoja toteuttaviin päiväkoteihin) Suomessa. Kyseistä lähestymistapaa toteuttavat päiväkodit ja koulut ovat keskittyneet pääsääntöisesti melko pienelle alueelle Suomessa (Helsingin ja Rauman seutu). Opiskelijoilla ei siis välttämättä ole ollut mahdollisuutta päästä kosketuksiin freinetpedagogiikan kanssa. Tällöin lähestymistapa voi jäädä helposti vieraammaksi.

Montessoripedagogiikan ja reggiolaisen lähestymistavan tuttuus opiskelijoille voisi selittyä sillä, että molemmissa lähestymistavoissa käytetään pitkälti samoja käytäntöjä kuin yleisessä päiväkotitoiminnassa. Reggiolaiseen lähestymistapaan oleellisesti liittyvät teematyöskentely, dokumentointi ja pienryhmätyöskentely ovat asioita, joita päiväkodeissa sekä lastentarhanopettajakoulutuksessa nykypäivänä painotetaan. Dokumentoinnin merkitys nykypäivän varhaiskasvatuksen arjessa näkyy esimerkiksi lapsen kehityksen seuraamisessa ja vasun työstämisessä. Päiväkodeissa on myös yleisesti käytössä paljon montessoripedagogiikan välineistöä, kuten esimerkiksi mattotyöskentely, erilaiset painot ja aistimateriaalit. Edellä mainituissa lähestymistavoissa lapsinäkemys on myös nykyaikainen, lapsia ohjataan toimimaan ja ajattelemaan itse. Kyseisiä lähestymistapoja toteutetaan melko laajasti ympäri Suomea. Montessoripedagogiikka ja reggiolainen lähestymistapa ovat myös pohjimmiltaan asenne- ja arvopohjaisia, jolloin ne ja niihin liittyvät toimintamallit saattavat näkyä ”tavallisen” päiväkodin arjessa ja kasvatuskäytännöissä tiedostamattakin. Koemme, että kaikki nämä edellä mainitut tekijät selittävät miksi opiskelijat kokivat juuri nämä lähestymistavat tutuiksi.

Me tutkijoina oletamme, että steinerpedagogiikan tuttuutta opiskelijoiden keskuudessa selittää osaltaan pedagogiikan vakiintuminen osaksi suomalaista kasvatusta ja koulutuskulttuuria. Kuten teoriaosassa mainitsimme steinerpedagogiikkaa toteutetaan hyvin järjestelmällisesti varhaiskasvatuksesta toisen asteen koulutukseen asti. Steinerpedagogiikkaa toteuttavia yksiköitä näkyy laajalti ympäri Suomea, joten ne ovat todennäköisemmin tulleet opiskelijoille tutuksi myös oman arjen kautta.

Avoimissa vastauksissa opiskelijat peräänkuuluttivat lisää ja/tai perusteellisempia opintoja erilaisista pedagogisista lähestymistavoista. Herääkin kysymys, olisiko perusteltua lisätä erilaisten pedagogisten menetelmien käsittelyä opetuksessa esimerkiksi lisäkursseilla tai harjoitteluun liittyvillä vaihtoehtoilla?

**Toiseen tutkimuskysymykseen** ”Missä ja mitä tietoa opiskelijat kokevat saavansa erilaisista pedagogisista lähestymistavoista?” vastaavat tulokset käsittelivät opetuksen sisältöjä varhaiskasvatyksen koulutuksissa sekä sitä, missä yhteydessä opiskelijat törmäsivät erilaisiin pedagogisiin lähestymistapoihin. Erilaiset lähestymistavat tulivat koulutuksessa eniten esille luennoilla. Sen sijaan harjoittelut eivät juuri tuoneet niitä tutummaksi. Avoimista vastauksista voitiin kuitenkin havaita opiskelijoiden kaipaavan juuri vierailuja ja opintokäyntejä erilaisia pedagogisia lähestymistapoja toteuttaviin päiväkoteihin.

Koulutusyksiköiden opetussuunnitelmien mukaan juuri harjoitteluiden pitäisi olla opiskelijoille tilaisuus kartuttaa laajaa pedagogista tietoa ja osaamista. Tämä ei kuitenkaan opiskelijoiden mukaan tunnu toteutuvan ainakaan erilaisten pedagogisten lähestymistapojen suhteen. Aiheen käsittely jää ennemminkin teoriapainotteisille luennoille tai tenttikirjallisuuteen. Opiskelijat kokivatkin, että erilaisten pedagogisten lähestymistapojen sisällöistä nimenomaan lähestymistapojen ydinarvoihin oli koulutuksen myötä tutustuttu parhaiten. Käytännönläheisempi etujen ja puutteiden tarkastelu oli jäänyt vähemmälle. Samoin lähestymistapojen toteuttamista käytännössä oli opiskelijoiden mielestä käsitelty selvästi vähemmän. Tämä näkyi myös avoimissa vastauksissa; opetuksen sisällöistä mainittiin lähinnä perusteiden käsittely. Osa opiskelijoista koki, että opinnoissa keskityttiin paikoin vain yhteen tai kahteen erilliseen pedagogiseen lähestymistapaan. Me tutkijat jäimme miettimään, voisiko tämä olla yhteydessä lukuisiin ’en osaa sanoa’ -vastauksiin kysyttäessä eri lähestymistapojen soveltuvuutta päiväkotien käyttöön. Olisi luonnollista, että jos opetuksessa on käsitelty vain yhtä tai kahta lähestymistapaa, muut lähestymistavat jäävät tuolloin vieraammiksi tai opiskelijan itsenäisen opiskelun varaan.

Toiseen tutkimuskysymykseen liittyen selvitettiin myös mitä opiskelijat halusivat tietää erilaisista pedagogisista lähestymistavoista ja kuinka tärkeäksi aiheen opiskelu koettiin. Yksikään kyselyyn vastanneista opiskelijoista ei nähnyt aihetta

täysin tarpeettomana ja keskimäärin voitaisiin sanoa opiskelijoiden kokevan aiheen käsittelyn tärkeäksi koulutuksessa. Kysyttäessä opiskelijoilta millaisia aiheeseen liittyviä toimenpiteitä koulutuksen olisi hyvä toteuttaa, jälleen kerran opiskelijat peräänkuuluttivat konkreettista tietoa ja mahdollisuutta lisäkoulutukseen tai valinnaisiin kursseihin. Vastauksista voi selvästi nähdä, että opiskelijat kaipaavat tietoa erilaisista pedagogisista lähestymistavoista, mutta eivät kertomansa mukaan kuitenkaan juuri perehdy asiaan itsenäisesti.

Voidaan siis tulkita, että opiskelijat odottavat koulutuksen tarjoavan heidän kaipaamansa tiedon. Tällöin vastuu aiheeseen perehdyttämisestä jää koulutukselle. Kuten teoriaosuudessa pohdimme, koulutuksella on suuri vastuu siitä, millaiseksi tulevien kasvattajien ammattitaito ja pedagogiikka muokkautuvat. Näyttää kuitenkin siltä, että koulutus ei ole onnistunut vastaamaan kaikkiin opiskelijoiden toiveisiin, koska aiheesta selvästi kaivataan lisää käytännön tietoa. Onko syynä tähän se, että opiskelijat eivät ole tehneet toiveitaan selväksi tai heitä ei ole kuultu? Ovatko taustalla yksinkertaisesti yksiköiden priorisointi- ja resurssiongelmat sekä rajalliset tuntimäärät suhteessa siihen valtavaan tiedonmäärään, jota koulutuksessa tulee käsitellä? Vaikuttavatko opettajien omat intressit? Esimerkiksi eräs opiskelija pohti vastauksessaan: *...opetuksessa on näkynyt myös opettajien oma kiinnostus: on keskitytty yhteen tai kahteen pedagogiikkaan ja muut ovat jääneet kokonaan huomiotta*. Teoriaosassa pohdimme valtakunnallisen opetussuunnitelman riskiä köyhdyttää opetusta, vastaavankaltainen tilanne kuitenkin muistuttaa myös normipohjaisen opetussuunnitelman roolista tasalaa-tuisen opetuksen varmistajana.

**Kolmannen tutkimuskysymyksen** ”Onko erilaisten pedagogisten lähestymistapojen tunteminen tärkeää lastentarhanopettajaopiskelijoille nyt ja tulevaisuudessa?” alla selvitimme vielä opiskelijoiden kokonaisvaltaista erilaisten pedagogisten lähestymistapojen arvostusta. Aiempiin tutkimuskysymyksiin liittyvät tulokset kertoivat aiheen arvostuksesta ja tämän osion kysymyksillä tiedusteltiin opiskelijoilta suoraan, kuinka tarpeelliseksi he kokivat erilaisten pedagogisten lähestymistapojen tuntemisen heidän tulevan ammattinsa kannalta. Kukaan vastaajista ei kokenut aiheen olevan täysin tarpeeton, päinvastoin opiskelijat kertoivat aiheen käsittelyn kehittävän heidän omaa ammatillisuuttaan antamalla uusia näkökulmia, arvoja ja ideoita. Joskin muutama opiskelija ajatteli niiden

soveltuvan vain kyseenomaista lähestymistapaa toteuttavan päiväkodin ympäristöön.

Tutkimuksemme tulosten perusteella voidaan kuitenkin todeta, että juuri valmis-  
tumassa olevat lastentarhanopettajaopiskelijat kokivat erilaisten pedagogisten  
lähestymistapojen tuntemisen olevan tarpeellinen osa lastentarhanopettajaopin-  
toja. Opiskelijat olivat myös tiedostaneet, että omien pedagogisten taitojen ke-  
hittäminen vaatii kriittisyyttä sekä soveltamista. Opiskelijat pohtivatkin, että siinä  
missä erilaisten pedagogisten lähestymistapojen tuntemus antaa lisää toimin-  
tamalleja, niiden käyttämisessä tulee olla kriittinen ja käyttää omaa ajattelua se-  
kä poimia omalle pedagogiikalle sopivat elementit. Tällaista soveltavaa ja yhdis-  
televää pedagogiikka voidaan pitää tyypillisenä nykypäivän suomalaisessa var-  
haiskasvatuksessa (Härkönen 2006).

Tuloksista käy ilmi, että kriittistä tietoa erilaisten pedagogisten lähestymistapo-  
jen eduista ja puutteista ei kuitenkaan opiskelijoiden mukaan ole koulutuksessa  
saatavilla tarpeeksi. *Koulutus ei siis tue aiheen kriittistä tarkastelua eikä oh-  
jaa integroivaan eri pedagogiikkoja yhdistelevään ajatteluun.*

Joidenkin kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden vastauksista oli nähtävissä mel-  
ko mustavalkoinen näkemys aiheen käsittelyyn. Erilaisten pedagogisten lähes-  
tymistapojen tunteminen koettiin tärkeäksi vain jos tarkoitus oli työskennellä ky-  
seistä pedagogiikkaa toteuttavassa päiväkodissa. Me tutkijat kyseenalaistamme  
sen, kuinka antoisaa tällainen kapea ajattelu on pedagogisen kehittymisen kan-  
nalta. Edellä mainituilla seikoilla on yhteys Coulbyn mainitsemiin valtakunnalli-  
sen opetussuunnitelman haittapuoliin, joita tarkastelimme luvussa 3. Näitä hait-  
tapuolia olivat mm. ammatillinen heikkeneminen. Opetus, joka ei tue reflek-  
toivaa kehitystä, johtaa helposti opetussuunnitelman sokeaan toistamiseen.

Tämän tutkimuksen tuloksista löysimme yhtymäkohtia Härkösen (2008) esitte-  
lemään pedagogiseen systeemiteoriaan. Härkösen teorian taustalla vaikuttavat  
muun muassa kaikki tässä tutkimuksessa mainitut pedagogiset lähestymistavat.  
Erilaiset pedagogiikkaan perustuvat menetelmät toimivat mallina uudelle sys-  
teemiteorialle, jossa erilaisia arvonäkemyksiä esimerkiksi aikuisen, hoidon ja  
leikin merkityksestä yhdistellään ja näin luodaan uutta pedagogista teoriaa

Suomessa. Systemisen mallin avulla voidaan opettaa aiempia teorioita, mutta myös kysyä tämän päivän kasvattajien omia mielipiteitä. Sitä on mahdollista käyttää opetuksen jäsentämisessä ja opiskelijan oman ajattelun kehittymisen arvioinnissa. Mallia voidaan lisäksi käyttää kasvatuksen ja koulutusten sekä eritasoisten opetussuunnitelmien suunnittelussa, arvioinnissa ja reflektoinnissa. (Härkönen 2008, 23) Näyttää siltä, että suurin osa tutkimukseen osallistuneista juuri valmistumassa olevista lastentarhanopettajista on sisäistänyt tämän toimintamallin.

## 7.2 Lopuksi

Tämän tutkimuksen tulokset voidaan tiivistää seuraavasti: opiskelijat halusivat aiheita käsiteltävän enemmän opetuksen sisällöissä. Opiskelijat kaipasivat tietoa erityisesti konkreettisista käytännöistä kuten, miten erilaisia pedagogisia lähestymistapoja toteutetaan käytännössä, mitä eroja niillä on sekä mitkä niiden tavoitteet ovat. Tämän tutkimuksen tulokset tiivistyvät hyvin erään opiskelijan vastauksessa:

*”Koen, että eri pedagogisten lähestymistapojen ymmärtäminen ja tiedostaminen on tärkeää, jotta osaa arvioida omaa pedagogiikkaansa monelta eri kannalta. Jokaisessa pedagogisessa lähestymistavassa on omat hyvät ja huonot puolensa. Niiden tunteminen auttaa lastentarhanopettajaa hänen omassa työssään. Mielestäni menee kuitenkin liiallisuuksiin, jos koetetaan painottaa liikaa jotakin tiettyä pedagogiikkaa. Eri asia on tietysti tiettyyn pedagogiikkaan painotetut päiväkodit, joiden toiminta pohjautuu kyseisen pedagogiikan periaatteiden pohjalle.”*

Tulosten valossa voisi sanoa, että aiheita ei käsitellä tarpeeksi lastentarhanopettajakoulutuksessa ja että siihen käytettävää tuntimäärää tulisi voimakkaasti lisätä. Toisaalta me tutkijat tiedostamme, että kyseessä on vain yksi laajan koulutuksen osa-alue, joten siihen voi keskittyä vain rajallisesti. Eräs vastaaja nosti esille tämän tärkeän seikan:

*”Itse en pidä niitä [erilaisia pedagogisia lähestymistapoja] äärettömän tärkeinä, koska koulutuksessa tulee niin paljon muuta tietoa, joka pitää mielestäni hallita ennen kuin voi alkaa opiskella eri pedagogiikoita.”*

Lastentarhanopettajakoulutuksen sisällöissä käsitellään runsaasti muitakin tärkeitä osa-aiheita. Tässä tutkimuksessa olemme keskittyneet tarkastelemaan vain yhden niistä toteutumista koulutuksen sisällöissä. Siinä missä tutkimuk-

semme perusteella voitaisiin sanoa, että aiheen käsittely vaatii kehittämistä, emme ole asettamassa erilaisten pedagogisten lähestymistapojen käsittelyä muiden sisältöalueiden edelle. Erilaiset pedagogiset lähestymistavat ovat kuitenkin mukana valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa, jota voidaan pitää laadukkaana varhaiskasvatuksen pohjana. Tällä logiikalla myös siis erilaiset pedagogiset lähestymistavat olisivat osa laadukasta varhaiskasvatusta. Näin olen ne kuuluvat myös osaksi lastentarhanopettajakoulutuksen sisältöjä. Jos aiheen käsittelyn laajuutta koulutuksessa ei ole mahdollista tai mielekästä lisätä, olisi tärkeää huolehtia että toteutuva opetus olisi laadukasta ja opiskelijoiden tarpeita vastaavaa. Koulutusten tulisikin pohtia, miten opiskelijat hyötyisivät aiheen käsittelystä eniten ja miten aihe saataisiin sidotuksi opiskelijoiden omaan, kehittyvään pedagogiikkaan eikä vain irralliseksi ”vaihtoehtopedagogiikkakatsaukseksi”.

### **7.3 Arviointia ja jatkotutkimusmahdollisuuksia**

Tämä tutkimus ei tavoittanut kaikkia suomenkielisten lastentarhanopettajakoulutusten 3. vuosikurssin opiskelijoita, mutta antoi silti äänen joillekin opiskelijoille. Vastauskato (ks. Pahkinen 2012, 175) oli tutkimuksessamme korkea. Noin 335 opiskelijasta vain 39 opiskelijaa täytti koko kyselyn ja osallistui tutkimukseen (vastausprosentti 11.6%). Vastaukseen vaikuttivat varmasti opiskelijoiden omat kiireet valmistumisen kanssa sekä kanavat joiden kautta kyselylomaketta ohjattiin eteenpäin. Kyselyn vapaaehtoisuus selittää myös alhaista vastausprosenttia. Mainittakoon vielä, että kyselyyn osallistui kaiken kaikkiaan 51 opiskelijaa, joista 12 jätti kyselyn kesken. Tutkijoina voimme vain arvailla keskeyttämisen syitä.

Kyselylomake oli kuitenkin kaiken kaikkiaan toimiva tapa kerätä tietoa opiskelijoilta ympäri Suomea ja se antoi opiskelijoille mahdollisuuden vastata silloin, kun heillä itsellään oli siihen aikaa. Toisaalta, aineistonkerääminen sähköisesti jätti aukon tutkijan ja tutkittavien välille. Emme voi siis tietää, kokiko joku vastaajista osan kysymyksistä riittämättöminä tai vaikeina ymmärtää. Kyselyn tietojen kerääminen haastattelun avulla olisi voinut antaa tarkempaa ja syvällisempää



tietoa kuin sähköinen kyselylomake. Tällöin rajoitteena olisivat kuitenkin puolestaan olleet ajalliset ja maantieteelliset tekijät.

Tutkimus tarjoaa suuntaa antavaa tietoa tutkimuksen piiriin kuuluville oppilaitoksille heidän toteuttamastaan opetuksen sisällöistä. Tuloksista on hyötyä oppilaitoksille, jotka voivat opiskelijoiden ideoiden ja ehdotusten pohjalta kehittää omia opetuksen sisältöjään. Tutkimuksen kautta opiskelijat pystyivät tuomaan ajatuksiaan opetuksen sisällöistä ilmi tavalla, joka ei välttämättä jokaisessa oppilaitoksessa olisi mahdollista. Lisäksi on saatu tietoa siitä, miten tärkeänä opiskelijat pitävät erilaisten pedagogisten menetelmien käyttöä päiväkodissa ja omassa työssään lastentarhanopettajina. Valmistuneiden lastentarhanopettajien näkemykset on tärkeä huomioida myös arvioitaessa kaupunkikohtaisia/yksikkökohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia. Vahva pedagoginen ymmärrys on jokaisen lastentarhanopettajan tärkein työväline varhaiskasvatuksen kentällä. Ehkä tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajaopiskelijat, nyt syksyllä jo lastentarhanopettajina mahdollisesti työskentelevät, saavat aiheesta kimmokkeen kehittää omaa pedagogista näkemystään ja syventävät itse tietoaan erilaisista pedagogista menetelmistä varhaiskasvatuksessa.

Tutkimuksessamme emme selvittäneet lastentarhanopettajaopiskelijoiden kokemusta erilaisten pedagogisten menetelmien käytöstä työn mielekkyyden kannalta. Jatkossa tutkimuksemme pohjalta voisi siis tutkia, lisääkö erilaisten pedagogisten menetelmien käyttö lastentarhanopettajien työn mielekkyyttä tai onko erilaisilla menetelmillä vaikutusta esimerkiksi työn tehokkuuteen tai opettajan luovuuteen. Tässä tutkimuksessa oli taustaoletuksena, että kolmannen vuoden opiskelijat omaavat jo tietoa erilaisista pedagogisista lähestymistavoista teorian ja harjoittelujen osalta. Mielenkiintoista olisi selvittää, missä vaiheessa erilaiset pedagogiset menetelmät käsitellään eri yksiköiden koulutusohjelmissa ja miten tiedon sijoittuminen opintojen tiettyyn vaiheeseen vaikuttaa tiedon omaksumiseen, merkityksellisyyteen sekä tärkeyteen. Tällöin tutkimuksen kohdejoukkona voisivat olla kaikki kandidaattivaiheen opiskelijat. Opetussuunnitelmatasolla olisi mielenkiintoista selvittää millä kriteereillä (mitkä otetaan lähempään tarkasteluun, mitkä jätetään opetussuunnitelmissa tarkastelun ulkopuolelle) erilaiset pedagogiset lähestymistavat otetaan osaksi opetussuunnitelmaa ja opetuksen sisältöjä.

Teoriaosassa sivusimme muun muassa montessoripedagogiikan yhteyttä lasten luovuuteen (Besancon & Lubart 2007). Tällaista tutkimusta voisi tehdä myös Suomessa siitä, onko erilaisilla pedagogisilla menetelmillä varhaislapsuudessa ja alakouluikässä vaikutusta lasten luovuuteen tai oppimistuloksiin. Kaiken kaikkiaan erilaisten pedagogisten menetelmien merkityksestä on tärkeää keskustella varsinkin nyt, kun uusi varhaiskasvatuslaki on vireillä.

## LÄHTEET

- Alanen, V. 2007. Lastentarhan- ja luokanopettajaopiskelijat ja mediakasvatus - Käsitteitä mediakasvatuksen tärkeydestä, kokemuksia mediakasvatuksen opinnoista ja toimenpide-ehdotuksia helpottamaan mediakasvatuksen toteuttamista. Mediamuffinssi-hanke. Selvitys. <[http://www.sool.fi/@Bin/88437/mediamuffinssi\\_raportti.pdf](http://www.sool.fi/@Bin/88437/mediamuffinssi_raportti.pdf)>. Luettu 8.3.2013.
- Besancon, M., & Lubart, T. 2008. Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments. *Learning and Individual Differences* 18. 381–389.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L. & LaPage, P. 2005. Introduction. Teoksessa L. Darling-Hammond & J. Bransford. (toim.) *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco: Jossey-Bass. 1–39.
- Coulby, D. 2000. *Beyond the national curriculum. Curricular centralism and cultural diversity in Europe and the USA*. New York: Falmer Press.
- Craft, A. 2008. Creativity and early years settings. Teoksessa A. Paige-Smith & A. Craft. (toim.) *Developing Reflective Practice In the Early Years*. Maidenhead, Berks: McGraw-Hill/Open University Press. 93–107.
- Craft A. & Paige-Smith A. 2008. Introduction. Teoksessa A. Paige-Smith & A. Craft. (ed.) *Developing Reflective Practice In the Early Years*. Maidenhead, Berks: McGraw-Hill/Open University Press. 1-7.
- de Bilde, J., Van Damme, J., Lamote, C. & De Fraine, B. 2013. Can alternative education increase children's early school engagement? A longitudinal study from kindergarten to third grade. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice* 24, 2. 212–233.
- Domitrovich, C., Bierman, K., Nix, R., Gill, S. & Gest, S. 2012. Improving Pre-school Education with Curriculum Enhancements and Professional Development. The Head Start REDI Intervention Model. Teoksessa C. Howe, B.Hamre & C.Pianta. (toim.) *Effective Early Childhood Professional Development. Improving Teacher Practice and Child Outcomes*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing. 61–88.
- Engels-Kritidis, R. 2012. Developments in pre-school education in Bulgaria: achievements and challenges. Teoksessa T. Papatheodorou. (toim.) *Debates on Early Childhood Policies and Practices. Global snapshots of pedagogical thinking and encounters*. New York: Routledge. 38–50.
- Feez, S. 2010. *Montessori and Early Childhood*. Sage: London.
- File, N. 2012. Curriculum and Research. What are the Gaps We Ought to Mind? Teoksessa N., File, J., Mueller & D. Basler Wisneski. (toim.) *Curriculum in Early Childhood Education. Re-examined, Rediscovered, Renewed*. New York: Routledge.

- Fowler, F. 2009. *Survey Research Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Fraser, S. 2002. *Authentic childhood. Exploring Reggio Emilia in the classroom*. Nelson: Canada.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. *Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa*. Vantaa: Printel.
- Heinimaa, E. 2011. *Reggio Emilian kunnalliset päiväkodit – pedagoginen suunnannäyttävä maailmalla*. Teoksessa: Paalasmaa J. (toim.) *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Jyväskylä: PS-kustannus. 277–283.
- Helenius, A., Korhonen, R. & Laes, T. 2005. *Varhaiskasvatuksen tutkintouudistuksen haasteita*. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen. (toim.) *Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjau*. Keuruu: Otava. 165–176.
- Helsingin yliopiston kasvatustieteen opetussuunnitelma 2012–2013. <<https://weboodi.helsinki.fi/hy/>> Luettu 8.3.2013.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hojnoski, R. L., Margulies, A. S., Barry, A., Bose-Deakins, J., Sumara, K. M., & Harman, J. L. 2008. *Analysis of two early childhood education settings: Classroom variables and peer verbal interaction*. *Journal of Research in Childhood Education* 23. 193–209.
- Howes, C. & Tsao, C. 2012. *Introduction: Introducing a Conceptual Framework of Professional Development in Early Childhood*. Teoksessa C. Howe, B. Hamre & C. Pianta. (toim.) *Effective Early Childhood Professional Development. Improving Teacher Practice and Child Outcomes*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. 1–10.
- Härkönen, U. 2006. *Diversity of Early Childhood Education Theories in a Democratic Society*. *Journal of Teacher Education and Training*, 6. 103–115.
- Härkönen, U. 2003. *Mitä termit varhaiskasvatus ja esiopetus tarkoittavat?* Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 86. Joensuun yliopisto.
- Härkönen U. 2008. *New pedagogical systems theory and early childhood education culture*. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, Joensuun yliopisto.
- Isaacs, B. 2010. *Bringing the Montessori Approach to your Early Years Practice*. London: Routledge.
- Itä-Suomen yliopisto. *Filosofinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto opinto-opas 2012-2013*. <[https://www.uef.fi/c/document\\_library/get\\_file?uuid=8ddb506-43e4-43f2-8f93-64e4c1bc9b5d&groupId=78409&p\\_l\\_id=78564](https://www.uef.fi/c/document_library/get_file?uuid=8ddb506-43e4-43f2-8f93-64e4c1bc9b5d&groupId=78409&p_l_id=78564)>. Luettu 11.4.2013.

- Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatustieteen opetussuunnitelma 2010–2013. <<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/var/opiskelu/ops201012013>>. Luettu 14.3.2013.
- Kauppi, U. 2001. Päivähoitoa täydellä teholla. KuntaSuomi 2004 -tutkimuksia nro 31. Acta nro 141. Vaasan yliopisto ja Suomen Kuntaliitto Helsinki.
- Kinzie, M., Whittaker, J., Kilday, C. & Williford, A. 2012. Designing Effective Curricula and Teacher Professional Development for Early Childhood Mathematics and Science. Teoksessa C. Howe, B. Hamre & C. Pianta. (toim.) Effective Early Childhood Professional Development. Improving Teacher Practice and Child Outcomes. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. 31–60.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: J. Aaltola. & R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korthagen, F. 2001. A Reflection on Reflection. Teoksessa F. Korthagen, yhteistyössä J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels kanssa. Linking practice and theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates. 51–68.
- Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia. <[www.helsinki.fi/palmenia/](http://www.helsinki.fi/palmenia/)>. Luettu 16.3.2014.
- Lewin-Benham, A. 2008. Powerful Children. Understanding How to Teach and Learn Using the Reggio Approach. New York: Teachers College Press.
- Lillard, A. & Else-Quest, N. 2006. Evaluating Montessori Education. *Science* 313, 5795. 1893–1894.
- Lillard, A. 2013. Playful Learning and Montessori Education. *American Journal of Play*, Vol. 5, No. 2. 157–186.
- Linder, S. M., Powers-Costello, B. & Stegelin, D. A. 2011. Mathematics in Early Childhood: Research-Based Rationale and Practical Strategies. *Early Childhood Education*, Vol: 39. 29–37.
- Moore, A. 2000. Teaching and learning. Pedagogy, curriculum and culture. Lontoo: Routledge.
- Moss, P. 2008. Foreword. Teoksessa A. Paige-Smith & A. Craft. (toim.) Developing Reflective Practice In the Early Years. Maidenhead, Berks: McGraw-Hill/Open University Press. xii–xvi.
- Moyles, J. 2012. Foreword. Teoksessa T. Papatheodorou. (toim.) Debates on Early Childhood Policies and Practices. Global snapshots of pedagogical thinking and encounters. New York: Routledge. xvii–xix.
- Nicol, J. 2010. Bringing the Steiner Waldorf Approach to your Early Years Practice. London: Routledge.

- Nicol, J. & Tanni, J. 2012. Understanding the Steiner Waldorf approach. Early years education in practice. New York: Routledge.
- Niikko, A. 2003. Lastentarhanopettajaopiskelijat tulevina kasvattajina. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 84. Joensuun yliopisto.
- Niikko, A. 2004. Varhaiskasvatuksen ydintä etsimässä. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen. (toim.) Tutkiva opettajankoulutus - taitava opettaja. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. 222–234.
- Oberhuemer, P. 2012. Balancing traditions and transitions: early childhood policy initiatives and issues in Germany. Teoksessa T. Papatheodorou. (toim.) Debates on Early Childhood Policies and Practices. Global snapshots of pedagogical thinking and encounters. New York: Routledge. 17–26.
- O’Leary, Z. 2004. The Essential Guide to Doing Research. London: Sage.
- Opettajien ammattijärjestö OAJ. 2013. <<http://www.oaj.fi>>. Luettu 14.11.2013.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013. Varhaiskasvatuslaki. <[http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla\\_koulutus/varhaiskasvatus/index.html](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/varhaiskasvatus/index.html)>. Luettu 14.11.2013.
- Opetushallitus. 2010. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. <[http://www.oph.fi/download/131115\\_Esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2010.pdf](http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf)>. Luettu 25.11.2013.
- Oulun yliopiston varhaiskasvatustieteen opetussuunnitelma 2012–2013. <<https://weboodi oulu.fi/oodi/>>. Luettu 11.4.2013.
- Paalasmaa, J. 2009. Omassa rytmissä. Steinerkoulun idea ja käytännön sovellukset. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pahkinen, E. 2012. Kyselytutkimusten otantamenetelmät ja aineistoanalyysi. Jyväskylä: Jyväskylä University Library Publishing Unit.
- Papatheodorou, T. 2012 Introduction. Early childhood policies and practices. Teoksessa T. Papatheodorou. (toim.) Debates on Early Childhood Policies and Practices. Global snapshots of pedagogical thinking and encounters. New York: Routledge. 1–14.
- Päiväkoti Vironniemen varhaiskasvatussuunnitelma. 2007. <<http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/97fd762d-105c-404b-bd8aef8769ac9040/Pk+Vironniemen+vasu2007.pdf?MOD=AJPEREA&CACHEID=97fd762d-105c-404b-bd8a-ef8769ac9040>>. Luettu 14.3.2013.
- Reed, M. 2008. Professional development through reflective practice. Teoksessa A. Paige-Smith & A. Craft. (toim.) Developing Reflective Practice In the Early Years. Maidenhead, Berks: McGraw-Hill/Open University Press. 160–169.
- Snellman korkeakoulu. <[www.snellman-korkeakoulu.fi](http://www.snellman-korkeakoulu.fi)> Luettu 16.3.2013.
- Stakes. 2005. Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet. <<http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066>>. Tarkistettu painos. Luettu 26.7.2013.

- Steinerkasvatuksen liitto. 2013. Koulut ja päiväkodit. <<http://www.steinerkasvatus.fi/index.php?page=koulut>>. Luettu 25.11.2013.
- Steinerpäiväkoti Pellavan varhaiskasvatussuunnitelma. 2010. <<http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/ee8b7237-7be1-412b-a5f935cf5a89e62f/Pk+Pellavan+vasu2008.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=ee8b7237-7be1-412b-a5f9-35cf5a89e62f>> Luettu 12.3.2013.
- Suomen Montessoriliitto. <<http://www.montessori.fi>>. Luettu 25.11.2013.
- Suomen Reggio Emilia-yhdistys. 2013. <<http://www.reggioemilia.fi>>. Luettu 25.11.2013.
- Sue, V. & Ritter, L. 2007. Conducting online surveys. Los Angeles: Sage.
- Swann, A. 2008. Children, Objects, and Relations: Constructivist Foundations in the Reggio Emilia Approach. *Studies in Art Education* Vol. 50, No: 1. 26–50.
- Säkkinen, S. & Kuoppala, T. 2012. Lasten päivähoito 2011. Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen tilastoraportti. <[http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/102985/Tr30\\_12.pdf?sequence=4](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/102985/Tr30_12.pdf?sequence=4)>. Luettu 14.6.2013.
- Tampereen yliopiston kasvatustieteen opetussuunnitelma 2012–2015. <<http://www10.uta.fi/opas/tutkintoOhjelma.htm?rid=6585&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2012>>. Luettu 8.3.2013.
- Temple C. & Rodero M. L. 1995. Active learning in a democratic classroom: The pedagogical invariants of Célestine Freinet. *The Reading Teacher* Vol. 49 No: 2. 164–167.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi. 7.painos.
- Turun yliopiston varhaiskasvatuksen laitoksen opetussuunnitelma 2011–2014. <<https://nettiopsu.utu.fi/opas/tutkintoOhjelma.htm?rid=8918&uiuiLa=fi&lang=fi&lvv=2012>>. Luettu 8.3.2013.
- Thornton, L. & Brunton, P. 2005. Understanding the Reggio Approach. Lontoo: David Fulton Publishers Ltd.
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 100–112
- Valli, R. 2010. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 3. painos. 103–127.
- Vehkalahti, K. 2008. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Vammala: Tammi.
- Vilkka, H. 2007. Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet. Vammala: Tammi.

- Wien, C. A., Guyevskey, V. & Berdoussis, N. 2011. Learning to Document in Reggio-inspired Education. *Early Childhood's research and practice*. Vol. 13, No. 2.
- Wood, E. 2008. Listening to young children: multiple voices, meanings and understandings. Teoksessa A. Paige-Smith & A. Craft. (toim.) *Developing Reflective Practice In the Early Years*. Maidenhead, Berks: McGraw-Hill/Open University Press. 108–121.



## **LIITTEET**

LIITE 1 Saatekirje opiskelijoille

LIITE 2 Saate kyselylomakkeessa

LIITE 3 Kyselylomake

LIITE 4 Kyselyn kysymysten jaottelu

## **LIITE 1 Saatekirje opiskelijoille**

Hei!

Olemme kaksi varhaiskasvatustieteen maisteriopiskelijaa Jyväskylän yliopistolta ja keräämme graduamme varten aineistoa kyselylomakkeella 3. vsk. varhaiskasvatuksen opiskelijoilta. Kyselyyn osallistuvat kaikki suomenkielistä lastentarhanopettajakoulutusta antavat opinahjot.

Tutkimme opiskelijoiden kokemuksia eri pedagogisten lähestymistapojen käsittelystä koulutuksen sisällöissä. Tutkimus voi olla mahdollisuus vaikuttaa koulutuksen kehittämiseen omassa opiskeluyliopistossa!

Liitteenä saatekirje, jossa kerromme tarkemmin mistä on kysymys!

Terv. Iida Valtanen & Laura Sinikallio

Linkki kyselyyn: <http://www.kyselynetti.com/s/0209bc3>

Linkki on auki 7.6.2013 asti!

## **LIITE 2 Saate kyselylomakkeessa**

### **Lastentarhanopettajaopiskelijoiden kokemuksia eri pedagogisista lähestymistavoista koulutuksen sisällöissä**

Tällä kyselyllä kerätään tietoa erilaisten pedagogisten lähestymistapojen käsittelystä lastentarhanopettajakoulutuksessa ja opiskelijoiden tähän liittyviä näkemyksiä. Tutkimuksessa keskitytään neljään yleiseen pedagogiseen lähestymistapaan: reggiolaiseen lähestymistapaan, freinetpedagogiikkaan, montessoripedagogiikkaan sekä steinerpedagogiikkaan. Puhuttaessa erilaisista pedagogisista lähestymistavoista, tässä tutkimuksessa tarkoitetaan aina näitä neljää edellä mainittua.

Kyselyllä kerätään aineistoa Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatustieteen masteriohjelman kuuluvaa pro gradu – tutkielmaa varten,. Tutkimukseen vastataan nimettömästi ja aineisto on vain tutkijoiden käytössä. Raportointivaiheessa tulokset esitellään niin, että yksittäisiä vastaajia ei pystytä tunnistamaan, ja alkuperäinen aineisto tuhotaan työn valmistumisen jälkeen.

Kyselyyn vastaamiseen menee n.10-15min.

## LIITE 3 Kyselylomake

Sivu 1/3

### 1. Sukupuoli

Valitse alla olevista vaihtoehdoista

Ole hyvä ja valitse..

Nainen

Mies

### 2. Ikä

Valitse alla olevista vaihtoehdoista

Ole hyvä ja valitse..

18–20

21–26

27–33

34–39

40–45

46–

### 3. Opiskelupaikka

Valitse alla olevista vaihtoehdoista.

Ole hyvä ja valitse..

Helsingin yliopisto

Jyväskylän yliopisto

Joensuun yliopisto, Savonlinna

Tampereen yliopisto

Turun yliopisto, Rauma

Oulun yliopisto

### 4. Aiempi koulutus kasvatusalalta

Valitse alla olevista vaihtoehdoista.

Ole hyvä ja valitse..

Ei ole

Lähihoitaja

Sosionomi

Lastenohjaaja

Muu, mikä \_\_\_\_\_

**5. Aiempi työkokemus kasvatusalalta / Miten paljon sinulla on muuta kuin nykyiseen opiskeluusi liittyvää työkokemusta kasvatusalalta?**

Valitse alla olevista vaihtoehdoista

Ole hyvä ja valitse..

Alle vuosi

1–2 vuotta

2–5 vuotta

yli 5 vuotta

Sivu 2/3

**6. Arvioi montako opintopistettä (1 op= n.27 työtuntia) vastaa erilaisten pedagogisten lähestymistapojen (reggio, steiner, montessori, freinet) käsittely opinnoissasi?**

Valitse alla olevista vaihtoehdoista.

Ole hyvä ja valitse..

alle 1 op tai ei lainkaan

1op

2op

3op

4op

5op

**7. Missä erilaiset pedagogiset lähestymistavat (reggio, steiner, freinet, montessori) ovat tulleet esille opintojen aikana?**

Voit valita alla olevista vastauksista useamman vaihtoehdon

a. Ei missään

- b. Luennoilla
- c. Pienryhmissä
- d. Opiskelutovereilta
- e. Harjoitteluissa
- f. Tenttikirjallisuudessa
- Muualla, missä \_\_\_\_\_

**8. Mihin erilaisten pedagogisten lähestymistapojen sisältöihin olet tutustunut koulutuksen myötä? Arvioi tarkemmin, missä määrin olet tutustunut koulutuksen aikana näiden erilaisten pedagogisten lähestymistapojen sisältöihin.**

Käytä alla olevien sisältökohtien arvioinnissa asteikkoa

Erilaisten pedagogisten lähestymistapojen historia ja synty

Erilaisten pedagogisten lähestymistapojen esiintyminen Suomessa ja/tai maailmalla.

Erilaisten pedagogisten lähestymistapojen ydinarvot.

Erilaisten pedagogisten lähestymistapojen toteutuminen käytännössä.

Erilaisten pedagogisten lähestymistapojen edut ja puutteet.

### 9. Koen tuntevani

Voit valita kokemuksiasi vastaavan vaihtoehdon (en ollenkaan -erittäin hyvin) kunkin lähestymistavan kohdalla

Reggiolaisen lähestymistavan      en ollenkaan \_\_\_\_\_ erittäin hyvin

Freinetpedagogiikan                      en ollenkaan \_\_\_\_\_ erittäin hyvin

Montessoripedagogiikan                      en ollenkaan \_\_\_\_\_ erittäin hyvin

Steinerpedagogiikan                      en ollenkaan \_\_\_\_\_ erittäin hyvin

sivu 3/3

**10. Erilaisia pedagogisia lähestymistapoja (reggio, steiner, montessori, freinet) on käsitelty lastentarhanopettajakoulutuksen aikana mielestäni**

Valitse kokemuksiasi vastaava vaihtoehto asteikolta

ei lainkaan \_\_\_\_\_ Riittävästi

Perustele vastauksesi: mitä pitäisi muuttaa ja miten haluaisit kehittää opintoja tämän osalta?

---

---

---

**11. Erilaisten pedagogisten lähestymistapojen tunteminen osana lastentarhanopettajaopintoja on mielestäni**

tarpeetonta \_\_\_\_\_ tarpeellista

**12. Koen että (tulevassa) lastentarhanopettajan ammatissani erilaisten pedagogisten lähestymistapojen tunteminen on**

valitse kokemuksiasi vastaava vaihtoehto asteikolta

tarpeetonta \_\_\_\_\_ tarpeellista

Voit perustella vastauksesi

---

---

---

**13. Arvioi miten hyvin Seuraavat erilaiset pedagogiset lähestymistavat soveltuvat mielestäsi ”tavallisen” päiväkodin käyttöön**

Voit valita näkemystäsi vastaavan vaihtoehdon (ei lainkaan-erittäin hyvin) kunkin lähestymistavan kohdalla

Reggiolainen lähestymistapa en lainkaan——erittäin hyvin, en osaa sanoa  
 Freinetpedagogiikka en lainkaan——erittäin hyvin, en osaa sanoa  
 Montessoripedagogiikka en lainkaan——erittäin hyvin, en osaa sanoa  
 Steinerpedagogiikka en lainkaan——erittäin hyvin, en osaa sanoa

**14. Mikä/mitkä olisivat tärkeimmät toimenpiteet, jotta lastentarhanopettajakoulutus tarjoisi riittävästi tietoa eri pedagogisista lähestymistavoista?**

Voit valita useamman vaihtoehdon.

**Lastentarhanopettajakoulutuksessa tulisi**

Lisätä erilaiset pedagogiset lähestymistavat osaksi laitostensa opetussuunnitelmia.

Lisätä erilaisten pedagogisten lähestymistapojen esilletuloa Ito-opinnoissa.

Tarkentaa erilaisten pedagogisten lähestymistapojen sisältöjä Ito-koulutuksessa.

Tarjota opiskelijoille konkreettista tietoa erilaisten pedagogisten lähestymistapojen toteutuksesta

Tuoda erilaiset lähestymistavat tasavertaiseksi osaksi koulutusta vallassa olevan perinteisen lähestymistavan rinnalle

Tarjota lisäkoulutusta/ valinnaisia kursseja erilaisiin pedagogisiin lähestymistapoihin liittyen.

Tuottaa erilaisiin pedagogisiin lähestymistapoihin liittyvää lisämateriaalia.

Lisätä tietoa käytettävissä olevista erilaisten pedagogisten lähestymistapojen materiaaleista

Muuta, mitä? \_\_\_\_\_

**15. Oletko itse tutustunut erilaisiin pedagogisiin lähestymistapoihin opin-tojesi ulkopuolella?**



Voit kirjoittaa alle missä, mihin ja miten olet tutustunut vaihtoehtoisiin menetelmiin opintojesi ulkopuolella.

---

---

---

**16. Mitä muuta haluat kertoa erilaisista pedagogisista lähestymistavoista opinnoissasi tai näitä lähestymistapoja koskevista kokemuksistasi?**

Voit vastata alla olevaan tekstikenttään.

---

---

---

Kiitos vastauksistasi!

## LIITE 4 Kyselyn kysymysten jaottelu

Tutkimuskysymys	Kyselyn kysymys
<p><b>I. Miten riittävänä opiskelijat kokevat saamansa tiedon määrän koskien erilaisia pedagogisia lähestymistapoja?</b></p>	<p>6. Arvioi montako opintopistettä (1 op= n.27 työtuntia) vastaa erilaisten pedagogisten lähestymistapojen (reggio, steiner, montessori, freinet) käsittely opinnoissasi?</p> <p>9. Koen tuntevani...</p> <p>10. Erilaisia pedagogisia lähestymistapoja (reggio, steiner, montessori, freinet) on käsitelty lastentarhanopettajakoulutuksen aikana mielestäni</p>
<p><b>II. Missä ja mitä tietoa opiskelijat kokevat saavansa erilaisista pedagogisista lähestymistavoista?</b></p>	<p>7. Missä erilaiset pedagogiset lähestymistavat (reggio, steiner, freinet, montessori) ovat tulleet esille opintojen aikana?</p> <p>8. Mihin erilaisten pedagogisten lähestymistapojen sisältöihin olet tutustunut koulutuksen myötä? Arvioi tarkemmin, missä määrin olet tutustunut koulutuksen aikana näiden erilaisten pedagogisten lähestymistapojen sisältöihin.</p> <p>14. Mikä/ mitkä olisivat tärkeimmät toimenpiteet, jotta lastentarhanopettajakoulutus tarjoisi riittävästi tietoa eri pedagogisista lähestymistavoista?</p> <p>15. Oletko itse tutustunut erilaisiin pedagogisiin lähestymistapoihin opintojesi ulkopuolella?</p>

---

**III. Onko erilaisten pedagogisten lähestymistapojen tunteminen tärkeää lastentarhanopettajaopiskelijoille nyt/tulevaisuudessa?**

11. Erilaisten pedagogisten lähestymistapojen tunteminen osana lastentarhanopettajaopintoja on mielestäni

12. Koen että (tulevassa) lastentarhanopettajan ammatissani erilaisten pedagogisten lähestymistapojen tunteminen on..

13. Arvioi miten hyvin seuraavat erilaiset pedagogiset lähestymistavat soveltuvat mielestäsi ”tavallisen” päiväkodin käyttöön

---