

45/2001

KAKSI TIETÄ LASTENTARHANOPETTAJAKSI

Ammattikorkeakoulusta ja yliopistosta
lastentarhanopettajan kelpoisuuden saavien opiskelijoiden
näköyksiä ammatillisista valmiuksistaan

Marleena Ahonen
Sanna Kärkkäinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Varhaiskasvatuksen laitos

Kevät 2001

TIIVISTELMÄ

Ahonen, M. & Kärkkäinen, S. 2001. Kaksi tietä lastentarhanopettajaksi. Ammattikorkeakoulusta ja yliopistosta lastentarhanopettajan kelpoisuuden saavien opiskelijoiden näkemyksiä ammatillisista valmiuksistaan. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Varhaiskasvatuksen laitos. Jyväskylän yliopisto.

Suomalaisen päivähoiton tehtävät ja tavoitteet nousevat moninaisista yhteiskunnan ja lapsiperheiden tarpeista. Näiden kasvatuksellisten, hoidollisten ja opetuksellisten tehtävien ja tavoitteiden toteuttamisesta vastaa päivähoitossa toimiva kirjavat erilaiset koulutustaustat omaava ammattilaisten joukko. Erityisesti päiväkodeissa toimivien lastentarhanopettajien kelpoisuuden voi tällä hetkellä saada kahta tietä - ammattikorkeakoulusta ja yliopistosta. Eri koulutusten pohjalta eri tavoin painottuneista lastentarhanopettajan ammatillisista valmiuksista ja kelpoisuudesta on jo pitkään keskusteltu päivähoiton kentällä.

Tämä tutkimus kohdistui lastentarhanopettajan kelpoisuuden saavien opiskelijoiden näkemyksiin ammatillisista valmiuksistaan. Opiskelijoiden (n=237) ammatillisia valmiuksia tutkittiin kyselylomakkeella, joka pyrki mittaamaan opiskelijoiden pedagogisia näkemyksiä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen näkökulmasta, opiskelijoiden muita ammatillisia valmiuksia sekä henkilökohtaisia ja koulutuksen antamia valmiuksia eri ikäryhmien kanssa toimimiseen. Kyselyn vastausprosentiksi muodostui 71%. Opiskelijoiden näkemyseroja vertailtiin sekä koulutuksittain että vuosikursseittain. Aineiston tilastollisina analyysimenetelminä käytettiin jakaumatietoja, faktorianalyysiä, yksisuuntaista varianssianalyysiä sekä t-testiä.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että eri koulutuksista lastentarhanopettajan kelpoisuuden saavien opiskelijoiden näkemykset pedagogisista valmiuksistaan eivät koulutuksittain eronneet merkittävästi varhaiskasvatuksen eivätkä myöskään esiopetuksen suhteen. Vuosikursseittain opiskelijoiden pedagogisia näkemyksiä tarkasteltaessa tuli esille, että yliopiston kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden käsitykset olivat kaikista lapsilähtöisimpiä sekä varhaiskasvatuksen että esiopetuksen osalta. Opiskelijoiden muita ammatillisia valmiuksia koskevat tulokset osoittavat, että eroja löytyy sekä koulutuksien että vuosikurssien väliltä. Koulutusten tasolla ammattikorkeakouluopiskelijat näyttävät korostavan yksilöllisten sekä yhteisöllisten vahvuuksien hyödyntämistä työssä yliopisto-opiskelijoita enemmän. Myös vuosikursseittain tarkasteltuna voi huomata, että ammattikorkeakoulun 9 sv:n opiskelijat korostivat näitä valmiuksia enemmän kuin yliopiston 3. vsk:n opiskelijat. Tulokset näyttävät opiskelijoiden näkemysten henkilökohtaisista sekä koulutuksen antamista valmiuksistaan eri ikäryhmien kanssa toimimiseen olevan melko yhtenäisiä koulutuksittain ja vuosikursseittain. Yleisesti ottaen opiskelijat näyttivät omaavan parhaimmat valmiudet 3 - 6 -vuotiaiden ja heikoimmat valmiudet alle kolmevuotiaiden lasten kasvun ja oppimisen tukemiseen.

Tutkimuksen tuloksia voitaneen hyödyntää niin tutkimuksessa mukana olevien koulutusten kehittämis- ja yhteistyössä kuin päivähoiton kentälläkin. Tulokset näyttävät, mitkä ovat Jyväskylän ammattikorkeakoulusta ja Jyväskylän yliopistosta lastentarhanopettajan kelpoisuuden saavien opiskelijoiden näkemysten yhtymäkohtia ja kuinka näkemykset eroavat.

Avainsanat: suomalainen päivähoito, lastentarhanopettaja, ammattikorkeakoulu, yliopisto, sosionomi, kasvatustieteen kandidaatti, pedagoginen näkemys, ammatilliset valmiudet.

ESIPUHE

*“On vain jatkettava
vaikka miten tuntuisi
ettei ikinä pääse perille.”*

M. Paavilainen

Tämän tutkimusmatkan aikana on pitänyt oppia hyväksymään, että prosessin etenemistä ei voi nopeuttaa. Tärkeää ei ole ainoastaan lopputulos, vaan myös kaikki se, mitä matkan varrella on koettu ja opittu.

Mielenkiinto tutkimusta kohtaan on säilynyt koko matkan ajan ja on ollut antoisaa päästä tutustumaan syvemmin muun muassa eri koulutusmuotoihin. Yhteistyön tekeminen eri koulutusten kanssa onkin ollut elinehto tämän tutkimuksen onnistumiselle ja loppuun saattamiselle. Kiitoksen ansaitsevat tutkimusta edesauttaneet Jyväskylän ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden koulutusohjelman henkilökunta, Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitoksen henkilökunta sekä tutkimukseen osallistuneet opiskelijat.

Lisäksi tahdomme kiittää gradumme ohjaajia, jotka ovat olleet suurena tukena matkan teossa. Kasvatustieteiden tohtori Markku Leskinen kannusti ja opasti graduprojektin alkutaipaleella ja kasvatustieteiden tohtori Eira Korpinen on innostavasti ja asiantuntevasti auttanut saattamaan työn päätökseen.

*“Matkan vaivoista
perillepääsyn riemuun.”*

M. Paavilainen

Jyväskylässä 24.huhtikuuta 2001

Marleena Ahonen ja Sanna Kärkkäinen

SISÄLLYS

1 “KUKA ON KELPOINEN LASTENTARHANOPETTAJAKSI?”	6
2 SUOMALAINEN PÄIVÄHOITO	8
2.1 Päivähoidon tehtävät ja tavoitteet	9
2.2 Päivähoidon henkilöstö	12
3 LASTENTARHANOPETTAJAN KELPOISUUDEN ANTAVAT KOULUTUKSET	15
3.1 Ammattikorkeakoulutuksesta	15
3.1.1 Jyväskylän ammattikorkeakoulun sosiaalian koulutusohjelma	17
3.2 Yliopistokoulutuksesta	18
3.2.1 Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen koulutusohjelma	19
3.3 Koulutusten vertailua	20
4 PEDAGOGISET VALMIUDET	23
4.1 Kasvatusnäkömyksen jäsentämisen merkitys päivähoidossa	23
4.2 Lapsilähtöisyys	25
4.3 Aikuislähtöisyys	27
5 AMMATILLISET VALMIUDET	29
5.1 Yleiset työelämävalmiudet	30
5.2 Lastentarhanopettajan spesifit ammatilliset valmiudet	34
5.3 Teoriasta empiriaan	36
6 TUTKIMUSONGELMAT	38
7 TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTO	40
7.1 Tutkimusmenetelmät	40
7.2 Tutkimuksen mittarit ja muuttujat	41
7.3 Tutkimuksen kulku ja tutkimukseen osallistuneiden kuvaus	45
7.4 Analyysimenetelmät	49
7.5 Tutkimuksen luotettavuus	51

8 TUTKIMUKSEN TULOKSET	56
8.1 Ammatillisten valmiuksien ulottuvuudet	56
8.2 Lastentarhanopettajan kelpoisuuden saavien opiskelijoiden pedagogiset näkemykset	62
8.2.1 Eri koulutusten opiskelijoiden pedagogisten näkemysten erot	62
8.2.2 Eri vuosikurssien opiskelijoiden pedagogisten näkemysten erot	63
8.3 Lastentarhanopettajan kelpoisuuden saavien opiskelijoiden muut ammatilliset valmiudet	66
8.3.1 Eri koulutuspaikkojen opiskelijoiden näkemysten erot muista ammatillisista valmiuksista	66
8.3.2 Eri vuosikurssien opiskelijoiden näkemysten erot muista ammatillisista valmiuksista	68
8.4 Opiskelijoiden henkilökohtaiset sekä koulutuksen antamat valmiudet eri ikäryhmien kanssa toimimiseen	71
8.4.1 Opiskelijoiden näkemykset parhaimmista valmiuksistaan eri ikäryhmien kasvun ja oppimisen tukemiseen	71
8.4.2 Opiskelijoiden näkemykset heikoimmista valmiuksistaan eri ikäryhmien kasvun ja oppimisen tukemiseen	73
8.4.3 Koulutuksen antamat parhaimmat valmiudet eri ikäryhmien kanssa työskentelemiseen opiskelijoiden mielestä	75
8.4.4 Koulutuksen antamat heikoimmat valmiudet eri ikäryhmien kanssa työskentelemiseen opiskelijoiden mielestä	76
9 POHDINTA	79
9.1 Tulosten ja tutkimuksen luotettavuuden pohdintaa	79
9.2 Aiempia tutkimuksia ja jatkotutkimusehdotuksia	85
LÄHTEET	88
LIITTEET 1 -13	95

1 “KUKA ON KELPOINEN LASTENTARHANOPETTAJAKSI?”

Erilainen koulutus on rikkaus. Tämä huomio on peräisin Lastentarha -lehden www-sivujen keskustelupalstalta ja se viittaa aiheeseen “Kuka on kelpoinen lastentarhanopettajaksi?”. Keskusteluaihe ei sinänsä ole tuore ja uusi, vaan kysymys on noussut lukuisia kertoja esille päivähoiton historiassa kiistoja ja tunteita herättäen. Viime aikoina oman lisänsä aiheen käsittelyyn on tuonut vielä esiopetus ja sen opettajakelpoisuuteen liittyvät kysymykset. Ammattiryhmien erilaisuus ja hajanaisuus, ehkä tietämättömyydestä ja ennakkoluuloistakin johtuva, onkin innoittanut ottamaan selvää eri koulutuksista lastentarhanopettajan kelpoisuuden saavien opiskelijoiden näkemyksistä ammatillisista valmiuksistaan. Tässä tutkimuksessa eri koulutuksia ei ole haluttu asettaa minkäänlaiseen paremmuusjärjestykseen, vaan asioita on pyritty tarkastelemaan neutraalisti täsmällisten tosiasiatietojen pohjalta.

Lastentarhanopettajan kelpoisuuden voi saada kahta tietä: ammattikorkeakoulusta ja yliopistosta. Nämä eri koulutukset pyrkivät kouluttamaan lastentarhanopettajia juuri suomalaisen päivähoiton kentälle; ammatillisen koulutuksen itsestään selvänä lähtökohdanna pidetäänkin työelämän tarpeita. Suomalaisella päivähoitolla on monenlaisia tehtäviä ja tavoitteita. Koulutusten pohjalta saadun lastentarhanopettajan kelpoisuuden pohjalta pitäisikin kyetä vastaamaan niin päivähoiton pedagogisiin, sosiaalisiin kuin esiopetuksellisiin haasteisiin.

Ammattikorkeakoulu ja yliopisto painottavat yleisissä periaatteissaan sekä opetussuunnitelmissaan eri sisältöjä ja tarjoavat siten opiskelijoilleen eri tavoin painottuneita ammatillisia valmiuksia. Ammattikorkeakoulu pyrkii tarjoamaan opiskelijoilleen mahdollisimman laaja-alaisia ammatillisia valmiuksia vaihteleviin työtehtäviin ja työelämän tarpeisiin. Yliopisto puolestaan pyrkii kouluttamaan puhtaasti varhaiskasvatukseen suuntautuneita asiantuntijoita, joilla on syvälinen käsitys lapsuudesta tieteelliseen tietoon pohjautuen. Molemmat koulutukset kuitenkin antavat yhtäläisen kelpoisuuden toimia lastentarhanopettajan tehtävissä ja siksi eri tavoin painottuneet ammatilliset valmiudet tulisi huomioida päivähoiton kentällä moniammatillisessa työyhteisöissä.

Tässä tutkimuksessa ammatilliset valmiudet on rajattu lastentarhanopettajan työssä tarvittaviin pedagogisiin sekä muihin ammatillisiin valmiuksiin. Pedagogisilla valmiuksilla tarkoitetaan lastentarhanopettajan kelpoisuuden saavien opiskelijoiden omaan pedagogiikkaan liittyvää ajattelua. Se, millaiseksi lastentarhanopettajan työ viime kädessä jäsentyy ja kuinka se toteutuu, riippuukin pitkälti yksittäisten työntekijöiden kasvatuskäsityksistä ja arvostuksista. Lastentarhanopettajalta vaaditaan myös muihin ammatillisiin valmiuksiin kuuluvia yleisiä työelämävalmiuksia, jotka auttavat hallitsemaan ja kehittämään työtä nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa.

Tutkimuksen tavoitteena on ollut selvittää lastentarhanopettajan kelpoisuuden saavien opiskelijoiden näkemyksiä ammatillisista valmiuksistaan sekä sitä, eroavatko eri koulutusten ja eri vuosikurssien opiskelijoiden näkemykset toisistaan. Tutkimuksessa on ollut mukana Jyväskylän ammattikorkeakoulun varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiseen työhön suuntautuneita opiskelijoita sekä Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen koulutusohjelman kasvatustieteen kandidaattiopiskelijoita.

2 SUOMALAINEN PÄIVÄHOITO

Tutkimuksen taustan ymmärtämiseksi on syytä tarkastella suomalaisen päivähoiton historiaa, tehtäviä ja tavoitteita sekä päivähoiton henkilöstöä. Näiden asioiden kautta voidaan paremmin hahmottaa sitä suomalaisen päivähoiton kontekstia, johon myös eri koulutukset pyrkivät opiskelijoita valmistamaan. *Päivähoiton* määrittely yleisesti perustuu lakiin lasten päivähoitosta (36/1973). Lain mukaan lasten päivähoitolla tarkoitetaan lapsen hoidon järjestämistä päiväkotihoidona, perhepäivähoitona, leikkitoimintana tai muuna päivähoitotoimintana (Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen 1999, 6). Tässä tutkimuksessa päivähoitoa tarkastellaan päiväkodissa tapahtuvana hoitona ja kasvatuksena.

Suomalainen päivähoito on pitkän kehitysprosessin tulosta ja sen juuret ulottuvat aina 1840-luvun Fröbelin lastentarhatoiminnan filosofiaan. Jo tuolloin korostettiin, että leikki ja monipuolinen toiminta kuuluvat olennaisena osana lapsen elämään ja että aikuisen olisi järjestettävä lapselle mahdollisimman hyvä kasvuympäristö. Päivähoiton kehittyminen lähti Suomessa liikkeelle kolmen lastenhoitokäsityksen - sosiaalis-hoidollisen, kasvatuksellisen- opetuksellisen ja perinteisen lastenhoitokäsityksen - kautta. Päivähoiton eri tehtävät ja lastenhoitokäsitykset ovat painottuneet kulloisenkin historiallisen ja yhteiskunnallisen tilanteen sekä kulttuuristen arvojen mukaisesti. Sitä kautta ne ovat vaikuttaneet edelleen päivähoiton henkilöstön työnkuvaan ja tehtäviin suomalaisessa

päivähoidossa. (Hujala-Huttunen 1996, 33 - 34; Hujala & Lindberg 1998a, 5; Huttunen 1989, 24; Hänninen & Valli 1986, 36-37, 53-56.)

Päivähoidon tehtäviä on säädetty erilaisilla laeilla ja asetuksilla. Varhaista lastentarhatoimintaa ryhdyttiin säätelemään jo vuonna 1927 voimaan tulleella yksityistä lastentarhatoimintaa koskevalla valtioneapulailla. Lasten hoito- ja kasvatustajärjestelmän järjestelmällinen kehittäminen alkoi Suomessa kuitenkin vasta 1960-luvun loppupuolella, jolloin elinkeinorakenne muuttui ja kaupungistuminen oli hyvin voimakasta. Sosiaalihuollon perustaminen käynnisti päivähoidon valtiollisen säätelyn vuonna 1968, mutta varsinainen päivähoitolaki ja -asetus sekä hoito- ja kasvatustajärjestelmän kelpoisuusehdot säädettiin kuitenkin vasta 1973. Tuolloin myös päivähoidon asema osana kunnallista sosiaalipalvelujärjestelmää alkoi vahvistumaan. Samaan aikaan aloitettiin uudenmuotoinen lastentarhanopettajakoulutus, joka pyrki antamaan kattavat valmiudet 0-6 -vuotiaiden lasten hoito- ja kasvatustehtäviin. (Hänninen ym. 1986, 141-142, 237; Kinos 1998, 525; Kinos 1992, 40; Kärkkäinen 1998, 37.)

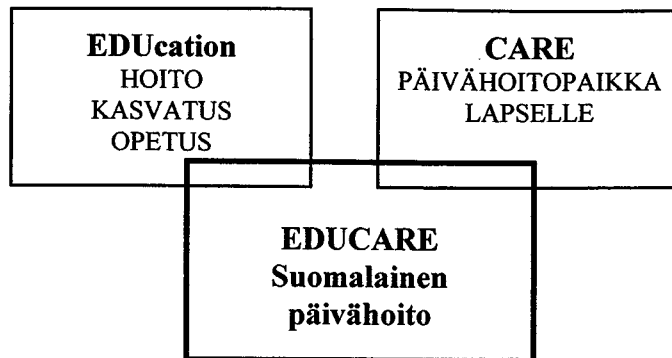
2.1 Päivähoidon tehtävät ja tavoitteet

Päivähoidolla, ja sitä myöten myös päivähoidon henkilöstöllä, on useita erilaisia tehtäviä. Päivähoito tarjoaa lapselle ensisijaisesti varhaiskasvatusta ja esiopetusta sekä mahdollisuuden toimia vertaisryhmässä. Päivähoitotyön keskeinen elementti *varhaiskasvatus* voidaan määritellä lapsen kasvua ja oppimista tutkivaksi tieteenalaksi ja kasvatuskäytännöksi. Varhaiskasvatuksen ikämääritelmät vaihtelevat, mutta tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen katsotaan kohdistuvan alle kouluikäisiin lapsiin. *Esiopetus* voidaan puolestaan määritellä varhaiskasvatuksen pedagogiikaksi, joka varhaiskasvatuksen tutkimustietoon pohjautuen suuntautuu kaikille alle kouluikäisille lapsille. Tässä tutkimuksessa esiopetus nähdään, esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000) mukaisesti, ainoastaan kuusivuotiaiden kasvatuksena ja opetuksena.

(Hujala 1998a, 10 - 11; Lastentarhanopettaja - laatua varhaiskasvatukseen 1999, 6 - 7; Tauriainen 2000; 27.)

Vanhemmille päivähoito mahdollistaa työssäkäynnin ja opiskelun tarjotessaan lapselle hoitopaikan ja yhdessä muiden sosiaalipalvelujen kanssa päivähoito tukee lapsiperheitä monin tavoin. Ensinnäkin, päivähoiton päätavoite on tukea kotien kasvatusta ja palvella lasta tarjoamalla lapselle tämän kehitysedellytysten mukaista, virikkeistä toimintaa. Lisäksi vanhemmat voivat saada päivähoidossa neuvoja ja ohjeita kasvatustehtävänsä toteuttamiseen. Toiseksi, päivähoito pyrkii tasoittamaan tulonjakoa maksupolitiikallaan. Kolmanneksi, päivähoidolla on ehkäisevä lastensuojelutehtävä ja se toimii lastensuojelupalveluna. Päivähoito voi myös toimia osana lastensuojelutyötä. Suomessa onkin, kuten edellä on tuotu esille, varsin kattava ja korkeatasoinen päivähoitojärjestelmä, joka pyrkii luomaan hyvän pohjan lapsen myöhemmälle kasvulle ja kehitykselle. Myös OECD- maiden varhaiskasvatusjärjestelmiä koskeva raportti (2001) on todennut suomalaisen päivähoiton tasokkaaksi. Suomen erityisiksi vahuuksiksi raportissa on arvioitu hoidon ja oppimisen yhdistäminen, yleinen oikeus varhaiskasvatukseen sekä palveluiden saatavuus ja monipuolisuus. (Hirvi 1997, 17-18; Hujala ym. 1999, 6-7; Hujala-Huttunen 1996, 37, 40; Karhu 2001, 11; Tauriainen 2000, 17 - 18, 24.)

Suomalaista päivähoitoa voidaan kuvata *educare -mallilla* (kuvio 1), joka on lähes ainutlaatuinen maailmassa eikä muualta löydy sen esikuvaksi sopivia teoriarakenteita. Se yhdistää varhaislapsuuden pedagogiikan perheille tarjottavaan sosiaalipalveluun. Educare -mallin mukaan huomioidaan sekä lapsen hoidolliset, kasvatukselliset ja esiopetukselliset että myös vanhempien tarpeet kokonaisvaltaisesti. "Education" -termi kuvaakin hoidon integroitumista kasvatukseen ja opetukseen ja termi "care" tarkoittaa hoidon järjestämistä lapselle, joka voidaan käsittää yhteiskunnan palveluksi perheille. (Hujala ym. 1999, 6; Hujala ym. 1998a, 9; Hujala 1996, 489; Lastentarhanopettaja - laatua varhaiskasvatukseen! 1999, 5.)

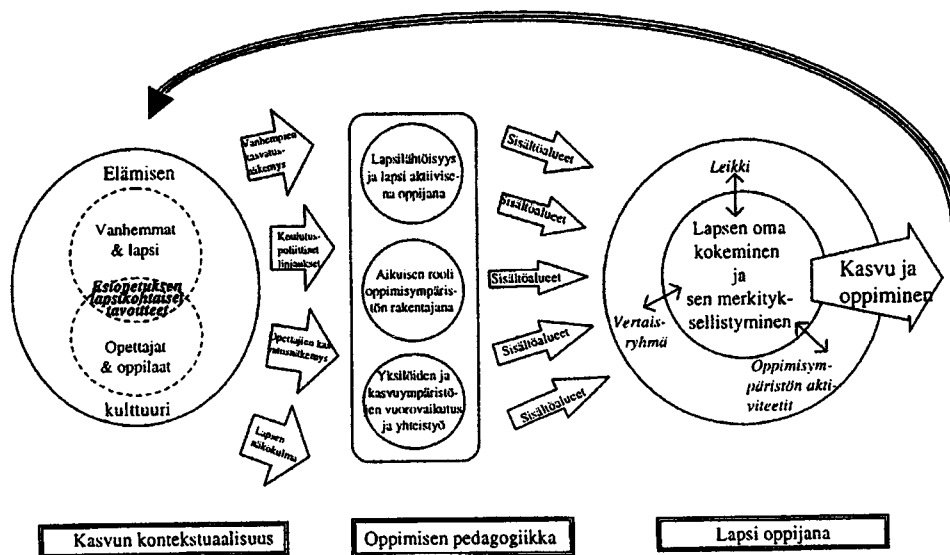


Kuvio 1 Suomalaisen päivähoiton educare -malli (Hujala & Lindberg 1998, 9).

Päivähoidon toteuttamisen kivijalkana voidaan pitää lakia lasten päivähoidosta (1973/36), jonka mukaan lähtökohtana on sitoutuminen valtakunnallisesti hyväksytyihin kasvatustavoitteisiin. Kasvatustavoitteiden toteuttamista jäsentää ja ohjaa lapsen kontekstuaalisen kasvun näkökulma, joka pohjautuu bronfenbrenneriläiseen ekologiseen kasvatustavoitteisiin. Kasvatustavoitteiden toteuttamista jäsentää ja ohjaa lapsen kontekstuaalisen kasvun näkökulma, joka pohjautuu bronfenbrenneriläiseen ekologiseen kasvatustavoitteisiin. Kuvio 2 kuvaa päivähoiton teoreettista perustaa ja toiminnan toteuttamisen lähtökohtia. Tämän tutkimuksen valossa kuviosta tuodaan esille kasvun kontekstuaalisuutta sekä oppimisen pedagogiikkaan liittyviä kysymyksiä. (Bronfenbrenner 1981; Hujala 2000, 7; Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998b, 212 - 214; Hujala 1996, 490 - 491; Huttunen 1989, 50 - 51; Lastentarhanopettaja -laatu varhaiskasvatukseen! 1999, 5.)

Kontekstuaalisuudella tarkoitetaan sellaista näkökulmaa lapsen kehittymiseen, jossa lapsi ja hänen kasvu ympäristönsä nähdään erottamattomina. Toisin sanoen siinä tarkastellaan, miten lapsi toimii kasvukontekstissaan ja millaiset sosiaaliset verkostot lapsella on toimintaympäristönsä ja sen ulkopuolelle. Lapsi nähdään aktiivisena toimijana, subjektina, joka vaikuttaa oman ympäristönsä toimintoihin. Kontekstuaalisen kasvun näkökulman kautta päivähoitossa kyetään näkemään lapsen kasvuprosessi osana laajempaa kokonaisuutta. Siten myös kasvatuksen vaikutussuhteiden monikerroksisuuden tiedostaminen helpottuu ja kasvatusta voidaan nähdä yhteistyöprosessina lapsen vanhempien kanssa. Hujalan (1996, 490) mukaan kasvattajan sisäistämä kontekstuaalisen kasvun

tietoisuus on keskeinen päivähoiton laadukkaan toteutumisen edellytys. (Davidson 1992, 24 - 25; Hujala ym.1999, 10 - 11; Hujala ym. 1998a, 10; Hujala ym. 1998b, 21 - 22.)



Kuvio 2 Päivähoidon puiteteoreettinen tarkastelu (Hujala 2000, 7)

2.2 Päivähoidon henkilöstö

Kasvatustehtävien ja -tavoitteiden toteuttamisesta päivähoitossa vastaa usean eri koulutuksen saaneita eri ammattiryhmän edustajia, esimerkiksi lastentarhanopettajia, erityislastentarhanopettajia, kasvatustieteen kandidaatteja ja maistereita, sosionomeja, sosiaalikasvattajia, lastenhoitajia, päivähoitajia, lähihoitajia, perhepäivähoitajia ja päiväkotiapulaisia. Viime vuosikymmenten aikana päivähoiton, erityisesti päiväkotien henkilökunnan kelpoisuusehdot, koulutus ja kokoonpano ovat muuttuneet useaan kertaan yhteiskunnan ja päivähoiton kehittyessä. Vuonna 1992 ovat tutkintonimikkeet poistuneet sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusehdoista ja nykyisin ne määritellään melko väljästi. Koko hoito- ja kasvatushenkilöstön koulutusehtona on tehtävästä riippuen

soveltuva vähintään opistoasteinen tai kouluasteinen sosiaali- ja terveystieteiden tai muun alan ammatillinen tutkinto. (Hujala ym. 1998a, 16.)

Päivähoitolain voimaantulon myötä päivähoidon henkilöstön koulutussuunnittelun tavoitteena on ollut yhtenäistää päivähoidon henkilöstöä koulutustaustoiltaan, kokonaisvaltaistaa työnkuvia ja käyttää siten koko henkilökuntaa demokraattisesti hyödyksi. Yhtenäistämisyrittämisistä huolimatta päivähoitohenkilöstö on kuitenkin edelleen koulutustaustoiltaan ja ammattinimikkeistöltään jatkuvan muutoksen tilassa, vaikka henkilöstöasioita onkin vuosien varrella pohdittu useissa eri työryhmissä. Erilaiset ristiriidat niin työnjaossa, toimenkuvissa kuin vastuukysymyksissäkin nousevat useasti esille, sillä yleisiä suosituksia päivähoitohenkilöstön työtehtävien suhteen ei enää ole. Päivähoitohenkilöstön koulutustaustojen erilaisuus ja erillisyydet ovat pitäneet ja pitävät edelleen yllä henkilöstön epäyhtenäisyyttä. Ammatillinen osaaminen on painotukseltaan erilaista henkilökunnan jäsenten kesken ja kognitiot sekä merkitysrakenteet työstä ovat osittain eri sisältöisiä. (Hujala ym. 1998b, 113; Kinon 1997, 119 - 120.)

Lastentarhanopettajan kelpoisuus määräytyy tällä hetkellä sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusehdoista (804/92), koska päiväkodin henkilöstön kelpoisuuksista ei ole omaa asetusta. Laajaa tietoutta edellyttäviin hoito-, huolenpito-, kasvatusta-, opetusta- tai kuntoutustehtäviin vaaditaan soveltuva, vähintään opistoasteinen sosiaali- tai terveydenhuoltoalan taikka muun alan ammatillista tutkinto. Esiopetuksen osalta opettajan kelpoisuusvaatimus on säädetty opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetussa asetuksessa (327/2000). Tämän mukaan esiopetusta voi antaa henkilö, jolla on luokanopettajan kelpoisuus. Opetusryhmälle, johon ei kuulu perusopetuksen oppilaita, esiopetusta on kelpoinen antamaan myös henkilö, joka on suorittanut lastentarhanopettajan koulutuksen. Asetuksessa säädetään myös sosiaalikasvattajan, sosiaalialan ohjaajan ja sosionomin tutkinnon suorittaneiden henkilöiden kelpoisuudesta toimia tietyillä edellytyksillä esiopetuksen opettajana. Kelpoisuus koskee opetusryhmiä, joihin ei kuulu perusopetuksen oppilaita. Tähän tutkimukseen osallistuneiden ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelijoiden kohdalla esiopetuksen opettajan kelpoisuusehdon täyttymiseksi edellytetään, että opiskelijalla on riittävä määrä (50 ov) varhaiskasvatuksen ja

sosiaalipedagogiikan opintoja ja että opiskelija on valittu koulutukseen viimeistään vuonna 1999.

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita nimenomaan ammattikorkeakoulusta ja yliopistosta lastentarhanopettajan kelpoisuuden saavista opiskelijoista ja heidän ammatillisista valmiuksistaan. *Ammatillisilla valmiuksilla* tarkoitetaan opiskelijoiden ammatillista identiteettiä; kuvaa itsestään, omista taidoistaan, vahvuuksistaan ja kehittämistarpeistaan tulevana ammatinharjoittajana. Näin opiskelijoille muodostuu kuva omasta työstä koulutuksen ja työkokemuksen kautta. Lastentarhanopettajan ammatillisuus konkretisoituu siinä, miten työtä käytännössä toteutetaan. (Hujala 1998b, 107.)

Jatkossa käytännöllisistä syistä lastentarhanopettajan kelpoisuuden saavista sosionomi- ja kasvatustieteen kandidaattiopiskelijoista käytetään käsitettä *opiskelija*. Tarvittaessa opiskelijoita erotellaan käyttämällä käsitteitä ammattikorkeakouluopiskelija ja yliopisto-opiskelija. Lisäksi opiskelijoita erotellaan tarvittaessa vuosikursseittain. Ammattikorkeakoulun kohdalla 9 sv tarkoittaa syksyllä 1999, 8 sv syksyllä 1998 ja 7 sv syksyllä 1997 opintonsa aloittanutta varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiseen työhön suuntautunutta opiskelijaa. Yliopiston 1. vuosikurssin opiskelijat ovat aloittaneet opintonsa syksyllä 2000, 2. vsk:n syksyllä 1999 ja 3. vsk:n syksyllä 1998.

3 LASTENTARHANOPETTAJAN KELPOISUUDEN ANTAVAT KOULUTUKSET

Kuten jo edellä on tullut esille, lastentarhanopettajan kelpoisuuden voi saada kahden eri koulutuksen, ammattikorkeakoulun ja yliopiston kautta. Seuraavassa tuodaan esille näiden eri koulutusten pääpiirteitä, jotta lastentarhanopettajan kelpoisuuden antavien koulutusten erilaiset lähtökohdat olisivat paremmin ymmärrettävissä. Lisäksi perehdytään koulutusten opetussuunnitelmiin ja painotuksiin; tätä kautta voidaan hahmottaa opiskelijoiden eri tavoin rakentuvaa lastentarhanopettajan ammatillisuutta. Opetussuunnitelmien tarkastelun pohjana on käytetty tämän tutkimuksen aikana voimassa olleita koulutusten opetussuunnitelmia (liitteet 1 ja 2). Opetussuunnitelmat ovat saattaneet muokkaantua tutkimuksessa mukana olleiden opiskelijoiden koulutuksen aikana, mutta näitä mahdollisia muutoksia ei tämän tutkimuksen puitteissa ole voitu yksityiskohtaisesti huomioida.

3.1 Ammattikorkeakoulutuksesta

Ammattikorkeakouluja ryhdyttiin perustamaan Suomeen 1990-luvulla olemassa olevia ammatillisia oppilaitoksia yhdistämällä, jakamalla ja uudelleen organisoimalla. Perustamisen lähtökohtana oli kritiikki silloista keskiasteen ammatillista koulutusjärjestelmää kohtaan. Uuden ammattikorkeakoulujärjestelmän toivottiin luovan

muun muassa entistä parempia yhteyksiä koulutuksen ja työelämän välille. (Helakorpi 1997, 368; Salminen 1999b, 34 - 35)

Lain (255/95) mukaan ammattikorkeakoulussa suoritetaan ammattikorkeakoulututkinto, joka on korkeakoulututkinto ja jonka tarkoituksena on työelämän ja sen kehittämisen asettamien vaatimusten pohjalta antaa tarpeelliset tiedolliset ja taidolliset valmiudet ammatillisissa asiantuntijatehtävissä toimimista varten. Toisin sanoen ammattikorkeakoulut pyrkivät koulutuksellaan vastaamaan modernin työelämän muuttuviin tarpeisiin. (Helakorpi 1997, 368 - 369; Laki ammattikorkeakouluopinnoista 1995; Rauhala 1998, 228.)

Työelämän kehitys näyttää edellyttävän sellaista ammatillista koulutusta, joka tarjoaa mahdollisimman laaja-alaisia ammatillisia valmiuksia vaihteleviin työtehtäviin. Tällöin asiantuntijuutta ei voi rajata ammatillinen vakanssi, vaan työelämässä vastaan tulevat tehtävät, aiheet ja ongelma-alueet. Jotta ammattikorkeakoulutus kykenisi vastaamaan työelämän vaatimuksiin, sen tulee tarjota opiskelijoilleen taitoja soveltaa tietoa ja osaamista uusissa tilanteissa. Tämä antaa heille myös suuremman yksilöllisen liikkumamahdollisuuden työelämässä. Salmisen (1999b, 35) mukaan koulutuksen laaja-alaisuuteen kohdistuu myös ristipaineita, sillä se nähdään kilpailevana ja vastakkaisena tavoitteena spesifille tietoudelle ja erityiselle asiantuntijuudelle. Sutinen (1997, 20) puolestaan kritisoi ammattikorkeakoulun laaja-alaisen ammattikuvan pohjautuvan hieman epämääräiseen tulevaisuusvisioon mahdollisista tarvittavista työntekijän ominaisuuksista. (Rauhala 1998, 228 - 235; Salminen 1999a, 475 - 477; Salminen 1999b, 34 - 36.)

Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutuksen keskeisenä tehtävänä on tuottaa kansalaisten terveyttä ja hyvinvointia edistäviä asiantuntijoita, käytännönläheistä koulutusta ja työelämää kehittävien, soveltavien työntutkimusten toteuttamista ja hyödyntämistä (Korhonen, Mäkinen & Valkonen 2001, 17 - 18). Suomessa toimii tällä hetkellä useita ammattikorkeakouluja, joissa annetaan sosionomin tutkintoon tähtäävää sosiaali- ja terveysalan koulutusta. Jokainen ammattikorkeakoulu kuitenkin laatii omat

koulutusohjelmansa, määrittelee itse opetuksen tavoitteet ja sisällöt. Tästä johtuen eri koulutusohjelmissa samat käsitteet voivat tarkoittaa eri sisältöjä. (Mutikainen 1999, 4).

Sosionomin tutkinnon, joka antaa kelpoisuuden lastentarhanopettajan tehtäviin, laajuus on 140 opintoviikkoa (liite 1). Tutkinto koostuu perusopinnoista, pakollisista ja suuntaavista vaihtoehtoisista ammattiopinnoista, vapaasti valittavista opinnoista, ammattitaitoa edistävästä harjoittelusta ja opinnäytetyöstä. Työharjoittelun osuus sosionomin tutkinnossa on yhteensä 30 opintoviikkoa. (Jyväskylän ammattikorkeakoulun yleisopas 2000, 228)

3.1.1 Jyväskylän ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelma

Jyväskylän ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelman (liite 1) yleisenä tavoitteena on kouluttaa varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogisen työn, erityiskasvatuksen ja vammaistyön sekä sosiokulttuurisen työn osaajia. Tätä asiakastyön, johtamisen ja kehittämisen asiantuntemusta voidaan käyttää erityisesti sosiaali- ja terveysalan, mutta myös kulttuuri- ja vapaa-ajan palveluissa sekä yritys- ja järjestötoiminnassa. (Jyväskylän ammattikorkeakoulun yleisopas 2000, 228; Jyväskylän ammattikorkeakoulun yleisopas 1999, 200.) Seuraavaksi keskitytään kuvaamaan vain varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogisen työn suuntaavia opintoja, koska tässä tutkimuksessa mukana olleet ammattikorkeakouluopiskelijat edustavat tätä koulutuslinjaa.

Opetussuunnitelmassa esiintyvällä sosiaalipedagogiikka -käsitteellä on laajasti eri merkityksiä ja tästä johtuen käsitettä on hyvä hieman täsmentää. Hämäläisen (1995, 295) mukaan sosiaalipedagogiikka on ymmärretty koko yhteiskunnallisen elämänmuodon läpäisevänä periaatteena, jossa korostuu ajatus inhimillisyyden, henkisten arvojen ja yhteisöllisyyden edistämisestä pedagogisin keinoin. Toisaalta sitä on pidetty yhteiskunnallisena liikkeenä, joka korostaa kasvatuksellisia näkökohtia yhteiskunnallisten uudistusten toteutuksessa. Kolmantena voidaan tuoda esille näkökulma, jossa sosiaalipedagogiikka on ymmärretty itsenäisenä tieteellisenä oppialana tai tieteellisen pedagogiikan yleisperiaatteena tai osa-alueena. Neljänneksi sosiaalipedagogiikka on nähty

ensisijaisesti pedagogisin keinoin tapahtuvana sosiaalisten ongelmien lievittämiseen tähtäävänä työnä ja toimintajärjestelmänä sekä tähän liittyvänä koulutuksena.

Suuntaavissa, vaihtoehtoisissa varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan ammattiopinnoissa opiskelijalle annetaan valmiudet toimia kasvatus-, ohjaus- ja esimiestehtävissä varhaiskasvatus-, nuoriso- ja perhetyössä sekä lastensuojelutyössä. Opiskelussa painotetaan opiskelijan valmiuksia tukea asiakasta hänen omassa elinympäristössään. Opiskelijat voivat sijoittua julkiselle ja yksityiselle sektorille erityisesti päivähoitoon, lasten- ja nuortenhuoltoon, perhetyöhön sekä moniammatillisiin kehittämistehtäviin ja projekteihin. (Jyväskylän ammattikorkeakoulun yleisopas 2000, 232 - 233; Jyväskylän ammattikorkeakoulun yleisopas 1999, 206.)

Varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiseen työhön suuntautuvien opintojen keskeisinä sisältöinä ovat lapsen, nuoren ja perheen voimavarojen tukeminen sekä syrjäytymisen ehkäiseminen. Opiskelussa korostuvat lapsilähtöisyys, perheen kunnioitus ja kotikasvatuksen tukeminen muun muassa sosiaalipedagogisin ja varhaiskasvatuksellisin menetelmin. Tavoitteisiin pääsemiseksi opiskelijan tulee tiedostaa yhteiskunnallisen todellisuuden, moniammatillisen yhteistyön sekä oman työn ja työtteen kehittämisen merkitys. (Jyväskylän ammattikorkeakoulun yleisopas 2000, 233; Jyväskylän ammattikorkeakoulun yleisopas 1999, 206.)

3.2 Yliopistokoulutuksesta

Suomalaisen korkeakoulujärjestelmän juuret ulottuvat aina 1600 -luvulle Turun Akatemian perustamiseen. Akateeminen koulutus on kuitenkin laajentunut voimakkaasti vasta 1900 -luvulla, jolloin yliopistoja perustettiin Suomeen laajemmalti. Yliopisto-opetus on perinteisesti, humboldtilaisuuden mukaan, tavoitellut tieteellistä totuutta; ei sen käytännöllisen hyödyllisyyden, vaan sen itsensä tuottavuuden vuoksi. Yliopisto-opetuksen ja tutkimuksen lähtökohdaksi asetetaankin yksilön ja kansakunnan sivistyksen ideaali sen

sijaan että orientoiduttaisiin välittömien käytännöllisten intressien palveluun. (Lampinen 2000, 32 - 33; Liljander 1997, 43.)

Varhaiskasvatus sekä käytäntönä että tutkimus- ja tiedealueena on siirtynyt yliopistoihin vasta vuonna 1995 lastentarhanopettajakoulutuksen myötä. Lastentarhanopettajien pätevyyden on siitä lähtien saanut yliopistojen kasvatustieteen tiedekunnissa toimivista kasvatustieteen kandidaatin koulutusohjelmista. Tätä ennen, vuodesta 1973, lastentarhanopettajakoulutusta on annettu opistoissa tai väliaikaisissa lastentarhanopettajakoulutuksissa yliopistojen yhteydessä. Vaikka lastentarhanopettajan tutkinnosta on tullut alempi korkeakoulututkinto, ei tutkinnon laajuus ole muuttunut aikaisemmasta opistotason koulutuksesta. Hytösen (1997, 32) mukaan uusia opetussuunnitelmia on kuitenkin akateemistettu aiemmista opetussuunnitelmista. (Hujala 1996, 487 - 488; Liikanen 1997, 27.)

Lastentarhanopettajan kelpoisuuden saavat opiskelijat suorittavat kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon pääaineenaan kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus (liite 2). Tutkinnon laajuus on 120 opintoviikkoa ja sen rakenne koostuu kasvatustieteen, erityisesti varhaiskasvatuksen opinnoista, varhaiskasvatuksen tehtäviin ja esiopetukseen ammatillisia valmiuksia antavista opinnoista, taito- ja taideaineiden pedagogisista opinnoista, kieli- ja viestintäopinnoista ja muista vapaasti valittavista opinnoista. Opetusharjoittelua tutkintoon kuuluu 14 opintoviikkoa. (Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999, 198, 227.)

3.2.1 Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen koulutusohjelma

Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitoksella koulutetaan sekä kasvatustieteen kandidaatteja että kasvatustieteen maistereita. Seuraavaksi keskitytään tutkimuksessa mukana olleiden kasvatustieteen kandidaattien koulutukseen. Koulutusohjelman tavoitteena on kouluttaa varhaiskasvatuksen asiantuntijoita, jotka ymmärtävät lapsuuden merkityksellisenä elämänvaiheena ja tilaisuutena tukea lapsen kehitystä

kokonaisvaltaisesti (liite 2). Opiskelijoille pyritään antamaan syvälinen käsitys lapsuudesta perustuen kasvatustieteeseen, kehityspsykologiaan ja kulttuuriseen tietoon sekä valmiudet moniammatilliseen yhteistyöhön. Laaja-alaisen kasvatustietoisuuden ja pedagogisen ammattitaidon myötä heillä on kyky toimia eettisesti vastuullisina kasvattajina sekä alansa yhteiskunnallisina vaikuttajina. (Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999,195-196.)

Kandidaattikoulutus antaa lastentarhanopettajan kelpoisuuden toimia kasvattajana, ohjaajana ja opettajana päivähoidon ja esiopetuksen tehtävissä. Koulutuksen rakenne tukee opiskelijan kehittymistä omaa oppimistaan ja työskentelyään tutkivaksi lastentarhanopettajaksi ja vankan tiedeperustan sisäistäneeksi asiantuntijaksi. (Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999, 196.)

Kandidaatin tutkintoon johtavan koulutuksen opintokokonaisuudet ryhmittyvät teemoiksi. Teemat on valittu siten, että opiskelija perehtyy niiden kautta lastentarhanopettajan ammattiin, tehtäviin ja toimintaympäristöihin. Teemojen avulla koulutuksen keskeiset sisällöt rakentuvat monitieteellisiksi kokonaisuuksiksi, joilla on yhteinen ydin. Harjoittelujaksot tukevat opetussisältöjen sisäistymistä ja luovat kokemuksellista pohjaa jatkuvalla oppimiselle ja oman ammattitaidon kehittymiselle. (Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999, 195 - 196.)

3.3 Koulutusten vertailua

Kuten jo ammattikorkeakoulutusta ja yliopistokoulutusta tarkasteltaessa voidaan huomata, on Suomessa selkeästi kaksiahaarainen korkeakoululaitos: yliopistollinen ja ei-yliopistollinen. Yliopistolaitos painottaa tieteellisyyttä, akateemista vapautta ja tieteenalojen universaaleja perusteita, kun taas ammattikorkeakoulun lähtökohtana on työelämä sekä sen kehittäminen ja kehittyminen. Ammattikorkeakoulutuksen valttina suhteessa yliopistokoulutukseen on sen nopea reagointi työelämän ja yhteiskunnan

muutokseen (Helakorpi 1997, 371). Skinnarin (1998, 31) mukaan vakiintuneiden korkeakoulujen piirissä ammattikorkeakoulut on saatettukin tästä syystä kokea jopa uhkana.

Ammattikorkeakoulut ja yliopistot eivät Lampisen (2000, 34 - 35) mielestä eroa peruspyrkimyksessään kasvattaa sivistyneitä kansalaisia. Sen sijaan niiden koulutusten tavoitteenasettelussa painottuvat sivistyksen eri ulottuvuudet. Yliopistot kantavat pitkää tiedollisen kasvun ihannetta; niiden vahvuus on tiedon tuottamisen ja teorian hallinnassa. Ammattikorkeakoulut pyrkivät puolestaan löytämään synteessin tiedollisten ja taidollisten ihanteiden kesken. Ammattikorkeakoulut onkin Lampisen mukaan luotu vastakohtaksi ja kilpailijaksi humboldtilaiselle yliopistolle. Ammattikorkeakoulun tavoitteena on käytännön asiantuntijoiden kouluttaminen pikemminkin kuin sivistyminen tieteen kautta; ammattikorkeakoulut pyrkivät kouluttamaan käytännön ongelmaratkaisijoita.

Sosionomikoulutuksen ja kasvatustieteen kandidaattikoulutuksen vertailu keskenään on teknisesti vaikeaa, koska opetussuunnitelmien käsitteistö ei ole yhdenmukaista ja opintoja tuodaan esille eri näkökulmista. Tämä opetussuunnitelmien vertailemisen vaikeus on ollut esillä myös esiopettajien koulutusta pohdittaessa (Esiopettajien koulutuksen työryhmän kokousmuistio 2/2001). Työryhmä on todennut ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien "aukilukemisen" vaikeuden, koska monissa ammattikorkeakouluissa opetussuunnitelmat on laadittu ilmiöpohjaisina ja tiedekorkeakoulujen opetussuunnitelmat ovat tiedepohjaisia.

Sosionomin ja kasvatustieteen kandidaatin koulutusohjelmia vertailtaessa voidaan kuitenkin huomata joitakin eroja tutkinnon perusrakenteessa (liitteet 1 ja 2). Sosionomin tutkinto on laaja-alainen sosiaalityön koko kentälle valmentava tutkinto, jossa vain osa opinnoista on tähdätty varhaiskasvatuksen tehtäviin. Kasvatustieteen kandidaatin tutkinto taas tähtää selkeästi varhaiskasvatuksen opettajan ja kasvattajan tehtäviin muun opettajakoulutuksen kanssa yhteisellä arvo- ja asennepohjalla. Toisaalta myös varhaiskasvatuksen piirissä on viime aikoina alettu entistä enemmän pohtia, koulutetaanko kasvatustieteen kandidaateista päivähoiton työntekijöitä vai varhaiskasvatuksen laaja-

alaisia asiantuntijoita: laajasti ja monipuolisesti yhteiskunnallisia tilanteita ja vaikutteita hahmottavia opettajia. (Keskinen 1997, 49 - 50; Mutikainen 1999, 5.)

Yksi merkittävä ero koulutusten välillä on käytännön harjoittelun osuus opetussuunnitelmassa. Sosionomin tutkinnossa harjoittelua (30 ov) on selvästi enemmän kuin kasvatustieteen kandidaatin tutkinnossa (14 ov). Sosionomien harjoittelut eivät kuitenkaan kohdistu pelkästään päivähoitoon, kun taas kandidaattien koulutuksessa kaikki harjoittelut suoritetaan nimenomaan päivähoidon kentällä.

Vaikka edellä on kuvattu koulutusten välisiä eroja, löytyy niiden opetussuunnitelmista myös yhteneviä tavoitteita. Molemmat koulutukset painottavat moniammatillisessa yhteistyössä tarvittavia valmiuksia, taitoja oman työn tutkimiseen ja kehittämiseen, lapsilähtöisyyttä ja lapsen kehityksen monipuolista tukemista sekä yhteiskunnallisen näkökulman huomioimista työssä. (Jyväskylän ammattikorkeakoulun yleisopas 2000, 233; Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999, 195 - 196.)

4 PEDAGOGISET VALMIUDET

Tässä tutkimuksessa pedagogisilla valmiuksilla tarkoitetaan kasvatus- ja opetushenkilöstön ja nimenomaan lastentarhanopettajan kelpoisuuden saavien opiskelijoiden omaan pedagogiikkaan liittyvää ajattelua. Tämä ajattelu ilmenee niin opiskelijoiden pedagogisissa näkemyksissä kuin käytännön toimintamalleissakin. Pedagogiset valmiudet sisältyvät kasvattajan laajempaan kasvatusnäkemykseen. Jotta pedagogisia valmiuksia voitaisiin tarkastella erillisinä lastentarhanopettajan työssä tarvittavina valmiuksina, onkin syytä nostaa esille niiden taustalla vaikuttavia seikkoja ja niiden merkitystä kasvatustyössä.

4.1 Kasvatusnäemyksen jäsentämisen merkitys päivähoidossa

Päivähoitohenkilöstön käytännön työ on hyvin moninaista ja sen taustalla vaikuttavat monenlaiset tiedostetut ja usein myös tiedostamattomat käsitykset sekä arvostukset. Kaikenlaisen systemaattisen kasvattamisen ja opettamisen perustana tulisi olla kuitenkin aina jonkinlainen jäsenneily kasvatusnäkemys, joka muovautuu jokaisen yksilön oman kehittälyprosessin kautta. (Hujala ym. 1999, 21 - 22; Rodd 1999, 22.) Patrikainen (1997, 21, 60) tuo esille, että kasvatusalalla työskentelevien käsitys ihmisen perusolemuksesta on

äärimmäisen tärkeä. Se ohjaa viime kädessä kaikkea ajatteluamme ja toimintaamme kasvatustarhan prosessissa: esimerkiksi kasvatukselle ja opetukselle asetettuja tavoitteita ja sisältöjä, kasvatuksellisia ratkaisuja, ihmissuhteiden vaalimista, kehitysprosessin arvioimista, kriittistä ajattelua ja merkityksellisen tiedon tunnistamista.

Jo koulutuksen aikana pyritään antamaan opiskelijoille valmiuksia perehtyä oman ajattelunsa ja toimintansa taustalla oleviin käsityksiin ja arvoihin. Mikäli opiskelija ei selkiytä itselleen oman työn taustalla vaikuttavaa teoreettista viitekehystä, on hänen vaikea tehdä tulevassa työssään johdonmukaisia valintoja ja reflektoida omaa ammatillista toimintaansa. Käytännön työn tueksi tarvitaan ajattelua, jossa asioiden pohdinta nähdään tärkeänä myös abstraktisemmalla tasolla eikä pelkästään arkiymmärryksen tasolla; Moilasen (2001, 74) mielestä tällaisen pohdinnan tulisi olla koko koulutusta läpäisevä periaate. (Hujala ym. 1998b, 27 - 28; Niikko 1999, 28; Patrikainen 1997, 44, 85.)

Lastentarhanopettajan työ eroaa monin tavoin perinteisestä opettajan ammatista; lastentarhanopettajat työskentelevät tiiviisti moniammatillisissa tiimeissä, kun taas opettajat perinteisesti työskentelevät yksin luokkansa kanssa. Tällainen moniammatillinen tiimityöskentely edellyttää, että kaikki tiimin jäsenet tuntevat työn taustalla vaikuttavat yhteiset kasvatustavoitteet, -arvot ja -periaatteet sekä toimivat niiden mukaisesti. Yhteisen kasvatuskäsityksen jäsentämiseksi työyhteisössä tarvitaan kollegiaalista pohdintaa. Yhteinen pohdinta helpottuu, kun jokainen työntekijä on itse ensiksi perehtynyt oman ajattelunsa ja toimintansa taustalla oleviin käsityksiin ja arvoihin. Tämän kautta myös työn laadullinen kehittäminen mahdollistuu ja tulee osaksi päivittäistä työtä. (Patrikainen 1997, 60; Rodd 1999, 28; Sheridan 2000, 64.) Kiesiläisen (1990, 12) mukaan vastuu kasvatustyön syvällisen pohdinnan esille tuomiseksi on työyhteisössä niillä, jotka koulutuksensa ja kokemuksensa puolesta parhaiten ymmärtävät työn perustehtävää ja sen merkitystä. Heidän velvollisuutensa olisikin huolehtia siitä, että tietoa saavat myös ne, joilla sitä ei koulutuksensa pohjalta niin syvällisesti ole.

Kasvattajien yksilölliset ja yhteisölliset kasvatuskäsitykset jäsentyvät pedagogiksi malleiksi, joista tunnetuimpia ovat lapsikeskeisyys ja aikuiskeskeisyys (Niikko 1999, 21). Nämä pedagogiset mallit liittyvät paitsi kasvattajan tapaan toimia, myös lapsen ja aikuisen väliseen suhteeseen, vuorovaikutukseen sekä aikuisen ja lapsen paikkaan tässä vuorovaikutuksessa (Saarinen, Ruoppila & Korhonen 1989, 214). Kasvatustietoisuutta tutkittaessa onkin syytä perehtyä yleisimpiin oppimis- ja kasvatuskäsityksiä kuvaaviin teorioihin, sillä käsitykset heijastuvat aina käytännön kasvatustyöhön. Seuraavaksi tuodaan esille lapsi- ja aikuiskeskeisyyttä kuvaavia piirteitä, jotka ovat olleet taustalla tutkittaessa opiskelijoiden pedagogisia näkemyksiä.

4.2 Lapsilähtöisyys

Hujalan (2000, 11) mukaan lapsilähtöisyydellä tarkoitetaan lapsen omasta kulttuurista, kokemuksesta ja toiminnasta lähtevää oppimis- ja opettamisprosessia. Lapsilähtöinen pedagogiikka painottaa lapsen omaa aktiivisuutta, toiminnallisuutta, elämyksellisyyttä ja leikkiä välittömiin kokemuksiin perustuvaa oppimisprosessia ohjaavina tekijöinä.

Niin koko varhaiskasvatuksen kuin viime aikoina vahvasti esille nousseen esiopetuksenkin keskeiseksi tavoitteeksi ovat nousseet oppimaan oppimisen taitojen harjaannuttaminen ja lapsen näkeminen oman elämänsä ja kasvuunsa vaikuttajana. Tällainen kontekstuaalisen - tilanne- ja kontekstisidonnaisen - kasvun näkökulmaan pohjautuva lapsilähtöinen pedagoginen ajattelu lähenee konstruktivistista oppimiskäsitystä, jonka asema varhaiskasvatuksessa ja päivähoitossa on kasvanut vahvasti viime vuosina behavioristisen kasvatuskäsityksen heikentyessä. On huomattava, että konstruktivismiin voidaan liittää useita eri tulkintoja, eikä se sellaisenaan tarjoa valmista mallia tai yhtenäistä teoriaa kasvatustyön pohjaksi. (Baker 1998, 1 - 2; Enkenberg 1998, 162; Hujala ym. 1999, 21.)

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä perusajatuksena on kuitenkin pyrkiä rakentamaan kasvatuskäytännöt siten, että ne vastaavat jokaisen lapsen kasvun ja

kehityksen tarpeita. Lapsen oppiminen tulee nähdä kokonaisvaltaisena, jatkuvana prosessina, joka ilmenee erilaisissa tilanteissa jokapäiväisessä toiminnassa. Arkipäivän kokemuksista ja lapsessa heränneissä kiinnostuksenkohteista muotoutuu oppimisen lähtökohtia. Näin ollen uuden oppiminen on todellisuuden kuvan konstruointia jo olemassa olevan tiedon pohjalta. Oppimisprosessin yleispiirteet nähdään kaikilla yksilöillä samanlaisina, mutta oppimisen sisällöt ovat kullakin yksilöllisiä. (Bredekamp & Rosegrant 1992; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8; Hujala ym 1998b, 56 - 63; Hujala ym. 1999, 22; Patrikainen 1999, 56; Rauste- von Wright & von Wright 1995, 158.)

Aikuisen tehtävänä on pyrkiä mahdollistamaan lapsen edellä kuvattu omaehtoinen oppimisprosessi ja tukea häntä siinä havainnoinnin sekä oman kasvatustietoisuutensa pohjalta. Lapsen oppiminen on aina kontekstuaalista ja siten yhteydessä vuorovaikutukseen vertaisryhmän, lapsen vanhempien ja muiden lapsen elämään vaikuttavien aikuisten kanssa. Lapsilähtöisen kasvatuksen luontaisin toiminta- ja oppimismuoto on leikki, jonka avulla lapsi tutkii, kokeilee ja jäsentää omaa maailmankuvaansa. Suuri merkitys on myös hyvin rakennetulla oppimisympäristöllä, joka innostaa lasta luovaan ongelmaratkaisuun sekä tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia tutkimiseen ja kokeiluun. Oppimisympäristöllä voidaan aktivoida lasta monipuoliseen itsensä ilmaisuun ja edesauttaa lapsen jäsentyneen tietorakenteen kehittymistä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8 - 9; Hujala 2000, 11; Hujala ym. 1998b, 56-63; Hurst 1997, 2 - 9; Rauste-von Wright ym. 1995, 158.)

Lapsilähtöisyyteen pohjautuva kasvatus- ja opetustoiminta asettaa kasvattajan ammatilliselle toiminnalle uudenlaiset vaatimukset. Kasvattajan tulisikin kyetä ymmärtämään ja tukemaan eri lasten erilaisiin lähtökohtiin perustuvia ja eri tavoin eteneviä oppimisprosesseja havainnoimalla kunkin lapsen henkilökohtaista oppimista. Samalla kasvattajan täytyisi kyetä näkemään asioita koko lapsiryhmän huomioon ottavasta näkökulmasta. (Hujala ym.1998b, 56-63; Hurst 1997, 80 - 81; Rauste-von Wright ym. 1995, 160.)

4.3 Aikuislähtöisyys

Aikuislähtöisyys nojautuu behavioristiseen käsitykseen oppimisesta. Behaviorismin juuret pohjautuvat aina 1970-luvun päivähoitokäytäntöihin. Behavioristisen kasvun ja opetuksen tehtävänä on tarjota tavoitteenmukaisia virikkeitä ja vahvistaa tavoitteen suuntaisia reaktioita. Tällaisen opetuksen lähtökohtana on näin ollen tavoitteiden tarkka määrittäminen sekä niihin johtavan toiminnan yksityiskohtainen analyysi. Tavoitteet onkin määriteltä yleisimmin “käyttäytymistavoitteina” eli suoritteina, joihin oppimisprosessin pitäisi johtaa. (Rauste- von Wright ym. 1995, 151 - 152.)

Behaviorismin mukainen opetuksen toteuttaminen on aikuisen näkökulmasta selkeää ja jokseenkin turvallista sekä johdonmukaisempaa; se muistuttaakin Rauste- von Wrightin ym. (1995, 152) mukaan kulttuurimme arkikäsitystä oppimisesta. Koulun puolella, kuten myös varhaiskasvatuksessa tämän oppimissuunnan vaikutteita ovat yksityiskohtaiset, tarkat opetussuunnitelmat ja tavoitteet toiminnan onnistumiseksi. Lisäksi behaviorismi on antanut vahvan leiman sisältöaluepainotteisuudelle muun muassa viikko-ohjelmien laatimisessa. Sisältöaluekeskeisesti suunnitellut oppaat ovat olleet opettajan työn suunnittelemisen ja toteuttamisen apuna ja niinpä opettajan on ollut helppo kontrolloida niiden pohjalta lasten oppimista. Opetusta käsiteltävien aiheiden irrallisuus ja vahva aikuisjohtoisuus ovat aiheuttaneet sen, että lasten yksilölliselle oppimisprosessille ei ole ollut tarpeeksi sijaa. (Hujala ym. 1998b, 34 - 35; Patrikainen 1997, 75.)

Teoreettisten oppimiskäsitysten muuttuminen aikuislähtöisyydestä lapsilähtöisempään suuntaan on näkynyt hitaasti käytännön kasvatus- ja opetuskäytännöissä. Monissa tutkimuksissa on huomattu, että kasvattajien julkilausumat oppimiskäsitykset ovat olleet ristiriidassa heidän todellisen toimintansa kanssa. (Hakkarainen 1997, 49; Hujala ym. 1998, 27.) Yhteiskunnallisella tasolla esiin nostetut kasvatus- ja opetustoiminnan linjaukset ja niissä tapahtuvat muutokset tulisi kuitenkin huomioida nopeammin myöskäytännön kasvatustyössä. Uuden sukupolven kasvatuksen tulisi olla “ajan hengen”

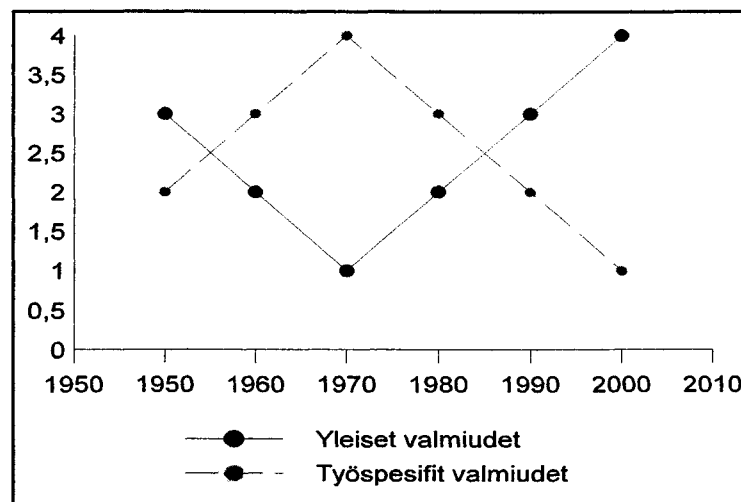
mukaista, eikä ammattitaitoisen henkilökunnan kasvatuskäytännöiden pitäisi olla pinnallisesti ymmärrettyjä ja jäsenettyjä, vaan todellisia tavoitteita vastaavia.

5 AMMATILLISET VALMIUDET

Lastentarhanopettajan toimenkuvassa painottuvat edellä kuvatut kasvatukselliset ja opetukselliset tehtävät, joiden hoitaminen edellyttää edellä kuvattua jäsentynyttä pedagogista näkemystä (Hujala & Puroila 1998c, 302 - 303). Tämän lisäksi on tärkeää tuoda esille myös lastentarhanopettajan työhön liittyviä yleisempiä ja spesifimpiä ammatillisia valmiuksia, joita nykyinen työelämä, erityisesti lastentarhanopettajan työ, edellyttää ja joita koulutukset pyrkivät tarjoamaan. Oman ulottuvuutensa lastentarhanopettajan työhön tuo myös laadun vaade, joka on noussut nykypäivän yhteiskunnassa yhä keskeisemmäksi teemaksi ja työtä mallittavaksi tekijäksi - niin myös päivähoiton kentällä. Näin ollen lastentarhanopettajan ammatillisia valmiuksia tarkasteltaessa on syytä pitää mielessä, mitkä asiat takaavat laadun kasvatuksessa ja kuinka nämä tulisi ottaa huomioon niin koulutusvaiheessa kuin itse kasvatustyötä tehtäessä. (Moss, Dahlberg & Pence 2000, 103; Sheridan 2000, 77.)

5.1 Yleiset työelämävalmiudet

Työmarkkinat edellyttävät eri tavoin painottuneita työelämävalmiuksia, kulloisenkin yhteiskunnallisen tilanteen mukaan. Weber on nähnyt työelämävalmiuksien kehityskäyrät oheisen kuvion 3 mukaan (Rauhala 1993, 24-25).

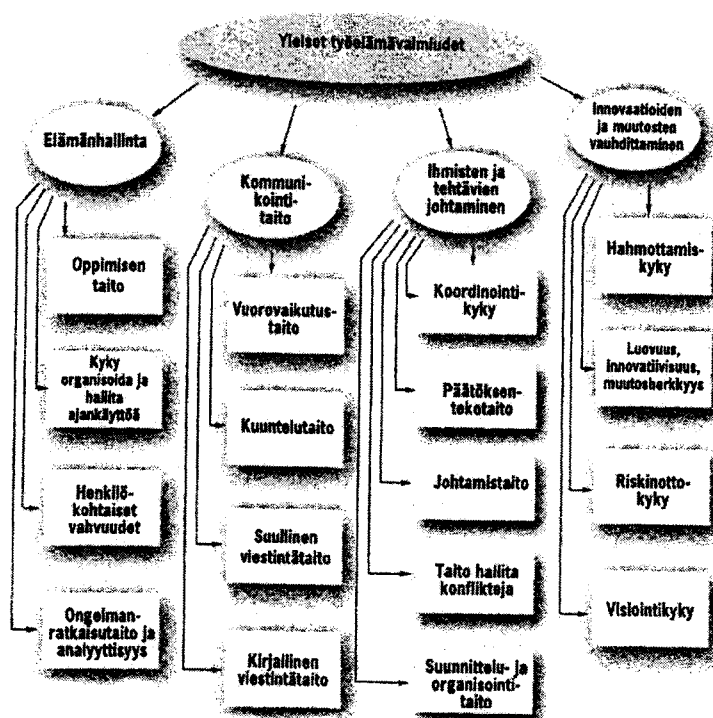


Kuvio 3 Työelämävalmiuksien kehityskaaret Weberin mukaan

Kuten kuvio 3 voidaan huomata, nyky- ja tulevaisuuden työelämässä ei enää pärjätä pelkillä tehtäväkohtaisilla, työspesifeillä ammatillisilla valmiuksilla. Niinpä tarvitaan yleisimpiä valmiuksia, joilla selvitään nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa. Nykyisiä yleisiä työelämävalmiuksia on tutkittu ja määritelty monien eri tutkijoiden toimesta. Korhonen, Mäkinen ja Valkonen (2001, 41-42) ovat tutkimuksessaan tuoneet esille Unescon (1998) raportissa listattuja korkeakoulutuksen ja työelämän välisiä valmiuksia, joita korkea-asteen tutkinnon suorittaneella tulisi nykypäivänä olla. Näitä ovat:

- joustavuus
- innovatiivisuus ja luovuus
- kyky selviytyä epävarmoista tilanteista
- ongelmanratkaisutaidot
- valmius siirtää koulutuksen aikana hankittuja valmiuksia työelämään
- kiinnostus ja valmius elinikäiseen oppimiseen
- sosiaaliset vuorovaikutus- ja kommunikointitaidot
- ryhmätyötaidot
- vastuuntuntoisuus
- yrittäjyysvalmiudet
- valmius toimia kansainvälisillä työmarkkinoilla ja ymmärtää eri kulttuuria
- yli tieteenalojen meneviä ja monipuolisia yleisiä taitoja, kuten uuden teknologian hallitseminen

Ruohotien (2000, 40 - 47) määrittelemät ammatilliset, yleiset työelämävalmiudet puolestaan perustuvat Eversin, Rushin & Berdrowin (1998) jäsentämään malliin (kuvio 4). Mallin mukaan yleiset työelämävalmiudet jäsentyvät erillisiksi taidoiksi ja kyvyiksi. Tässä tutkimuksessa on perehdytty tarkemmin Ruohotien esittelemään malliin ja sitä on käytetty myös muita ammatillisia valmiuksia kuvaavan mittarin laatimisen pohjana.



Kuvio 4 Yleiset työelämävalmiudet (Ruohotie 2000, 40)

Työmarkkinoiden edellyttämien työelämävalmiuksien kehittäminen tulisi olla ammatillisen koulutuksen jatkuvana haasteena. Koulutuksen tuottamien taitojen ja työllistymisen edellytysten välillä näyttää Ruohotien (1999, 4 - 5) mukaan olevan selvä kuilu. Hänen mielestään nykypäivänä työelämässä edellytetään entistä enemmän elämäntaitoja ja kommunikointiin liittyviä taitoja, taitoa johtaa ihmisiä ja tehtäviä sekä valmiuksia innovaatioiden ja muutosten vauhdittamiseen. Koulutuksen tulisikin kehittää

opiskelijoiden valmiuksia jatkuvaan oppimiseen ja taitojen uusintamiseen, sillä irrallisilla spesifeillä tiedoilla ja taidoilla ei voida kehittää elinikäisen oppimisen valmiuksia.

Elämäntaito (kuviossa 4) kuvaa niitä valmiuksia, jotka auttavat kehittämään työn käytäntöjä ja sisäistämään rutiineja. Nämä valmiudet auttavat hallitsemaan myös epävarmuutta muuttuvassa työelämässä. Oppimisen taito näkyy kykyä ammentaa tietoa arkipäivän kokemuksista sekä pitää osaamista ajan tasalla omalla ammattialalla. Elämäntaitoon sisältyy myös kyky organisoida ja hallita ajankäyttöä. Tämä näkyy puolestaan taitona suoriutua useista työtehtävistä samanaikaisesti. Henkilökohtaiset vahvuudet taas tuovat esille erilaisia persoonallisuuden piirteitä, jotka auttavat yksilöä selviytymään päivittäisissä työtilanteissa. Näitä ovat esimerkiksi taito ylläpitää positiivista asennetta, taito motivoida itseään hyvään työsuoritukseen ja kyky hyödyntää rakentavaa kritiikkiä ja palautetta. Ongelmanratkaisutaito ja analyttisyys puolestaan tarkoittavat yksilön kykyä laittaa asiat tärkeysjärjestykseen ja ratkaista eteen tulevia ongelmia yksin ja ryhmässä. (Ruohotie 2000, 41, 43; Ruohotie 1999, 6.)

Kommunikointitaito (kuviossa 4) kuvaa puolestaan taitoa toimia tehokkaasti eri henkilöiden ja ryhmien kanssa. Tämä edellyttää vuorovaikutustaitoa; tärkeää on toisten tarpeiden ymmärtäminen ja heidän näkemyksilleen avoimena oleminen. Yhtä tärkeää on myös kuunnella toisten ihmisten puhetta ja reagoida tehokkaasti heidän ajatuksiinsa. Kommunikointitaitoihin liittyvä suullinen viestintätaito korostaa taitoa tiedon verbaaliseen välittämiseen erilaisille ihmisille. Kirjallinen viestintätaito taas edellyttää kykyä välittää kirjallista informaatiota sekä virallisesti että epävirallisesti. (Ruohotie 2000, 41, 44 - 45; Ruohotie 1999, 6.)

Ihmisten ja tehtävien johtaminen (kuviossa 4) edellyttää taitoa saada työtehtävät suoritetuiksi suunnittelemalla, organisoimalla, koordinoimalla ja kontrolloimalla sekä resursseja että ihmisiä. Tätä ihmisten ja tehtävien johtamisen taitoa tulee olla kaikilla työntekijöillä asemasta riippumatta. Koordinoitukyky auttaa saamaan ihmisiä työskentelemään yhteistyössä ja luomaan työpaikalla hyvää ryhmähenkeä. Päätöksentekotaito vaatii niin kykyä tehdä päätöksiä tiedostaen poliittiset että eettiset

näkökulmat kuin huomioida, kuinka päätöksiin voidaan vaikuttaa. Johtamistaito tulee esille kykynä ohjata toisia sekä delegoida työtehtäviä niin, että myös muut työntekijät motivoituvat tekemään parhaansa. Ihmisten ja tehtävien johtamiseen liittyy myös taito hallita konflikteja. Tämä näkyy kykynä tunnistaa konfliktien lähteet sekä itsessä että muussa työyhteisössä. Tärkeää on myös löytää keinoja hyvän vuorovaikutuksen palauttamiseksi. Suunnittelu- ja organisointitaito taas kuvaa taitoa määritellä tehtäviä, joita työn tavoitteisiin pääseminen edellyttää. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, kuinka tehtäviä jaetaan työyhteisön jäsenten kesken sekä miten suunnitelmien etenemistä tarkkaillaan ja tarvittaessa korjataan. (Ruohotie 2000, 42, 45 - 46; Ruohotie 1999, 6 - 7.)

Innovaatioiden ja muutosten vauhdittaminen (kuviossa 4) tulevat esille työntekijän taitona hahmottaa erilaisia asioita ja virittää aloitteellisuutta sekä edesauttaa luotuneiden käytäntöjen muuttamista. Hahmottamiskyky näkyy kykynä yhdistää informaatiota eri lähteistä, integroida tätä informaatiota yleistettävään muotoon sekä soveltaa sitä uusiin ja laajempiin konteksteihin. Luovuus, innovatiivisuus ja muutosherkkyys liittyvät kykyyn sopeutua uusiin tilanteisiin. Tähän kuuluu myös aloitekykyisyys ja taito tuottaa uusia ratkaisuja ongelmiin. Riskinotto kyky puolestaan näkyy haluna ottaa työtä koskevia harkittuja riskejä etsimällä ja punnitsemalla erilaisia toimintamalleja. Siinä tulee kuitenkin tiedostaa mahdolliset seuraamukset. Visiointikyky on tärkeää hahmotettaessa organisaation tulevaisuutta ja erilaisia innovatiivisia suuntaviivoja tulevaisuudelle. (Ruohotie 2000, 42, 46 - 47; Ruohotie 1999, 7.)

Työyhteisön menestyksen perustana on organisaation, esimerkiksi päiväkodin työyhteisön, kyky ylläpitää, kehittää, koordinoita ja hyödyntää omaa osaamistaan mahdollisimman monipuolisesti. Osaaminen pohjautuu viime kädessä osaavien työntekijöiden ja tiimien varaan - organisaation osaaminen onkin mahdollista ainoastaan yksilöiden osaamisen kautta. Suurena haasteena on, kuinka hyvin eri päiväkodin työntekijöiden osaaminen ja henkilökohtaiset taidot saadaan integroitua tiimien osaamiseksi ja nämä taidot edelleen koko päivähoidon voimavaraksi. Niinpä ideaalitulanteessa organisaatioilla on yleensä käytettävissään monipuolista osaamista: yksilöiden, työryhmien ja tiimien osaaminen sekä lisäksi näiden erilaisia yhdistelmiä. Kollektiivinen toiminta mahdollistuu, kun työntekijät

soveltavat joustavasti omia taitojaan sekä kykenevät monipuoliseen yhteistyöhön työelämässä. (Ruohotie 1999, 4; Ruohotie ja Honka 1999, 13.)

5.2 Lastentarhanopettajan spesifit ammatilliset valmiudet

Päivähoidon selkeää professionaalistumista on hankaloittanut hoito- ja kasvatustyön jäsentämisen vaikeus. Käytännöllisen osaamisen ja teoreettiseen koulutukseen perustuvan osaamisen välille ei ole pystytty vetämään tarkkaa rajaa; päivähoitotyöhön sisältyy paljon yleisinhimillisiä tietoja ja taitoja. Päivähoidon kentällä millään ammattiryhmällä ei ole ollut valtaa täysin määritellä päiväkodin ammatillista osaamista, mikä on heijastunut moniin työyhteisöihin epävarmuutena kunkin ammattiryhmän osaamisen vahvuuksista ja niihin sopivista työtehtävistä. Ammattiryhmien välistä hierarkiaa onkin pyritty madaltamaan ajatuksella kokonaisvaltaisesta tehtävämäärittelystä; kaikki tekevät kaikkea. (Hujala ym. 1998c, 305 - 308; Karila & Nummenmaa 1999, 37; Kinos 1998, 527; Kinos 1997, 120.)

Omat haasteensa eri ammattiryhmien työtehtäviin ja kelpoisuuksiin on tuonut vuosikymmenten vaihtuessa muuttunut päivähoidon yhteiskunnallinen asema. Päivähoidon tehtävä ja sisältö on sosiaalipalvelun lisäksi yhä vahvemmin kasvatuksellinen ja pedagoginen. Kasvatuksellinen ja opetuksellinen tehtävä on korostunut myös esiopetuksen painottumisen myötä. Niikko (1992, 7) muistuttaa kuitenkin päivähoidon laaja-alaisesta yhteiskunnallisesta tehtävästä; niin pedagoginen kuin sosiaalinen ulottuvuus ovat tärkeitä. Päivähoidossa tarvitaankin tänä päivänä monialaista osaamista, jota erilaiset koulutukset parhaimmillaan pystyvät tarjoamaan. Koulutusten tarjoamat ammatilliset valmiudet ovat eri tavoin painottuneita ja tästä johtuen työntekijöiden kognitiot ja merkitysrakenteet työstä ovat osittain eri sisältöisiä. Päiväkoti eri osaajineen pystyy kuitenkin vastaamaan kasvaviin yhteiskunnallisiin haasteisiin edellyttäen, että eri tavoin rakentunut ammatillinen asiantuntijuus osataan hyödyntää päiväkodeissa paremmin. (Hujala ym. 1998b, 2-4; Kinos 1997, 264 - 265; Uusitalo 1998, 47 - 48.)

Lastentarhanopettajan työhön liittyviä tehtäviä ja työtehtävissä kahden vuosikymmenen aikana tapahtuneita muutoksia on tarkasteltu Hujalan & Puroilan (1998c) tekemässä tutkimuksessa “Muuttuuko varhaiskasvatustyö päiväkodeissa - ja mihin suuntaan?” Lisäksi lastentarhanopettajan asiantuntijuutta ja sen rakentumista on tutkinut Karila (1997) väitöskirjassaan. Lastentarhanopettajan työssä tarvittavien spesifien ammatillisten valmiuksien tutkiminen on ollut ja on edelleen hankalaa. Tämä saattaa johtua muun muassa edellä mainitusta ammatillisen kasvatustyön jäsentämisen vaikeudesta sekä koulutusten sisältöjen epäyhteneväisyydestä. Lastentarhanopettajan työtä onkin tarkasteltu pitkälti hierarkisuuteen ja ammattinimikkeeseen sidoksissa olevien työtehtävien näkökulmasta.

Hujala & Puroila (1998c) ovat tuoneet esille lastentarhanopettajan toimenkuvassa yleisimmin painottuvia tehtäviä. Heidän mukaansa päiväkodissa toimivan lastentarhanopettajan toimenkuvassa pääpaino on kasvatuksellisissa ja opetuksellisissa tehtävissä. Näihin tehtäviin liittyy esimerkiksi toiminnan suunnittelu ja valmistelu, ohjattujen toimintojen toteuttaminen, vapaan leikin valvonta ja lapsen yksilöllinen huomiointi. Lähes yhtä suuri merkitys on lasten fyysisestä kehityksestä, terveydestä ja perushoidosta huolehtimisella. Kolmantena toimenkuvassa painottuvana alueena tulee esille päiväkodin sisäinen ja ulkoinen yhteistyö. Edellä mainittujen tehtävien lisäksi lastentarhanopettajan toimenkuvaan kuuluu myös valmistelevat toiminnot, virkistäytyminen ja vapaa-aika, hallintoon ja talouteen liittyvät tehtävät sekä varhaiskasvatuksen ja päivähoidon kehityksen seuraaminen. Heidän tutkimuksessaan onkin noussut esille päiväkodin työntekijöiden työtehtävien määräytyminen suurelta osin päiväkodin rakenteellisista ja työyhteisön organisointiin liittyvistä näkökohdista eikä ammatillisten vahvuusalueiden hyödyntämisen näkökohdista. (Hujala ym. 1998c.)

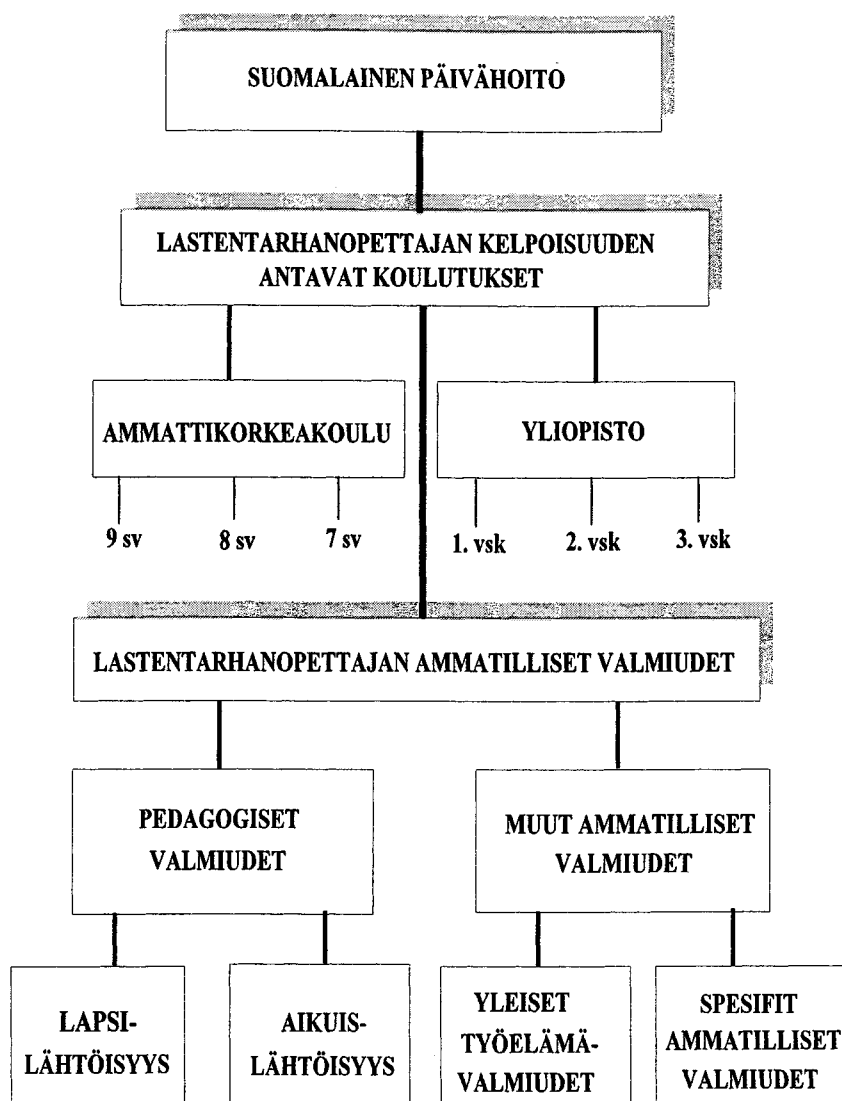
Karila (1997) ei niinkään tuo esille lastentarhanopettajan toimenkuvan edellyttämiä ammatillisia valmiuksia, vaan hän keskittyy kuvaamaan lastentarhanopettajan asiantuntijuutta. Hänen mukaansa lastentarhanopettajuus voidaan nähdä kulttuurisena ja sosiaalisena ilmiönä, joka rakentuu, toteutuu ja kehittyy yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Lastentarhanopettajan asiantuntijuus muodostuu Karilan mukaan

minän ja elämänhistorian, tiettyä substanssialaa koskevan tietämyksen ja kulloisenkin toimintaympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Asiantuntijuuteen sisältyvät tietämysalueet hän on vielä jakanut neljään ulottuvuuteen: kasvatustietämys, lapsitietämys, kontekstietämys ja didaktinen tietämys.

5.3 Teoriasta empiriaan

Tutkimuksen teoriaosassa (kuvio 5) on käsitelty suomalaisen päivähoidon kontekstia, joka asettaa tietyntaiset vaatimukset sitä toteuttavalle henkilöstölle. Tässä tutkimuksessa on keskitytty lastentarhanopettajan kelpoisuuteen, jonka voi saada ammattikorkeakoulusta (sosionomi) ja yliopistosta (kasvatustieteen kandidaatti). Nämä koulutukset eroavat toisistaan niin yleisempien tavoitteiden kuin opetussuunnitelmienkin tasolla. Tästä johtuen koulutukset tarjoavat opiskelijoille päivähoidon tehtäviin eri tavoin painottuneita ammatillisia valmiuksia.

Tutkimuksen empiirisessä osuudessa puolestaan on tutkittu, millaisia ovat Jyväskylän ammattikorkeakoulusta ja Jyväskylän yliopistosta lastentarhanopettajan kelpoisuuden saavien opiskelijoiden näkemykset omista ja koulutuksen tarjoamista ammatillisista valmiuksista. Tutkimukseen on haluttu mukaan molemmat koulutuspaikat, joista Jyväskylässä on mahdollisuus saada kelpoisuus lastentarhanopettajan tehtävissä toimimiseen. Tässä tutkimuksessa ammatillisten valmiuksien tarkastelu on rajattu lastentarhanopettajan työssä tarvittaviin pedagogisiin ja muihin ammatillisiin valmiuksiin sekä valmiuksiin eri ikäryhmien kanssa toimimiseen.



Kuvio 5 Tutkimuksen teoriaosan rakenne

6 TUTKIMUSONGELMAT

1. Millaisia ovat lastentarhanopettajan kelpoisuuden saavien opiskelijoiden pedagogiset näkemykset?

1.1 Onko eri koulutusten (ammattikorkeakoulun ja yliopiston) opiskelijoiden pedagogisissa näkemyksissä eroa?

1.2 Onko eri vuosikurssien opiskelijoiden pedagogisissa näkemyksissä eroa?

2. Millaiset ovat lastentarhanopettajan kelpoisuuden saavien opiskelijoiden muut ammatilliset valmiudet?

2.1 Onko eri koulutusten opiskelijoiden näkemyksissä lastentarhanopettajan muista ammatillisista valmiuksista eroa?

2.2. Onko eri vuosikurssien opiskelijoiden näkemyksissä lastentarhanopettajan muista ammatillisista valmiuksista eroa?

3. Minkä ikäryhmän kasvun ja oppimisen tukemiseen opiskelijoilla on mielestään parhaimmat valmiudet tällä hetkellä?

3.1 Onko eri koulutusten opiskelijoiden näkemyksissä eroa?

3.2 Onko eri vuosikurssien opiskelijoiden näkemyksissä eroa?

4. Minkä ikäryhmän kasvun ja oppimisen tukemiseen opiskelijoilla on mielestään heikoimmat valmiudet tällä hetkellä?

4.1 Onko eri koulutusten opiskelijoiden näkemyksissä eroa?

4.2 Onko eri vuosikurssien opiskelijoiden näkemyksissä eroa?

5. Minkä ikäryhmän kasvun ja oppimisen tukemiseen opiskelijoiden mielestä koulutus antaa parhaimmat valmiudet?

5.1 Onko eri koulutusten opiskelijoiden näkemyksissä eroa?

5.2 Onko eri vuosikurssien opiskelijoiden näkemyksissä eroa?

6. Minkä ikäryhmän kasvun ja oppimisen tukemiseen opiskelijoiden mielestä koulutus antaa heikoimmat valmiudet?

6.1 Onko eri koulutusten opiskelijoiden näkemyksissä eroa?

6.2 Onko eri vuosikurssien opiskelijoiden näkemyksissä eroa?

7 TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTO

7.1 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksessa käytettiin empiiris-analyyttistä kvantitatiivista tutkimusotetta. Kvantitatiivisen tutkimuksen taustalla on realistinen ontologia, jonka mukaisesti todellisuus rakentuu todettavissa olevista tosiasioista. Kvantitatiivisessa tutkimusotteessa käytetäänkin menetelmiä, joiden kautta tutkittava tieto on määrällistettävissä. Näin ollen kvantifioituja muuttujia voidaan käsitellä erilaisin tilastomatemattisin menetelmin. Tällaisen tutkimusotteen tavoitteena on objektiivisuus ja luotettavuus. (Heikkilä 1999, 15 - 19; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 137; Soininen 1995, 34).

Tutkimusta tehtäessä on tutkimusongelman perusteella päätettävä, mikä on tutkittava kohderyhmä ja mitä tiedonkeruumenetelmää voidaan parhaiten käyttää. Suunnitelmallinen kyselytutkimus edustaa survey- tutkimustyyppiä. Survey- tutkimus kohdistuu yleensä jonkin populaation ominaisuuksien tutkimiseen strukturoidun kyselyn tai haastattelun avulla. Tutkimuksella pyritään kuvailemaan, vertailemaan ja selittämään ilmiötä, joiden vaihteluista ja keskinäisistä suhteista ollaan kiinnostuneita. Lisäksi survey- tutkimuksen etuna on se, että muuttujien manipulointi ei ole mahdollista. Tässä tutkimuksessa survey- tutkimus oli tehokas ja taloudellinen tapa kerätä aineistoa, koska harkinnanvarainen näyte

oli niin suuri (n=237). (Heikkilä 1999, 17 - 19; Hirsjärvi ym. 1997, 130, 189 - 192; Järvinen 1991,16; Soininen 1995, 79 - 80).

Tässä tutkimuksessa käytettiin kyselyä, jonka muoto oli lähellä postikyselyä. Kysely toimitettiin tutkimukseen osallistuville opiskelijoille keskitetysti tutkimukseen osallistuneiden koulutuspaikkojen kautta, jotta vastausprosentti muodostuisi tavallista postikyselyä korkeammaksi. Lisäksi kyselyn eduksi katsottiin se, että kysymykset olivat yhdenmukaisia kaikille vastaajille ja vastaustilanne oli neutraalimpi kuin esimerkiksi haastattelutilanteessa. (Hirsjärvi ym. 1997, 192; Järvenpää & Kosonen 1999, 24.)

7.2 Tutkimuksen mittarit ja muuttujat

Tämän tutkimuksen aineisto hankittiin kyselylomakkeella (liite 3), joka muodostui saatekirjeestä sekä neljästä eri mittarista (taulukko 5). Saatekirjeen välityksellä pyrittiin motivoimaan tutkimushenkilöitä esimerkiksi kertomalla aiheen ajankohtaisuudesta sekä selvittämällä tutkimuksen tarkoitusta ja tutkijoiden omaa kiinnostusta asiaan. Saatekirjeellä voidaankin Heikkilän (1999, 60 - 61) mukaan vaikuttaa siihen, innostuuko vastaaja täyttämään kyselylomaketta.

Kyselylomakkeen alkuun on hyvä sijoittaa sellaisia kysymyksiä, joihin vastaaminen on helppoa. Tässä tutkimuksessa ensimmäisen osan tarkoitus (liite 3) olikin selvittää tutkimuksen riippumattomia muuttujia, eli tutkimushenkilöiden taustatietoja. Näitä olivat sukupuoli, ikä, siviilisääty, perheen koko, koulutuspaikka, vuosikurssi, opintojen aloituspäivämäärä, ammattikorkeakoulun opiskelijoiden suuntautuminen syventävissä opinnoissa, aikaisempi työkokemus kasvatusalalla sekä aiemmin suoritettut tutkinnot ja suorituspaikat. Taustatietoja kysyttiin monipuolisesti, jotta saatiin selville mahdollisia selittäviä muuttujia tutkittaviin asioihin nähden. Koska kysymyksiä ei voida enää tiedonkeruun jälkeen muuttaa, haluttiin useilla taustatietoja kartoittavilla kysymyksillä saada mahdollisimman paljon tietoa käytettäväksi. Tämän osan kysymykset kartoittivat

pääasiassa täsmällisiä tosiasiatietoja. Muodoltaan ne olivat suurimmaksi osaksi strukturoituja, valmiit vaihtoehdot antavia kysymyksiä. Strukturoidut kysymykset ovatkin tarkoituksenmukaisia suurelle joukolle kohdistetuissa tutkimuksissa, koska niiden koodaus ja analysointi on helpompaa ja aikaa säästävämpää, kuin avoimien kysymysten. (Heikkilä 1999, 46 - 51; Hirsjärvi ym. 1997, 192 - 200; Robson 1997, 243 - 252).

Tämän tutkimuksen riippuvia muuttujia olivat kyselylomakkeen toisen, kolmannen ja neljännen osan väittämät, eli osiot 9 - 60 (liite 3). Kyselylomakkeen toinen osa kartoitti opiskelijoiden pedagogisia valmiuksia ja tämän osan mittarin väittämät olivat peräisin Hujala-Huttusen ja Tauriaisen (1995) laatimasta tutkimuksesta "Laadun arviointi varhaiskasvatuksessa". Nämä tutkijat olivat muokanneet mittarinsa Hysonin, Hirsh-Pasekin ja Rescorlan vuonna 1990 kehittämästä varhaiskasvatuksen arviointilomakkeesta "The Classroom Practice Inventory". Hysonin ym. mittari perustuu NAEYC:n julkaisemaan ohjeistoon kehityksellisesti sopivista varhaiskasvatuskäytännöistä, jossa pedagogista toimintaa tarkastellaan lapsilähtöisen ja aikuislähtöisen oppimiskäsityksen näkökulmasta (Hujala-Huttunen & Tauriainen 1995, 19).

Hujala-Huttusen ym. (1995) käyttämä mittari (liite 4) oli kaksiosainen koostuen oppimistoimintojen ohjaamista mittaavasta osa-alueesta, jossa oli 20 osiota sekä aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutuksen tunneilmastoa mittaavasta osa-alueesta, jossa oli kuusi osiota. Heidän mittarinsa oli suunniteltu 4-5 -vuotiaille suunnatun pedagogisen toiminnan laadun arviointiin. Mittarin osioista osa oli ilmaistu positiivisina (toivottavina) ja osa negatiivisina (soveltumattomina) kuvauksina. Osiot olivat kokonaisuudessaan ryhmitelty sisällöllisiksi vastinpareiksi, jotka muodostuivat yhdestä kehityksellisesti sopivasta (+) ja soveltumattomasta (-) osiosta. Osioille 29 ja 32 ei ollut vastinparia, vaan ne olivat molemmat sisällöltään myönteisiä. (liite 4)

Tämä kyselylomakkeen toisen, opiskelijoiden pedagogisia valmiuksia kartoittavan osan (liite 3) mittari koostui skaaloihin perustuvan kysymystyyppin kysymyksistä. Asteikkona käytettiin Likertin 5- portaista asteikkoa, jolla useasti mitataan tutkimushenkilön asennetta kyseessä oleviin asioihin. Tällöin vastaaja merkitsee viidestä vaihtoehdosta ympyröimällä

tai rastittamalla sen vaihtoehdon, joka parhaiten vastaa hänen mielipidettään. Tässä mittarissa vastaajan oli valittava, miten voimakkaasti hän oli samaa tai eri mieltä väittämän soveltuvuuden kanssa. Väittämiä pyydettiin pohtimaan sekä varhaiskasvatuksen että esiopetuksen näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatus ohjeistettiin ajattelemaan alle kuusivuotiaiden kasvatuksena ja opetuksena sekä esiopetus ainoastaan kuusivuotiaiden kasvatuksena ja opetuksena. Mittarin negatiiviset ja positiiviset väittämät oli lisäksi sijoitettu kyselylomakkeeseen satunnaiseen järjestykseen. (Hirsjärvi ym. 1997, 194 - 196; Hujala- Huttunen ym. 1995, 20; Tuckman 1972, 157 - 159).

Kyselyn kolmannen osan (liite 3) tehtävänä oli tutkia opiskelijoiden näkemyksiä lastentarhanopettajan työssä tarvittavista muista ammatillisista valmiuksista. Kolmannen osan väittämien arviointiin käytettiin myös Likertin 5- portaista asteikkoa. Tämä osa oli tutkijoiden itsensä laatima päivähoitoa koskevien, lakeihin ja asetuksiin perustuvien varhaiskasvatuksen laatuksiteereiden (Hujala ym. 1999) sekä Ruohotien (2000) määrittelemien työelämän yleisten ammatillisten valmiuksien pohjalta.

Varhaiskasvatuksen laatuksiteerit pohjautuvat valtakunnalliseen "Laadun arviointi päivähoitossa"- projektiin ja sen myötä koottuun "Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa"-asiakirjaan. Asiakirjan tavoitteena on ollut luoda tieteellistä ja teoreettista pohjaa päivähoitokentällä toteutettavan työn laadun arvioinnille ja kehittämiselle. Suomalaisen päivähoitokentän laatuajattelu onkin pitkään perustunut vain kansainvälisen varhaiskasvatuksen tuottamaan tutkimustietoon. (Hujala ym. 1999, 1 - 4, 54; Tauriainen 2000, 16.) Ruohotie on puolestaan määritellyt nykyisen työelämän vaatimia yleisiä ammatillisia valmiuksia Eversin, Rushin & Berdrowin (1998) jäsentämän mallin kautta. Näitä työelämän yleisiä ammatillisia valmiuksia on Ruohotie (1999, 4 - 7) peilannut muun muassa ammatillisten koulutusten opiskelijoilleen tarjoamiin valmiuksiin. Kyselylomakkeen kolmannen osan väittämien laatiminen oli perusteltua, sillä ensinnäkin jokaisen päivähoitokentän ammattilaisen tulisi huolehtia siitä, että lainsäädäntöön pohjautuvat laatuvaatimukset toteutuvat työssä. Toiseksi koulutusten tulisi tarjota opiskelijoilleen sellaisia ammatillisia valmiuksia, joilla pystytään vastaamaan muuttuvan työelämän tarpeisiin.

Kyselylomakkeen kolmannen osan lopulliseen muotoon vaikutti osaltaan koulutuspaikkojen henkilökunnille suunnatun väittämien esitestauksen tulokset. Tätä esitestausta haittäsi kuitenkin kyselyn vastausvaihtoehtojen muoto, joka ei vastannut suoraan henkilökunnalle asetettua vastaamisnäkökulmaa. Henkilökuntaa pyydettiin ohjeistuksessa arvioimaan väittämien sisällöllistä arvoa lastentarhanopettajan työn näkökulmasta, toisin kuin opiskelijoita. Tämä kaksoisohjeistus ilmeisesti hämäsi osaa henkilökunnasta, mutta suurimmaksi osaksi heidän vastauksensa olivat käyttökelpoisia ja hyödyllisiä mittarin tarkentamiseksi.

Kyselylomakkeen neljännessä osassa (liite 3) opiskelijoita pyydettiin arvioimaan omia valmiuksiaan eri ikäryhmien kasvun ja oppimisen tukemiseen valmiiksi annettujen vastausvaihtoehtojen pohjalta. Tässä tutkimuksessa ikäryhmät oli jaoteltu seuraavasti: 0 - 3 vuotiaat, 3 - 6 vuotiaat sekä esiopetusikäiset. Lisäksi opiskelijoita pyydettiin pohtimaan, minkä ikäryhmän kanssa työskentelemiseen koulutus on heille tarjonnut parhaimmat ja heikoimmat valmiudet.

Taulukko 1 Lastentarhanopettajan tehtäviin kelpoisuuden saavien opiskelijoiden taustatietoja ja ammatillisia valmiuksia kartoittavat mittarit

MITTARI	MITTARIN KUVAUS
OSA I: Opiskelijoiden taustatiedot (osiot 1 - 9)	Millaisista opiskelijoista tutkimuksen harkinnanvarainen näyte koostuu?
OSA II: Opiskelijoiden pedagogiset näkemykset (osiot 9-34)	Kuinka opiskelijat painottavat lapsi- ja aikuislähtöistä pedagogiikkaa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen näkökulmista?
OSA III: Opiskelijoiden näkemykset lastentarhanopettajan työssä tarvittavista muista ammatillisista valmiuksista (osiot 35-56)	Millaisia lastentarhanopettajan työssä tarvittavia muita ammatillisia valmiuksia opiskelijat pitävät tärkeinä?
OSA IV: Opiskelijoiden arviot omista ja koulutuksen tarjoamista valmiuksista eri ikäryhmien kasvun ja oppimisen tukemiseen (osiot 57-60)	Minkä ikäryhmän (0 - 3v, 3 - 6v, esiopetus) kasvun ja oppimisen tukemiseen opiskelijoilla mielestään on parhaimmat ja heikoimmat valmiudet? Minkä ikäryhmän kasvun ja oppimisen tukemiseen koulutus antaa opiskelijoiden mielestä parhaimmat ja heikoimmat valmiudet?

Kyselylle on syytä suorittaa esitestaus ennen varsinaista tutkimusta, jotta säästyttäisiin turhilta vaikeuksilta tutkimuksen edetessä. Esitestaus tulee suorittaa sellaiselle joukolle, joka vastaa piirteiltään varsinaiseen tutkimukseen osallistuvia henkilöitä. (Borg & Gall

1989, 435.) Kyselyn esitestaamisella voidaan lisätä tutkimuksen mittarin luotettavuutta ja laatua (Tuckman 1972, 196 - 199.) Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeen esitestaus suoritettiin tutkijoiden pro gradu- seminaariryhmässä kahdeksalle kasvatustieteen opiskelijalle, joiden voidaan katsoa edustavan samantyyppistä opiskelijajoukkoa kuin kyseessä oleva harkinnanvarainen näyte edustaa.

Esitestausryhmän tehtävänä oli selvittää kysymysten ja ohjeiden selkeyttä ja yksiselitteisyyttä, vastausvaihtoehtojen sisällöllistä toimivuutta ja vastaamiseen kuluva aikaa. Samalla pyrittiin saamaan selville, oliko jotakin oleellista jäänyt kysymättä tai oliko mukana turhia kysymyksiä. Borgin ym. (1989, 435) mukaan esitestaukseen osallistuvilta henkilöiltä tulee pyytää palautetta, jonka myötä kyselylomake voidaan hioa lopulliseen muotoonsa. Esitestausryhmä antoikin tutkimuksen kyselylomakkeesta kirjallista palautetta ja tämän lisäksi kyselylomakkeen toimivuudesta keskusteltiin suullisesti pro gradu - seminaariryhmän sekä sen ohjaajan kesken.

7.3 Tutkimuksen kulku ja tutkimukseen osallistuneiden kuvaus

Tutkimusprojekti käynnistyi maaliskuussa 2000, jolloin aloitettiin yhteistyö tutkijoiden sekä koulutuspaikkojen välillä. Kevään 2000 aikana perehdyttiin molempien koulutusten sisältöihin ja kartoitettiin mahdollisuuksia tutkimuksen suorittamiseksi. Kesällä 2000 perehdyttiin teoriaan, jonka pohjalta varsinaisen kyselylomakkeen laatiminen aloitettiin.

Kyselyn suorittaminen ajoittui lokakuuhun 2000, jolloin tutkimuksen kohteena olevat opiskelijat molemmissa koulutuspaikoissa olivat parhaiten tavoitettavissa. Kyselyn toteutus tapahtui opetushenkilökunnan avulla luentojen ja kontaktiopetuksen yhteydessä. Opetushenkilökuntaa informoitiin tutkimuksesta ja sen toteutuksesta etukäteen sähköpostitse sekä vielä kirjeitse kyselyjä toimitettaessa. Näin pyrittiin takaamaan mahdollisimman yhtenevä kyselyn toteuttamistapa ja -tilanne. Opiskelijoiden vastaamisen helpottamiseksi oli kyselylomakkeessa tarvittava ohjeistus.

Kyselylomakkeita (liite 3, taulukko 2) jaettiin molempiin koulutuksiin yhteensä 237 kappaletta. Tässä harkinnanvaraisessa näytteessä (n=237) oli mukana 103 ammattikorkeakoulun varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiseen työhön suuntautuvaa sosionomiopiskelijaa sekä 134 varhaiskasvatuksen kandidaattiopiskelijaa. Sosionomiopiskelijoista kyselylomakkeen palautti 71 opiskelijaa, joka on 69 % koko sosionomiopiskelijoiden ryhmästä. Varhaiskasvatuksen kandidaattiopiskelijoista kyselyyn vastasi 95, joka on 71% koko kandidaattiopiskelijoiden ryhmästä. Kaikista aktiivisimmin kyselyyn molemmissa koulutuksissa vastasivat vasta opintonsa aloittaneet opiskelijat, joiden vastausprosentit olivat erittäin korkeat: ammattikorkeakoulun 9 sv:n kohdalla 88 % ja yliopiston 1. vsk:n kohdalla 98 %. Heikoimmin kysely tavoitti opinnoissaan pisimmillä olevat opiskelijat (7 sv ja 3. vsk), joiden vastausprosentti jäi hieman alle 70 %.

Varsinaisen kyselyn perusteella vastausprosentiksi muodostui 70 % . Marraskuussa 2000 toteutettiin vielä uusintakysely luotettavuuden lisäämiseksi ja vastausprosentin mahdolliseksi kasvattamiseksi. Uusintakyselystä tutkimushenkilöitä informoitiin sähköpostitse ja heillä oli viikko aikaa vastata kyselyyn omissa koulutuspaikoissaan. Uusintakyselyn informoimiseen sähköpostitse päädyttiin, koska molempien koulutuspaikkojen opiskelijoilla on käytössään sähköpostiyhteys ja se on nopea tapa tavoittaa kattavasti kaikki opiskelijat. Uusintakyselyn jälkeen lopulliseksi koko kyselyn vastausprosentiksi muodostui 71%. Seuraavasta taulukosta (taulukko 2) ilmenee tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden määrät ja vastausprosentit kokonaisuutena sekä ryhmittäin ammattikorkeakoulun (AMK) sekä yliopiston (YO) osalta.

Taulukko 2 Varsinaiseen kyselyyn ja uusintakyselyyn osallistuneiden opiskelijoiden määrät ja vastausprosentit

	Koko näyte	Vastanneiden määrä	Vastausprosentti %
AMK 9 sv	25	22	88
8 sv	45	27	60
7 sv	33	22	67
AMK yhteensä	103	71	69
YO 1. vsk	48	47	98
2. vsk	51	26	51
3. vsk	35	22	63
YO yhteensä	134	95	71
Kaikki yhteensä	237	166	70
Uusintakysely	69	2	3
Lopulliset määrät	237	168	71

Vastaajien iät (taulukko 3) vaihtelivat 18 - 42 vuoteen. Keskimääräinen vastaaja oli 23 - vuotias naisopiskelija. Ammattikorkeakoulun opiskelijat olivat keskimäärin vanhempia (M= 24 vuotta) kuin yliopiston opiskelijat (M= 22 vuotta).

Taulukko 3 Vastaajien ikäjakaumat koulutuksittain

	AMK %	YO %	YHTEENSÄ %
18 - 20 v.	10	30	22
21 - 25 v.	73	67	69
26 - 29 v.	8,5	2	5
31 - 42 v.	8,5	1	4
YHTEENSÄ	100 n = 70	100 n = 97	100 n = 167

Lastentarhanopettajan työ on perinteisesti naisvaltaista. Tämänkin tutkimuksen kaikista vastaajista 95 % oli naisia (n = 159) ja vain 5 % miehiä (n = 9). Tarkasteltaessa *sukupuolen jakautumista* koulutuksittain, voidaan huomata, että ammattikorkeakoulun vastaajissa oli hieman enemmän miehiä (9 %) kuin yliopiston vastaajissa (3 %).

Siviilisäädyltään (taulukko 4) vastaajat jakautuivat naimattomiin, joita oli 60 % vastaajista, avoliitossa oleviin, joita oli 32 % vastaajista sekä naimisissa oleviin, joita oli 8 % kaikista vastaajista. Koulutuksittain siviilisäädyn jakautumisessa oli tilastollisesti melkein merkitsevä ($p < .05$) ero. Suurin osa molempien koulutusten opiskelijoista oli naimattomia, mutta ammattikorkeakouluopiskelijoista huomattavasti suurempi osa oli naimisissa tai avoliitossa olevia (51 %) kuin yliopisto-opiskelijoista (31 %).

Taulukko 4 Siviilisäädyn jakautuminen koulutuksittain sekä kaikkien vastaajien kesken prosentteina (n = 168).

SIVIILISÄÄTY	AMK %	YO %	YHTEENSÄ %
Naimisissa	10	6	8
Avoliitossa	41	25	32
Naimaton	49	69	60
YHTEENSÄ %	100 n= 71	100 n= 97	100 n= 168

Koulutusta edeltävää työkokemusta kasvatusalalta (taulukko 5) oli kaikista vastaajista 72 %:lla. Tästä joukosta 76 %:lla työkokemusta oli 0 - 1 vuotta, 20 %:lla 2 - 4 vuotta ja yli 5 vuotta 4 %:lla. Koulutuksia verrattaessa useammalla yliopisto-opiskelijalla (77 %) oli työkokemusta kuin ammattikorkeakouluopiskelijalla (66 %) ennen opintojen aloittamista. Mutta tarkasteltaessa aikaisemman työkokemuksen pituutta opiskelijoiden kesken, voidaan todeta ammattikorkeakoululaisten työkokemusajan olleen pidempi kuin yliopiston opiskelijoiden.

Taulukko 5 Aikaisemman työkokemuksen pituus kasvatusalalla opiskelijoiden kesken (n = 123).

TYÖKOKEMUS	AMK %	YO %	YHTEENSÄ %
0 - 1 vuotta	64	84	76
2 - 4 vuotta	28	15	20
yli 5 vuotta	8	1	4
YHTEENSÄ %	100 n= 47	100 n= 76	100 n= 123

Opiskelijoiden *aiempia suoritettuja tutkintoja* kysyttiin avoimella kysymyksellä. Ammattikorkeakouluopiskelijoista yhdeksän opiskelijaa oli suorittanut lähihoitajatutkinnon, neljä opiskelijaa lastenohjaajatutkinnon ja neljä opiskelijaa päivähoitajan tutkinnon. Lisäksi ammattikorkeakouluopiskelijoilla oli muun muassa

seuraavia muita ammatillisia tutkintoja: hammashoitaja, koulunkäyntiavustaja, sosiaaliohjaaja, laitoshuoltaja, ravintolakokki ja merkonomi. Yliopisto-opiskelijoista neljällä oli koulunkäyntiavustajan pätevyys, kahdella nuoriso- ja vapaa-ajantoiminnan ohjaajan pätevyys ja kahdella opiskelijalla lähihoitajan tutkinto. Muita aiempia ammatillisia tutkintoja yliopisto-opiskelijoilla olivat muun muassa kulttuuriohjaajan ja merkonomin tutkinnot.

Kyselylomakkeessa (liite 3) kokonaisuutena kysyttiin useampia taustamuuttujia, kuin edellä on käsitelty. Vastaajilta kysyttiin myös perheen kokoa ja ammattikorkeakouluopiskelijoiden suuntautumista varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiseen työhön syventävissä opinnoissa. Näiden taustamuuttujien tarkastelu oli kuitenkin hankalaa. Perheen kokoa kysyttäessä opiskelijat olivat selvästi mieltäneet kysymyksen eri tavoin. Osa opiskelijoista oli vastannut ajatellen perhetilannettaan opiskellessaan, kun taas osa vastaajista näytti vastanneen ajatellen lapsuuden perhettään. Syventävien opintojen suuntautumiseen liittyvä kysymys oli vaikeasti vastattavissa, koska osa ammattikorkeakouluopiskelijoista oli suuntautunut useampaan kysytyyn vaihtoehtoon tai ei vielä tiennyt suuntautumisestaan. Tämä suuntautumista kartoittava kysymys oli kuitenkin laadittu ammattikorkeakoulun toiveiden mukaan ja sen toimivuutta ei osattu kyseenalaistaa kyselylomakkeen esitestauksessa.

7.4 Analyysimenetelmät

Aineiston tilastollinen tietojenkäsittely tehtiin SPSS 9.0 (Statistical Package for Social Sciences) ohjelmalla ja tekstinkäsittelyohjelmana käytettiin pääasiassa WordPerfekt 9 ohjelmaa. Tutkimuksessa käytettävät aineiston tilastolliset käsittelytavat määräytyivät tutkimuksen luonteen ja tutkimusongelmien perusteella (taulukko 6).

Taustamuuttujia kuvailtiin prosentti- ja lukumääräjakaumilla sekä keskiarvojen avulla. Eroja koulutuksittain tutkittiin t-testillä ja vuosikursseittain yksisuuntaisella

variانسianalyysillä sekä Scheffen ja Tamhanen testeillä. Scheffen testiä käytettiin, kun varianssit olivat yhtä suuret eli $p > .05$ ja Tamhanen testiä, kun varianssit olivat erisuuret eli $p < .05$.

Tutkimuksen toisen ja kolmannen osan muuttujille suoritettiin faktorianalyysi mittareittain. Saatujen faktoriratkaisujen perusteella muodostettiin summamuuttujat jatkoanalyysiä varten. Faktorianalyysejä ja summamuuttujia tarkastellaan lähemmin tulosten yhteydessä, jotta tuloksia pystyttäisiin paremmin hahmottamaan tehtyjen ratkaisujen pohjalta.

Opiskelijoiden pedagogisia näkemyksiä sekä muita ammatillisia valmiuksia tarkasteltiin niin summamuuttuja kuin osiotasolla keskiarvon ja -hajonnan avulla. Koulutusten välisiä eroja mitattiin t-testillä (Independent Samples t-test) ja vuosikurssien välisiä eroja mitattiin yksisuuntaisella variانسianalyysillä (ANOVA). (Agresti & Finlay 1997, 448; Coolican 1996, 327 - 331.)

Opiskelijoiden valmiuksia eri ikäryhmien suhteen tarkasteltiin keskiarvoittain prosenttijakaumilla. Lisäksi eroja koulutuksittain tutkittiin t-testillä ja vuosikursseittain yksisuuntaisella variانسianalyysillä.

Taulukko 6 Aineiston tilastolliset analysointimenetelmät

KÄYTTÖTARKOITUS	MENETELMÄ
muuttujien kuvailu	suorat jakaumat keskiarvo ja keskihajonta
summamuuttujien muodostaminen	faktorianalyysi
koulutusten erojen tarkastelu	t-testi (Independent Samples T-test) keskiarvo
vuosikurssien erojen tarkastelu	yksisuuntainen variانسianalyysi (One Way ANOVA) - Scheffe ($p > .05$) - Tamhane's ($p < .05$) keskiarvo
mittaamisen luotettavuus	Cronbachin alfa

Tässä tutkimuksessa käytettiin seuraavia tilastollisen päättelyn merkitsevyystasoja:

- erittäin merkitsevä:	merkitsevyystaso 0.1 %	$p < .001^{***}$
- merkitsevä:	merkitsevyystaso 1%	$p < .01^{**}$
- melkein merkitsevä:	merkitsevyystaso 5 %	$p < .05^*$
- suuntaa-antava:	merkitsevyystaso 10 %	$p < .10^{(*)}$

(Coolican 1996, 233.)

Tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa on syytä pitää mielessä, että tutkimuksen tulosten yhteiskunnallinen tai käytännöllinen merkitsevyys on eri asia kuin tilastollinen merkitsevyys. Suurin osa ihmistieteissä käytetyistä analyyseistä ilmoittaa, kuinka merkitsevä tilastollinen ero tai riippuvuus on. Usein ero tai riippuvuus voi olla tilastollisesti erittäin merkitsevä, mutta sen yhteiskunnallinen merkitys saattaa olla olematon (Erätuuli, Leino & Yliluoma 1994, 74).

7.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella useista eri näkökulmista. Luotettavuuden ensimmäinen edellytys on, että tutkimus on tehty tieteellisten kriteerien mukaisesti. (Borg ym. 1989, 249 - 250.) Erätuulen ym. (1994, 109) mukaan luotettavuuden perusta muodostuu aina halutun tutkimustiedon oletetusta käyttötarkoituksesta sekä kohteena olevan ilmiön olemuksesta ja siihen kohdistuneista aikaisemmista tutkimuksista. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaan yleensä sisäisen ja ulkoisen validiteetin, reliabiliteetin sekä objektiivisuuden kautta.

Validiteetti. Validiteettia tarkastelemalla nähdään, onko onnistuttu mittaamaan juuri sitä, mitä on ollut tarkoitus mitata. Validiteettiin vaikuttaa, miten onnistuneita kysymykset ovat kysely- tai haastattelututkimuksessa olleet. Toisin sanoen saadaan selville, löytyykö kysymysten avulla ratkaisuja tutkimusongelmiin. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen teoriaosassa esiintuodut käsitteet ovat vastaavia mittauksen kanssa, eli

jokaisen väittämän tulisi mitata kohteena olevaa käsitettä. Tutkimuksen tuloksen tulisi näin ollen olla seurausta testattavana olleista menettelytavoista. Lisäksi on myös tärkeää, että mittarit ovat väittämäjoukoltaan edustavia, eli kaikki osa-alueet on saatu mittauksen kohteiksi. Käytännössä tähän päästään valitsemalla systemaattisesti riittävän suuri määrä väittämiä suuresta joukosta; on parempi ottaa mittariin liian paljon kuin liian vähän väittämiä. (Erätuuli ym. 1994, 106; Heikkilä 1999, 175 - 178; Soininen 1995, 120 - 121).

Tässä tutkimuksessa faktorianalyysin pohjalta nousseet faktoriratkaisut todentavat tutkimuksen sisäistä validiteettia. Esille nousseet selkeät ulottuvuudet vastasivat mittareiden rakentamisen taustalla olleita käsitteitä ja mittareiden avulla saatiin vastauksia asetettuihin tutkimusongelmiin. Tutkimuksen kyselylomakkeen toisen osan mittari oli otettu valmiina tähän tutkimukseen ja sen luotettavuutta oli testattu jo aiemmissa tutkimuksissa (Hujala-Huttunen ym 1995; Selenius 2000). Kyselylomakkeen kolmannen osan väittämäjoukon edustavuutta pyrittiin varmistamaan henkilökunnalle suunnatulla kyselyllä ja esitestauksella. Näiden pohjalta päädyttiin lopullisessa kyselylomakkeessa (liite 3) olleisiin väittämiin ja niiden määrään.

Ulkoisen validiteetin käsitteellä tarkoitetaan sitä, missä määrin saatuja tuloksia voidaan yleistää sekä siirtää toisiin tilanteisiin. Tutkimustulosten yleistettävyyttä rajaavat aineiston hankintatapa ja -olosuhteet sekä tutkittavaan joukkoon liittyvät tekijät, jotka tutkijan onkin syytä tuoda selkeästi esille. Toisin sanoen on kerrottava, mihin joukkoon ja millaisiin olosuhteisiin lukija voi tutkimustiedon yleistää. Ulkoinen validiteetti siis kertoo tutkitusta aineistosta suhteessa perusjoukkoon. Koska tässä tutkimuksessa käytettiin harkinnanvaraista näytettä, ovat tulokset yleistettävissä koskemaan ainoastaan Jyväskylän ammattikorkeakoulusta ja Jyväskylän yliopistosta mukana olleita opiskelijoita. (Erätuuli ym. 1994, 17 - 18, 98 - 99; Heikkilä 1999, 175 - 178; Soininen 1995, 120 - 121; Valkonen 1981, 53.)

Kyselyyn menetelmänä kohdistuu niin luotettavuutta alentavia kuin sitä kasvattaviakin vaikutuksia. Tässä tutkimuksessa luotettavuutta saattaa heikentää tutkijoiden epätietoisuus vastaustilanteessa vallinneista olosuhteista ja tutkittavien henkilökohtaisista vastaamiseen

vaikuttavista tekijöistä. Luotettavuutta pyrittiin kuitenkin kasvattamaan tutkijoiden laatimilla selkeillä ohjeistuksilla kyselyn organisoimiseksi koulutuksissa sekä opiskelijoille kohdistetulla saatekirjeellä. Luotettavuutta voi alentaa myös se, että vastaaja voi joissakin tilanteissa vastata kysymyksiin jopa omien mielipiteidensä vastaisesti sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla. Oppimistutkimusten yleisenä heikkoutena voidaankin pitää vastaajien hyvää käsitystä suotuisina pidetyistä vastauksista. Opiskelijoilla on usein varsin selvä käsitys siitä, millaisia vastauksia pidetään toivottavina, vaikka esimerkiksi heidän omat kasvatuskäsityksensä ja käytänteensä eivät olisikaan niiden mukaisia. (Hakkarainen, Ilomäki, Lipponen & Lehtinen 1998, 42; Jyrinki 1976, 11 - 13.)

Kyselyssä voi tapahtua myös huolimattomuusvirheitä, joita ei mitenkään voi kontrolloida. Tässä tutkimuksessa tutkijoilla ei ollut mahdollisuutta helpottaa kyselyyn vastaamista selventämällä mahdollisia epäselvyyksiä tai väärinkäsityksiä. Toisaalta tutkijoiden osuus eliminoitui vastaamistilanteessa, mikä taas nostaa tutkimuksen luotettavuutta. Vastaamistilanteessa tämä saattoi myös vaikuttaa siihen, että vastaajat tunsivat henkilöillisyytensä paremmin suojatuksi ja saattoivat siten vastata helpommin arkaluonteisiin kysymyksiin. (Jyrinki 1976, 11 - 13, 25.)

Reliabiliteetti. Sisäinen reliabiliteetti kertoo, kuinka luotettavia mittaustulokset ovat. Tutkimuksen ulkoinen reliabiliteetti tarkoittaa taas sitä, kuinka hyvin mittaukset voidaan toistaa muissa tutkimuksissa ja tilanteissa; tämä tutkimus on toistettavissa vastaavalle tutkimusjoukolle. Mittaus- ja käsittelyvirheiden aiheuttamaa satunnaisvirheiden määrää pyrittiin tässä tutkimuksessa alentamaan tarkistamalla tehtyjä mittauksia useampaan kertaan. Otoksen koko vaikuttaa myös reliabiliteettiin - mitä pienempi se on, sitä sattumanvaraisempia tuloksia saadaan. Tämän tutkimuksen harkinnanvaraisen näytteeseen (n=237) kuuluivat kaikki opiskelijat, joiden näkemyksiä haluttiin selvittää, molemmista koulutuksista. Toisin sanoen kaikilla opiskelijoilla oli mahdollisuus ottaa osaa tutkimukseen ja vaikuttaa siten tutkimuksen tuloksiin. (Borg ym. 1989, 257 - 259; Syrjälä & Numminen 1988, 143 - 144; Valkonen 1981, 57.)

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on syytä nostaa myös esille joitakin opiskelijoiden kommentteja kyselylomakkeesta. Kaikki kysymykset eivät näyttäneet olevan kaikille vastaajille yhtä selkeitä tai yksiselitteisiä. Seuraavassa joitakin esimerkkejä saadusta palautteesta:

“Kysymykset olivat moniselitteisiä, eikä niihin voinut vastata niin, että koko totuus olisi tullut ilmi...” (94)

“Osan II kysymykset voisivat olla selkeämmin muotoiltuja. Aina ei voinut olla varma, oliko ymmärtänyt kysymyksen niin kuin oli tarkoitettu.” (135)

“Hyvä olisi olla osa avoimia kysymyksiä, jossa voisi vastata juuri kuten itse ajattelee. Olettamusvaihtoehdot eivät toimi mielestäni tällaisessa tutkimuksessa parhaalla mahdollisella tavalla.” (156)

“Kysely oli liian vaikeaselkoinen. Turhan mustavalkoisia asetelmia IV kohta etenkin. Mielestäni olen saanut valmiudet koulutuksessani kaikkien ikäryhmien kanssa työskentelyyn.” (164)

Mittareiden luotettavuutta tarkasteltiin reliabiliteettianalyysin avulla käyttäen Cronbachin alfaa (taulukko 7), jota pidetään parhaana reliabiliteetin sisäisen konsistenssin eli väittämien keskinäisen yhdenmukaisuuden mittana (Valkonen 1981, 58 - 59). Ennen varsinaista reliabiliteettianalyysia kyselylomakkeessa esitetyt väittämät käännettiin kaikki positiiviseen muotoon. Toisin sanoen negaation muodossa olleet väittämät, esimerkiksi “lastentarhanopettaja odottaa lasten istuvan hiljaa ja seuraavan opetusta tai tekevän kynäpaperi tehtäviä”, käännettiin päinvastaisiksi väittämiksi (“lastentarhanopettaja ei odota lasten istuvan hiljaa ja seuraavan opetusta tai tekevän kynäpaperi tehtäviä”). Väittämien kääntäminen suoritettiin, jotta annetut pistemäärät olisivat keskenään vertailukelpoisia.

Alhainen reliabiliteetti vie pohjaa tulosten ja johtopäätösten luotettavuudelta. Reliabiliteetin (Cronbachin alfa) riittävästä arvosta ei ole yksiselitteistä sääntöä. Alkula, Pöntinen ja Ylöstalo (1994, 97 - 99) pitävät reliabiliteetin arvoa .70 hyvänä, kun taas Erätuulen ym. (1994, 104) mukaan tutkija voi olla tyytyväinen, jos reliabiliteetti on yli .80. Valkosen (1981, 66) mielestä asenneasteikkojen reliabiliteetti on tavallisesti välillä .50 - .70. Jos reliabiliteetti jää alle .50, on syytä pohtia toimenpiteitä reliabiliteetin nostamiseksi. Tässä tutkimuksessa kahdessa faktoriratkaisussa summapistemäärille lasketut

reliabiliteettiarvot jäivät hieman alle .50 (taulukko 7). Tämän voidaan katsoa johtuvan kyseisille faktoreille painottuneiden väittämien vähäisestä lukumäärästä.

Taulukko 7 Faktoreiden pohjalta laskettujen summapistemäärien reliabiliteettiarvot (Cronbachin alfa)

FAKTORI	CROHNBACHIN ALFA	OSIOIDEN LUKUMÄÄRÄ
Varhaiskasvatus: Lapsilähtöinen pedagogiikka	.83	10
Varhaiskasvatus: Aikuislähtöinen pedagogiikka	.49	3
Varhaiskasvatus: Yksilöllisyyttä korostava pedagogiikka	.79	5
Esiopetus: Lapsilähtöinen pedagogiikka	.89	14
Esiopetus: Aikuislähtöinen pedagogiikka	.70	6
Esiopetus: Yksilöllisyyttä korostava pedagogiikka	.66	3
Jatkuva ammatillinen kehittyminen ja kehittäminen	.62	4
Vastuu omasta työstä ja työyhteisön toiminnasta	.72	5
Vuorovaikutus lapsen, perheen ja päiväkodin työntekijöiden kesken	.46	2
Yksilöllisten ja yhteisöllisten vahvuuksien hyödyntäminen	.50	2

Tässä tutkimuksessa luotiin kullekin mittarille edustavat summamuuttujat faktorianalyysin pohjalta. Näiden summamuuttujien voidaan mittareiden reliabiliteetin tarkastelun perusteella olettaa melko luotettavasti edustavan tutkittua ilmiötä. Tulosten tarkastelussa nojaututaankin tällä tavoin muodostettuihin summamuuttujiin yksittäisten väittämien tarkastelun ohella.

8 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Opiskelijoiden näkemyksiä pedagogisista valmiuksistaan, muista ammatillisista valmiuksista sekä valmiuksista toimia eri ikäryhmien kanssa kuvailtiin ja analysoitiin menetelmäosassa kuvattujen mittareiden pohjalta. Seuraavassa esitetään tutkimuksen tuloksia tarkastelemalla kyselyn toisen ja kolmannen osan mittareiden pohjalta laadittujen faktorianalyysien varassa toteutettujen summamuuttujien tuloksia. Myöhemmissä luvuissa näitä pedagogisia ja muita ammatillisia valmiuksia kuvaavia osa-alueita tarkastellaan koulutuksittain ja vuosikursseittain sekä summamuuttuja- että osiotasolla. Lisäksi kyselyn neljättä osaa, joka mittasi opiskelijoiden käsityksiä henkilökohtaisista sekä koulutuksen antamista valmiuksista eri ikäryhmien kanssa toimimiseen, tarkastellaan osioittain.

8.1 Ammatillisten valmiuksien ulottuvuudet

Tässä tutkimuksessa faktorianalyysillä pyrittiin löytämään lastentarhanopettajan ammatillisten valmiuksien ulottuvuuksia suuresta joukosta muuttujia. Näin ollen voitiin tiivistetysti kuvata tutkimuksen kohteena olevia väittämien sisältöä. Faktorianalyttisessä tarkastelussa löytyikin selvästi toisistaan poikkeavia ulottuvuuksia. Yleisesti ottaen faktoreiden määräksi voidaan valita periaatteessa mikä tahansa luku yhden ja muuttujien lukumäärän väliltä ja faktorointivaiheessa haluttiinkin määrittää tälle tutkimukselle

mahdollisimman järkevä faktoriluku. (Hirsjärvi 1983, 44; Sänkiaho 1974, 17 - 30; Valkonen 1981, 110.) Tässä tutkimuksessa löydettyjen faktoreiden tulkintoja pyrittiin konkretisoimaan teorian pohjalta. Faktorit onkin nimetty ja niitä on selitetty tutkimuksen teoreettisten käsitteiden avulla. Faktoreiden painoarvot määriteltiin vinokulmaisella rotaatiolla ja painoarvon alle .40 saaneet väittämät jätettiin pois jatkotarkastelussa.

Seuraavassa tutkimuksen toisen osan, joka mittasi opiskelijoiden pedagogisia näkemyksiä ja kolmannen osan, joka mittasi opiskelijoiden näkemyksiä muista ammatillisista valmiuksista, faktoreiden sisältöä kuvataan korkeimpia latauksia saaneiden muuttujien avulla. Ensimmäiseksi tarkastellaan opiskelijoiden pedagogista näkemystä mittaavien muuttujien painottumista varhaiskasvatuksen (taulukko 8) ja esiopetuksen (taulukko 9) näkökulmasta. Tämän jälkeen tarkastellaan opiskelijoiden muita ammatillisia valmiuksia mittaavien muuttujien painottumista faktoreittain (taulukko 10).

Opiskelijoiden pedagogisia näkemyksiä tarkasteltiin kolmen faktorin ratkaisun pohjalta niin varhaiskasvatukseen kuin esiopetuksenkin näkökulmasta. Varhaiskasvatukseen osalta kolmen faktorin ratkaisu selittää muuttujien vaihtelusta 33 %, kun taas esiopetuksen osalta se selittää 37 % vaihtelusta. Kolmen faktorin ratkaisu jaotteli väittämät selkeästi kolmen oppimisteoreettisen painotuksen eli konstruktivismin, behaviorismin ja humanismin mukaan Tämä jaottelu poikkeaa alkuperäisestä Hujala - Huttusen ym. (1995) käyttämän mittarin ulottuvuuksista, lapsi- ja aikuislähtöisyydestä, mutta kahden faktorin ratkaisuun päätyminen olisi jättänyt kolmannen selkeän ulottuvuuden huomiotta. Hujalan ym. (1998b, 31) mukaan tällainen oppimisteoreettisen kolmijaottelun painottuminen onkin tavanomaista varhaiskasvatuksen historialle ja nykypäivälle.

Opiskelijoiden pedagogisia näkemyksiä mittaavan toisen osan *ensimmäinen faktori, konstruktivistinen lapsilähtöinen pedagogiikka*, korostaa lapsen omaa ajattelua, aktiivisuutta ja uteliaisuutta sekä lapsen elämälle läheisten toimintatapojen hyödyntämistä uusien asioiden opettelussa. *Toinen faktori, behavioristinen aikuislähtöinen pedagogiikka*, kuvaa puolestaan aikuisjohtoista toimintaa koko lapsiryhmän ehdoilla ja mekaanista oppimista suosivia työtapoja. *Kolmas faktori, humanistinen lapsen yksilöllisyyttä korostava*

pedagogiikka, kuvaa yksilössä luonnostaan olevia kasvun ja kehittymisen tarpeita sekä oppijan oman toiminnan keskeisestä roolia ja pyrkimystä itsensä monipuoliseen toteuttamiseen. Humanistisuuden mukaan kasvattajan tehtävänä on tarkkailla, tukea ja kannustaa, ei niinkään ohjata lapsen kehittymistä. Näin ollen lapsen tulisi saada kehittyä oman aikataulunsa ja tarpeidensa ohjailemana - humanistisesti suuntautunutta kasvatusta voidaankin luonnehtia äärimmäisen lapsikeskeiseksi.

Taulukko 8 Varhaiskasvatuksen kolmen faktorin ratkaisu faktorilatauksineen ja painokertoimineen

VÄITTÄMÄ	Faktori 1	Faktori 2	Faktori 3	h ²
Lapset toimivat aktiivisesti. He valitsevat sekä lto:n esille laittamista toiminnoista, että aloittavat myös vapaasti omia toimintojaan.(13)	.70			.50
Lto tekee lapsille kysymyksiä, jotka rohkaisevat heitä pohtimaan ja tuottamaan monia erilaisia ratkaisuja.(16)	.62			.41
Lapset käyttävät konkreettisia, elämänläheisiä leikki- ja toimintavälineitä. (11)	.58			.40
Lapsia motivoidaan osallistumaan toimintaan virittämällä lapsen luonnollista uteliaisuutta ja mielenkiintoa. (23)	.55			.57
Lto käyttää sen tyyppisiä toimintoja kuten palikoilla rakentelua, leivonta-aineiden mittaamista, puukäsitöitä ja piirtämistä ohjatessaan lapsia omaksumaan käsitteitä matemaattisilta, luonnontieteellisistä ja yhteiskunnallisilta sisältöalueilta. (19)	.52			.40
Lukemisen ja kirjoittamisen opettamisessa suositaan kirjainten tunnistamiseen tähtäävää suoraa oppimista, aakkosten luettelua, viivoin rajattujen alueiden väritystä ja kirjainten kirjoittamista oikein. (18)		.60		.36
Lto odottaa lasten istuvan hiljaa ja seuraavan opetusta tai tekevän kynä-paperi -tehtäviä. (17)		.50		.29
Kuvallisen ilmaisun ja käden töitä tehdään lto:n mallin tai tarkkojen ohjeiden mukaan, värityksen valmiita kuvioita tai saattaen loppuun aikuisen valmistelema töitä. (25)		.44		.26
Lto näyttää lapsille tunteita hymyilemällä, koskettamalla, halaamalla ja puhumalla heille heidän silmiensä tasolla etenkin kahdenkeskisissä vuorovaikutustilanteissa. (29)			-.71	.70
Lto käyttää ohjausmenetelmään tai järjestyksenpitokeinonaan kilpailua, vertailua tai arvostelua. (31)			.63	.45
Lto käyttää ohjausmenetelmään tai järjestyksenpitokeinonaan asian selittämistä uudelleen, luottamusta, vastuunantoa, kiittämistä, kannustamista ja rohkaisua. (34)			-.52	.53
Lapsiryhmästä kuuluu miellyttävää keskustelua, spontaania naurua ja jännityksen aiheuttamia huudahduksia. (30)			-.49	.53

Taulukko 9 Esiopetuksen kolmen faktorin ratkaisu faktorilatauksineen ja painokertoimineen

VÄITTÄMÄ	Faktori 1	Faktori 2	Faktori 3	h ²
Lapset toimivat aktiivisesti. He valitsevat sekä lto:n esille laittamista toiminnoista, että aloittavat myös vapaasti omia toimintojaan.(13)	.81			.60
Lapsia motivoidaan osallistumaan toimintaan virittämällä lapsen luonnollista uteliaisuutta ja mielenkiintoa. (23)	.78			.65
Lapsiryhmästä kuuluu miellyttävää keskustelua, spontaania naurua ja jännityksen aiheuttamia huudahduksia. (30)	.78			.57
Lto puhuu tunteistaan. Hän rohkaisee lapsia pukemaan sanoiksi sekä positiiviset että negatiiviset tunteensa ja ajatuksensa. (32)	.70			.54
Lto tekee lapsille kysymyksiä, jotka rohkaisevat heitä pohtimaan ja tuottamaan monia erilaisia ratkaisuja.(16)	.68			.57
Lto odottaa lasten istuvan hiljaa ja seuraavan opetusta tai tekevän kynä-paperi -tehtäviä. (17)		.60		.50
Toimitaan suurissa ryhmissä lto:n johdolla. Lapset tekevät samoja asioita samaan aikaan. (10)		.54		.33
Lapset käyttävät työkirjoja, monisteita, tehtäväkortteja ja muita abstrakteja oppimateriaaleja. (15)		.48		.26
Lapsille järjestetään opetustuokioita, joiden tavoitteena on kynäkäytön, kuvien värittämisen tai saksien käytön oppiminen. (20)		.47		.28
Lukemisen ja kirjoittamisen opettamisessa suositaan kirjainten tunnistamiseen tähtävää suoraa oppimista, aakkosten luettelua, viivojen rajattujen alueiden värittämistä ja kirjainten kirjoittamista oikein. (18)		.46		.35
Lto esittää kysymyksiä, joihin lapset voivat vastata vain yhdellä oikealla tavalla. Muistamista ja ulkomuistiharjoituksia suositaan. (22)			.65	.42
Kuvallisen ilmaisun ja käden töitä tehdään lto:n mallin tai tarkkojen ohjeiden mukaan, värittäen valmiita kuvioita tai saattaen loppuun aikuisen valmistelemia töitä. (25)			.62	.44
Lto käyttää ohjausmenetelmänään tai järjestyksenpitokeinonaan kilpailua, vertailua tai arvosteluja. (31)			.44	.31

Muita ammatillisia valmiuksia mittaavan tutkimuksen kolmannen osan faktoreiden sisältöä kuvataan jälleen korkeimpia latauksia saaneiden muuttujien avulla ja muuttujia tarkastellaan neljää faktorin ratkaisulla (taulukko 10). Nämä neljä faktoria muodostuvat seuraavasti: (1) jatkuva ammatillinen kehittyminen ja kehittäminen, (2) vastuu omasta työstä ja työyhteisön toiminnasta, (3) vuorovaikutus lapsen, perheen ja päiväkodin

työntekijöiden kesken ja (4) yksilöllisten ja yhteisöllisten vahvuuksien hyödyntäminen. Neljän faktorin ratkaisu selittää 28 % muuttujien vaihtelusta.

Taulukko 10 Muiden ammatillisten valmiuksien neljän faktorin ratkaisu faktorilatauksineen ja painokertoimineen

VÄITTÄMÄ	Faktori 1	Faktori 2	Faktori 3	Faktori 4	h ²
Lto:n on kyettävä sopeutumaan nopeasti uusiin tilanteisiin. (46)	.55				.32
Lto:n on hyvä hakea päiväkodin ulkopuolista apua tai konsultaatiota oman työnsä tueksi. (47)	.48				.46
Lto:n työ edellyttää laajakatseista visiointitaitoa. (48)	.45				.43
Koulutus antaa lto:lle hyvät valmiudet kehittää omaa työtään. (39)	.42				.20
Lto:n tulee osata ohjata toisia ja delegoida työtehtäviä niin, että myös muut motivoituvat tekemään parhaansa. (53)		-.67			.49
Vuorovaikutustilanteissa lto:n tulee olla keskittyneesti mukana ja reagoida rohkeasti toisten työntekijöiden ajatuksiin. (52)		-.57			.47
Lto ennaltaehkäisee työllään lapsen syrjäytymistä yhteiskunnassa. (56)		-.55			.42
Lto:n toimenkuvassa painottuvat kasvatukselliset ja opetukselliset tehtävät. (54)		-.54			.26
Lto:n tulee kannustaa koko päiväkotia elämään muutoksessa ja uudistumaan jatkuvasti. (55)		-.52			.36
Perushoitotilanteet ovat kasvatuksellisesti ja opetuksellisesti merkittäviä vuorovaikutustilanteita. (40)			-.62		.44
Vastuu yhteistyön käynnistämisestä ja ylläpitämisestä päivähoidossa on ensisijaisesti lapsen perheellä. (35)			-.50		.25
Päiväkodin työntekijöiden työtehtäviä ja vastuualueita ei tarvitse tarkasti määritellä, vaan kaikki voivat tehdä kaikkea. (38)				-.68	.46
Koulutuksesta riippumatta jokaisella työntekijällä on tasavertainen mahdollisuus vaikuttaa kasvatustyön suunnitteluun ja toteuttamiseen. (51)				-.42	.25

Ensimmäinen faktori, jatkuva ammatillinen kehittyminen ja kehittäminen, kuvaa niitä ammatillisia valmiuksia, joita nykyinen, jatkuvasti muuttuva työelämä edellyttää. Jokainen työntekijä on pääasiassa henkilökohtaisesti vastuussa tietojensa ja taitojensa uusintamisesta. Kasvattajan työssä vaaditaan ennen kaikkea muutosvalmiutta niin lapsen

jatkuvan kasvun ja kehityksen kuin myös päivähoitotyön muuttuvan yhteiskunnallisen luonteen takia. Työn luonteen tulisikin olla sellainen, että se mahdollistaa työssä kasvun ja kehittymisen; oppiminen ja muuttuminen tulisi nähdä tärkeänä osana jokapäiväistä elämää. Oman ammattitaidon ja osaamisen kehittäminen on tärkeää sekä päivähoiton toiminnan laadulle että työssä jaksamiselle. Tarpeellista on usein myös hakea päiväkodin ulkopuolista apua toimintamallien kehittämiseksi, esimerkiksi työnohjauksen muodossa.

Toinen faktori, vastuu omasta työstä ja työyhteisön toiminnasta, kuvaa puolestaan sellaisia asioita, joita lastentarhanopettajan työn ammatillisesti vastuullinen hoitaminen edellyttää. Lastentarhanopettajan tulee huolehtia työn moninaisista tehtäväalueista; on huomioitava monipuolisesti niin kasvatukselliset ja opetukselliset kuin hoidolliset ja lastensuojelulliset ulottuvuudet. Tämän lisäksi lastentarhanopettajan on kannettava vastuuta koko työyhteisön toiminnasta siten, että kaiken toiminnan lähtökohtana on yhteisesti sovitut päämäärät ja tulevaisuuden visiot.

Kolmas faktori, vuorovaikutus lapsen, perheen ja päiväkodin työntekijöiden kesken, tuo esille kasvatustyön perustaa. Välitön vuorovaikutus on ehdoton edellytys lapsen, hänen perheensä ja päiväkodin työntekijöiden yhteistyölle. Esimerkiksi perushoito tulisi mieltää lapsen hyvinvoinnin pohjaksi ja sitä tulisi suunnitella ja toteuttaa vanhempien toiveiden sekä lapsen edun mukaisesti. Päivähoidon tehtävää lapsen hyvinvoinnin edistäjänä pitääkin tarkastella perheiden ja heidän hyvinvointinsa kautta. Lisäksi päivähoiton toimivuutta tulee arvioida niiden odotusten kautta, joita lasten perheet päivähoitoon kohdistavat. Perheitä ei voida pitää työn kohteina, vaan aktiivisina toimijoina ja yhteisön täysivaltaisina jäseninä.

Neljäs faktori, yksilöllisten ja yhteisöllisten vahvuuksien hyödyntäminen, korostaa päiväkodissa tehtävää tiimityötä ja yhteistoiminnallisia työtapoja. Näiden työmuotojen mukaisesti jokainen työyhteisön jäsen voi hyödyntää sekä erityisosaamistaan että ammatillista koulutustaan. Päiväkodin kasvatuseriaatteet ja -tavoitteet tulee olla kaikkien toimijoiden tiedossa ja lisäksi henkilökunnan pitäisi yhdessä säännöllisesti suunnitella, toteuttaa, arvioida ja dokumentoida työtään eri tavoin. Jokaisen työntekijän vastualueet

olisi määriteltävä selkeästi, vaikka niitä ei olisikaan rajattu tarkoin tiettyihin tehtävänimikkeisiin. Näin voidaan turvata työn laatua ja sujuvuutta.

Edellä kuvatuista faktoreista muodostettiin summamuuttujat, joita käytettiin jatkotarkastelussa. Summamuuttujien muodostamisen lähtökohtana oli perusajatus, jonka mukaan yksiulotteista ilmiötä on mitattu usealla eri mittarilla, eli esimerkiksi samaa asiaa on kysytty usealla eri kysymyksellä. Näitä samaa asiaa mittaavia väittämiä voidaan yhdistää summamuuttujiksi, jotka helpottavat jatkoanalyysien suorittamista. Summamuuttujat nimettiin edellä esiteltyjen faktoreiden mukaan ja niiden luotettavuutta kuvaavat reliabiliteetti-arvot on esitetty taulukossa 7 .

8.2 Lastentarhanopettajan kelpoisuuden saavien opiskelijoiden pedagogiset näkemykset

Seuraavaksi tutkimuksen varsinaisia tuloksia tarkastellaan t-testien sekä keskiarvojen ja -hajontojen pohjalta summamuuttuja- ja osiotasolla.

8.2.1 Eri koulutusten opiskelijoiden pedagogisten näkemysten erot

T-testillä summamuuttujien ja koulutusten yhteyttä tutkittaessa tilastollista eroa löytyy ainoastaan esiopetuksen näkökulmasta kolmannen summamuuttujan kohdalta, joka on nimetty lapsen yksilöllisyyttä korostavaksi pedagogiikaksi. Ammattikorkeakoulun opiskelijoiden ($M=1.9$, $SD=.72$) näkemykset näyttävät olevan tilastollisesti melkein merkitseväällä ($p<.05$) tasolla enemmän lapsen yksilöllisyyttä korostavia kuin yliopiston opiskelijoiden ($M=1.7$, $SD=.65$) näkemykset.

Osiotasolla tarkasteltaessa koulutuspaikan yhteyttä pedagogisiin näkemyksiin varhaiskasvatuksen näkökulmasta (liite 5), voidaan huomata ammattikorkeakoulun

opiskelijoiden vastanneen enemmän lapsilähtöisyyttä painottaen. Osiotason tilastollisia eroja löytyy kuitenkin vain muutaman väittämän (liite 3) kohdalta ja ne ovat melkein merkitseviä ($p < .05$, väittämä 20) tai suuntaa-antavia ($p < .10$, väittämät 21 ja 25).

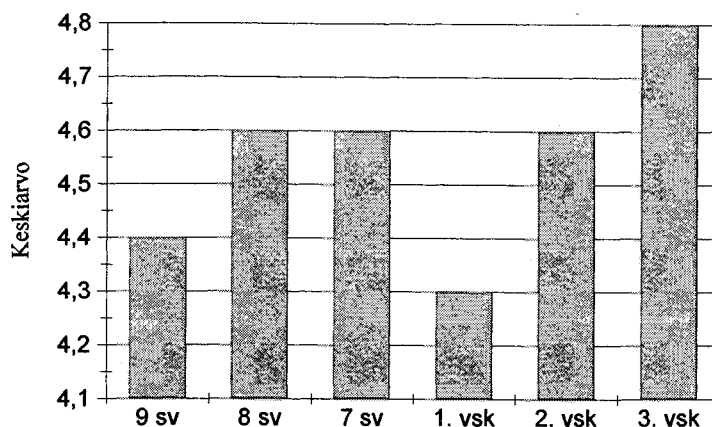
Esiopetuksen näkökulmasta (liite 6) koulutuspaikan yhteydestä opiskelijoiden pedagogiseen näkemykseen, voidaan todeta, että koulutuspaikkojen kesken ei yhdenmukaista eroa ole nähtävissä. Esimerkiksi väittämän 15 kohdalla ammattikorkeakoulun opiskelijat ($M=4.1$, $SD=.91$) ovat vastanneet tilastollisesti merkitsevällä tasolla ($p < .01$) lapsilähtöisemmin kuin yliopiston opiskelijat ($M=3.7$, $SD=.94$). Väittämän 22 kohdalla taas yliopisto-opiskelijat ($M=4.2$, $SD=.84$) ovat vastanneet ammattikorkeakoululaisia ($M=3.8$, $SD=1.19$) lapsilähtöisemmin ($p < .01$).

Väittämä 15: "Lapset käyttävät työkirjoja, monisteita, tehtäväkortteja ja muita abstrakteja oppimateriaaleja."

Väittämä 22: "Lastentarhanopettaja esittää kysymyksiä, joihin lapset voivat vastata vain yhdellä oikealla tavalla. Muistamista ja ulkomuistiharjoituksia suositaan."

8.2.2 Eri vuosikurssien opiskelijoiden pedagogisten näkemysten erot

Yksisuuntaisella varianssianalyysillä summamuuttujien tasolla tutkittaessa havaitaan tilastollisia eroja opiskelijoiden näkemyksissä lapsilähtöisyydestä varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Merkitsevää eroa ($p < .01$) on yliopiston 3. vsk:n ($M=4.8$, $SD=.19$) ja 1. vsk:n ($M=4.3$, $SD=.63$) opiskelijoiden näkemysten välillä. Kolmannen vuosikurssin opiskelijat ovat tulosten mukaan lapsilähtöisemmin varhaiskasvatuksesta ajattelevia kuin ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat. Tilastollisesti merkitsevää eroa on myös yliopiston 3. vsk:n ($M=4.8$, $SD=.19$) ja ammattikorkeakoulun 9 sv:n ($M=4.4$, $SD=.42$) näkemyksissä. Myös tässä vertailussa kolmannen vuosikurssin opiskelijat ovat vastanneet lapsilähtöisemmin kuin 9 sv:n opiskelijat. Lisäksi tilastollisesti suuntaa-antavaa ($p < .10$) eroa on yliopiston toisen ja kolmannen vuosikurssin välillä, joka sekkin näyttää kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden näkemysten olevan lapsilähtöisimpiä (kuvio 5).



Kuvio 5 Opiskelijoiden näkemykset lapsilähtöisestä pedagogiikasta varhaiskasvatuksen näkökulmasta vuosikursseittain summamuuttujatasolla

Opiskelijoiden näkemysten tilastollisia eroja tarkasteltiin vuosikursseittain myös osiotasolla (liitteet 8 - 11). Tilastollisesti merkitseviä eroja etsittiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Osiotason tarkastelu vahvistaa summamuuttujatason tuloksia; yliopiston kolmannen vuosikurssin opiskelijat ovat vastanneet lapsilähtöisimmin varhaiskasvatuksen näkökulmasta tarkasteltuna. Tätä kuvaa muun muassa seuraava osiotason väittämä, johon kaikki kolmannen vuosikurssin opiskelijat vastasivat täysin yksimielisesti ($M=5.0$, $SD=.00$):

Väittämä 23: "Lapsia motivoidaan osallistumaan toimintaan virittämällä lapsen luonnollista uteliaisuutta ja mielenkiintoa."

Varhaiskasvatuksen näkökulmasta eri vuosikurssien opiskelijoiden näkemykset eivät eroa toisen (aikuislähtöinen pedagogiikka) ja kolmannen (lapsen yksilöllisyyttä korostava pedagogiikka) summamuuttujan kohdalla. Summamuuttujatasolla tilastollista eroa tutkittiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä.

Osiotason tarkastelusta löytyy kuitenkin tilastollisesti melkein merkitsevää eroa ($p<.05$) varhaiskasvatuksen näkökulmasta aikuislähtöistä pedagogiikkaa tarkasteltaessa seuraavan väittämän kohdalla:

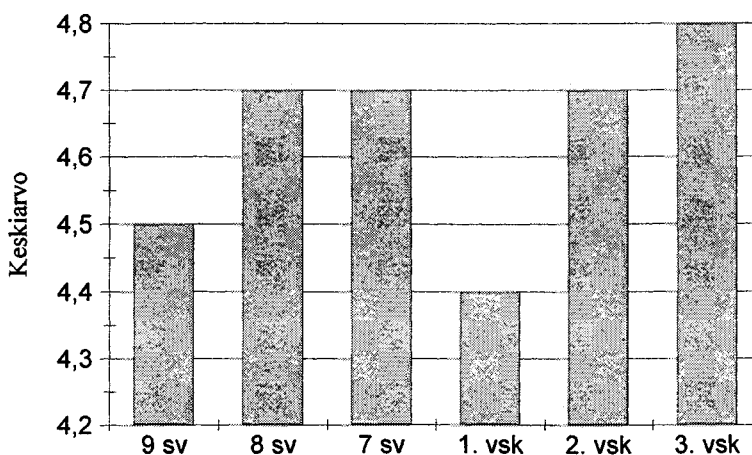
Väittämä 12: "Lastentarhanopettaja kertoo lapsille tarkasti, mitä heidän tulee tehdä ja milloin."

Lastentarhanopettaja odottaa lasten seuraavan hänen suunnitelmiaan.”

Edellisen väittämän ero on ammattikorkeakoulun 7 sv:n ($M=4.2$, $SD=1.2$) ja 9 sv:n ($M=3.1$, $SD=1.02$) opiskelijoiden näkemysten kesken. Tämän mukaan 7 sv:n opiskelijat ajattelevat väittämästä 12 aikuislähtöisemmin. Lapsen yksilöllisyyttä korostavan väittämän 34 kohdalla on tilastollisesti suuntaa-antavaa ($p<.10$) eroa yliopiston ensimmäisen ($M=4.5$, $SD=.90$) ja toisen ($M=4.9$, $SD=.33$) vuosikurssin opiskelijoiden näkemysten kesken. Toisen vuosikurssin opiskelijat näyttävät korostavan enemmän lapsen yksilöllisyyttä pedagogisissa näkemyksissään.

Väittämä 34: “Lastentarhanopettaja käyttää ohjausmenetelmänään tai järjestyksenpitekeinonaan asian selittämistä uudelleen, luottamusta, vastuunantoa, kiittämistä, kannustamista ja rohkaisua.”

Esiopetuksen näkökulmasta lapsilähtöistä pedagogiikkaa (ensimmäinen summamuuttuja) tarkasteltaessa näkyy tilastollisesti merkitsevää ($p<.01$) eroa yliopiston 1. vsk:n ja 3. vsk:n välillä sekä suuntaa-antavaa ($p<.10$) eroa 1. vsk:n ja 2. vsk:n välillä. Ensimmäisen ($M=4.4$, $SD=.58$) vuosikurssin opiskelijat näyttävät olevan esiopetuksen suhteen vähemmän lapsilähtöisiä kuin kolmannen ($M=4.8$, $SD=.19$) vuosikurssin opiskelijat. Myös toisen vuosikurssin opiskelijat ($M=4.7$, $SD=.18$) näyttävät olevan enemmän lapsilähtöisiä esiopetuksen suhteen kuin ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat (kuvio 6).



Kuvio 6 Opiskelijoiden näkemykset lapsilähtöisestä pedagogiikasta esiopetuksen näkökulmasta vuosikursseittain summamuuttujatasolla

Osiotason tarkastelun tulokset tukevat edellä esitettyä summamuuttujatason tarkastelua. Yliopiston kolmannen vuosikurssin opiskelijat näyttävät olevan eniten lapsilähtöisesti ajattelevia myös osiotasolla esiopetuksen näkökulmasta; vastausten keskiarvo on 5.0 (SD=.21) esimerkiksi seuraavan väittämän osalta:

Väittäjä 16: “Lastentarhanopettaja tekee lapsille kysymyksiä, jotka rohkaisevat heitä pohtimaan ja tuottamaan monia erilaisia ratkaisuja.”

Summamuuttujien tasolla ei esiopetuksen, kuten ei varhaiskasvatukseenkaan, näkökulmasta löydy tilastollista eroa vuosikurssien väliltä tarkasteltaessa opiskelijoiden näkemyksiä aikuislähtöisestä sekä lapsen yksilöllisyyttä korostavasta pedagogiikasta. Tilastollisesti merkitsevää eroa ei löydy myöskään osioton tarkastelussa vuosikurssien väliltä.

8.3 Lastentarhanopettajan kelpoisuuden saavien opiskelijoiden muut ammatilliset valmiudet

8.3.1 Eri koulutuspaikkojen opiskelijoiden näkemysten erot muista ammatillisista valmiuksista

Summamuuttujittain tarkasteltaessa opiskelijoiden näkemyksiä muista ammatillisista valmiuksista koulutuspaikkojen kesken, löytyy tilastollista eroa kahden summamuuttujan kohdalla. Näkemykset jatkuvasta ammatillisesta kehittämisestä ja kehittämisestä eroavat melkein merkitsevästi ($p < .05$); ammattikorkeakoulun opiskelijat ($M=4.5$, $SD=.47$) näyttävät korostavan näitä valmiuksia hieman yliopiston opiskelijoita ($M=4.3$, $SD=.48$) enemmän. Näkemykset näistä valmiuksista tulevat esille myös osiotasolla (taulukko 11). Ammattikorkeakouluopiskelijoiden vastaukset ovat yliopisto-opiskelijoita enemmän ammatillisen kehittämisen ja kehittämisen suuntaisia seuraavien väittämien kohdalla:

Väittäjä 36: “Lastentarhanopettajan on siedettävä kielteistä kritiikkiä ja palautetta.”

Väittäjä 39: "Koulutus antaa lastentarhanopettajalle hyvät valmiudet kehittää omaa työtään."

Väittäjä 47: "Lastentarhanopettajan on hyvä hakea päiväkodin ulkopuolista apua tai konsultaatiota oman työnsä tueksi."

Taulukko 11 Väittäjien 36, 39 ja 47 keskiarvot, keskihajonnat ja tilastollinen merkitsevyys koulutuksittain t-testillä mitattuna

Väittäjä	AMK		YO		Tilastollinen merkitsevyys
	M	SD	M	SD	
36	4.8	.42	4.5	.63	p<.01 **
39	4.6	.58	4.3	.75	p<.05 *
47	4.3	.82	4.0	.91	p<.10 (*)

Vaikka summamuuttujatasolla ei koulutusten välillä eroja näkemyksistä vastuusta omasta työstä ja työyhteisön toiminnasta löydy, niin osiotasolla tilastollista eroa on havaittavissa. Väittäjän 54 kohdalla on tilastollisesti suuntaa-antava ero ammattikorkeakoulun opiskelijoiden (M=4.3, SD=.79) ja yliopiston opiskelijoiden (M=4.5, SD=.69) välillä. Tilastollisesti melkein merkitsevä ero havaitaan väittäjän 56 kohdalla tutkittaessa ammattikorkeakouluopiskelijoiden (M=4.6, SD=.55) ja yliopisto-opiskelijoiden (M=4.3, SD=.77) vastauksia.

Väittäjä 54: "Lastentarhanopettajan toimenkuvassa painottuvat kasvatukselliset ja opetukselliset tehtävät."

Väittäjä 56: "Lastentarhanopettaja ennaltaehkäisee työllään lapsen syrjäytymistä yhteiskunnassa."

Näiden väittäjien kohdalla näyttää siltä, että yliopisto-opiskelijoiden näkemykset tulevasta työstään ovat vahvemmin päivähoiton kasvatuksellista ja opetuksellista tehtävää painottavia, kun taas ammattikorkeakouluopiskelijat painottavat näkemyksissään enemmän päivähoiton sosiaalista tehtävää.

Summamuuttujatason tarkastelussa ammattikorkeakouluopiskelijat (M=4.1, SD=.77) näyttävät korostavan myös yksilöllisten ja yhteisöllisten vahvuuksien hyödyntämistä yliopisto-opiskelijoita (M=3.5, SD=.91) enemmän; ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä (p<.001). Myös osiotasolla koulutusten eroavuuksia tarkasteltaessa voidaan huomata, että

ammattikorkeakouluopiskelijat huomioivat yliopisto-opiskelijoita enemmän yksilöllisten ja yhteisöllisten vahvuuksien hyödyntämistä. Tämä näkyy seuraavien väittämien kohdalla:

Väittämä 38: “Päiväkodin työntekijöiden työtehtäviä ja vastuualueita ei tarvitse tarkasti määritellä, vaan kaikki voivat tehdä kaikkea.”

Väittämä 51: “Koulutuksesta riippumatta jokaisella työntekijällä on tasavertainen mahdollisuus vaikuttaa kasvatus työn suunnitteluun ja toteuttamiseen.”

Väittämän 38 kohdalla on tilastollisesti melkein merkitsevää eroa ($p < .05$) ammattikorkeakouluopiskelijoiden ($M=3.6$, $SD=1.17$) ja yliopisto-opiskelijoiden ($M=3.1$, $SD=1.12$) välillä. Erittäin merkitsevää eroa ($p < .001$) on väittämän 51 kohdalla, jossa ammattikorkeakouluopiskelijoiden vastausten keskiarvo on 4.6 ($SD=.70$) ja yliopisto-opiskelijoiden keskiarvo on 3.9 ($SD=1.13$).

Lisäksi on syytä tuoda esille kyselyn väittämät 42 ja 43 (liite 3), jotka eivät ole painottuneet faktorianalyyssissä millekään faktorille ja siten ne eivät sisälly summamuuttujiin. Nämä väittämät kuitenkin painottuvat tilastollisesti merkitsevästi (väittämä 42; $p < .01$) ja erittäin merkitsevästi (väittämä 43; $p < .001$) osiotasolla. Opiskelijoiden vastauksia väittämän 42 kohdalla tarkasteltaessa näyttää siltä, että ammattikorkeakouluopiskelijat ($M=4.3$, $SD=.73$) uskovat vahvemmin päivähoiton mahdollisuuteen tukea puutteellista kotikasvatusta kuin yliopiston opiskelijat ($M=4.0$, $SD=.89$). Yliopisto-opiskelijat ($M=2.9$, $SD=1.03$) näyttävät olevan myös arempia puuttumaan pyytämättä perheen sisäisiin ongelmiin kuin ammattikorkeakouluopiskelijat ($M=2.2$, $SD=1.07$). Tämä tulee esille väittämää 43 tarkasteltaessa.

8.3.2 Eri vuosikurssien opiskelijoiden näkemysten erot muista ammatillisista valmiuksista

Opiskelijoiden muita ammatillisia valmiuksia vuosikursseittain summamuuttujatasolla tutkittaessa ei tilastollista eroa ole tämän osuuden ensimmäisen ja kolmannen

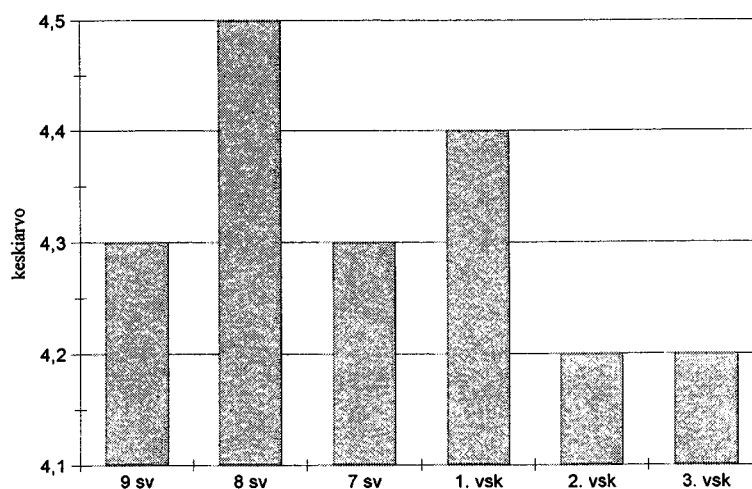
summamuuttujan kohdalla. Ensimmäinen summamuuttuja kuvaa opiskelijoiden näkemyksiä jatkuvasta ammatillisesta kehitymisestä ja kehittämisestä. Kolmas summamuuttuja kuvaa opiskelijoiden näkemyksiä vuorovaikutuksesta lapsen, perheen ja päiväkodin työntekijöiden kesken.

Osiotasolla tarkasteltaessa tilastollista eroa kuitenkin näkyy vuosikurssien kesken näkemyksissä vuorovaikutuksesta lapsen, perheen ja päiväkodin työntekijöiden kesken. Tämä tulee esille väittämän 40 kohdalla:

“Perushoitotilanteet ovat kasvatuksellisesti ja opetuksellisesti merkittäviä vuorovaikutustilanteita.”

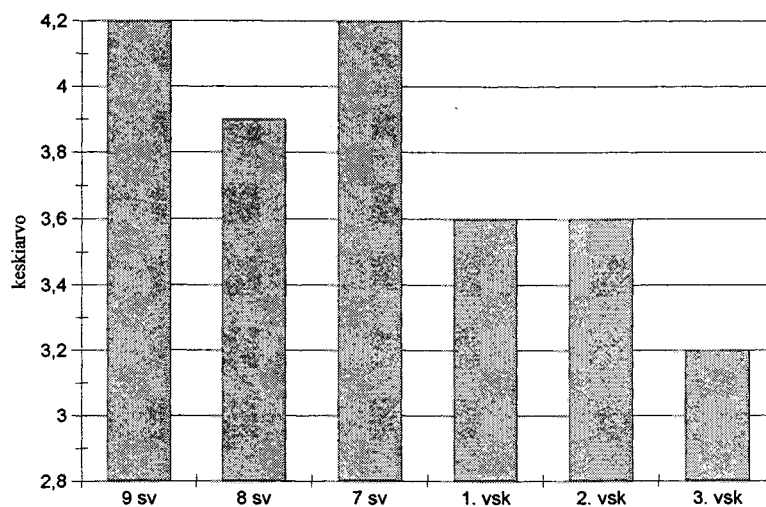
Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat ($M=4.6$, $SD=.49$) eivät näe perushoitotilanteita niin merkittävänä kuin 2. vsk:n ($M=4.9$, $SD=.33$), 3. vsk:n ($M=5.0$, $SD=.00$) ja 8 sv:n ($M=4.9$, $SD=.27$) opiskelijat.

Opiskelijoiden näkemysten erot vastuusta omasta työstä ja työyhteisön toiminnasta (toinen summamuuttuja) erosivat tilastollisesti suuntaa-antavalla ($p<.10$) tasolla. Mitattaessa yliopiston 3. vsk:n ($M=3.4$, $SD=.28$) ja ammattikorkeakoulun 8 sv:n ($M=3.2$, $SD=.29$) opiskelijoiden näkemykset erosivat hiukan toisistaan (kuvio 7).



Kuvio 7 Opiskelijoiden näkemykset vastuusta omasta työstä ja työyhteisön toiminnasta vuosikursseittain summamuuttujatasolla

Summamuuttujien tasolla yliopiston 3. vsk:n ($M=3.2$, $SD=.82$) ja ammattikorkeakoulun 9 sv:n ($M=4.2$, $SD=.79$) opiskelijoiden näkemykset yksilöllisten ja yhteisöllisten vahvuuksien hyödyntämisestä (neljäs summamuuttuja) erosivat tilastollisesti merkitsevästi ($p<.01$). 3. vsk:n ($M=3.2$, $SD=.82$) ja 7 sv:n ($M=4.2$, $SD=.77$) välillä ero oli tilastollisesti melkein merkitsevä ($p<.05$). Ammattikorkeakoulun 7 sv:n ja 9 sv:n opiskelijoiden näkemykset näyttävät olevan enemmän yksilöllisiä ja yhteisöllisiä vahvuuksia korostavia kuin yliopiston kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden näkemykset (kuvio 8).



Kuvio 8 Opiskelijoiden näkemykset yksilöllisten ja yhteisöllisten vahvuuksien hyödyntämisestä vuosikursseittain summamuuttujatasolla

Myös osiotason tarkastelu vahvistaa summamuuttujatason tuloksia. Väittämän 51 kohdalla ammattikorkeakoulun 7 sv:n ($M=4.6$, $SD=.60$), 8 sv:n ($M=4.6$, $SD=.75$) ja 9 sv:n ($M=4.6$, $SD=.74$) vastaukset keskiarvojen mukaan ovat tilastollisesti melkein merkitsevällä ($p<.05$) tasolla myönteisempiä kuin yliopiston kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden vastaukset ($M=3.5$, $SD=1.30$). Samansuuntainen tulos havaittiin myös koulutusten välisiä eroja tarkasteltaessa.

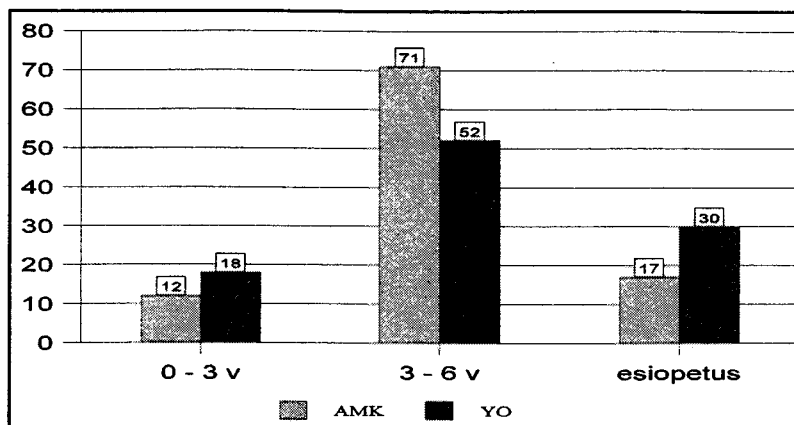
Väittämä 51: "Koulutuksesta riippumatta jokaisella työntekijällä on tasavertain mahdollisuus vaikuttaa kasvatustyön suunnitteluun ja toteuttamiseen."

8.4 Opiskelijoiden henkilökohtaiset sekä koulutuksen antamat valmiudet eri ikäryhmien kanssa toimimiseen

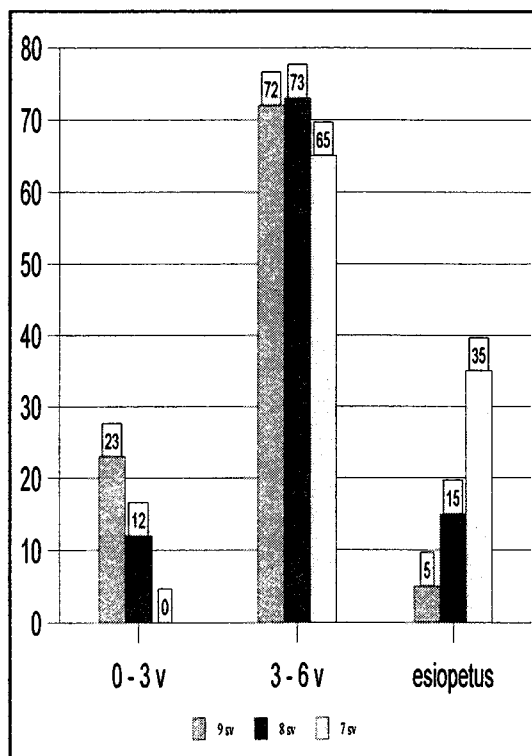
8.4.1 Opiskelijoiden näkemykset parhaimmista valmiuksistaan eri ikäryhmien kasvun ja oppimisen tukemiseen

Tilastollisesti merkitsevää eroa ei opiskelijoiden näkemyksissä parhaimmista valmiuksistaan eri ikäryhmien kasvun ja oppimisen tukemiseen eri koulutusten välillä ole t-testillä mitattuna. Prosentuaalisesti suurin osa opiskelijoista, koulutuksesta riippumatta, näyttää omaavan omasta mielestään parhaimmat valmiudet 3 - 6 vuotiaiden lasten kasvun ja oppimisen tukemiseen (kuvio 9). Ammattikorkeakoulun opiskelijoista 71 % ja yliopisto-opiskelijoista 52 % tuntee omaavansa parhaimmat valmiudet juuri 3-6 -vuotiaiden ikäryhmän kanssa toimimiseen.

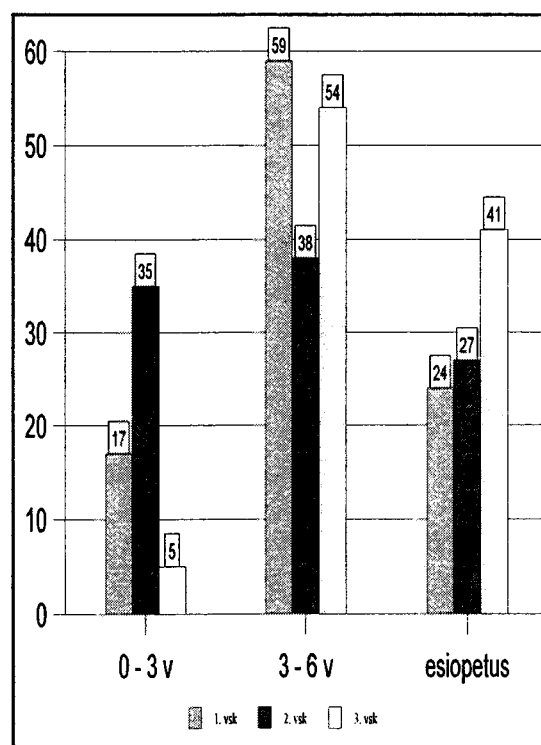
Vuosikursseittain opiskelijoiden näkemyksiä tutkittiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Tilastollisesti melkein merkitsevää eroa opiskelijoiden näkemyksissä löytyy ammattikorkeakoulun 9 sv:n ($M=1.82$, $SD=.50$) ja 7 sv:n ($M=2.35$, $SD=.49$) väliltä ($p<.05$). Suurin ero prosentteina näkyy esiopetuksen kohdalla; suurempi osa 7 sv:n opiskelijoista (35 %) kokee omaavansa parhaimmat valmiudet esiopetukseen kuin 9 sv:n (5 %) opiskelijoista. Melkein merkitsevä ero on myös ammattikorkeakoulun 9 sv:n ($M=1.82$, $SD=.50$) ja yliopiston 3.vsk:n ($M=2.36$, $SD=.58$) välillä ($p<.05$). Näiden ryhmien välillä suurin ero prosentteina näkyy myös esiopetuksessa; 3. vsk:n opiskelijoista 41 % kokee omaavansa parhaimmat valmiudet esiopetukseen, kun taas vastaava luku 9 sv:n kohdalla on 5 % (kuviot 10 ja 11).



Kuvio 9 Opiskelijoiden *parhaimmat valmiudet* eri ikäryhmien kasvun ja oppimisen tukemiseen prosentteina koulutuksittain (n=162)



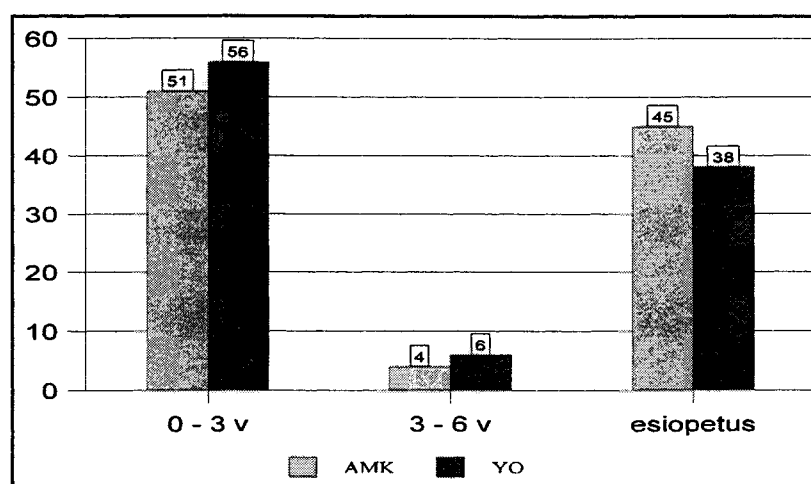
Kuvio 10 Ammattikorkea-kouluopiskelijoiden *parhaimmat valmiudet* eri ikäryhmien kasvun ja oppimisen tukemiseen prosentteina vuosikursseittain (n=65)



Kuvio 11 Yliopisto-opiskelijoiden *parhaimmat valmiudet* eri ikäryhmien kasvun ja oppimisen tukemiseen prosentteina vuosikursseittain (n=94)

8.4.2 Opiskelijoiden näkemykset heikoimmista valmiuksista eri ikäryhmien kasvun ja oppimisen tukemiseen

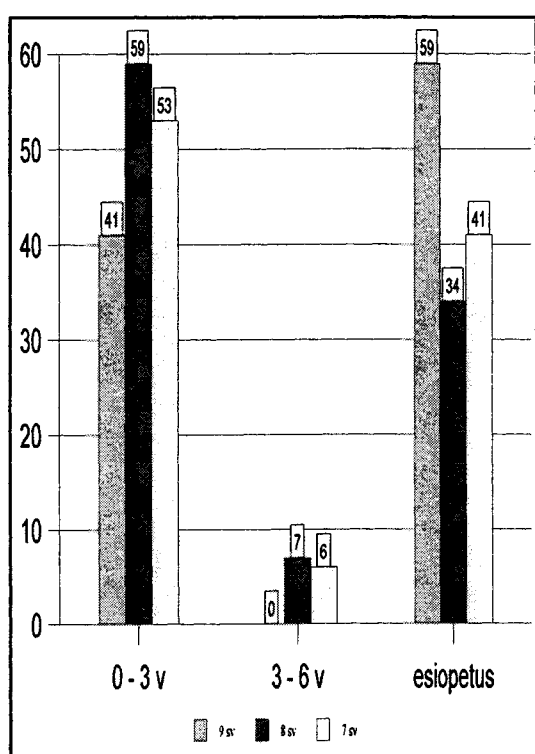
Heikoimmat valmiudet opiskelijat kokevat omaavansa alle kolmevuotiaiden lasten kasvun ja oppimisen tukemiseen koulutuksesta riippumatta: ammattikorkeakouluopiskelijoista 51 % ja yliopisto-opiskelijoista 56 % kokee näin (kuvio 12). Useat opiskelijat kokevat myös omaavansa esiopetuksen suhteen heikot valmiudet. Ammattikorkeakoulun opiskelijoista näin ajattelee 45 % ja yliopiston opiskelijoista 38 %. Tilastollista eroa ei t-testillä mitattuna koulutusten välillä ole.



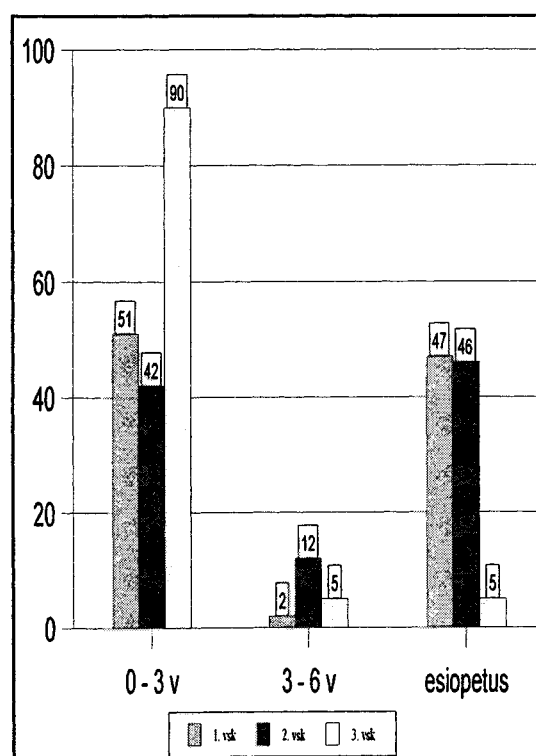
Kuvio 12 Opiskelijoiden *heikoimmat valmiudet* eri ikäryhmien kasvun ja oppimisen tukemiseen koulutuksittain prosentteina (n=161)

Vuosikursseittain opiskelijoiden omia heikoimpia valmiuksia eri ikäryhmien kanssa toimimiseen tutkittaessa tuli esille tilastollisesti erittäin merkitsevää ($p < .001$) eroa yliopiston 1.vsk:n ($M=2.07$, $SD=.65$) ja 3.vsk:n ($M=2.36$, $SD=.58$) välillä; 1.vsk:n opiskelijat (47%) kokevat omaavansa huomattavasti heikommät valmiudet esiopetukseen kuin 3. vsk:n opiskelijat (5 %). Yliopiston 2.vsk:n ($M=1.92$, $SD=.80$) ja 3.vsk:n ($M=2.36$, $SD=.58$) välillä on merkitsevää ero ($p < .01$): 3. vsk:n opiskelijoista 90 % kokee omaavansa heikoimmat valmiudet alle 3-vuotiaiden lasten kasvun ja oppimisen tukemiseen ja 2. vsk:n opiskelijoilla vastaava luku on 42 %.

Tilastollisesti merkitsevä ($p < 0.1$) ero löytyy myös yliopiston 3. vsk:n ($M=2.36$, $SD=.58$) ja ammattikorkeakoulun 9 sv:n ($M=1.82$, $SD=.50$) väliltä. Suurin ero on valmiuksissa esiopetukseen: 3. vsk:n (5%) ja 9 sv:n (59%) opiskelijoista kokee omaavansa tähän heikoimmat valmiudet. Yliopiston 3.vsk:n ($M=2.36$, $SD=.58$) ja ammattikorkeakoulun 8 sv:n ($M=2.04$, $SD=.53$) välillä on suuntaa-antava ero ($p < 0.1$). 59% 8 sv:n opiskelijoista kokee omaavansa heikoimmat valmiudet alle 3-vuotiaiden kasvun ja oppimisen tukemiseen; 3. vsk:n opiskelijoista näin tuntee 90% (kuviot 13 ja 14).



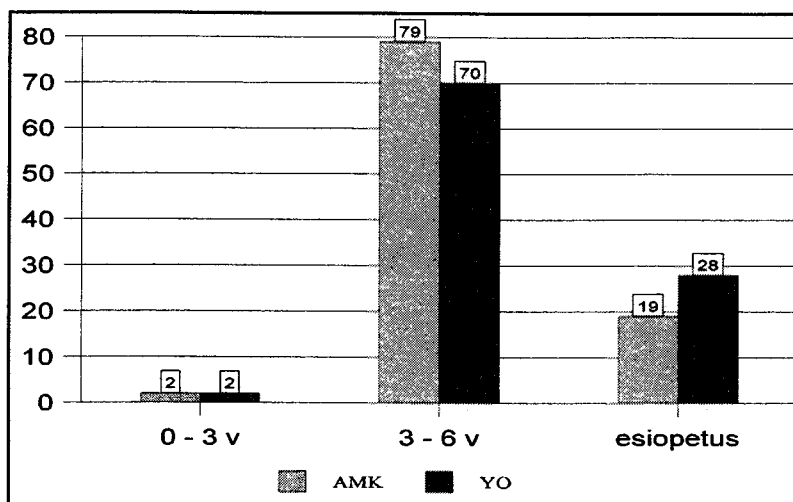
Kuvio 13 Ammattikorkeakoulu-opiskelijoiden heikoimmat valmiudet eri ikäryhmien kasvun ja oppimisen tukemiseen prosentteina vuosikursseittain (n=66)



Kuvio 14 Yliopisto-opiskelijoiden heikoimmat valmiudet eri ikäryhmien kasvun ja oppimisen tukemiseen prosentteina vuosikursseittain (n=92)

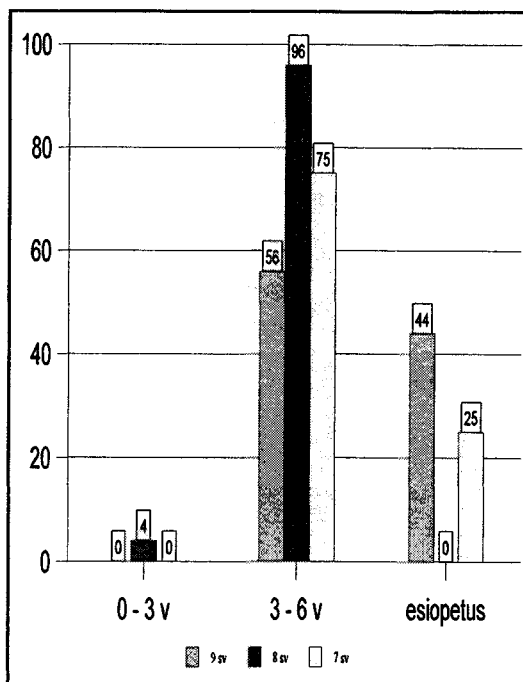
8.4.3 Koulutuksen antamat parhaimmat valmiudet eri ikäryhmien kanssa työskentelemiseen opiskelijoiden mielestä

Suurin osa (kuvio 15) niin ammattikorkeakouluopiskelijoista (79 %) kuin myös yliopisto-opiskelijoista (70 %) tuntee saaneensa koulutuksessaan parhaimmat valmiudet 3 - 6 - vuotiaiden lasten kanssa työskentelemiseen. Esiopetukseen parhaimmat valmiudet kokee saaneensa 19 % ammattikorkeakoulu- ja 28 % yliopisto-opiskelijoista. Tilastollista eroa ei eri koulutusten välillä ole.

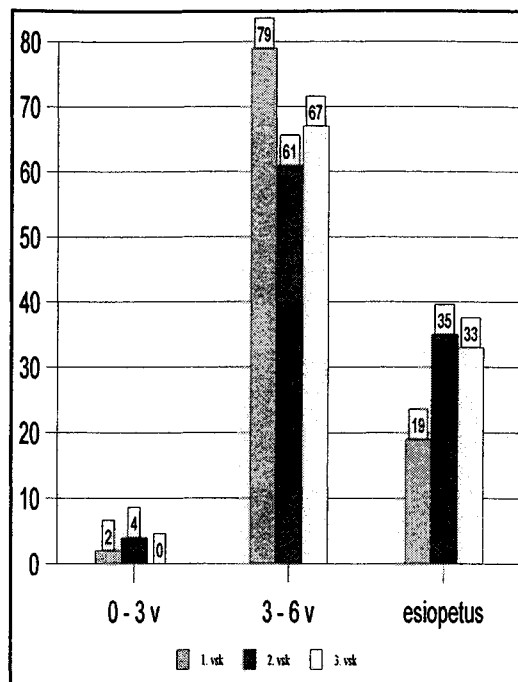


Kuvio 15 Koulutusten antamat *parhaimmat valmiudet* eri ikäryhmien kanssa työskentelemiseen prosentteina (n=154)

Vuosikursseittain koulutusten antamia parhaimpia valmiuksia tarkasteltaessa melkein merkitsevää ($p < .05$) eroa löytyy ammattikorkeakoulun 8 sv:n ($M=2.04$, $SD=.53$) ja 9 sv:n ($M=1.82$, $SD=.50$) väliltä. Suurin ero näiden opiskelijaryhmän välillä oli esiopetuksen kohdalla: 8 sv:sta 0% ja 9 sv:sta 44% koki saaneensa parhaimmat valmiudet esiopetukseen. Lisäksi melkein merkitsevä ero on myös ammattikorkeakoulun 8 sv:n ($M=2.04$, $SD=.53$) ja yliopiston 3. vsk:n ($M=2.36$, $SD=.58$) välillä. 8 sv:n opiskelijoista 0% kokee koulutuksen antaneen parhaimmat valmiudet esiopetukseen, kun taas 33% 3. vsk:n opiskelijoista kokee näin (kuviot 16 ja 17).



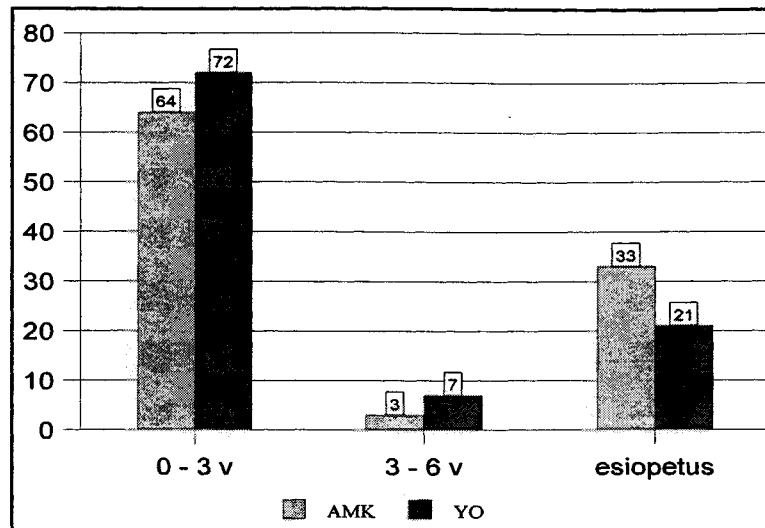
Kuvio 16 Koulutuksen antamat *parhaimmat valmiudet* eri ikäryhmien kanssa työskentelemiseen ammattikorkeakouluopiskelijoiden mielestä vuosi-kurssittain prosentteina (n=61)



Kuvio 17 Koulutuksen antamat *parhaimmat valmiudet* eri ikäryhmien kanssa työskentelemiseen yliopisto-opiskelijoiden mielestä vuosikursseittain prosentteina (n=90)

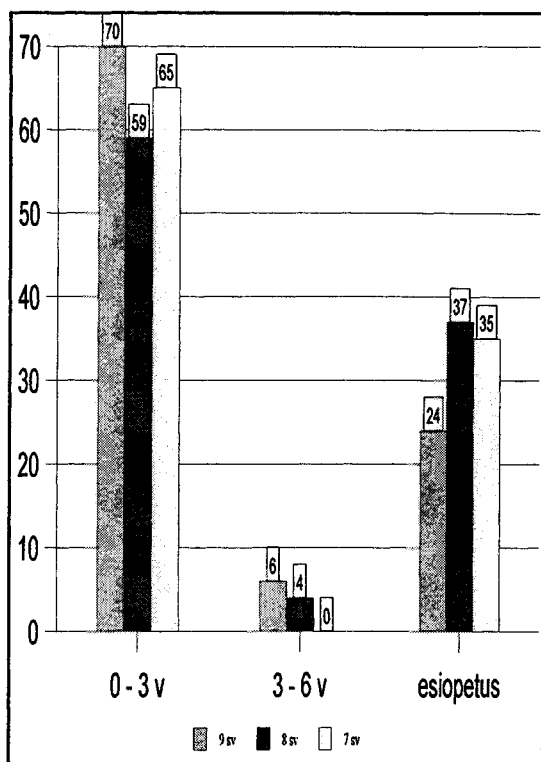
8.4.4 Koulutuksen antamat heikoimmat valmiudet eri ikäryhmien kanssa työskentelemiseen opiskelijoiden mielestä

Koulutusten tasolla tilastollista merkitseviä eroja ei ole nähtävissä. Opiskelijoiden mielestä koulutus antaa heikoimmat valmiudet alle kolmevuotiaiden lasten parissa työskentelemiseen. Ammattikorkeakoulun opiskelijoista tätä mieltä on 64 % ja yliopisto-opiskelijoista 72 % (kuvio 18).

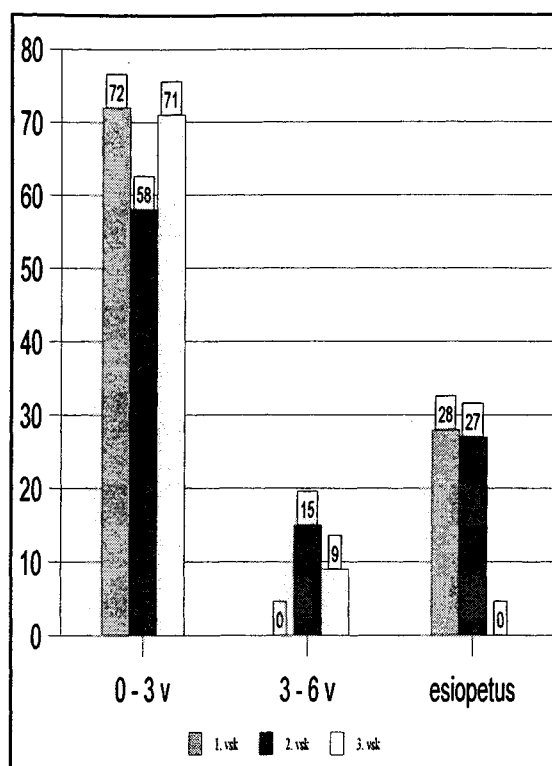


Kuvio 18 Koulutusten antamat *heikoimmat valmiudet* eri ikäryhmien kanssa työskentelemiseen prosentteina (n=153)

Vuosikursseittain opiskelijoiden vastauksia tutkittaessa koulutusten antamista heikoimmista valmiuksista löytyy melkein merkitsevää ($p < 0.5$) eroa yliopiston 3.vsk:n ($M=2.36$, $SD=.58$) ja 2.vsk:n ($M=1.92$, $SD=.80$) väliltä. 3. vsk:n opiskelijoista 0% ja 2. vsk:n opiskelijoista 27% kokee saaneensa koulutuksesta heikoimmat valmiudet esiopetukseen. Lisäksi melkein merkitsevää eroa on myös yliopiston 3.vsk:n ($M=2.36$, $SD=.58$) ja ammattikorkeakoulun 8 sv:n ($M=2.04$, $SD=.53$) välillä, niin ikään esiopetuksen kohdalla. Jo aiemmin mainitun 3. vsk:n opiskelijoista 0% ja 8 sv:n opiskelijoista 37% kokee saaneensa tähän heikoimmat valmiudet. Suuntaa-antavaa ($p < 0.1$) eroa on yliopiston 3.vsk:n ($M=2.36$, $SD=0.58$) ja 1.vsk:n ($M=2.07$, $SD=.65$) välillä, joka näkyy myös esiopetusta tarkasteltaessa (kuviot 19 ja 20).



Kuvio 19 Koulutuksen antamat *heikoimmat valmiudet* eri ikäryhmien kanssa työskentelemiseen ammattikorkeakouluopiskelijoiden mielestä prosentteina vuosikursseittain (n=61)



Kuvio 20 Koulutuksen antamat *heikoimmat valmiudet* eri ikäryhmien kanssa työskentelemiseen yliopisto-opiskelijoiden mielestä prosentteina vuosikursseittain (n=90)

9 POHDINTA

9.1 Tulosten ja tutkimuksen luotettavuuden pohdintaa

Tämän tutkimuksen päätarkoituksena oli selvittää, eroavatko eri koulutuksista lastentarhanopettajan kelpoisuuden saavien opiskelijoiden näkemykset ammatillisista valmiuksistaan. Kiinnostusta tähän tutkimusaiheeseen on ohjannut päivähoidon kentällä pitkään esillä ollut keskustelu eri koulutustaustojen tuomasta ammatillisesta pätevyydestä. Aihe on ollut kiistelty ja sitä ei ole useinkaan osattu käsitellä neutraalisti ja rakentavasti. Tätä tutkimusaihetta puoltavat myös opiskelijoilta kyselyn yhteydessä saadut kommentit tutkimuksen tarpeellisuudesta ja hyödyllisyydestä sekä ajankohtaisuudesta.

Tutkimuksella pyrittiin saamaan tietoa Jyväskylän ammattikorkeakoulun varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiseen työhön suuntautuneiden sosionomiopiskelijoiden ja Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen kandidaattiopiskelijoiden pedagogisista näkemyksistä, muista ammatillisista valmiuksista sekä henkilökohtaisista ja koulutuksen tarjoamista vahvuuksista eri ikäryhmien kanssa toimimiseen. Saatuja tietoja vertailtiin koulutuksittain ja vuosikursseittain.

Opiskelijoiden pedagogisia näkemyksiä tarkasteltiin sekä varhaiskasvatuksen että esiopetuksen näkökulmasta. Lisäksi pedagogisia näkemyksiä tutkittiin kolmen

ulottuvuuden: konstruktivistisen lapsilähtöisyyden, behavioristisen aikuislähtöisyyden ja humanistisen lapsen yksilöllisyyttä korostavan pedagogiikan mukaan. Tulosten mukaan opiskelijoiden pedagogisista näkemyksistä ei koulutuksittain löytynyt yhdenmukaisia eroja niin varhaiskasvatuksen kuin esiopetuksenkaan suhteen. Vuosikursseittain tarkasteltuna yliopiston kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden näkemykset olivat eniten konstruktivistista lapsilähtöisyyttä painottavia sekä varhaiskasvatuksen että esiopetuksen näkökulmista. Sitä vastoin yliopiston ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat näyttivät ajattelevan vähiten lapsilähtöisesti sekä varhaiskasvatuksen että esiopetuksen näkökulmista.

Saadut tulokset osoittavat, että mitä pidemmällä opinnoissaan opiskelija on, niin ammattikorkeakoulussa kuin yliopistossa, sitä enemmän näkemyksissä painottuu konstruktivistinen lapsilähtöinen pedagogiikka. Tämä voi osoittaa sitä, että pidemmälle edenneet opiskelijat ovat paremmin opiskelun myötä sisäistäneet vallalla olevan lapsilähtöisen oppimiskäsityksen. Lapsilähtöistä oppimiskäsitystä korostetaan niin valtakunnallisissa päivähoiton tavoitteissa kuin lastentarhanopettajan pätevyyden antavien koulutuksien opetussuunnitelmissakin. Behavioristinen aikuislähtöinen ajattelutapa saattaa taas kuvata vasta opintonsa aloittaneiden opiskelijoiden omia pinnalla olevia kokemuksia oppimisesta ja sitä kautta vaikuttaa heidän pedagogiseen näkemykseensä. Raustevon Wrightin ym. (1995, 152) mukaan behaviorismin periaatteet vastaavatkin kulttuurimme arkikäsitystä oppimisesta.

Tuloksissa humanistinen lapsilähtöinen pedagogiikka ei noussut opiskelijoiden vastauksissa kovin selvästi esille. Konstruktivistinen lapsilähtöinen pedagogiikka ja humanistinen lapsen yksilöllisyyttä korostava pedagogiikka ovatkin usein limittyneitä toisiinsa ja niitä on vaikea nähdä eri ulottuvuuksina. Lisäksi konstruktivismia painottava pedagogiikka voidaan mieltää helpommin käytännön toimintamallina kuin enemmän idealistinen, humanistinen pedagogiikka. Humanistinen lapsilähtöinen pedagogiikka haluttiin kuitenkin nostaa tutkimuksessa omaksi ulottuvuudekseen, koska se painottui selvästi faktorianalysissä.

Opiskelijoiden muita ammatillisia valmiuksia koskevat tulokset osoittavat, että eroja löytyy sekä koulutuksien että vuosikurssien väliltä. Ammattikorkeakoulun opiskelijat ovat tulosten mukaan enemmän ammatillista kehittymistä ja kehittämistä painottavia kuin yliopiston opiskelijat. Tätä tukeekin ammattikorkeakoulun laajempiin, yleisiin työelämävalmiuksiin suuntaava koulutuksellinen näkökulma. Ammattikorkeakouluopiskelijat saavat koulutuksensa myötä pätevyyden useampaan erilaiseen tehtävään, mikä taas vaatii moniulotteisempaa oman osaamisen pohtimista ja ajan tasalla pitämistä sekä tätä myöten selkeää näkemystä jatkuvaan ammatilliseen kehittämiseen ja kehittämiseen. Perinteisesti lastentarhanopettajuus on ollut osa päiväkotikontekstia, mistä johtuen lastentarhanopettajan työtä on suurelta osin mallittaneet valmiit, päiväkotikontekstista nousevat ammatilliset piirteet. Ammatillinen kehittyminen ja kehittäminen on ollut tämän mukaisesti pääasiassa päiväkotityöhön liittyvää.

Tulokset osoittavat yliopisto-opiskelijoiden painottavan näkemyksissään muista ammatillisista valmiuksista vahvemmin päivähoidon kasvatuksellista ja opetuksellista tehtävää. Ammattikorkeakouluopiskelijat puolestaan painottavat enemmän valmiuksia päivähoidon sosiaalisesta tehtävästä huolehtimiseen. Näiden opiskelijoiden näkemyserojen voidaan osittain tulkita johtuvaksi koulutusten erilaisista tieteellisistä näkökulmista ja tätä myöten opetussuunnitelmien erilaisista painotuksista; yliopistokoulutus pohjautuu pääosin kasvatustieteeseen ja ammattikorkeakoulutus sosiaalipedagogiseen näkemykseen. Suomalaisen päivähoidon tehtävien ja educare-mallin mukaisesti päivähoitotyö painottaa sekä kasvatuksellista että sosiaalista näkökulmaa. Tässä tutkimuksessa esille nousseet opiskelijoiden näkemyserot tulisikin nähdä vahvuutena työn kannalta ja hyödyntää paremmin työelämässä. Näin erilaiset ammatillisten valmiuksien painotukset voisivat täydentää toinen toisiaan, eikä niitä nähtäisi kilpailevina tekijöinä työn toteuttamisessa.

Ammattikorkeakouluopiskelijat näyttävät korostavan yksilöllisten ja yhteisöllisten vahvuuksien hyödyntämistä työssä yliopisto-opiskelijoita vahvemmin. Tämä näkyy muun muassa siinä, että ammattikorkeakouluopiskelijat eivät korosta työtehtävien ja vastuualueiden selkeää määrittelemistä vaan tasavertaisempaa mahdollisuutta työn tekemiseen. Yliopisto-opiskelijoiden voidaan puolestaan olettaa mieltävän

lastentarhanopettajan työ enemmän opettaja-ammattina, johon he saavat tukea jo koulutukseen sisältyvissä pedagogisissa opinnoissa. Yleisten ammatillisten valmiuksien näkökulmasta molemmat edellä esitetyt opiskelijoiden näkemykset ovat merkityksellisiä. On tärkeää hyödyntää työyhteisössä olevaa ammatillista osaamista mahdollisimman laajasti. Toisaalta tulee huomioida, että jo lakeihin nojautuen osalla työntekijöistä on suurempi vastuu työn tavoitteiden, esimerkiksi opetussuunnitelmassa olevien sisältöjen toteuttamisesta.

Myös vuosikursseittain yksilöllisten ja yhteisöllisten vahvuuksien hyödyntämistä tarkasteltaessa huomataan, että ammattikorkeakoulun kaikki vuosikurssit painottavat näitä valmiuksia yliopiston vuosikurssien opiskelijoita vahvemmin. Yliopiston kolmannen vuosikurssin opiskelijat näkevät yksilöllisten ja yhteisöllisten vahvuuksien hyödyntämisen kaikista vuosikursseista vähiten tärkeänä. Tähän voi toki olla monta syytä, mutta voidaan myös olettaa kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden olevan koulutuksessa pisimmällä opettajaidentiteetin omaksumisessa.

Tulokset opiskelijoiden näkemyksistä henkilökohtaisista parhaimmistaan ja heikoimmistaan valmiuksistaan näyttävät olevan yhteneväisiä koulutuksesta riippumatta. Suurin osa opiskelijoista omaa mielestään parhaimmat valmiudet 3 - 6 -vuotiaiden kasvun ja oppimisen tukemiseen, kun taas heikoimmat valmiudet 0 - 3 -vuotiaiden kasvun ja oppimisen tukemiseen.

Vuosikursseittain tuloksia tarkasteltaessa tulee esille, että esiopetuksen kannalta parhaimmat valmiudet kokee omaavansa yliopiston kolmannen vuosikurssin opiskelijat, vaikka suurin osa heistäkin kokee omaavansa parhaimmat valmiudet 3 - 6 -vuotiaiden kanssa toimimiseen. Vuosikursseittain opiskelijoiden heikoimmissa valmiuksissa suurin ero on yliopiston ensimmäisen ja kolmannen vuosikurssin välillä. Suuri osa ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoista sekä myös ammattikorkeakoulun 9 sv:n opiskelijoista kokee omaavansa esiopetukseen huomattavasti heikommat valmiudet kuin suuri osa kolmannen vuosikurssin opiskelijoista.

Tulokset koulutusten tarjoamista valmiuksista eri ikäryhmien kanssa toimimiseen ovat samansuuntaisia opiskelijoiden henkilökohtaisten valmiuksien kanssa. Koulutuksesta riippumatta suuri osa opiskelijoista kokee koulutuksen antaneen parhaimmat valmiudet 3 - 6 -vuotiaiden kanssa työskentelemiseen ja heikoimmat valmiudet 0 - 3 -vuotiaiden kanssa työskentelemiseen. Myös vuosikursseittain opiskelijoiden näkemykset ovat samansuuntaisia ja lähes yhdenmukaisia keskenään.

Perinteinen päiväkodissa tapahtuva hoito mielletäänkin pääosin suuntautuneen 3 - 6 -vuotiaisiin lapsiin. Alle kolmevuotiaat lapset on yleisemmin hoidettu kotona tai perhepäivähoidon piirissä. Nykyisin päiväkodeissa on kuitenkin yhä enenevässä määrin alle kolmevuotiaita lapsia, joiden kasvun ja oppimisen tukeminen on yhtä arvokasta ja tärkeää kuin muidenkin ikäryhmien. Alle kolmevuotiaiden lasten kanssa toimiminen painottuu perushoittoon, joka tulisi nähdä kasvatuksellisesti ja opetuksellisesti merkittävänä toimintana. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että koulutusten tulisikin panostaa enemmän ja antaa parempia valmiuksia opiskelijoille alle kolmevuotiaiden kanssa toimimiseen, niin sanottuun pienten lasten pedagogiikkaan.

Mielenkiintoista on myös pohtia esiopetuksen osuutta opiskelijoiden näkemyksissä. Esiopetus on ollut viime aikoina paljon esillä julkisuudessa ja tämän voidaan olettaa vaikuttaneen kuvaan esiopetuksesta ja sen toteuttamiseen liittyvistä valmiuksista. Nykyisessä päivähoidossa esiopetus on kasvatuksen näkökulmasta pyritty näkemään laajempaan kattaen kaikkien alle kouluikäisten ikäluokkien varhaiskasvatukseen. Tästä huolimatta esiopetus nähdään usein vain kuusivuotiaiden kasvatuksena ja opetuksena ja sellaisena se nähdään myös nykyisessä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tässä tutkimuksessa opiskelijoita pyydettiin mieltämään esiopetus koskemaan ainoastaan kuusivuotiaita lapsia. Näin haluttiin selvittää, mieltävätkö opiskelijat esiopetukseen liittyvät asiat toisin kuin varhaiskasvatuksessa. Opiskelijoiden pedagogisissa näkemyksissä eroja esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen välillä tuli esille ainoastaan vain satunnaisissa osioissa ja näissä esiopetus miellettiin usein koulumaisemmaksi kuin muu varhaiskasvatus. Toisin sanoen, opiskelijat näyttävät ymmärtäneen lapsen kasvun,

kehityksen ja oppimisen tietoisien ja tavoitteellisten tukemisen kohdistuvaksi kaikille alle kouluikäisille lapsille.

Tutkimuksen tuloksia voidaan yleistää koskemaan vain Jyväskylän ammattikorkeakoulun ja Jyväskylän yliopiston lastentarhanopettajan kelpoisuuden saavia opiskelijoita. Tutkimuksen harkinnanvaraista näytettä voidaan pitää kattavana, sillä näytteessä oli mukana sillä hetkellä kaikki lastentarhanopettajan kelpoisuuden saavat opiskelijat molemmista koulutuksista. Lisäksi yleistettävyyttä tukee kyllin korkea vastausprosentti (71 %). On syytä kuitenkin tuoda esille myös tutkimukseen luotettavuuteen vaikuttavia seikkoja.

Ensiksikin tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa tiedonkeruumenetelmä sekä mittareiden rakenne ja toimivuus. Kyselyä, jota tässä tutkimuksessa käytettiin, voidaan pitää tässä tapauksessa parhaana mahdollisena ratkaisuna tämän kokoisen aineiston tutkimiseen. Kysely saattaa kuitenkin ohjata vastaajaa liian mekaaniseen vastaamiseen ja silloin kaikki vaihtoehdot eivät tuo vastaajan mielipidettä parhaalla mahdollisella tavalla esille. Kriittikinä tämän tutkimuksen kyselylomakkeesta ja mittareista mainittakoon myös kyselyn pituus sekä pedagogisen osan väittämien "mustavalkoisuus". Lisäksi opiskelijoiden henkilökohtaisia sekä koulutuksen antamia valmiuksia eri ikäryhmien kanssa toimimiseen mittavaa osaa voidaan kritisoida siitä, että opiskelijoilla oli mahdollisuus vastata vain yhteen vaihtoehtoon. Tämä saattoi rajoittaa opiskelijoiden vastaamista ja antaa turhan yksiselitteisen kuvan parhaimmista ja heikoimmista valmiuksista. Vastaajien saattoi myös olla vaikeaa erottaa, mitkä valmiudet he ovat saaneet koulutuksen kautta ja mitkä oman muun elämänhistorian myötä.

Toiseksi luotettavuutta voidaan pohtia mittareiden luotettavuuden, Cronbachin alfan kautta. Faktoriratkaisujen pohjalta lasketut reliabiliteetti-arvot olivat pääsääntöisesti korkeita, mutta kahden faktorin kohdalla arvo jäi kuitenkin alle .50. Tämän voidaan katsoa johtuvan osioiden pienestä lukumäärästä ja arvoa olisi saattanut kasvattaa useampien osioiden mukaan ottaminen kyseiselle faktorille.

Kolmanneksi voidaan pohtia, onko mittarit kyetty laatimaan kyllin selkeiksi ja mitattavia asioita vastaaviksi. Tutkimuksen taustalla oleva teoretieto on jokseenkin moniulotteista sekä osittain sirpaleista johtuen aiheen laajuudesta ja useista huomioonotettavista koulutuksellisista näkökulmista. Tästä syystä täysin kattavan kuvan luominen lastentarhanopettajan ammatillisista valmiuksista on ollut vaikeaa ja siksi tiettyjä rajoituksia on pitänyt tehdä. Esimerkiksi pedagogisen näkemyksen esille nostaminen tietyistä ulottuvuuksista on ollut tietoinen valinta päivähoitoon liittyvän teorian pohjalta. Lisäksi ammatillisia valmiuksia haluttiin nimenomaan peilata nykypäivän yleisten työelämävalmiuksien kautta. Lopuksi voidaan myös pohtia, pystyttiinkö näiden mittareiden avulla luomaan selkeää kuvaa opiskelijoiden ammatillisista valmiuksista ja kuinka mittareiden sisältöä oltaisiin voitu parantaa.

9.2 Aiempia tutkimuksia ja jatkotutkimusehdotuksia

Niikko (1999) on tutkinut lastentarhanopettajaopiskelijoiden johtavia kasvatuskäsityksiä ja kokemuksia vanhempiensa toteuttamasta kasvatuksesta. Niikon tutkimuksen myötä onkin mielenkiintoista pohtia, kuinka suurelta osin lastentarhanopettajan pätevyyden saavien opiskelijoiden näkemykset pedagogiikasta ja muista ammatillisista valmiuksista pohjautuvat aikaisempaan elämänhistoriaan ja arkitietoon, esimerkiksi omien vanhempien toteuttamaan kasvatukseen. Lisäksi oman vaikutuksensa opiskelijoiden näkemysten rakentumiseen saattaa tuoda koulutusta edeltänyt työkokemus sekä aiemmat suoritettut tutkinnot, joita tähänkin tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla oli melko runsaasti. Näin ollen voidaankin kysyä, kuinka suurelta osin opiskelijoiden näkemykset rakentuvat koulutusten pohjalta ja mitä valmiuksia koulutus on todellisuudessa tarjonnut?

Lisäksi Niikko (1993) on selvittänyt lastentarhan- ja luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä opettajuudesta koulutuksen alkuvaiheessa. Niikon tutkimuksessa tuli esille, että vain hyvin harvat opiskelijat olivat tuolloin nähneet tulevaisuuden opettajan työn sellaisena, jossa vuorovaikutus ja yhteistyö, pedagoginen kehittämistoiminta ja omasta

kasvusta sekä kehityksestä huolehtiminen olisivat tulevassa työssä avainalueita. Nyky-yhteiskunnan vaateet ovat kuitenkin saattaneet heijastua koulutukseen ja opiskelijoiden näkemyksiin aiempaa nopeammin, sillä tässä tutkimuksessa opiskelijat mielsivät vastauksissaan edellä kuvattuja asioita vahvemmin lastentarhanopettajan työhön kuuluvaksi.

Aiempaa tutkimusta, jossa olisi vertailtu lastentarhanopettajan kelpoisuuden antavia koulutuksia opiskelijoiden näkemysten tasolla, ei juurikaan ole. Sen sijaan koulutusten opetussuunnitelmia on vertailtu esimerkiksi esiopetuksen opettajakelpoisuuksien johdosta (Esiopettajien koulutuksen työryhmä 2001; Mutikainen 1999). Lisäksi Korhonen ym. (2001) ovat tarkastelleet ammatti- ja tiedekorkeakouluissa sosiaali- ja terveysalan tutkinnon suorittaneita. Karila & Nummenmaa käynnistivät keväällä 1999 kehittämis- ja tutkimusprojektin ”Päiväkoti moniammatillisena työyhteisönä”, jonka tavoitteena on päiväkodin toiminnan arjen ja toimintakulttuurin muutostyöskentely kohti moniammatillisen varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta. Heidän kehittämis- ja tutkimusprojektinsa myötä saadaankin varmasti mielenkiintoista tietoa siitä, kuinka tähänkin tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden eri koulutustaustat voitaisiin hyödyntää paremmin moniammatillisessa työssä.

Jatkotutkimuksissa voitaisiin selvittää sitä, kuinka opiskelijoiden pedagogiset näkemykset tulevat esille käytännön työssä. Mielenkiintoista olisikin tietää, eroavatko käytännön toimintamallit opintojen aikana sisäistetyistä pedagogisesta näkemyksestä. Tätä voitaisiin tutkia sekä yksittäisten että eri koulutuksen saaneiden työntekijöiden kautta. Lisäksi eri koulutustaustoihin olisi kiinnostavaa perehtyä tarkemmin, kuin tässä tutkimuksessa on ollut mahdollista. Olisikin hyvä, jos jo koulutusten tasolla perehdyttäisiin huolellisemmin lastentarhanopettajan pätevyyden antamiin eri koulutusmuotoihin ja rakennettaisiin siltaa yhteistyölle myös päivähoiton kentällä. Tällaisen yhteistyön tekeminen olisi tärkeää muun muassa päivähoiton alueellisen kehittämisen kannalta; varsinkin ammattikorkeakoulun opiskelijoista suurin osa jää aiempien tutkimusten mukaan työhön opiskelupaikkakunnan lähialueille (Korhonen ym. 2001, 29 - 30). Näin ollen eri tavoin painottuneet koulutuksen

sisällöt ja ammatilliset valmiudet pitäisikin nähdä tulevassa työssä voimavarana ja myös unelma toimivammasta työyhteisöstä voisi olla mahdollinen.

LÄHTEET

- Agresti, A. & Finlay, B. 1997. Statistical methods for the social sciences. Third edition. New Jersey: Prentice-Hall.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva: WSOY.
- Asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusehdoista 804/92.
- Baker, B. 1998. Child-centered teaching, redemption, and educational identities: A history of the present. Educational Theory, Spring98, Vol. 48 Issue 2, p155, 20p.
wysiwyg://bodyframe.15/http://ehostvgw1...=child%centered %20teaching &fuzzyTerm=
- Borg, W.R. & Gall, M.D. 1989. Educational research. Fifth edition. New York: Longman.
- Bredenkamp, S. & Rosegrant, T. 1992. Reaching potentials: Appropriate curriculum and assesment for young children. Washington, DC: NAEYC.
- Bronfenbrenner, U. 1981. The ecology of human development. Fourth printing. Cambridge: Harward University Press.
- Coolican, H. 1996. Research methods and statistics in psychology. Second edition. London: Hodder & Stoughton.
- Davidson, P. M. 1992. The role of social interaction in cognitive developement: A propaedeutic. Teoksessa L. T. Winegar & J. Valsiner (toim.) Children's developement within social context. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 19 - 37.
- Enkenberg, J. 1998. Uutta pedagogiikkaa etsimässä. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Juva: WSOY, 158 - 178.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Esiopettajien koulutuksen työryhmä. Kokousmuistio 2/2001.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Opetushallitus. Helsinki.

- Hakkarainen, K., Ilomäki, L., Lipponen, L. & Lehtinen, E. 1998. Pedagoginen ajattelu ja tietotekninen osaaminen. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A7. Helsinki.
- Hakkarainen, P. 1997. Päivähoitotyö kehittämisen kohteena. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Työpapereita n:o 3.
- Heikkilä, T. 1999. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.
- Helakorpi, S. 1997. Ammattikorkeakoulupedagogisia kysymyksiä. Kasvatus 28, 368 - 377.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.
- Hirvi, V. 1997. Varhaiskasvatuksen tulevaisuus yhteiskunnassa. Teoksessa E. Hujala & T. Mauno (toim.) Varhaiskasvatuksen tila ja tulevaisuus yliopistossa. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja C: tutkimuksia 2. Oulu, 17 - 19.
- Hujala, E. 2000. Esiopetus varhaiskasvatustieteen näkökulmasta. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Esiopetus. Nyt! Jyväskylä, 5 - 19.
- Hujala, E., Parrila, S., Linberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto, Varhaiskasvatuskeskus. Oulu.
- Hujala, E. & Lindberg, P. 1998a. Suomalainen päivähoito. Lapsen oikeus varhaiskasvatukseen.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998b. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Hujala, E. & Puroila, A-M. 1998c. Muuttuuko varhaiskasvatustyö päiväkodeissa - ja mihin suuntaan? Kasvatus 3, 297 - 309.
- Hujala, E. 1996. Varhaiskasvatuksen teoreettisen kehityksen rakentuminen. Kasvatus 27, 487 - 496.
- Hujala-Huttunen, E. 1996. Day care in the USA, Russia and Finland: Views from parents, teachers and directors. European Early Childhood Education Research Journal, Vol. 4, No. 1, 33 - 47.
- Hujala-Huttunen, E. & Tauriainen, L. 1995. Laadun arviointi varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Oulu.

- Hurst, V. 1997. Planning for early learning. Educating young children. Second Edition. London: Paul Chapman Publishing.
- Huttunen, E. 1989. Päivähoidon toimiva arki: varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Hytönen, J. 1997. Laadukas varhaiskasvatus kuuluu kaikille. Teoksessa E. Hujala & T. Mauno (toim.) Varhaiskasvatuksen tila ja tulevaisuus yliopistossa. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja C: tutkimuksia 2. Oulu, 31 - 39.
- Hämäläinen, J. 1995. Sosiaalipedagogiikan oppihistoriallinen kehitys Saksassa. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 26.
- Hänninen, S-L. & Valli, S. 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Keuruu: Otava.
- Jyrinki, E. 1976. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. 2. uudistettu painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Jyväskylän ammattikorkeakoulun yleisopas 2000 - 2001. 2000. Jyväskylä: Gummerus.
- Jyväskylän ammattikorkeakoulun yleisopas 1999 - 2000. 1999. Jyväskylä: Gummerus.
- Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999-2001. 1999. Jyväskylä: Gummerus.
- Järvenpää, E. & Kosonen, K. 1999. Johdatus tutkimusmenetelmien ja tutkimuksen tekemiseen. Otaniemen teknillinen korkeakoulu. Tuotantotalouden osasto. Espoo: Libella Painopalvelu.
- Karhu, L. 2001. OECD arvioi tasokkaaksi Suomen varhaiskasvatuksen. Helsingin Sanomat 14.3.2001. Kotimaa, 11.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 1999. Päiväkoti moniammatillisena työyhteisönä. Lastentarha 4, 37 - 38.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.
- Keskinen, S. 1997. Varhaiskasvatuksen tutkimuksen "tila" tiedemaailmassa. Teoksessa E. Hujala & T. Mauno (toim.) Varhaiskasvatuksen tila ja tulevaisuus yliopistossa. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja C: tutkimuksia 2. Oulu, 43 - 54.

- Kiesiläinen, L. 1990. Päiväkoti kasvatusyhteisönä. Kriittinen korkeakoulu julkaisuja nro 14. Helsinki: Hakapaino.
- Kinos, J. 1998. Päiväkoti - kolmikymmenvuotinen kiistakapula ja taistelutanner. Kasvatus 5, 524 - 533.
- Kinos, J. 1997. Päiväkoti ammattikuntien kamppailujen kenttänä. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. 133. Turku: Painosalama.
- Kinos, J. 1992. Päiväkodin hoito- ja kasvatushenkilöstön koulutuksesta. Teoksessa J. Kinos (toim.) Kirjoituksia lastentarhanopettajakoulutuksesta, varhaiskasvatuksesta ja lasten päivähoidosta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:36. Turku, 39 - 57.
- Korhonen, K., Mäkinen, R. & Valkonen, S. 2001. Sosiaali- ja terveysalan tutkinnolla työelämään. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselesteita 13. Jyväskylä.
- Kurki, L. 2000. Sosiaalipedagogiikka ja sen uudet sovellukset. Aikuiskasvatus 2, 109 - 118.
- Laki ammattikorkeakoulutuksesta 255/1995.
- Laki lasten päivähoidosta. 1973/36.
- Lampinen, O. 2000. Kaksi näkökulmaa sivistykseen. Tiedepolitiikka 25, 31 - 35.
- Lastentarhanopettaja - laatua varhaiskasvatukseen! Opetusalan Ammattijärjestö OAJ.
- Liikanen, P. 1997. Varhaiskasvatuksen yliopistokoulutuksen haasteita. Teoksessa E. Hujala & T. Mauno (toim.) Varhaiskasvatuksen tila ja tulevaisuus yliopistossa. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja C: tutkimuksia 2. Oulu, 20 - 30.
- Liljander, J-P. 1997. Erottautumisen ja jäljittelyn jännitekentässä kahdentuva korkeakoulutus kasautuneen koulutuskysynnän kanavoijana. Teoksessa J. Välimaa (toim.) Korkeakoulutus kolmiossa. Näkökulmia korkeakoulutuslaitoksen muutoksiin. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä, 35 - 56.
- Luukkainen, O. 1998. Uuteen huomiseen. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Juva: Atena kustannus, 12 - 40.
- Moilanen, P. 2001a. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä, 61 - 80.

- Moilanen, P. 2001b. Hyväksi opettajaksi ja hyväksi ihmiseksi - ammattietiikan opetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä, 81 - 104.
- Moss, P., Dahlberg, G. & Pence, A. 2000. Getting beyond the problem with quality. European Early Childhood Education Research Journal, Vol. 8, No. 2, 103 - 115.
- Mutikainen, S. 1999. Esiopetuksen opettajakelpoisuuksista. Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Edunvalvontaosaston monisteita, 1 - 6.
- Niikko, A. 1999. Rakkautta ja rajoja. Lastentarhanopettajaopiskelijoiden johtavia kasvatuskäsityksiä ja kokemuksia vanhempiensa toteuttamasta kasvatuksesta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 75. Joensuu.
- Niikko, A. 1992. Varhaiskasvatus-, päivähoitotyö ja ammattipätevyys koulukohtaisen toimintatutkimusprojektin teoreettisena lähtökohtana. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu. Jyväskylä: Kopi-Jyvä.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 36.
- Rauhala, P. 1998. Palvelevatko ammattikorkeakoulut työelämää? Aikuiskasvatus 3, 228 - 235.
- Rauhala, P. 1993. Ammatti ja kvalifikaatiot 1990- luvun yhteiskunnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25- vuotisjuhlajulkaisu. Helsinki: Painatuskeskus, 15 - 29.
- Rauste - von Wright, M-L. & von Wright, J. 1995. Oppiminen ja koulutus. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Robson, C. 1997. Real world research. A resource for social scientists and practitioner-researchers. 8. painos. Oxford: Blackwell.

- Rodd, J. 1999. An investigation of the philosophical bases of practice of child care staff, early childhood teachers and managers in the southwest of England. *Early Child Development and Care*, Vol. 158, 21 - 29.
- Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Juva: WSOY.
- Ruohotie, P. 1999. Työelämä muuttuu - muuttuuko opetus? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2, 4 - 7.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 1999. Ammatillinen kasvu tutkimuksen kohteena. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 1, 9 - 15.
- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korkiakangas, M. 1991. 2. painos. *Kasvatuspsykologian kysymyksiä*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Salpausselän kirjapaino.
- Salminen, H. 1999a. Ammattikorkeakoulu-uudistuksen ja keskiasteen tutkintouudistuksen yhteneväisyyksiä ja eroja. *Kasvatus* 5, 472 - 490.
- Salminen, H. 1999b. Ammattikorkeakoulu-uudistuksen ja nuorisoasteen koulutuskokeilun eräät opiskelijakeskeiset tavoitteet. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2, 30 - 39.
- Sheridan, S. 2000. A comparison of external and self-evaluations of quality in early childhood education. *Early Child Development and Care*, Vol. 164, 63 - 78.
- Skinnari, S. 1998. Ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittämisen lähtökohtia. *Tiedepolitiikka* 3, 31 - 38.
- Soininen, M. 1995. *Tieteellisen tutkimuksen perusteet*. Turku: Painosalama.
- Suikkanen, A. & Viinamäki, L. 1996. Työelämän kvalifikaatiovaatimusten ulottuvuudet 1990-luvulla. *Aikuiskasvatus* 3, 171 - 176.
- Sutinen, J. 1997. *Opistosta ammattikorkeakouluksi*. Espoon-Vantaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A10. Helsinki.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Sänkiäho, R. 1974. *Temput ja kuinka ne tehdään*. Monimuuttujamenetelmät kansan palvelijoina. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 220/1974. Jyväskylä.

- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto.
- Tuckman, B.W. 1972. Conducting educational research. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Unesco. 1998. Higher education in the twenty-first century. Vision and action. The requirements of the world of work. World Conference on Higher Education. Paris: Unesco.
- Uusitalo, I. 1998. Yhteisökasvatus opettaa tiimityötä. Lastentarha 3, 47-49.
- Valkonen, T. 1981. Haastattelu- ja kyselyaineiston analyysi sosiaalitutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta (327/2000).

LIITTEET

Liite 1

Jyväskylän ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelma 2000 - 2001 / Sosionomin tutkinnon rakenne

Opintojen rakenne:	
Perusopinnot	33 ov
Ammattiopinnot	57 ov
joista yhteisiä pakollisia	9 ov
ja suuntaavia vaihtoehtoisia ammattiopintoja	48 ov
A. Erityiskasvatus ja vammaistyö tai	
B. Sosiokulttuurinen työ tai	
C. Varhaiskasvatus ja sosiaalipedagoginen työ	
Vapaasti valittavat opinnot	10 ov
Harjoittelu	30 ov
Opinnäytetyö	10 ov
Yhteensä	140 ov

PERUSOPINNOT:	
Sosiaalialan viestintä- ja kulttuuriopinnot	15 ov
Johdatus AMK -opintoihin	1 ov
Opiskelu ja oppiminen sosiaalialalla	1 ov
Suomalainen kulttuuri ja	
etniset vähemmistöt	2 ov
Ruotsi	2 ov
Englanti	2 ov
Viestintätaito	2 ov
Tutkimustyön perusteet	1 ov
Tietokone työvälineenä	2 ov
Tutkimusviestintä	1 ov
Sosiaali- ja terveydenhuollon perusteet	1 ov
Sosiaalialan ammattikulttuuri	8 ov
Johdatus filosofiseen ajatteluun	1 ov
Sosiologia	1 ov
Kansanterveystiede	1 ov
Yhteiskuntapolitiikka ja -talous	3 ov
Liikunnallinen ilmaisu	1 ov
Ilmaisutaito ja draamatyö	1 ov
Ihmisen kasvu ja kehitys	10 ov
Sosiaalipedagogiikka ja kasvatustiede	2 ov
Psykologia	2 ov
Taidekasvatus	1 ov
Hoitotyön perusteet sosiaalialalla	1 ov
Erityispedagogiikka	2 ov
Sosiaaligerontologia	2 ov

HARJOITTELU: Varhaiskasvatus ja sosiaalipedagoginen työ	30 ov
Asiakastyön orientoivaharjoittelu	5 ov
Asiakastyön suuntaava, päivähoito	7 ov
Asiakastyön suuntaava, lastensuojelu	7 ov
Asiakastyön suuntaava, perhetyö	2 ov
Asiakastyön suuntaava, valinnainen	4 ov
Hallinto- ja esimiestehtävät, päivähoito / lastensuojelu	5 ov

AMMATTIOPINNOT	57 ov
<i>Pakolliset ammattiopinnot: asiakastyö ja osallisuus</i>	9 ov
Asiakastyön lähtökohtia	3 ov
Paikallishallinto	1 ov
Sosiaalinen turvallisuus ja ekososiaalinen työ	2 ov
Lääkehoito	1 ov
Ensiapu	1 ov
Ravitseminen ja kodinhoito	1 ov
<i>Suuntaavat vaihtoehtoiset ammattiopinnot</i>	48 ov
<i>C. Varhaiskasvatus ja sosiaalipedagoginen työ</i>	
Voimavaroja tukeva työote	13 ov
Varhaiskasvatus ja sosiaalipedagoginen työ	3 ov
Viittomakieli	1 ov
Päihde- ja kriminaalihuoltotyö	2 ov
Lasten ja nuorten toimiva asuin- ja palveluympäristö	1 ov
Lasten ja nuorten mielenterveysyö	2 ov
Hoitotyön lähtökohdat ja menetelmät	3 ov
Ammatillinen kasvu ja itsetuntemus	1 ov
Varhaiskasvatus	8 ov
Varhaiskasvatus ja kasvun tukeminen	5 ov
Esiopetuksen perusteet	3 ov
Perhe- ja lastensuojelutyö	7 ov
Perhetyö	3 ov
Lasten- ja nuortenhuolto	4 ov
Ilmaisualliset taidot	8 ov
Liikunta kasvun ja kehityksen tukijana	2 ov
Kuvallinen ilmaisu ja kädenaidot	3 ov
Musiikki lasten kasvun ja kehityksen tukijana	1 ov
Musiikki nuorten kasvun ja kehityksen tukijana	1 ov
Musiikkikasvatus	1 ov
Eriytyvä ammattikulttuuri ja lähijohtaminen	8 ov
Yrittäjyys ja vaihtoehtoiset palvelut	2 ov
Tutkimusmenetelmät	1 ov
Sosiaalietikka	1 ov
Hallinto- ja esimiestehtävät	3 + 1 ov
Työn kehittämisen menetelmät	1 ov
<i>Syventävät vaihtoehtoiset opinnot</i>	4/40 ov
Vauhtiliikuntaa koulu- ja nuorisoiikaisille	2 ov
Koulunkäynnin tukeminen	2 ov
Lasten- ja nuortenhuollon syventävät menetelmät	1 ov
Lapsiperhetyön syventävät menetelmät	1 ov
Liikunta ja oppiminen	2 ov
Esiopetuksen syventävät menetelmät	2 ov
Musiikkiterapeuttinen työote	2 ov

Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen koulutusohjelma 1999 - 2001 /
Kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon rakenne

Tutkinnon rakenne:	
Kieli- ja viestintäopinnot sekä orientoivat opinnot	12 ov
Kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus	35 ov
Varhaiskasvatuksen tehtäviin ja esiopetukseen ammattillisia valmiuksia antavat opinnot	35 ov
Taito- ja taideaineiden pedagoginen opintokokonaisuus	16 ov
Tutkintoon sisältyvät muut opinnot	3 ov
Vapaaasti valittavat opinnot	19 ov
Yhteensä	120 ov

Kieli- ja viestintäopinnot sekä orientoivat opinnot	12 ov
Johdatus yliopisto-opiskeluun	1 ov
Tietotekniikan perusteet	1 ov
Äidinkielen viestintä	3 ov
Toinen kotimainen kieli	1-2 ov
Ensimmäinen vieras kieli	1 ov
Valinnaiset kieliopinnot	2 ov
Tilastomenetelmien peruskurssi	3 ov

Kasvatustieteen, erityisesti varhaiskasvatuksen opinnot	35 ov
Johdatus opettajan työhön ja ajatteluun	2 ov
Yksilön ja ryhmän kohtaaminen päivähoitossa	3 ov
Kasvu ja kehitys I	2 ov
Orientaatio lapsuuteen ja päivähoitoon	2 ov
Kasvatuksen filosofiset ja eettiset kysymykset	3 ov
Minä kasvattajana ja opettajana	3 ov
Orientoiva harjoittelu	3 ov
Vuorovaikutus kasvattajan ammatissa	2 ov
Aikuisuus ja pedagoginen asiantuntijuus	3 ov
Lastentarhanopettajuus muuttuvissa toimintaympäristöissä	2 ov
Syventävä harjoittelu	4 ov
Ihminen tutkimuskohteena	1 ov
Johdatus kasvatustieteelliseen metodologiaan	3 ov
Kasvatustieteen proseminaari	5 ov
Kirjallinen kypsyysnäyte	

Varhaiskasvatuksen tehtäviin ja esiopetukseen ammatillisia valmiuksia antavat opinnot	35 ov
Terveys ja hyvinvointi	2 ov
Varhaiskasvatuksen pedagogiikka	4 ov
Kasvu ja kehitys II	3 ov
Alkuopetuksen pedagogiikka	2 ov
Alkuopetusharjoittelu	1 ov
Esiopetuksen lähtökohdat	4 ov
Perusharjoittelu	3 ov
Äidinkieli	2 ov
Matematiikka ja tiedekasvatus	2 ov
Luonto ja ympäristö	2 ov
Uskontokasvatus	1 ov
Lapsuus, perhe ja kasvu ympäristöt	4 ov
Päivähoito kasvatusjärjestelmän ja sosiaalihuollon osana I	1 ov
Päivähoito kasvatusjärjestelmän ja sosiaalihuollon osana II	2 ov
<i>Vaihtoehtoiset opinnot</i>	<i>2 ov</i>
Mediakasvatus	2 ov
Kulttuurikasvatus	2 ov
Pedagoginen draama	2 ov

Taito- ja taideaineiden pedagoginen opintokokonaisuus	16 ov
Kuvataidekasvatus I	2 ov
Kuvataidekasvatus II	1 ov
Musiikkikasvatus I	2 ov
Musiikkikasvatus II	1 ov
Liikuntakasvatus I	2 ov
Liikuntakasvatus II	1 ov
Lastenkirjallisuus	2 ov
Teatteri-ilmaisu	2 ov
Käsityö ja teknologia	2 ov
Soitto I	0,5 ov
Soitto II	0,5 ov
Opinnoista 2 ov toteutuu orientoivan ja perusharjoittelun yhteydessä	

Liite 3

Jyväskylä
15.11.2000

Hyvä opiskelija!

Olemme Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijoita ja työstämme parhaillaan pro graduamme. Tarkoituksenamme on tutkia Jyväskylän ammattikorkeakoulun varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiseen työhön suuntautuvien sosionomiopiskelijoiden ja Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen kandidaattiopiskelijoiden näkemyksiä lastentarhanopettajuudesta ja lastentarhanopettajan tehtävässä toimimisesta. Käytämme tutkimuksessa lastentarhanopettaja -käsitettä, koska kaikki tutkimuksessamme mukana olevat opiskelijat saavat koulutuksensa myötä pätevyyden toimia lastentarhanopettajan tehtävissä.

Kiinnostustamme tähän tutkimusaiheeseen on ohjannut varhaiskasvatuksen kentällä pitkään esillä ollut keskustelu eri koulutustaustojen tuomasta ammatillisesta pätevyydestä. Toivommekin tutkimuksemme antavan tietoa eri koulutusten tarjoamista vahvuuksista tulevaan lastentarhanopettajan työhön. Tällaista tietämystä tarvitaan, jotta tulevaisuudessa kyettäisiin kehittämään entistä paremmin toimivia moniammatillisia työyhteisöjä päivähoitoon. Tällöin erilaiset koulutukset voitaisiin nähdä ja hyödyntää rikkautena.

Tällä kyselylomakkeella haluaisimme tutkimusaiheesta Sinun mielipiteesi. Vastatessasi kyselyyn ajattele itseäsi lastentarhanopettajana päiväkodissa. Tutkimuksemme onnistumisen kannalta on tärkeää, että juuri Sinä vastaisit tähän kyselyyn. Oikeita tai väärä vastauksia ei ole olemassa.

Mikäli haluat kertoa meille jotakin tutkimukseemme liittyvää, voit kirjata ajatuksiasi lomakkeen kääntöpuolelle.

Yhteistyöstä kiittäen,

Marleena Ahonen
maiahon@st.jyu.fi

Sanna Kärkkäinen
sakarkka@cc.jyu.fi

OSA I: TAUSTATIEDOT

1. Sukupuoli: _____ nainen _____ mies

2. Ikä: _____ vuotta

3. Siviilisääty _____ naimisissa _____ naimaton
_____ avoliitossa _____ leski
_____ eronnut

4. Perheen koko _____ aikuista _____ lasta

5. Koulutuspaikka: _____ ammattikorkeakoulu _____ yliopisto

Vuosikurssi: 9 sv _____ 1. _____
8 sv _____ 2. _____
7 sv _____ 3. _____

Opintojen aloituspäivämäärä: _____

6. Suuntautuminen syventävissä opinnoissa (koskee vain ammattikorkeakoulussa opiskelevia):

_____ varhaiskasvatus

_____ lastensuojelu

_____ perhetyö

_____ jokin muu, mikä _____

_____ en tiedä vielä

7. Aikaisempi työkokemus kasvatusalalla:

Ei _____

Kyllä _____

0 -1 vuotta _____

2-4 vuotta _____

Yli 5 vuotta _____

8. Aiemmin suoritetut tutkinnot ja suorituspaikat:

OSA II:

Seuraavat kysymykset ovat väittämiä liittyen kasvatukseen ja opetuksen pedagogiseen toteuttamiseen. Ajattele varhaiskasvatusta ja esiopetusta erikseen. Esiopetuksella tässä kyselyssä tarkoitetaan ainoastaan kuusivuotiaiden lasten kasvatusta ja opetusta. Merkitse X:llä (X), mitä mieltä olet kustakin väittämästä varhaiskasvatuksen näkökulmasta ja O:lla (O), mitä mieltä olet kustakin väittämästä esiopetuksen näkökulmasta. Merkinnot voit tehdä numerovaihtoehtojen päälle.

Arvioi väittämiä asteikolla 1-5:

1= ei sovellu mielestäni lainkaan varhaiskasvatukseen (X) / esiopetukseen (O)

2= soveltuu mielestäni huonosti varhaiskasvatukseen (X) / esiopetukseen (O)

3= soveltuu mielestäni tyydyttävästi varhaiskasvatukseen (X) / esiopetukseen (O)

4= soveltuu mielestäni hyvin varhaiskasvatukseen (X) / esiopetukseen (O)

5= soveltuu mielestäni erittäin hyvin varhaiskasvatukseen (X) / esiopetukseen (O)

9. Lastentarhanopettaja on järjestänyt erilaisia toimintavaihtoehtoja (mm. roolileikit, rakentelu, luonnontieteet, erilaiset pelit, kirjat, kuvallinen ilmaisu, käden työt, musiikki, liikunta), joissa lapset saavat valita toimintansa.

1 2 3 4 5

10. Toimitaan suurissa ryhmissä lastentarhanopettajan johdolla. Lapset tekevät samoja asioita samaan aikaan.

1 2 3 4 5

11. Lapset käyttävät konkreettisia, elämänläheisiä leikki- ja toimintavälineitä.

1 2 3 4 5

12. Lastentarhanopettaja kertoo lapsille tarkasti, mitä heidän tulee tehdä ja milloin. Lastentarhanopettaja odottaa lasten seuraavan hänen suunnitelmiaan.

1 2 3 4 5

13. Lapset toimivat aktiivisesti. He valitsevat sekä lastentarhanopettajan esille laittamista toiminnoista, että aloittavat myös vapaasti omia toimintojaan.

1 2 3 4 5

14. Lapset työskentelevät enimmäkseen yksilöllisesti tai pienissä itse muodostamissaan ryhmissä. Eri lapset tekevät eri asioita.

1 2 3 4 5

15. Lapset käyttävät työkirjoja, monisteita, tehtäväkortteja ja muita abstrakteja oppimateriaaleja.

1 2 3 4 5

Arvioi väittämiä asteikolla 1-5:**1= ei sovellu mielestäni lainkaan varhaiskasvatukseen (X) / esiopetukseen (O)****2= soveltuu mielestäni huonosti varhaiskasvatukseen (X) / esiopetukseen (O)****3= soveltuu mielestäni tyydyttävästi varhaiskasvatukseen (X) / esiopetukseen (O)****4= soveltuu mielestäni hyvin varhaiskasvatukseen (X) / esiopetukseen (O)****5= soveltuu mielestäni erittäin hyvin varhaiskasvatukseen (X) / esiopetukseen (O)**

16. Lastentarhanopettaja tekee lapsille kysymyksiä, jotka rohkaisevat heitä pohtimaan ja tuottamaan monia erilaisia ratkaisuja. 1 2 3 4 5
17. Lastentarhanopettaja odottaa lasten istuvan hiljaa ja seuraavan opetusta tai tekevän kynä - paperi- tehtäviä. 1 2 3 4 5
18. Lukemisen ja kirjoittamisen opettamisessa suositaan kirjainten tunnistamiseen tähtäävää suoraa opettamista, aakkosten luettelua, viivoin rajattujen alueiden värittämistä ja kirjainten kirjoittamista oikein. 1 2 3 4 5
19. Lastentarhanopettaja käyttää sen tyyppisiä toimintoja kuten palikoilla rakentelua, leivonta-aineiden mittaamista, puukäsitöitä ja piirtämistä ohjatessaan lapsia omaksumaan käsitteitä matemaattisilta, luonnontieteellisiltä ja yhteiskunnallisilta sisältöalueilta. 1 2 3 4 5
20. Lapsille järjestetään opetustuokioita, joiden tavoitteena on kynän käytön, kuvien värittämisen tai saksien käytön oppiminen. 1 2 3 4 5
21. Lapset käyttävät erilaisia taiteellisia ilmaisutekniikoita kuten sormimaalausta, siveltimin maalausta ja savityöskentelyä, oman valintansa mukaan. 1 2 3 4 5
22. Lastentarhanopettaja esittää kysymyksiä, joihin lapset voivat vastata vain yhdellä oikealla tavalla. Muistamista ja ulkomuistiharjoituksia suositaan. 1 2 3 4 5
23. Lapsia motivoidaan osallistumaan toimintaan virittämällä lapsen luonnollista uteliaisuutta ja mielenkiintoa. 1 2 3 4 5

Arvioi väittämiä asteikolla 1-5:**1= ei sovellu mielestäni lainkaan varhaiskasvatukseen (X) / esiopetukseen (O)****2= soveltuu mielestäni huonosti varhaiskasvatukseen (X) / esiopetukseen (O)****3= soveltuu mielestäni tyydyttävästi varhaiskasvatukseen (X) / esiopetukseen (O)****4= soveltuu mielestäni hyvin varhaiskasvatukseen (X) / esiopetukseen (O)****5= soveltuu mielestäni erittäin hyvin varhaiskasvatukseen (X) / esiopetukseen (O)**

24. Lapsia rohkaistaan kuuntelemaan, kertomaan omia kertomuksiaan, osallistumaan näytelmäleikkeihin, tutkimaan ja kokeilemaan kirjoittamista piirtämällä ja kopioimalla sekä tavaamaan keksimällään tavalla. Ympäristön järjestelyt houkuttelevat lasta kiinnittämään huomiota kirjoitettujen sanojen ja symboleiden sisältämiin viesteihin.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

25. Kuvallisen ilmaisun ja käden töitä tehdään lastentarhanopettajan mallin tai tarkkojen ohjeiden mukaan, värittäen valmiita kuvioita tai saattaen loppuun aikuisen valmistelevia töitä.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

26. Tiettyjen sisältöalueiden kuten matematiikan, lukemisen ja kirjoittamisen sekä luonnontieteiden alkeiden opettamiseen varataan erillinen aika tai ajanjakso.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

27. Lapsilla on päivän aikana mahdollisuus käyttää palapelejä, legoja, värikyniä, muovailuvahvoja, saksia sekä muita vastaavia välineitä oman valintansa mukaan.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

28. Lasten motivoimiseen käytetään ulkoisia keinoja. Lapsia vaaditaan osallistumaan toimintoihin, heitä palkitaan osallistumisesta ja paheksutaan osallistumattomuudesta jne.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

29. Lastentarhanopettaja näyttää tunteita lapsille hymyilemällä, koskettamalla, halaamalla ja puhumalla heille heidän silmiensä tasolla etenkin kahden keskeisissä vuorovaikutustilanteissa.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

30. Lapsiryhmästä kuuluu miellyttävää keskustelua, spontaania naurua ja jännityksen aiheuttamia huudahduksia.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

31. Lastentarhanopettaja käyttää ohjausmenetelmänään tai järjestyksenpitokeinonaan kilpailua, vertailua tai arvostelua.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Arvioi väittämiä asteikolla 1-5:**1= ei sovellu mielestäni lainkaan varhaiskasvatukseen (X) / esiopetukseen (O)****2= soveltuu mielestäni huonosti varhaiskasvatukseen (X) / esiopetukseen (O)****3= soveltuu mielestäni tyydyttävästi varhaiskasvatukseen (X) / esiopetukseen (O)****4= soveltuu mielestäni hyvin varhaiskasvatukseen (X) / esiopetukseen (O)****5= soveltuu mielestäni erittäin hyvin varhaiskasvatukseen (X) / esiopetukseen (O)**

32. Lastentarhanopettaja puhuu tunteistaan. Hän rohkaisee lapsia pukemaan sanoiksi sekä positiiviset että negatiiviset tunteensa ja ajatuksensa.

1 2 3 4 5

33. Lapsiryhmässä voi olla joko kova melu tai aikuisen vaatima hiljaisuus.

1 2 3 4 5

34. Lastentarhanopettaja käyttää ohjausmenetelmään tai järjestyksenpitokeinonaan asian selittämistä uudelleen, luottamusta, vastuunantoa, kiittämistä, kannustamista ja rohkaisua.

1 2 3 4 5

OSA III

Mieti seuraavien lastentarhanopettajan työhön liittyvien väittämien kohdalla omaa mielipidettäsi

kyseessä olevaan asiaan. Ympyröi (O) mielestäsi sopivin vaihtoehto.

Vaihtoehtoja on viisi:**1 = olen täysin eri mieltä****2 = olen jokseenkin eri mieltä****3 = en osaa sanoa****4 = olen jokseenkin samaa mieltä****5 = olen täysin samaa mieltä**

35. Vastuu yhteistyön käynnistämisestä ja ylläpitämisestä päivähoitossa on ensisijaisesti lapsen perheellä.

1 2 3 4 5

36. Lastentarhanopettajan on siedettävä kielteistä kritiikkiä ja palautetta.

1 2 3 4 5

37. Lastentarhanopettajan työ velvoittaa seuraamaan varhaiskasvatuksen ajankohtaista tietoa ja tutkimusta.

1 2 3 4 5

Vaihtoehtoja on viisi:**1= olen täysin eri mieltä****2= olen jokseenkin eri mieltä****3= en osaa sanoa****4= olen jokseenkin samaa mieltä****5= olen täysin samaa mieltä**

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 38. Päiväkodin työntekijöiden työtehtäviä ja vastuu-
alueita ei tarvitse tarkasti määritellä, vaan kaikki voivat
tehdä kaikkea. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. Koulutus antaa lastentarhanopettajalle
hyvät valmiudet kehittää omaa työtään. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. Perushoitotilanteet ovat kasvatuksellisesti ja
opetuksellisesti merkittäviä vuorovaikutustilanteita. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. Lastentarhanopettajalla tulee olla mahdollisuus
irtaantua lapsiryhmästä ja suunnitella tulevaa
toimintaa työaikana. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. Päivähoidolla voidaan tukea puutteellista
kotikasvatusta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. Lastentarhanopettaja ei saa pyytämättä puuttua perheen
sisäisiin ongelmiin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. Mikäli lastentarhanopettaja huomaa toisen työntekijän
toimivan yhteisten sopimusten vastaisesti, tulee hänen
puuttua siihen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. Yksittäisen lapsen hoidon tarpeeseen tulee vastata
mahdollisimman joustavasti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46. Lastentarhanopettajan on kyettävä sopeutumaan
nopeasti uusiin tilanteisiin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47. Lastentarhanopettajan on hyvä hakea päiväkodin
ulkopuolista apua tai konsultaatiota oman työnsä
tueksi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Vaihtoehtoja on viisi:**1= olen täysin eri mieltä****2= olen jokseenkin eri mieltä****3= en osaa sanoa****4= olen jokseenkin samaa mieltä****5= olen täysin samaa mieltä**

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 48. Lastentarhanopettajan työ edellyttää laajakatseista visiointitaitoa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49. Vanhemmilla on oikeus valita, kenelle henkilökunnasta haluaa kertoa lapsen ja perheen asioita. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50. Lastentarhanopettajan tulee tietää vanhempien kasvatuseriaatteista ja -arvoista sekä huomioida ne työssään kasvattajana. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51. Koulutuksesta riippumatta jokaisella työntekijällä on tasavertainen mahdollisuus vaikuttaa kasvatustyön suunnitteluun ja toteuttamiseen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52. Vuorovaikutustilanteissa lastentarhanopettajan tulee olla keskittyneesti mukana ja reagoida rohkeasti toisten työntekijöiden ajatuksiin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53. Lastentarhanopettajan tulee osata ohjata toisia ja delegoida työtehtäviä niin, että myös muut motivoituvat tekemään parhaansa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 54. Lastentarhanopettajan toimenkuvassa painottuvat kasvatukselliset ja opetukselliset tehtävät. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55. Lastentarhanopettajan tulee kannustaa koko päiväkotia elämään muutoksessa ja uudistumaan jatkuvasti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 56. Lastentarhanopettaja ennaltaehkäisee työllään lapsen syrjäytymistä yhteiskunnassa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

OSA IV

Ajattele esiopetusta tässä yhteydessä ainoastaan kuusivuotiaiden lasten kasvatuksena ja opetuksena.

57. Minkä ikäryhmän kasvun ja oppimisen tukemiseen Sinulla on mielestäsi parhaimmat valmiudet tällä hetkellä (valitse yksi vaihtoehdoista):

- 0 – 3 v
- 3 – 6 v
- esiopetus

58. Minkä ikäryhmän kasvun ja oppimisen tukemiseen Sinulla on mielestäsi heikoimmat valmiudet tällä hetkellä (valitse yksi vaihtoehdoista):

- 0 – 3 v
- 3 – 6 v
- esiopetus

59. Minkä ikäryhmän kanssa työskentelemiseen mielestäsi koulutuksesi antaa parhaimmat valmiudet (valitse yksi vaihtoehdoista):

- 0 – 3 v
- 3 – 6 v
- esiopetus

60. Minkä ryhmän kanssa työskentelemiseen mielestäsi koulutuksesi antaa heikoimmat valmiudet (valitse yksi vaihtoehdoista):

- 0 – 3 v
- 3 – 6 v
- esiopetus

Kiitos vastauksestasi!

Liite 4

Osan II vastinparit

ARVIOINTIALUE: Oppimistoimintojen ohjaaminen	VASTINPARIT	OSION SISÄLTÖ
Motivointi	(+) Lapsilähtöinen (-) Aikuislähtöinen	23. Lapsia motivoidaan osallistumaan toimintaan virittämällä lapsen luonnollista uteliaisuutta ja mielenkiintoa. 28. Lasten motivoimiseen käytetään ulkoisia keinoja. Lapsia vaaditaan osallistumaan toimintoihin, heitä palkitaan osallistumisesta ja paheksutaan osallistumattomuudesta jne.
Toimintamahdollisuudet	(+) Lapsilähtöinen (-) Aikuislähtöinen	9. Lastentarhanopettaja on järjestänyt erilaisia toimintavaihtoehtoja (mm. roolileikit, rakentelu, luonnontieteet, erilaiset pelit, kirjat, kuvallinen ilmaisu, käden työt, musiikki, liikunta), joista lapset saavat valita toimintansa. 12. Lastentarhanopettaja kertoo lapsille tarkasti, mitä heidän tulee tehdä ja milloin. Lastentarhanopettaja odottaa lasten seuraavan hänen suunnitelmiaan.
Eriyttäminen	(+) Lapsilähtöinen (-) Aikuislähtöinen	14. Lapset työskentelevät enimmäkseen yksilöllisesti tai pienissä itse muodostamissaan ryhmissä. Eri lapset tekevät eri asioita. 10. Toimitaan suurissa ryhmissä lastentarhanopettajan johdolla. Lapset tekevät samoja asioita samaan aikaan.
Aloitteellisuus	(+) Lapsilähtöinen (-) Aikuislähtöinen	13. Lapset toimivat aktiivisesti. He valitsevat sekä lastentarhanopettajan esille laittamista toiminnoista, että aloittavat myös vapaasti omia toimintojaan. 17. Lastentarhanopettaja odottaa lasten istuvan hiljaa ja seuraavan opetusta tai tekemään kynä-paperi -tehtäviä.
Toimintavälineet	(+) Lapsilähtöinen (-) Aikuislähtöinen	11. Lapset käyttävät konkreettisia, elämänläheisiä leikki- ja toimintavälineitä. 15. Lapset käyttävät työkirjoja, monisteita, tehtäväkortteja ja muita abstrakteja oppimateriaaleja.
Kognitiivinen vuorovaikutus	(+) Lapsilähtöinen (-) Aikuislähtöinen	16. Lastentarhanopettaja tekee lapsille kysymyksiä, jotka rohkaisevat heitä pohtimaan ja tuottamaan monia erilaisia ratkaisuja. 22. Lastentarhanopettaja esittää kysymyksiä, joihin lapset voivat vastata vain yhdellä oikealla tavalla. M u i s t a m i s t a j a ulkomuistiharjoituksia suositaan.

Kirjoitettuun kieleen suuntautuminen	<p>(+) Lapsilähtöinen</p> <p>(-) Aikuislähtöinen</p>	<p>24. Lapsia rohkaistaan kuuntelemaan, kertomaan omia kertomuksiaan, osallistumaan näytelmäleikkeihin, tutkimaan ja kokeilemaan kirjoittamista piirtämällä ja kopioimalla sekä tavaamaan keksimällään tavalla. Ympäristön järjestelyt houkuttelevat lasta kiinnittämään huomiota kirjoitettujen sanojen ja symboleiden sisältämiin viesteihin.</p> <p>18. Lukemisen ja kirjoittamisen opettamisessa suositetaan kirjainten tunnistamiseen tähtävää suoraa oppimista, aakkosten luettelua, viivoin rajattujen alueiden värittämistä ja kirjainten kirjoittamista oikein.</p>
Yhteiskuntaan ja luonnontieteisiin suuntautuminen	<p>(+) Lapsilähtöinen</p> <p>(-) Aikuislähtöinen</p>	<p>19. Lastentarhanopettaja käyttää sen tyyppisiä toimintoja kuten palikoilla rakentelua, leivonta-aineiden mittaamista, puukäsitöitä ja piirtämistä ohjatessaan lapsia o maksamaan käsitteitä matemaattisilta, luonnontieteellisiltä ja yhteiskunnallisilta sisältöalueilta.</p> <p>26. Tiettyjen sisältöalueiden, kuten matematiikan, lukemisen ja kirjoittamisen sekä luonnontieteiden alkeiden opettamiseen varataan erillinen aika tai ajanjakso.</p>
Hienomotoriikka	<p>(+) Lapsilähtöisyys</p> <p>(-) Aikuislähtöisyys</p>	<p>27. Lapsilla on päivän aikana mahdollisuus käyttää pelejä, legoja, värikyniä, muovailuvahoja, saksia sekä muita vastaavia välineitä oman valintansa mukaan.</p> <p>20. Lapsille järjestetään opetustuokiota, joiden tavoitteena on kynän käytön, kuvien värittämisen tai saksien käytön oppiminen.</p>
Kuvallinen ilmaisu	<p>(+) Lapsilähtöinen</p> <p>(-) Aikuislähtöinen</p>	<p>21. Lapset käyttävät erilaisia taiteellisia ilmaisutekniikoita, kuten sormimaalausta, siveltimin maalausta ja savityöskentelyä, oman valintansa mukaan.</p> <p>25. Kuvallisen ilmaisun ja k ä d e n t ö i t ä t e h d ä ä n lastentarhanopettajan mallin tai tarkkojen ohjeiden mukaan, värittäen valmiita kuvioita tai saattaen loppuun aikuisen valmistelemia töitä.</p>
ARVIOINTIALUE: Tunneilmasto	VASTINPARIT	OSION SISÄLTÖ
Ryhmän hallinta	<p>(+) Lapsilähtöinen</p> <p>(-) Aikuislähtöinen</p>	<p>30. Lapsiryhmästä kuuluu miellyttävää keskustelua, spontaania naurua ja jännityksen aiheuttamia huudahduksia.</p> <p>33. Lapsiryhmässä voi olla joko kova melu tai aikuisen vaatima hiljaisuus.</p>

Kasvatustyyli	(+) Lapsilähtöinen (-) Aikuislähtöinen	34. Lastentarhanopettaja käyttää ohjausmenetelmänään tai järjestyksenpitokeinonaan asian selittämistä uudelleen, luottamusta, vastuunantoa, kiittämistä, kannustamista ja rohkaisua. 31. Lastentarhanopettaja käyttää ohjausmenetelmänään tai järjestyksenpitokeinonaan kilpailua, vertailua tai arvostelua.
Tunteet	(+) Lapsilähtöinen (+) Lapsilähtöinen	29. Lastentarhanopettaja näyttää tunteita lapsille hymyilemällä, koskettamalla, halaamalla ja puhumalla heidän silmiensä tasolla etenkin kahdenkeskisissä vuorovaikutustilanteissa. 32. Lastentarhanopettaja puhuu tunteistaan. Hän rohkaisee lapsia pukemaan sanoiksi sekä positiiviset että negatiiviset tunteensa ja ajatuksensa.

(Hujala-Huttunen & Tauriainen 1995, 22 - 23).

Liite 5

Kyselylomakkeen II osan väittämien (9 - 34) keskiarvot ja -hajonnat koulutuksittain varhaiskasvatuksen näkökulmasta

VÄITTÄMÄ	N	AMMATTIKORKEAKOULU		YLIOPISTO	
		M	SD	M	SD
v9.	166	4.36	.73	4.45	.75
v10.	166	2.33	.96	2.46	.85
v11.	166	4.58	.68	4.59	.64
v12.	167	2.53	1.11	2.57	.88
v13.	166	4.37	.76	4.37	.79
v14.	166	3.50	1.07	3.68	.93
v15.	167	2.53	1.10	2.31	.86
v16.	166	4.30	.89	4.49	.80
v17.	167	1.57	.80	1.70	.78
v18.	165	2.00	1.03	1.88	.90
v19.	167	4.38	.81	4.34	.80
v20.	166	4.04	.88	3.72	.97
v21.	167	4.50	.78	4.28	.88
v22.	167	1.60	.78	1.47	.68
v23.	167	4.84	.41	4.75	.59
v24.	167	4.43	.74	4.40	.87
v25.	166	2.06	.94	1.79	.82
v26.	166	2.16	.81	2.30	.98
v27.	166	4.60	.72	4.59	.74
v28.	166	1.66	.75	1.64	.71
v29.	166	4.84	.41	4.81	.55
v30.	166	4.76	.55	4.73	.60
v31.	166	1.25	.53	1.28	.62
v32.	165	4.64	.72	4.61	.73
v33.	164	2.23	1.32	2.40	1.10
v34.	165	4.76	.50	4.67	.71

Liite 6

Kyselylomakkeen II osan väittämien (9 - 34) keskiarvot ja -hajonnat koulutuksittain esiopetuksen näkökulmasta

VÄITTÄMÄ	N	AMMATTIKORKEAKOULU		YLIOPISTO	
		M	SD	M	SD
e9.	167	4.41	.87	4.62	.62
e10.	167	2.96	1.04	2.90	.94
e11.	167	4.49	.72	4.44	.66
e12.	167	2.94	1.15	3.00	1.04
e13.	167	4.57	.61	4.48	.75
e14.	167	4.07	.90	3.93	.88
e15.	168	4.10	.91	3.70	.94
e16.	166	4.85	.44	4.75	.56
e17.	168	2.71	1.14	2.76	1.13
e18.	167	3.04	1.09	2.69	1.06
e19.	168	4.61	.71	4.60	.65
e20.	167	4.16	.92	4.00	1.01
e21.	168	4.67	.59	4.41	.81
e22.	168	3.81	1.19	4.20	.84
e23.	167	4.84	.41	4.82	.52
e24.	168	4.77	.49	4.74	.63
e25.	167	2.00	.86	1.78	.84
e26.	167	3.06	1.17	3.05	1.18
e27.	166	4.60	.74	4.68	.64
e28.	167	1.82	.79	1.73	.81
e29.	167	4.81	.50	4.74	.60
e30.	165	4.68	.61	4.70	.61
e31.	167	1.49	.78	1.43	.77
e32.	167	4.75	.56	4.67	.67
e33.	165	2.46	1.37	2.39	1.12
e34.	167	4.81	.40	4.69	.65

Liite 7

Kyselylomakkeen III osan väittämien (35 - 56) keskiarvot ja -hajonnat koulutuksittain

VÄITTÄMÄ	N	AMMATTIKORKEAKOULU		YLIOPISTO	
		M	SD	M	SD
35.	168	1.86	.84	1.85	.81
36.	167	4.78	.42	4.51	.63
37.	168	4.80	.50	4.70	.65
38.	168	3.55	1.17	3.10	1.12
39.	168	4.55	.58	4.30	.75
40.	168	4.84	.37	4.79	.41
41.	168	3.71	1.23	3.66	1.01
42.	167	4.29	.73	3.96	.89
43.	168	2.20	1.07	2.86	1.03
44.	168	4.54	.70	4.39	.59
45.	168	4.48	.68	4.29	.79
46.	168	4.67	.50	4.60	.55
47.	168	4.26	.82	4.03	.91
48.	168	4.46	.65	4.46	.61
49.	168	4.16	.87	3.96	.95
50.	168	4.75	.43	4.73	.45
51.	168	4.57	.70	3.90	1.13
52.	168	4.57	.65	4.58	.54
53.	167	4.42	.74	4.28	.81
54.	168	4.29	.79	4.49	.69
55.	168	4.13	.77	3.94	.93
56.	168	4.58	.55	4.27	.77

Liite 8

Kyselylomakkeen II osan väittämien (9 - 34) keskiarvot ja -hajonnat ammattikorkeakoulun osalta vuosikursseittain varhaiskasvatuksen näkökulmasta

VÄITTÄMÄ	N	AMMATTIKORKEAKOULU					
		9 sv		8 sv		7 sv	
		M	SD	M	SD	M	SD
v9.	166	4.14	.64	4.33	.83	4.67	.59
v10.	166	2.55	.74	2.38	1.13	1.94	.87
v11.	166	4.45	.60	4.67	.68	4.65	.79
v12.	167	3.10	1.02	3.43	.93	4.22	1.20
v13.	166	4.18	.73	4.41	.84	4.59	.62
v14.	166	3.27	1.03	3.30	1.03	4.11	1.02
v15.	167	2.32	.89	2.59	1.05	2.67	1.41
v16.	166	4.09	.81	4.42	.70	4.33	1.19
v17.	167	1.68	.78	1.52	.75	1.44	.86
v18.	165	2.36	1.22	1.81	.88	1.76	.90
v19.	167	4.27	.94	4.56	.64	4.22	.88
v20.	166	4.23	.81	4.07	.78	3.71	1.05
v21.	167	4.45	.80	4.52	.75	4.50	.86
v22.	167	1.73	.88	1.59	.80	1.44	.62
v23.	167	4.82	.39	4.81	.40	4.89	.47
v24.	167	4.50	.67	4.48	.70	4.28	.89
v25.	166	2.14	1.08	2.19	.92	1.76	.75
v26.	166	2.18	.91	2.22	.85	2.06	.66
v27.	166	4.14	.89	4.78	.51	4.88	.49
v28.	166	1.59	.67	1.78	.75	1.59	.87
v29.	166	4.77	.53	4.85	.36	4.88	.33
v30.	166	4.68	.57	4.78	.58	4.82	.53
v31.	166	1.23	.53	1.37	.63	1.12	.33
v32.	165	4.55	.74	4.69	.62	4.65	.86
v33.	164	2.33	1.28	2.11	1.22	2.18	1.55
v34.	165	4.82	1.39	4.73	.53	4.71	.59

Liite 9

Kyselylomakkeen II osan väittämien (9 - 34) keskiarvot ja -hajonnat ammattikorkeakoulun osalta vuosikursseittain esiopetuksen näkökulmasta

VÄITTÄMÄ	N	AMMATTIKORKEAKOULU					
		9 sv		8 sv		7 sv	
		M	SD	M	SD	M	SD
e9.	167	4.55	.80	4.26	.94	4.47	.84
e10.	167	3.14	.71	3.04	1.18	2.53	1.02
e11.	167	4.23	.75	4.67	.62	4.56	.78
e12.	167	3.00	.82	3.22	1.09	2.42	1.43
e13.	167	4.59	.67	4.48	.64	4.72	.46
e14.	167	3.95	1.05	3.87	.85	4.47	.70
e15.	168	4.27	.94	4.19	.74	3.79	1.08
e16.	166	4.86	.36	4.92	.27	4.74	.65
e17.	168	2.86	.83	3.00	.96	2.05	1.43
e18.	167	3.36	1.14	2.96	.94	2.74	1.19
e19.	168	4.36	.90	4.78	.42	4.63	.76
e20.	167	3.95	1.17	4.37	.69	4.06	.87
e21.	168	4.64	.58	4.63	.59	4.74	.65
e22.	168	2.55	1.18	2.15	1.26	2.05	1.13
e23.	167	4.73	.55	4.89	.32	4.89	.32
e24.	168	4.77	.53	4.85	.36	4.68	.58
e25.	167	2.05	.79	2.00	.73	2.00	1.14
e26.	167	3.23	1.23	2.96	1.02	3.06	1.35
e27.	166	4.32	.99	4.70	.47	4.78	.65
e28.	167	1.77	.69	1.96	.71	1.72	1.02
e29.	167	4.68	.65	4.85	.46	4.89	.32
e30.	165	4.45	.80	4.73	.53	4.88	.33
e31.	167	1.50	.80	1.52	.80	1.44	.78
e32.	167	4.64	.66	4.78	.51	4.83	.51
e33.	165	3.00	1.26	2.19	1.27	2.17	1.50
e34.	167	4.86	.35	4.81	.40	4.72	.46

Liite 10

Kyselylomakkeen II osan väittämien (9 - 34) keskiarvot ja -hajonnat yliopiston osalta vuosikursseittain varhaiskasvatuksen näkökulmasta

VÄITTÄMÄ	N	YLIOPISTO					
		1. vsk		2. vsk		3. vsk	
		M	SD	M	SD	M	SD
v9.	166	4.19	.90	4.58	.50	4.83	.39
v10.	166	2.57	.88	2.42	.64	2.35	.98
v11.	166	4.49	.75	4.54	.58	4.83	.39
v12.	167	2.62	.95	2.46	.90	2.70	.70
v13.	166	4.15	.91	4.42	.70	4.74	.45
v14.	166	3.65	.97	3.38	.94	4.00	.74
v15.	167	2.30	.75	2.23	.99	2.35	.93
v16.	166	4.26	.90	4.50	.81	4.96	.21
v17.	167	1.55	.62	1.96	.96	1.74	.81
v18.	165	2.04	.92	1.73	.83	1.70	.93
v19.	167	4.19	.88	4.23	.82	4.74	.45
v20.	166	3.57	.93	4.04	.92	3.61	1.08
v21.	167	4.19	.99	4.31	.79	4.39	.78
v22.	167	1.43	.68	1.46	.65	1.61	.72
v23.	167	4.51	.78	4.96	.20	5.00	.00
v24.	167	4.21	1.02	4.62	.57	4.52	.79
v25.	166	1.83	.79	1.85	1.01	1.70	.70
v26.	166	2.28	.90	2.69	1.16	1.96	.82
v27.	166	4.40	.92	4.62	.57	4.87	.34
v28.	166	1.64	.76	1.65	.56	1.70	.76
v29.	166	4.74	.71	4.85	.37	4.87	.34
v30.	166	4.60	.74	4.81	.49	4.87	.34
v31.	166	1.30	.72	1.42	.64	1.09	.29
v32.	165	4.43	.88	4.73	.60	4.78	.42
v33.	164	2.49	1.14	2.50	1.10	2.17	1.03
v34.	165	4.45	.90	4.88	.33	4.83	.49

Liite 11

Kyselylomakkeen II osan väittämien (9 - 34) keskiarvot ja -hajonnat yliopiston osalta vuosikursseittain esiopetuksen näkökulmasta

VÄITTÄMÄ	N	YLIOPISTO					
		1. vsk		2. vsk		3. vsk	
		M	SD	M	SD	M	SD
e9.	167	4.43	.71	4.73	.53	4.87	.34
e10.	167	3.04	.88	2.92	.98	2.74	.96
e11.	167	4.23	.76	4.50	.51	4.78	.42
e12.	167	3.11	1.03	2.96	1.11	2.86	.94
e13.	167	4.23	.91	4.73	.45	4.70	.47
e14.	167	3.65	.95	4.04	.77	4.26	.69
e15.	168	3.77	.81	3.73	1.08	3.39	.99
e16.	166	4.62	.71	4.81	.40	4.96	.21
e17.	168	2.74	1.13	2.88	1.18	2.74	1.10
e18.	167	2.89	1.10	2.69	1.01	2.30	.93
e19.	168	4.43	.77	4.69	.55	4.83	.39
e20.	167	3.94	1.03	4.31	.93	3.87	1.01
e21.	168	4.32	.93	4.62	.57	4.35	.78
e22.	168	1.70	.83	1.88	.86	1.78	.85
e23.	167	4.66	.70	4.96	.20	5.00	.00
e24.	168	4.60	.83	4.81	.40	4.91	.29
e25.	167	1.74	.87	1.81	.80	1.83	.89
e26.	167	3.04	1.22	3.58	.99	2.57	1.16
e27.	166	4.51	.80	4.77	.43	4.91	.29
e28.	167	1.72	.88	1.77	.65	1.78	.85
e29.	167	4.68	.75	4.73	.45	4.83	.39
e30.	165	4.53	.75	4.81	.49	4.87	.34
e31.	167	1.45	.80	1.58	.81	1.26	.69
e32.	167	4.51	.83	4.77	.51	4.83	.39
e33.	165	2.49	1.21	2.46	.99	2.22	1.04
e34.	167	4.53	.83	4.85	.37	4.78	.42

Liite 12

Kyselylomakkeen III osan väittämien (35 - 56) keskiarvot ja -hajonnat vuosikursseittain ammattikorkeakoulun osalta

VÄITTÄMÄ	N	AMMATTIKORKEAKOULU					
		9 sv		8 sv		7 sv	
		M	SD	M	SD	M	SD
35.	168	2.14	.83	1.56	.58	1.84	.96
36.	167	4.59	.50	4.93	.27	4.84	.37
37.	168	4.68	.72	4.89	.32	4.79	.42
38.	168	3.82	1.10	3.15	1.13	3.79	1.23
39.	168	4.68	.48	4.41	.69	4.58	.51
40.	168	4.77	.43	4.93	.27	4.84	.37
41.	168	3.95	.90	3.26	1.51	4.05	.97
42.	167	4.38	.67	4.22	.80	4.26	.73
43.	168	2.32	.95	2.30	1.17	1.84	.96
44.	168	4.36	.90	4.67	.48	4.58	.69
45.	168	4.36	.79	4.52	.51	4.58	.77
46.	168	4.64	.58	4.70	.47	4.68	.48
47.	168	4.27	.83	4.19	.79	4.37	.90
48.	168	4.50	.67	4.37	.69	4.53	.61
49.	168	4.00	.93	4.22	.80	4.16	.96
50.	168	4.59	.50	4.81	.40	4.89	.32
51.	168	4.55	.74	4.56	.75	4.63	.60
52.	168	4.41	.85	4.70	.47	4.58	.61
53.	167	4.32	.78	4.59	.69	4.32	.75
54.	168	4.32	.95	4.48	.51	4.00	.88
55.	168	4.09	.75	4.30	.72	3.95	.85
56.	168	4.50	.60	4.67	.48	4.53	.61

Liite 13

Kyselylomakkeen III osan väittämien (35 - 56) keskiarvot ja -hajonnat vuosikursseittain yliopiston osalta

VÄITTÄMÄ	N	YLIOPISTO					
		1. vsk		2. vsk		3. vsk	
		M	SD	M	SD	M	SD
35.	168	1.89	.84	1.81	.90	1.74	.96
36.	167	4.68	.47	4.31	.68	4.41	.80
37.	168	4.74	.44	4.58	.99	4.74	.54
38.	168	3.23	1.07	3.35	1.20	2.78	1.04
39.	168	4.40	.61	4.15	.97	4.30	.56
40.	168	4.62	.49	4.88	.33	5.00	.00
41.	168	3.62	.95	.96	1.09	3.61	1.12
42.	167	4.09	.88	3.88	.86	3.83	.89
43.	168	3.15	1.08	2.85	1.05	2.52	.79
44.	168	4.28	.54	4.50	.71	4.52	.51
45.	168	4.21	.81	4.42	.76	4.26	.81
46.	168	4.68	.47	4.46	.51	4.57	.73
47.	168	4.02	.87	4.04	1.00	4.04	.98
48.	168	4.57	.54	4.38	.75	4.30	.56
49.	168	3.94	.89	3.85	1.12	4.09	.90
50.	168	4.62	.49	4.73	.45	4.91	.29
51.	168	4.02	.99	3.92	1.20	3.52	1.27
52.	168	4.66	.52	4.50	.58	4.48	.51
53.	167	4.41	.69	4.12	.82	4.09	1.00
54.	168	4.55	.58	4.58	.70	4.30	.88
55.	168	4.19	.82	3.62	1.10	3.87	.81
56.	168	4.34	.76	4.15	.88	4.22	.67