



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

Rinne Jaakko

Vanhempien käsityksiä lastentarhanopettajan ammatillisuudesta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Varhaiskasvatuksen koulutus

2015



Varhaiskasvatuksen koulutus		Tekijä/Author Rinne Jaakko	
Työn nimi/Title of thesis Vanhempien käsityksiä lastentarhanopettajan ammatillisuudesta			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu	Aika/Year Toukokuu 2015	Sivumäärä/No. of pages 51+3
Tiivistelmä/Abstract <p>Tutkimukseni käsittelee päiväkotilasten vanhempien käsityksiä lastentarhanopettajan ammatillisuudesta ja varhaiskasvatuksesta. Tarkoituksena tutkimuksessa on selvittää millaisena vanhemmat näkevät lastentarhanopettajan työn, mitä he tietävät koulutuksesta ja millaisena he kokevat yhteistyön päiväkodin kanssa, sekä päiväkotihenkilöstön kesken. Tarkoituksena on myös selvittää millaista tietoa vanhemmilla on varhaiskasvatuksesta, sen keskeisistä käsitteistä ja päiväkotityöstä. Tuon myös ilmi asioita, joihin vanhemmat ovat päiväkodeissa tyytyväisiä, mitä he pitävät tärkeinä ja minikäläisiä parannusehdotuksia heillä on antaa päiväkodeille. Viitekehystenä tutkimukselle on varhaiskasvatuksen historia Suomessa.</p> <p>Aineisto kerättiin teemahaastatteluilla. Haastateltavina oli kolme päiväkotilapsen vanhempaa ja haastattelut toteutettiin alkukevällä 2015. Tutkimus on kvalitatiivinen ja aineiston analyysimenetelmänä käytetään aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Sen tarkoituksena on saada tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty ja yleinen kuvaus. Tutkimuksessani on kaksi tutkimusongelmaa, joiden mukaan analyysi on toteutettu.</p> <p>Vanhempien käsitysten mukaan lastentarhanopettajan työ on pääasiallisesti esiopetustyötä. Lastentarhanopettajilla nähtiin olevan myös johtajuutta ja heidän vastuullaan tiedettiin olevan suunnittelua. Koulutuksella ei nähty olevan suurtakaan merkitystä, vaan vanhemmat korostivat persoonallisia ominaisuuksia enemmän. Toisaalta ilmi tuli myös koulutuksen merkityksellisyyttä korostavaa informaatiota. Yhteistyön päiväkotihenkilöstön kanssa vanhemmat kokivat hyvin toimineeksi, mutta henkilökunnan keskinäisestä yhteistyöstä ei vähäisen tuntuman vuoksi ole muodotunut selkeää kuvaa.</p> <p>Päiväkodin ammattikuntia tiedettiin hyvin hajanaisesti ja koulutuksesta lähinnä koulutustaso. Myös käsitykset varhaiskasvatuksen keskeisistä käsitteistä ja niiden merkityksistä olivat melko hajanaisia, mutta perustietoa niistäkin löytyi. Tärkeimpänä ominaisuutena päiväkodeissa vanhemmat pitivät turvallisuutta. Tärkeänä nähtiin myös sosiaalisten taitojen oppiminen sekä yleisesti kehittyminen ja oppiminen. Parannettavaa löydettiin tiedonkulussa, organisoinnissa ja johtamisessa. Vanhemmat toivoivat voivansa osallistua suunnitteluun entistä enemmän.</p> <p>Tutkimuksessa on noudatettu eettisyyden periaatetta, eikä tutkimustuloksista paljastu haastateltujen henkilöllisyys. Tutkimuksen tuloksia ei voi yleistää, vaan kyseessä on tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden henkilökohtaiset käsitykset ja tiedot, joiden pohjalta johtopäätökset on tehty.</p>			
Asiasanat/Keywords ammatillisuus, sisällönanalyysi, vanhemmat, varhaiskasvatus			

Sisällysluettelo

1	Johdanto	1
2	Varhaiskasvatuksen historiaa Suomessa	3
2.1	Lastentarha-aatteen alkuvaiheet Suomessa	3
2.2	Voimakkaan kehittämisen vaihe	5
2.3	Kehitysvaiheet viime vuosikymmeninä	9
3	Tutkimuskysymykset	12
4	Tutkimuksen toteutus	13
4.1	Tutkimusmenetelmä ja tutkimusaineiston esittely	13
4.2	Teemahaastattelu	14
4.3	Aineiston analyysi	15
4.4	Analyysiprosessi	17
5	Tutkimuksen tulokset	21
5.1	Lastentarhanopettajan ammatillisuus	21
5.2	Näkemyksiä varhaiskasvatusalasta	28
5.3	Tulosten yhteenveto	33
6	Pohdinta	37
6.1	Tutkimuksen luotettavuus	37
6.2	Tutkimuksen eettisyys	39
6.3	Lopuksi	40
	Lähteet	42

1 Johdanto

Maamme varhaiskasvatuksessa on meneillään murrosvaihe. Uusi, suurin odotuksin ladattu varhaiskasvatuslaki on tuloillaan. Ensimmäinen esitys uudeksi laiksi on jo annettu ja ensimmäinen vaihe lain uudistamiseksi on hyväksytty. Kuitenkin esimerkiksi henkilöstön vastuualueet jäivät ensimmäisessä lakiehdotuksessa määrittämättä, jota mm. OAJ (27.1.2015) lausunnossaan sosiaali- ja terveystieteiden valtiokunnalle kritisoitiin. Myös henkilöstön kelpoisuusvaatimusten uudistaminen ja määrittely jäivät ensimmäisen vaiheen ulkopuolelle. Suomen Vanhempainliitto on lausunnossaan (19.2.2015) tyytyväinen uuteen lakiesitykseen, ollen erityisen tyytyväinen lasten ja vanhempien osallisuuden kasvattamiseen. Vanhempainliitto myös kannatti lapsikohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimista. Herää kysymys, miten hyvin vanhemmat tuntevat päiväkotiarkea ja millainen käsitys heillä on päiväkotihenkilöstön ja erityisesti lastentarhanopettajan työstä?

Varhaiskasvatuksen opintoihin kuuluvien harjoittelujen aikana mielestäni oli usein epäselvää, mihin ammattikuntaan kukin harjoittelupäiväkotien henkilöstöstä kuului. Kaikki tuntuivat tekevän samaa työtä. Tietäen päiväkodin eri ammattikunnat sekä niiden koulutustason ja -taustan, tämä tuntui minusta epäoikeudenmukaiselta. Kyseisiin ajatuksiin olen törmännyt myös lukuisia kertoja kuullessani keskusteluja päiväkodeissa tehtävästä työstä. Niistä on käynyt ilmi, että päiväkodin henkilökunnasta ei ulkopuolisten taholta osata erottaa mitään ammattikuntia, lisäksi kaikkia on kutsuttu joko hoitajiksi, tädeiksi tai sediksi. Kun tähän lisätään se, että tätä on kuullut myös päiväkodeissa työskentelevien, muiden kuin lastentarhanopettajan koulutuksen saaneiden, sekä lastentarhanopettajan virkaa tekevien suulla, on hämmästykseni ollut erittäin suuri. Myös yleistä keskustelua lehdissä ja muissa tiedotusvälineissä seurattessani olen huomannut, että lastentarhanopettajan ammatti, työn sisältö, osaamisvaatimukset ja koulutustausta tunnetaan yleisellä tasolla maassamme varsin huonosti.

Kasvatuskumppanuus on merkittävä osa päiväkotityötä ja se tarjoaa omat haasteensa myös päiväkotihenkilöstölle. Yhteisen kasvatustehtävän myötä vanhempien ja henkilöstön on sovittava ja löydettävä tapa toteuttaa tätä kasvatustehtävää (Varhaiskasvatussuunnitelman

perusteet, 2005, s. 31–32). Lasten ja vanhempien vaikuttaminen, osallisuus ja yhteistyö kirjattiin ja hyväksyttiin uuden varhaiskasvatuslain ensimmäisessä vaiheessa. Tämän myötä vanhemmilla on entistä paremmat mahdollisuudet olla mukana lastensa päiväkotikasvatuksen suunnittelussa ja toteutumisen seurannassa. Heidän toiveensa ja näkemyksensä on jatkossa otettava jo ainakin puitteissa huomioon. Jää nähtäväksi, mikä vaikutus tällä on vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön päiväkotihenkilöstön näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa keskityn vanhempien näkökulmaan ja näkemykseen päiväkodeissa tehtävästä työstä. Yhteistyön lisääntyessä on mielestäni erittäin tärkeää, että vanhemmat ymmärtävät päiväkodeissa tehtävän työn realiteetit ja sen kautta pystyvät paremmin antamaan oman panoksensa suunnittelutyöhön ja päiväkotien kehittämiseen. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millaisena vanhemmat näkevät lastentarhanopettajan työn ja sen ammatilliset vaatimukset. Myös henkilökunnan yhteistyö, koulutus ja keskinäinen työnjako ovat tarkastelun alla. Selvitän myös, mitä vanhemmat pitävät päiväkodeissa tärkeänä ja mitä parannettavaa tai kehitettävää he kokemustensa myötä päiväkoteihin ehdottavat. Työ tuo omalta pieneltä osaltaan esiin lähtökohdan yhteistyön kehittämiseksi ja kasvatuskumppanuuden tiivistämiselle, mitä uusi laki ainakin paperilla velvoittaa.

2 Varhaiskasvatuksen historiaa Suomessa

Tutkimukseni taustana tuon esiin maamme päivähoidon ja varhaiskasvatuksen keskeistä historiaa tapahtumajärjestyksessä. Koulutus, lait, hallinto ja kehitys aina tähän päivään saakka avautuvat tämän luvun myötä.

2.1 Lastentarha-aatteen alkuvaiheet Suomessa

Lastentarha-aatteen toi Suomeen Uno Cygnaeus. Tutustumismatkallaan saksalaisiin opetuslaitoksiin 1858–1859 hän tutustui lastentarhoihin (3-6-vuotiaat), lastenseimiin (0-3-vuotiaat) Luise Fröbelin lastentarhanopettajien valmistuslaitokseen ja lukuisiin Fröbelin aatteiden kannattajiin. Cygnaeuksen mielenkiinto Fröbeliläistä lastentarhaa kohtaan heräsi. Ehdotuksessaan Suomen kansakoulun toimesta hän antoi marraskuussa 1860, johon kuului ehdotukset ja toimintasuunnitelmat myös lastentarhoista sekä lastenseimistä. Lastentarha toteutuikin Jyväskylän opettajanvalmistus seminaarin yhteyteen 1863, mutta lastenseimi vasta 1866. Ne toimivat opettajakokelaiden harjoituspaikkoina ja siksi niitä perustettiin seminaarien yhteyteen. Cygnaeuksen ehdotuksessa lastentarhat olivat 5-9-vuotiaille ja lastenseimet alle 5-vuotiaille orvoille tai heikoissa olosuhteissa elävälle tyttölapselle. Cygnaeus kuoli 1888, jonka jälkeen lastentarhat ja -seimet lakkautettiin opettajanvalmistuslaitosten yhteydestä. Hänen alkuperäiset suunnitelmansa lastentarhoista ja -seimistä toteutui vain osittain, eikä niiden katsota olevan luonteeltaan samanlaisia kuin myöhemmin perustetuilla fröbeliläisillä kansanlastentarhoilla, mutta lastentarha-aate oli tullut Suomeen ja hän toimillaan edisti pienten lasten aseman parantamista ja lastensuojelutyötä maassamme. (Hänninen & Valli, 1986, s. 53- 57.)

Hanna Rothman valmistui lastentarhanopettajaksi Berliinissä 1882 Pestalozzi- Fröbel-Hausista ja jo seuraavana vuonna hän perusti Helsinkiin maksullisen ruotsinkielisen lastentarhan. Hänen tavoitteensa oli kuitenkin perustaa vapaa lastentarha köyhemmille lapsille, joka sitten toteutui Anniskeluyhtiöltä saamansa avustuksen myötä 1888 ja se nimettiin Helsingin Fröbel-laitokseksi. Tästä katsotaan alkaneeksi suomalaisen lastentarhatyön ja -aatteen yhtäjaksoinen historia aina tähän päivään saakka. Toisen kansanlastentarhan Roth-

man perusti jo vuonna 1890 Sörnäisiin ja kaksi vuotta myöhemmin siellä aloitettiin lastentarhanopettajakoulutus. Myöhemmin ne tunnettiin Ebeneserkodin kansanlastentarhana ja –lastentarhaseminaarina. (Hänninen & Valli, 1986, s. 59 ja Välimäki 1999, 101.)

Koulutusta kutsuttiin lastentarhankasvattajakurssiksi ja, se oli ruotsinkielinen ja pituudeltaan vuoden. 1896 koulutus muuttui kaksivuotiseksi ja 1905 aloitettiin kouluylhallituksen kehotuksesta myös suomenkielinen koulutus. Koulutukselle myönnettiin ensimmäisen kerran valtionapua 1897 ja silloin koulutuksen valvonta ja opetusohjelmien hyväksyminen tuli kouluylhallituksen tehtäväksi. Itse lastentarhatoimintaa lähin koskeva laki oli köyhäinhololaki vaivaisasetuksineen. Lastentarhoille myönnettiin ensimmäisen kerran valtionapua 1913 ja jatkuvana apua aloitettiin myöntämään vuodesta 1917, ja seuraavana vuonna lastentarhat siirtyivät kouluhallituksen kansanopetuksen osaston alaiseksi. Jo vuonna 1912 lastentarhoja oli ympäri Suomea. Oman valtakunnallisen yhdistyksen lastentarhanopettajat perustivat 1919. (Hänninen & Valli, 1986, s. 106, 121–123 ja 201–202.)

1920-luvun alussa käytiin keskustelua lastentarhanopettajan ja alakansakoulun opettajakoulutusten yhdistämisestä ja lastentarhojen liittämistä osaksi koulujärjestelmää, mutta se ei toteutunut ja oppivelvollisuuslaki 1921 vakiinnutti alakoulun aseman, eikä lastentarhojen asemassa tapahtunut muutoksia. Sen sijaan lastentarhat ja lastentarhanopettajien valmistus siirrettiin sosiaaliministeriön lastensuojelutoimiston valvontaan 1924. Kolme vuotta myöhemmin tuli voimaan laki lastentarhain valtionavusta, jonka tarkoituksena oli turvata lasten asianmukainen hoito ja kasvatusta koulutetun henkilökunnan ohjauksessa. 0-3-vuotiaille tarkoitettujen lastenseimien jäivät kuitenkin lain ulkopuolelle. Lain voimaantulon myötä lastentarhojen kunnallistaminen vauhdittui. (Hänninen & Valli 1986, 131–135 ja 141–142.) Lastensuojelulain voimaantulon myötä 1936, kunnille annettiin tehtäväksi perustaa kotikasvatusta tukevia tai järjestäviä laitoksia (Välimäki, 1998, s. 111).

Sosiaalihuollonhallinnon myötä lastentarhanopettajien status jäi muuta opettajakuntaa alhaisemmaksi, mutta säilytti kuitenkin vahvan asemansa, johon vaikutti merkittävästi yhtäläisyydet alakansakoulun pedagogisten näkemysten kanssa. Tämä yhteys kuitenkin katkesi, kun alakansakoulu liitettiin kansakouluun ja alakansakoulunopettajien koulutus lak-

kautettiin 1947. Lastentarhanopettajakoulutus erkani entisestään muusta opettajakoulutuksesta. Lastentarhanopettajakoulutuksen pitkään jatkunut väittely siitä, pitäisikö lastentarhanopettajat kouluttaa sosiaaliseen työhön vai opetustyöhön alkoi tuolloin. (Husa & Kinos, 2001, s. 14–15.)

Sotavuosien jälkeen lastentarhoista ja lastentarhanopettajista oli pulaa. Jyväskylään perustettiin Ebeneserin seminaariosasto 1947 ja lisäksi järjestettiin kuuden kuukauden poikkeusvalmistuskurssi, jossa sosiaalikasvattajia ja alakansakoulunopettajia koulutettiin lastentarhanopettajiksi opettajapulan helpottamiseksi. 1940-luvulla tehtiin useita eduskuntaaloitteita, joissa lastentarhanopettajien koulutus tulisi siirtää valtiolle ja lastentarhaseminaarien määrää lisätä. Kuitenkin vielä seuraavatkin perustetut seminaarit Tampereelle (1955), Pietarsaareen (1958) ja Ouluun 1968 toimivat yksityisinä, erilaisten kannatusyhdistysten ja säätiöiden toimesta, kuten myös Jyväskylän seminaari joka itsenäistyi Ebeneserin alaisuudesta 1965. Sotavuosien jälkeen yleistyi lapsimäärän voimakkaasti kasvaessa ja tilapuuhteiden vuoksi yhdistetyt laitokset, joissa toimivat lastenseimi ja lastentarha yhdessä. (Hänninen & Valli, 1986, s. 147 ja 219.)

2.2 Voimakkaan kehittämisen vaihe

Päivähoitoalan voimakas kehittäminen käynnistyi 1960-luvun lopulla, kun eri päivähoitoalan komiteoiden suunnittelutyö eteni kohti valtiollista ja yhteiskunnan ylläpitämää päivähoitojärjestelmää. Tuolloin päivähoidon tarve oli kasvanut jälleen voimakkaasti elinkeinorakenteen muutoksen myötä, naisten siirtyessä enenevässä määrin palkkatyöhön kodin ulkopuolelle. (Kinos, 1997, s. 65 ja 109.) Lastentarha- ja lastenseimipaikkojen vähyden vuoksi yleistyivät muut päivähoitomuodot ja –paikat. Perhepäivähoito, seurakuntien päiväkerhot ja leikkikenttätoiminta kasvoivat tuolloin voimakkaasti. Perhepäivähoitoa koskeva lisäys lastensuojelulakiin saatiin 1968 ja se mahdollisti viranomaisten paremman valvonnan ja oikeuden puuttua epäkohtiin. Kunnallisia perhepäivähoitokokeiluja tehtiin ensimmäisen kerran 1966. Myös ensimmäiset kotihoidontuen kokeilut tehtiin jo vuonna 1967. (Hänninen & Valli, 1986, s. 151–154.)

Päivähoitolaitosten työtehtäviin oli 1960-luvulla kolme koulutusväylää. Lastentarhanopettaja kouluttautuivat lastentarhanopettajaseminaareista, sosiaalikasvattajat kirkon sisälähetysseuran kasvattajaopistosta ja lastenhoitajat sairaanhoitokouluista. Lastentarhanopettajat työskentelivät 3-7-vuotiaiden lastentarhoissa ja sosiaalikasvattajat sekä lastenhoitajat alle 3-vuotiaiden seimissä. Lastentarhanopettajat olivat ainoa näistä ammattiryhmistä, jonka asema oli määritetty asetuksella. (Komiteamietintö, 1971:A 20, s. 31.)

Laki lasten päivähoidosta tuli voimaan 1.4.1973. Tätä edelsi päivähoitolaitosten henkilökunnan koulutusta, toimenkuvaa ja asemaa pohtivat sekä määrittelevät useat työryhmä- ja komiteamietinnöt. Komiteoista suurin osa käsitteli alle kouluikäisten lasten päivähoitojärjestelmää, -hoitoa ja -kasvatusta sekä henkilökunnan koulutusta. Opetusala, sairaanhoito-henkilöstöä ja sosiaalityön koulutusta käsittelevät komiteamietinnöt valmistuivat myös tuolloin. (Kinos, 1997, s. 111–112 ja 115.) Välimäki (1999, s. 141) tulkitsee komiteamietinnöt keskusteluareenoiksi ja jakaa ne kolmeen keskusteluaaltoon. Ensimmäinen keskusteluaaltojen vaihe kesti vuodet 1948–1969 ja tuolloin keskusteltiin lähinnä päivähoiton organisoimisesta ja kokopäivähoiton järjestämisestä. Toisen keskusteluaallon 1970–1972 pohjalta päivähoitolaki säädettiin ja kolmannessa aallossa keskusteltiin vanhempien hoitojärjestelyihin annettavasta rahasta, jota kutsuttiin tuolloin mm. äidinpalkaksi.

Päivähoitolain myötä päivähoito määriteltiin kaikille tarvitseville tarkoitetuksi sosiaalipalveluksi ja täten vähävaraisuuskytkentä päivähoiton yhteydestä poistui. Uutena käsitteenä päiväkotituli yhdeksi päivähoiton muodoista kuin myös perhepäivähoidosta ja leikkitoiminnasta. Lain myötä kunnille tuli velvoitteeksi järjestää päivähoito sellaisissa muodoissa ja määrissä kuin kunnan tarve edellyttää. Laki määrittä myös päiväkotihoidon tapahtuvan tätä varten tarkoitettussa tilassa ja perhepäivähoidon tapahtuvaksi yksityiskodeissa tai kodinomaisessa paikassa. (Välimäki, 1999, s. 143.) Uutena käsitteenä lakiin tullut päiväkotitarkoitti kaikkia tuohon aikaan toiminnassa olleita lastentarhoja, lastenseimiä, koululaisten päiväkoteja sekä laajennettuja lastenseimiä. Valtionapujärjestelmä uusittiin myös lain myötä ja nyt sitä sai kaikki päiväkodeiksi nimitetyt 35–80 % käyttökustannuksista, riippuen kunnan kantokykyluokituksesta. (Hänninen & Valli, 1986, s. 196–197.) Valtionavun saamiseksi oli ehtona, että päiväkodin henkilökunnalla, perhepäivähoidon ohjaajalle ja päivähoiton erityistyöntekijöillä oli päivähoitoasetuksessa säädetty kelpoisuus. Päiväkodeilla

täytyi olla sosiaalihuoltolain mukainen henkilöstö. (Laki lasten päivähoitolaista 1973.)

Päivähoitolain kanssa samaan aikaan tuli voimaan päivähoitoasetus (SA 239/73). Asetuksessa määrätään kunnat järjestämään päivähoitopalvelut sellaisella tavalla, että niissä turvataan eri ikäryhmien kasvatusta ja hoitoa tasapuolisesti. Päiväkodin johtajaksi ja perhepäivähoidon ohjaajaksi kelpoisia ovat asetuksen mukaan lastentarhanopettajat, sosiaaliskasvattajat ja myös muun sosiaalihuoltolain hyväksymän tutkinnon suorittanut. Lisäksi vaadittiin myös kokemusta lastenhoitolaista ja –kasvatuksesta. Muihin hoito- ja kasvatustehtäviin kelpoisia ovat jo edellä mainittujen tutkintojen lisäksi lastenhoitajan tutkinto. Jokaisessa lapsiryhmässä on hoitolaista ja kasvatuksesta vastaavana toimittava jollain edellä mainitun tutkinnon omaava henkilö. (Kinos, 1997, s. 116–117; Päivähoitoasetus 239/73.)

Asetuksessa ei mainittu käytössä olleita virkanimikkeitä, mikä johti kelpoisuusehtojen väljenemiseen. Aiemmin lastentarhanopettajan tutkinto oli ollut ainoa, joka toi kelpoisuuden päiväkodin johtajan ja lastentarhanopettajan tehtäviin. Asetuksessa käytetty ”muu tehtävään soveltuva tutkinto”-periaate poisti lastentarhanopettajien, sosiaaliskasvattajien ja lastenhoitajien monopoliaseman hoito- ja kasvatustehtäviin, kun se antoi tulkintaoikeuden sosiaalihuoltolain virkoihin soveltuvista tutkinnoista. (Kinos, 1997, s. 117.)

Päivähoitolain voimaan tullessa käytiin keskustelua esiopetuksen paikasta koulujärjestelmässä. Keskustelu oli alkanut jo 1960-luvulla ja vuonna 1966 oli aloitettu esikoulukokeilu Lahdessa ja kokeilua laajennettiin 1970-luvun alussa jolloin mukaan tuli 15 kuntaa lisää. Kokeiluja toteutettiin sekä koulutoimi, että sosiaalitoimi. Käytiin kiivasta keskustelua siitä kumman hallinnonalan alaisuuteen esikoulu kuuluu ja ketkä voivat toimia esikoulun opetustehtävissä. Ratkaisua ei tuolloin saatu aikaa, vaan esikoulukokeiluja jatkettiin hallinnollisesti hajautettuina. (Kinos & Palonen, 2012, s. 235–236.)

Päivähoitolain voimaantulon jälkeen lastentarhanopettajien tarve kasvoi huomattavasti. 1972 jälleen kouluhallituksen alaisuuteen siirretylle lastentarhanopettajakoulutukselle eh-

dotettiin huomattavaa määrällistä lisäämistä, jota aloitettiin toteuttamaan seminaareissa vuonna 1973 kaksinkertaistamalla koulutus ja aloittamalla myös vuoden kestävä poikkeusvalmistuskurssi, jolla lastenhoitajista koulutettiin lastentarhanopettajia. Syksyllä 1973 Opetusministeriö vahvisti väliaikaisen tutkintosäännön, jonka myötä aloitettiin uudenmuotoinen lastentarhanopettajien koulutuskokeilu Jyväskylän yliopistossa sekä Joensuun korkeakoulussa. Tarkoituksena oli selvittää hoito- ja kasvatustyöhön valmistavien koulutusten sisältöjä, kun uuden lain myötä työntekijät toimivat 0-6-vuotiaiden lasten parissa. Jo syksyllä 1974 koulutusta laajennettiin ja uudenmuotoinen lastentarhanopettajien koulutus aloitettiin myös Kajaanin, Rauman, Savonlinnan ja Turun opettajakoulutusyksiköissä. (Hänninen & Valli, 1986, s. 218 ja 237–239.)

1970-luvulla päivähoitoalan henkilöstön koulutuksen järjestämisestä käytiin paljon keskustelua. Varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuskomitea (1974, s. 15, 53 ja 73) ehdotti lastentarhanopettajien, sosiaalisvattajien ja lastenhoitajien koulutusten yhtenäistämistä varhaiskasvattajakoulutukseksi, joka oli irrallaan opettajankoulutuksesta, terveydenhuoltoalasta ja sosiaalialan koulutuksesta omana koulutussektorinaan. Kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunta (1978, s. 5 ja 176–177) totesi, että pedagogisen ohjaajan tehtävistä selvitäkseen tarvitaan korkeatasoista, tieteellistä ja laaja-alaista lastentarhanopettajankoulutusta. Opettajankoulutusta ehdotettiin hoidosta ja kasvatuksesta vastaaville ja hoitotyötä tekeville alemman asteen koulutusta. Periaatepäätöksessään 1.2.1979 valtioneuvosto totesi, että ammatit kuuluvat eri koulutussektoreille, eikä yritettäisi muodostaa päivähoitoalan omaa koulutuslinjaa. Sen sijaan periaatepäätöksen mukaan ylioppilas pohjainen lastentarhanopettajan koulutus tulisi pidentää kolmivuotiseksi ja lastentarhanopettajille tulisi järjestää mahdollisuus kasvatustieteellisen koulutusalan perustutkintoon. Myöhemmässä vaiheessa tulisi myös selvittää koulutuksen rinnastaminen muuhun opettajankoulutukseen. (Kinos, 1992, s. 46–52.)

Päivähoidon kasvatustavoitteita käsittelevän mietinnön (Komiteamietintö, 1980:31) pohjalta lisättiin päivähoitolakiin tavoitepykälä 1983, jossa valtakunnalliset päivähoidon kasvatustavoitteet määriteltiin (Ojala, 1992, s. 178). Komitea- ja työryhmätyöskentely päivähoidon kentällä jatkuivat vilkkaana 1980-luvulla, sosiaali- ja terveysministeriön sekä opetusministeriön alaisuudessa. ULO-koulutus ja lastentarhanopettajaopistot muuttuivat kolmi-

vuotisiksi 1983–1984, joka samankaltaisti koulutuksia. Lastentarhanopettajan koulutusta oltiin virkamiesten toimesta viemässä ammattikorkeakouluihin, mutta eduskunnan sivistysvaliokunta taas opettajakoulutuslaitosten yhteyteen. (Kinos, 1997, s. 253 ja 258.) Vuonna 1984 päivähoidon yleiset säädökset liitettiin sosiaalihuoltolakiin ja päivähoitolaki jäi voimaan erillislakina. Päätöksentekoa siirrettiin myös enemmän paikallishallintoon. Varhaiskasvatus oppiaineena sisällytettiin myös muihin päivähoidon ammattikuntien koulutuksiin, joka yhdisti koulutusväyliä. Koulutussuunnittelussa päiväkodin ammatteja pyrittiin yhdistämään, vaikka kaikkien taustalla olivatkin eri alat, vain 1986 aloitettu päivähoitajakoulutus kohdennettiin suoraan päivähoitoon. Perhepäivähoito madalsi ammatillisen kelpoisuuden vaatimuksia, eikä lastentarhanopettajakoulutuksella saanut enää taatusti arvostettua asemaa, kun työn nähtiin koostuvan vain yleisistä tiedoista ja taidoista. 1980-luvulla päivähoito monimuotoistui ja uusia perhepalvelumuotoja kehitettiin, kuten mm. kotihoidon tuki. (Kinos & Palonen, 2012, s. 239–240.)

2.3 Kehitysvaiheet viime vuosikymmeninä

Sosiaalihuollon toimesta päivähoitohenkilökunnan kelpoisuusehtoja väljennettiin 1988. Sen mukaan lapsiryhmässä tuli olla yksi lastentarhanopettaja tai sosiaalikasvattaja ja kaksi muuta tehtävään säädetyn kelpoisuuden omaavaa henkilöä. Aiemmin lastentarhanopettajia tai sosiaalikasvattajia oli ryhmissä kaksi. Uusi asetus vähensi lastentarhanopettajien ja sosiaalikasvattajien määrää ja suhteellisesti kouluasteen tutkintojen määrä kasvoi. Lastentarhanopettajatutkinto alkoi kuitenkin lähestyä yliopistoja, kun mm. lastentarhanopettajaopistot siirrettiin opetusministeriön alaisuuteen kouluhallinnon alaisuudesta, jonka alaisuudessa ULO-koulutukset jo olivat ja eduskunnan kannanotto, joka liitti lastentarhanopettajakoulutusta muun opettajakoulutuksen yhteyteen. (Kinos, 1997, s. 204–205 ja 216.) Lastentarhanopettajien koulutus siirtyi kokonaisuudessaan yliopistoihin 1.8.1995 120 opintoviikon mittaisena alempana korkeakoulututkintona ja tutkintonimikkeeksi tuli kasvatustieteen kandidaatti. Sosionomikoulutus ammattikorkeakouluissa aloitettiin 1992. Lähihoitajien koulutus alkoi 1993, johon sisältyi mahdollisuus erikoistua lasten hoitoon ja kasvatukseen. Lastenhoitajien ja päivähoitajien koulutukset lopetettiin 1996. Perhepäivähoidon ammattitutkinnon yhteiset perusteet tulivat voimaan vuonna 2000, Opetushallituksen määräyksestä.

(Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä, 2014:12, s. 17–18; Kinno, 1997, s. 217.)

Päiväkotihenkilöstön koulutustaso laski 1990-luvulla, vaikka työn vaatimus kasvoi ja koulutusta siirtyi korkeakouluihin. Osasyynä tähän oli väljät kelpoisuusehdot, joita kunnat käyttivät hyväkseen valitessaan henkilökuntaa. Päiväkotien henkilöstö koostui monenlaisista koulutustaustoista ja niistä alettiinkin nimittää moniammatillisiksi työyhteisöiksi. (Karila & Nummenmaa 2001, 38 ja 40–41.) Alle kolmevuotiaiden subjektiivinen oikeus päivähoitoon lisättiin päivähoitolakiin 1990, jota laajennettiin koskemaan kaikkia alle kouluikäisiä 1996. 1990-luvun alun taloudellinen lama näkyi myös päivähoitossa. Päivähoitojärjestelmän kehittyminen pysähtyi pahimpien lamavuosien ajaksi ja se viivästytti myös subjektiivisen päivähoito-oikeuden toteutusta. Laman seurauksena karsittiin hoitopaikkoja, suljettiin päiväkoteja, vähennettiin henkilöstöä ja uudistettiin hallintoa. Laman jälkeen päiväkoteja avattiin uudelleen ja henkilökuntaa palkattiin lisää, kun subjektiivinen päivähoito-oikeus tuli voimaan. (Välimäki, 1998, s. 144–145 ja 208–209.)

Esiopetuksen järjestäminen oli vahvasti esillä 1990-luvulla. Tavoitteena oli järjestää esiopetus yhtenäisten perusteiden mukaan kaikille 6-vuotiaille päiväkodissa tai koulun esiopetusryhmässä. Opetushallitus ja sosiaali- ja terveysalan tutkimuskeskus Stakes tekivät paljon yhteistyötä esiopetuksen kehittämiseksi, kuten valtioneuvosto oli kannassaan velvoittanut. Yhteistyön tuloksena julkaistiin mm. esiopetussuunnitelman perusteet 1996. Siinä lähtöajatuksena oli, että esiopetus on sekä varhaiskasvatusta että alkuopetusta. Ne oli kuitenkin ensisijaisesti tarkoitettu peruskoulujen yhteydessä tapahtuvaan esiopetukseen ja päiväkoteja varten Stakes julkaisi yleisluontoisemman Esiopetus- esitteen. 1990-luvulla laaditut esiopetussuunnitelma- asiakirjat eivät saaneet aikaan virallisia toimenpiteitä päiväkodeissa, eikä niitä velvoitettu käyttämään. Esiopetussuunnitelman perusteita ja esiopetuksen toteutusta alettiin tarkistaa kuitenkin jo 1999, uusitun perusopetuslain myötä. Esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden valmisteluun osallistui nyt myös opetusministeriö, sosiaali- ja terveysministeriö sekä kunnista muodostettuja sidosryhmiä asiantuntijoinen. Uudet esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet hyväksyttiin opetushallituksen toimesta 19.12.2000 ja ne tulivat voimaan kattaen koko kuusivuotiaiden ikäluokan 1.8.2001. Vuotta myöhemmin otettiin ensimmäisen kerran käyttöön myös velvoittava esiopetussuunnitelma.

Näiden myötä esiopetus yhtenäistyi omaksi esiopetuksen poluksi, kun perusteet tulivat yleisiksi ja yhtenäisiksi normeiksi kaikelle esiopetuksen toteuttamiselle. Esiopettajaksi kelpoisia olivat luokanopettajat ja lastentarhanopettajat. (Niikko, 2001, s. 74–77, 101 ja 135; Kinos & Palonen, 2012, s. 244.)

2003 tuli väliaikaisen lain myötä mahdolliseksi hallintouudistus, joka mahdollisti päivähoiton siirron sosiaalihuollinnoista opetushallintoon. Laki vakinaistettiin 2007 ja sen mukaan kunnat voivat itse päättää päivähoiton hallinnollisesta organisoinnista. (Kinos & Palonen, 2012, s. 245.) Kokonaisuudessaan lasten päivähoiton yleinen suunnittelu, ohjaus ja valvonta siirtyivät opetus- ja kulttuuriministeriölle 1.1.2013 väliaikaiseksi tarkoitetulla lain muutoksella. Sosiaali- ja terveysministeriö vastaa kuitenkin edelleen valtionhallinnon tehtävistä kotihoidon tuen ja yksityisen hoidon tuen osalta. Pääministeri Jyrki Kataisen hallitusohjelmassa 2011–2015 oli uuden varhaiskasvatustilain säätäminen. Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti lainsäädännön uudistamistyöryhmän ajalle 7.12.2012–28.2.2014, joka luovutti valmiin esityksensä ministeriölle 21.3.2014. Uudistusryhmän tukena toiminut valmisteluryhmä toimeenpani seuraavana vaiheena vanhempien ja lasten kuulemiset, joita hyödynnetään lain valmistelussa. Stubbin hallitus jatkoi varhaiskasvatustilain valmistelua ja esityksen varhaiskasvatustilasta hallitus antoi 18.12.2014. (Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:11, s. 8, ja 2014:12, s. 27–28; Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi lasten päivähoitosta annetun lain muuttamisesta, 341/2014.) Lausunnossaan (13.2.2015) OAJ kritisoi lakiesitystä mm. siitä, että päivähoiton ja varhaiskasvatustuksen käsitteitä ei määritetä, eikä päiväkotien ja perhepäivähoidon sisältöjä ja tavoitteita määritetä niiden ominaispiirteiden mukaan. Myös henkilöstön määrä, kelpoisuus ja vastuualueet jäävät OAJ:n mielestä ehdotuksessa määrittämättä. Kokonaan huomiotta jää mm. vuorohoito ja johtajuus. OAJ ei ollut tyytyväinen lakiesitykseen. Uusi varhaiskasvatustilaki kuitenkin eteni toiseen vaiheeseen eduskunnan hyväksytyä 13.3.2015 ensimmäisen vaiheen muutokset, joihin kuului muun muassa varhaiskasvatustuksen asiantuntijaviraston määrittäminen, joka on nyt Opetushallitus. Toisen vaiheen esitysluonnos oli lausuntokierroksella 7.4.2015 saakka. (PTK 173/2014vp; Sivistysvaliokunnan mietintö 29/2014; OKM 15/010/2015.)

3 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, miten päiväkotilasten vanhemmat näkevät lastentarhanopettajan työn ja ammatillisuuden osana päiväkotien moniammatillisia työyhteisöjä. Tarkoitukseni on saada selville, millainen käsitys vanhemmilla on lastentarhanopettajan työhön sisältyvistä ammatillisista osaamis- ja vastuualueista, sekä siitä miten ne erottuvat muista päiväkodeissa työskentelevistä ammattiryhmistä. Halusin myös selvittää, millainen merkitys vanhemmille on sillä, minkä koulutuksen saanut ammatin edustaja heidän lastaan hoitaa ja kasvattaa. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus ja aineistonkeruumenetelmänä käytin puolistrukturoituja haastatteluja eli teemahaastatteluja.

Teoriaosuudessa selvitin lastentarhanopettajuuden ja päivähoiton historiaa Suomessa, tarkoitukseni tuoda esiin taustoja sekä syitä ammatin nykytilanteelle maassamme. Hallinto, lait ja koulutus määrittelevät oleellisesti ammattien asemaa, joten tästä syystä teoriaosuus muodostui näiden historian ympärille. Tavoitteenani on saada tämän taustan pohjalta kuva siitä, miten vanhemmat tänä päivänä lastentarhanopettajuuden näkevät.

Tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

1. Millainen on päiväkotilasten vanhempien käsitys lastentarhanopettajan työstä ja ammatillisuudesta?

2. Mitä vanhemmat tietävät varhaiskasvatusalasta?

Näihin kysymyksiin pyrin vastaamaan tutkimukseni luvussa 5. Seuraavassa luvussa esittelen tutkimuksen toteutusta.

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa pohjustan ja kerron tutkimukseni tutkimusmenetelmästä, aineistosta, aineistonkeruusta, sen analysoinnista sekä koko tutkimusprojektin etenemisestä. Luvussa 4.4 avaatan analyysiprosessin vaiheita ja tuon esille esimerkein sekä kerronnallisesti, kuinka analyysiprosessi on toteutettu, ja kuinka olen päässyt tutkimustuloksiini.

4.1 Tutkimusmenetelmä ja tutkimusaineiston esittely

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Kvalitatiivisella eli laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan joukkoa erilaisia tutkimuskäytäntöjä ja sitä on vaikea määritellä selvästi, oman teorian puuttuessa (Metsämuuronen 2001, s. 9-14). Laadullinen tutkimus on tutkimustyyppiltään empiiristä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 22). Kohteena laadullisessa tutkimuksessa on yleensä ihminen ja hänen maailmansa (Varto, 1996, s. 23). Laadullisessa tutkimuksessa kuvataan lähtökohtaisesti todellista elämää ja pyritään mahdollisimman lähelle totuutta. (Hirsjärvi, 1997, s. 152–153.)

Tutkija itse on laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruun väline, ja sen myötä aineiston tulkinnat kehittyvät ja tutkittava ilmiö käsitteellistyy tutkimusprosessin edetessä. Luonteeltaan laadullinen tutkimus on prosessorientoitunutta. (Kiviniemi 2001, s. 68–70.) Tapaus-ten määrä on laadullisessa tutkimuksessa pieni, mutta perehtyminen niihin on mahdollisimman syvällistä, joten laatu on määrän sijasta tieteellisyyden kriteerinä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 18) Tilastollisen yleistyksen sijasta laadullisessa tutkimuksessa on tarkoituksena syvempi ymmärrys ja saada sen kautta uusia näkökulmia ja uutta tietoa tutkimuksen kohteista (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 59).

Täsmällisen tutkimusongelman ilmaiseminen laadullisen tutkimuksen alussa ei ole välttämättä mahdollista, vaan se muotoutuu ja täsmentyy tutkimuksen aikana. Tutkimukseen liittyviä ratkaisuja tehdään työhypoteesien ja johtoajatusten pohjalta. Tutkimuksellisen näkemyksen kehittyessä mielenkiinto voi kohdistua uusiin kohteisiin, jolloin on tärkeä

löytää tutkimuksen kannalta keskeiset johtavat ajatukset, joiden mukaan tutkimuksellisia ratkaisuja tehdään. (Kiviniemi, 2001, s. 69–71) Parhaimmillaan tutkimussuunnitelma elää laadullisen tutkimuksen mukana (Eskola & Suoranta, 1998, s. 15).

Tutkimusaineiston hankin teemahaastatteluin, jotka tehtiin maaliskuussa 2015. Tutkimusluvan sain Kankaanpään kaupungilta helmikuussa 2015. Haastattelin kolme vanhempaa, joilla kaikilla oli vähintään yksi lapsi päiväkodissa. Lähetin heille etukäteen ennakkotietoa itsestäni, tutkimuksestani ja haastattelun sisällöstä. Kaikki haastateltavat olivat Kankaanpään kaupungin päiväkotien asiakkaita. Jokaisella haastateltavalla oli korkeakoulututkinto. Haastattelut äänitallennettiin ja niiden kesto oli 40–50 minuuttia. Haastattelujen jälkeen litteroin äänitallennetut haastattelut tekstimuotoon sanatarkasti. Litteroidessa käytin pistekokoa 12 ja riviväliä 1,5. Litteroitua tekstiä syntyi yhteensä 39 sivua.

4.2 Teemahaastattelu

Pelkistetyin määritelmä laadullisesta aineistosta on, että se on aineisto, joka on ilmiasultaan tekstiä ja syntynyt tutkijasta riippuen tai riippumatta. Haastattelut ja havainnointit ovat esimerkkejä tutkijasta riippuvista aineistoista ja päiväkirjat ja kirjeet riippumattomasta aineistosta. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 15.) Yleisimpiä aineistonkeruumuotoja ovat kyselyt, haastattelut, havainnointit ja erilaiset dokumentteihin pohjautuva tieto. Näitä aineistonkeruumenetelmiä käytetään myös määrällisessä eli kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Vapaammissa tutkimusasetelmissä käytetään enemmän havainnointia ja keskustelua, kun taas strukturoidummissa tutkimusasetelmissä aineisto kerätään strukturoiduin kyselyin ja kokeellisin menetelmin. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 71.)

Haastateltava on tutkimushaastattelussa tiedonlähteenä ja haastattelijalla on etukäteen tietämätön tulevast tiedosta. Tutkimuksen tavoite tärkeässä asemassa ja sitä kohti haastattelijan tulee kysymykset suunnata. (Ruusuvoori & Tiittula, 2005, s. 22–23.) Tutkimushaastattelulajeja ovat strukturoitu haastattelu, teemahaastattelu ja avoin haastattelu. Strukturoidussa eli lomakehaastattelussa kysymykset ja niiden esittämisjärjestys on ennalta määritelty, avoimessa haastattelussa ei ole kiinteää runkoa ja teemahaastattelu on näiden välimuoto.

Haastattelut voidaan toteuttaa yksilö-, pari- tai ryhmähaastatteluina. (Hirsjärvi ym., 2009, s. 208–210.)

Haastattelun aihepiirit eli teemat on teemahaastattelussa ennalta määrättyjä, mutta kysymyksille ei ole tarkkaa muotoa tai järjestystä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 87). Hirsjärven ja Hurmeen (2001, s. 47–48) mukaan teemahaastattelut eli puolistrukturoidut haastattelut etenevät valittujen, keskeisten teemojen ja niitä tarkentavien kysymysten varassa. Puolistrukturoiduksi sitä voidaan kutsua, koska teema-alueet ovat kaikille samat. Tutkittavien ääni pääsee teemahaastattelussa kuuluviin ja se ottaa ihmisten tulkinnat sekä näkemykset asioista huomioon. Ihmisten asioille sekä ilmiöille antamat merkitykset ovat keskeisiä ja ne nousevat esiin teemahaastattelun vuorovaikutuksessa. Tutkimuksen tarkoitus, tehtävä ja ongelmanasettelu määrittävät teemat sekä haastattelukysymykset, jotta niihin löydettäisiin merkityksellisiä vastauksia (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 75).

Teemat teemahaastatteluihin voidaan etsiä aiemmasta tutkimuskirjallisuudesta, katsomalla mitä niissä on tutkittu tai teoriapohjaisesti muuttamalla teoreettinen käsite teemaksi. Yleensä teemat johdetaan intuition perusteella eli itse pohtimalla, mitä olisi tarpeellista kysyä ja tietää. Tällä tavalla on kuitenkin vaarana, että aineistosta tulee vaillinainen ja tutkijan ennakkokäsityksiin perustuva sekä aineiston analyysistä tulee haastava ilman teoreettisia kytkentöjä. (Eskola & Vastamäki, 2007, s. 27–28 ja 38.)

4.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin toteutan aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Laadullisen aineiston analyysin päämääränä on aineiston selkiyttämisen kautta tuoda tutkittavasta asiasta uutta tietoa. Aineisto pyritään tiivistämään analyysillä ja sillä pyritään kasvattamaan informaatiorvoa, joten tiivistettäessä ei saa kadottaa aineiston sisältämää informaatiota. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 138.) Tutkija keskittyy laadullisessa analyysissä etsimään uusia näkökulmia, hyödyntäen tarvittaessa useita eri analysointitapoja. Pyrkimyksenä on löytää aineistosta tärkeitä kategoriat sekä merkityssuhteet. (Patton, 1990, s. 40.) Aineistosta etsitään merkityksiä tulkinnan avulla ja sitä lähestytään tutkimuksen lähtökohdista (Uljens, 1989, s.

82). Tuomen ja Sarajärven (2009, s. 102–106) mukaan sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, jonka tarkoituksena on saada tutkittavasta ilmiöstä kuvaus yleisessä ja tiivistetyssä muodossa sekä kuvata sitä sanallisesti. Latvala ja Vanhanen-Nuutinen (2003, s. 23) toteavat sisällönanalyysin tarkoittavan aineiston tiivistämistä sellaisella tavalla, että tutkittavan ilmiön tai asian kuvailu onnistuu lyhyesti ja yleistävästi. Kritiikkiä sisällönanalyysi on saanut osakseen, koska sen varsinaisena tavoitteena ei ole tutkimustulokset, vaan aineiston sanallinen kuvaaminen (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 104).

Sisällönanalyysi voidaan jakaa aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen pääluokkaan. Erot näiden luokkien välille tulevat teorian ohjaavuudesta aineiston hankinnassa, raportoinnista ja analyysissä. Teorialähtöisessä analyysimuodossa kaikki edellä mainitut vaiheet etenevät teorialähtöisesti, kun taas aineistolähtöisessä muodossa aineiston hankinta on vapaampaa ja analyysi sekä raportointi etenevät aineistolähtöisesti. Teoriaohjaavassa muodossa aineiston hankinta on vapaata, mutta teoria ohjaa analyysi- ja raportointivaiheita. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 98–99.)

Aineisto ja tutkimuskysymykset kulkevat tiiviisti yhdessä laadullisessa tutkimuksessa. Tutkijan näkökulmalla ja tutkimuskysymyksellä on keskeinen merkitys määriteltäessä lähestymistapaa tutkimukseen. Suorat vastaukset tutkimusongelmiin ovat harvinaisia. Luke-malla, tulkitsemalla ja valitsemalla aineistoa, siitä nousee merkityksellistä informaatiota esiin. Myös suoraan aineistosta voi huomata, mihin siinä kannattaa keskittyä. (Ruusuvuori ym., 2010, s. 11–15.)

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä litteroinnin ja huolellisen aineiston sisältöön perehtymisen jälkeen, tehdään seuraavaksi aineiston pelkistäminen eli redusointi. Kaikki epäolennainen karsitaan pois ja tutkimustehtävän ohjaamana etsitään aineistosta kaikki olennaiset ilmaukset. Seuraavaksi aineisto klusteroidaan eli ryhmitellään, jossa erotellaan aineistosta eroavaisuudet ja samankaltaisuudet alaluokiksi ja alaluokat yhdistellään edelleen yläluokiksi sisältöjensä mukaan. Ala- sekä yläluokat nimetään käsitteellä, joka on kuvaa niiden sisältöä. Abstrahointi eli käsitteellistäminen on seuraava vaihe, ja siinä tutkimuksen kannalta oleellisen, valikoidun tiedon pohjalta muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Siinä

empiirinen aineisto yhdistetään teoreettisiin käsitteisiin. Aineistosta muodostettu malli, käsitejärjestelmä, käsitteet tai teemat esitetään tuloksissa. Tutkimustehtävän vastaukset saadaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä yhdistelemällä käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 108–113.)

4.4 Analyysiprosessi

Ennen varsinaista analysointia päätin, että analysoin aineiston yhtenä kokonaisuutena, enkä esimerkiksi jaa sitä tutkimuskysymysten mukaan osiin. Koko analyysiprosessin päätin tehdä tietokoneella Word- tekstinkäsittelyohjelmalla. Hajotin aineistosta kaikki yhteydet haastateltavaan ja käsittelin aineistoa ilman, että se liitettiin siihen kuka niin on sanonut. Analyysin ensimmäisenä vaiheena oli redusointi eli pelkistäminen. Tuomi ja Sarajärvi (2009, s. 110–117) toteavat, että pelkistämällä aineistoa, sitä voidaan joko tiivistää tai pilkkoa pienempiin osiin, etsimällä ja löytämällä aineistosta tutkimusongelmiin liittyvää tietoa. He myös toteavat, että sisällönanalyysillä aineistoa voidaan käsitellä niin, että aineiston käsittely on johtopäätösten tekemisen helpommaksi. Aineiston tieto tulee järjestää niin tiiviiksi ja selkeäksi, että olennainen tieto säilyy ja aineistosta saatava tieto lisääntyy. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 110–117.)

Litteroidun aineiston analysoinnin aloitin lukemalla aineiston huolellisesti kahteen kertaan, tutustuakseni siihen kunnolla. Kolmannella kerralla aloitin varsinaisen redusoinnin ja karsin aineistosta kaikki epäolennaiset kysymykset ja ilmaisut, jotka eivät liittyneet mitenkään tutkimuskysymyksiin tai tutkimuksen kannalta oleellisiin taustoihin. Analyysiyksikkönä käytin siis tutkimuskysymyksiä. Karsiminen tapahtui pyyhkimällä ylimääräinen teksti pois. Karsitun aineiston tallensin erilliseen tiedostoon, jättäen alkuperäiset litteroidut haastattelut omaksi tiedostokseen. Neljännellä lukukerralla poimin aineistosta tutkimuskysymysten kannalta merkitykselliset ilmaukset ja siirsin ne erilliseen tiedostoon. Yhteensä merkittäviä ilmaisuja löytyi aineistosta 54 kappaletta, jotka redusoin eli pelkistin tiiviimpään muotoon, kadottamatta ilmaisujen sisältämää informaatiota. Alkuperäiset ilmaukset ja niistä redusoidut ilmaukset tallensin Word- tiedostoksi, jotta niihin pystyi tarvittaessa palaamaan analyysin myöhemmissä vaiheissa.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston redusoinnista.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
Siellä pitää olla suurin piirtein psykologista siivoojaan, kaikkea siltä väliltä. Että periaatteessa pitää pystyä sitä henkistä puolta tarkkailee, fyysistä puolta tarkkailee, valmis niinku kaikkeen.	Lastentarhanopettajan työ on monipuolista.
Pitää olla koulutettu, mutta onko se sitten niinku lähikoulutettu lastentarhan... tai lapsiin erikoistunu tai onko se sitten lastentarhanohjaaja tai muuta vastaava, niin ei sillä oo mun mielestä niin suurta merkitystä niinkun tässä tapauksessa	Koulutuksella on vähäinen merkitys.
Mun mielestä se voi olla työpaikan kannaltaki ihan siis varmasti niinko, työntekijöidenki kannalta ihan mukavaa, et on vähä niinku eri kouluista, että ei oo kaikki samasta, et vähä saa sitä eri näkökulmaa niinku sinne työpaikalle.	Eri koulutustaustat on hyödyksi.
Kun puhutaan niistä ohjaajista siinä ryhmässä, mun mielestä niillä kaikilla on se sama tavallaan, mitä odotetaan.	Kaikki tekevät samaa työtä
Mä en sano, että olisko mitään mitä ei saa. Sehän on ihan perheen omasta aktiivisuudesta kiinni. Eli kun on näitä kaupungin päiväkerhoja ja seurakunnalla on päiväkerhoja ja jos vanhemmat on tarpeeksi aktiivisia, niin pystyy tätä omaa sosiaalista verkostoa kasvattamaan ja sitä kautta niin kun niitä kaveriperheitä.	Vanhempien aktiivisuus korvaa päiväkodin
Mutta yhdessä osallistuu kaikki niinku itte siihen lastenhoitoon, että ehkä hallinnollinen puoli on siinä niinku se, mikä eroo siitä lastenhoitajan roolista.	Hallinnollisuus erona lastenhoitajan työhön

Redusoituani ilmaukset luin ne ensin kahteen kertaan huolellisesti läpi, minkä jälkeen aloin etsiä niistä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Ryhmittelin ilmaisuja löytämieni ja tulkitsemieni samankaltaisuuksien mukaan eli klusteroin aineiston. Ryhmitellyt ilmaukset nimesin ryhmän sisältöä kuvaavilla sanoilla tai käsitteillä. Näistä muodostui alaluokat. Pyrin jo

klusterointivaiheessa tiivistämään aineistoa reilulla kädellä ja löytämään tarkasti, mutta varsin väljästi samankaltaisuuksia tai samoihin käsitteisiin ja asiayhteyksiin viittaavia ilmauksia. Aineisto tiivistyikin huomattavasti ja alaluokkia muodostui 12. Tarvittaessa palasin takaisin alkuperäisiin ilmauksiin, että löysin perusteet ryhmittelylleni. Myös klusteroidut ilmaukset tallensin Word- tiedostoksi mahdollista myöhempää tarkastelua varten.

Taulukko 2. Esimerkki aineiston klusterionnista.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Yhteistyö toimii Toimiva yhteistyö henkilökunnan kesken Henkilökunnan yhteistyön näkymättömyys Toimiva työnjako Lastentarhanopettajan työ on tiimityötä Hyvä kuva henkilökunnan työskentelystä	Yhteistyö
Koulutustaustojen näkymättömyys Koulutuksen vähäinen merkitys Koulutustaustan merkitys arkityössä vähäinen Koulutuksella vähäinen merkitys Kaikki tekevät samaa työtä Erityisosaaminen ei erotu henkilökunnasta ulospäin	Koulutustausta merkityksettömyys
Päivähoito mahdollistaa työssäkäynnin Päiväkodista saa kavereita Päiväkodissa on monipuolista toimintaa Päiväkodissa oppii rutiineja Päiväkodissa oppii ja kehittyy	Päiväkodin hyödyt
Vanhempien aktiivisuus korvaa päiväkodin Huono työmotivaatio Johtajuus puuttuu	Parannettavaa ja kehitettävää päiväkodissa

Aloitin tämän jälkeen aineiston abstrahoinnin. Ensimmäisessä vaiheessa muodostin alaluokista yläluokkia, joita muodostui yhteensä 5. Nimesin pääluokat sisältöä vastaavin käsittein tai sanoin. Abstrahointivaiheessa en enää karsinut aineistoa, vaan koin kaikkien ala-

luokkien olevan merkityksellisiä tutkimukseni kannalta. Yläluokat muodostuivat selkein perustein ja niiden nimeäminen oli sen myötä helppoa.

Taulukko 3. Esimerkki aineiston abstrahoinnista.

Alaluokka	Yläluokka
Päiväkodin hyödyt Turvallisuus tärkeintä Parannettavaa ja kehitettävää päiväkodissa	Näkemyksiä päiväkotityöstä
Koulutustaustan merkityksettömyys Persoonalliset ominaisuudet tärkeintä	Kaikki tekevät samaa työtä
Koulutustausta merkityksellisyys Käsitys lastentarhanopettajan työstä	Lastentarhanopettajan työ
Ammattikuntien tunteminen Koulutustaustojen tuntemus Käsitteiden tuntemus	Tietoja varhaiskasvatuksesta
Päiväkotihenkilöstön tuntemus Yhteistyö päiväkodissa	Kasvatuskumppanuus ja yhteistyö

Tämän jälkeen jatkoin abstrahointia muodostamalla viidestä yläluokasta kaksi pääluokkaa. Yläluokat *kasvatuskumppanuus ja yhteistyö*, *lastentarhanopettajan työ* ja *kaikki tekevät samaa työtä* yhdistin yhdeksi pääluokaksi ja annoin luokalle nimeksi *lastentarhanopettajan ammatillisuus*. Toisen pääluokan nimeksi tuli *näkemyksiä varhaiskasvatuksesta*, johon yhdistin yläluokat *näkemyksiä päiväkotityöstä* ja *tietoja varhaiskasvatusalasta*. Pääluokista muodostin vielä niitä yhdistävän luokan ja nimeksi tuli *vanhempien käsityksiä lastentarhanopettajan ammatillisuudesta ja varhaiskasvatuksesta*. Kootusti analyysiprosessin tuotoksena löytyi siis 54 merkittävää ilmaisua, 12 alaluokkaa, viisi yläluokkaa, kaksi pääluokkaa ja 1 yhdistävä luokka.

5 Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset, jotka muodostuivat analyysiprosessissa. Ainoaksi yhdistäväksi luokaksi muodostui; Vanhempien käsityksiä lastentarhanopettajan ammatillisuudesta ja varhaiskasvatuksesta. Tämä koostuu kahdesta pääluokasta, jotka käyn tässä luvussa tarkemmin läpi, niihin sisältyvine yläluokkineen. Oman tulkinnan lisäksi tuon tuloksissa esille suoria lainauksia haastattelemieni, päiväkotilasten vanhempien puheesta, jotka on kursivoitu ja merkitty lainausmerkein. Peilaan ja vertailen tuloksia aiempaan teoriaan. Luvut 5.1 ja 5.2 vastaavat suoraan kahteen tutkimuskysymykseeni ja luvussa 5.3 vedän tutkimukseni tulokset vielä yhteen.

5.1 Lastentarhanopettajan ammatillisuus

Ammatillisuus on lastentarhanopettajan pedagogisen työn perusta ja ammatillisen vastuun ohella se muodostuu, kun työntekijällä on pätevyys ja oikeus työtehtävänsä ja koulutuksensa myötä. Ammatillinen osaaminen on kokonaisuus, joka muodostuu työssä tarvittavista taidoista, tiedoista, arvoista, asenteista ja ammattieettisestä vastuusta. (Nummenmaa & Karila, 2011, s. 17–27.) Lastentarhanopettaja on varhaiskasvatusalan ammattilainen, jonka toimenkuvana on lapsuuden, lapsen kasvuprosessin ja varhaispedagogiikan asiantuntijatehtävät (Lastentarhanopettajan ammattietiikka, 2004, s. 2). Opettajan ammatillisen pätevyyden muodostavat yhdessä tiedot, taidot ja asenteet (Mero, 2001, s. 31). Ammatillisuuden käsite on moninainen ja tässä luvussa tuonkin esille aineistoesimerkkien kautta käsitteitä ja sisältöjä, jotka kuuluvat lastentarhanopettajan ammatillisuuteen.

Lastentarhanopettajan työhön kuuluu paljon yhteistyötä eri tahojen ja erityisesti lasten vanhempien kanssa. *Kasvatuskumppanuus ja yhteistyö* muodostuikin yhdeksi yläluokaksi lastentarhanopettajan ammatillisuutta kuvaavaan pääluokkaan. Vanhempien kanssa yhteistyössä toimiminen on tärkeä ja erittäin merkittävä osa varhaiskasvatusta (Happo, 2006, s. 155–156). Tätä vanhempien ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten keskinäistä yhteistyötä kutsutaan kasvatuskumppanuudeksi. Varhaiskasvattajien ja vanhempien välisen, molemminpuolisen vuorovaikutuksen myötä, lasta koskevat merkittävät tiedot yhdistyvät ja lap-

sen tarpeisiin pystytään vastaamaan paremmin. (Kekkonen, 2012, s. 189.) Varhaiskasvatuksen henkilöstön vastuuna on oman ammatillisen osaamisen ja tiedon lisäksi yhteistyön, kasvatuskumppanuuden luominen sekä kehittäminen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 31–32). Vanhemmat ovat asiantuntijoita lastensa kasvussa ja kehityksessä, joten arvostus vanhempia kohtaan on lähtökohtana kasvatuskumppanuudelle (Rouvinen, 2006, s. 161). Vanhemmat kokivat tuntevansa päiväkotihenkilökunnan työntekijöinä riittävän hyvin ja toivat myös esille sen, että yksityiselämästä ei ole tarvekaan tietää paljoa, kuten seuraavista esimerkeistä käy ilmi.

”Tavallaan koen tietäväni millaisia ne on työntekijöinä, mutta en mä niinku ihmisinä pysty sanomaan tuntevani niinku millään tavalla. Miten kotona menee niin, siihen en ota min-käänlaista kantaa.”

”Ne perustiedot mitä tarviiki tietää, että eihän sitä kaikkea henkilökohtaisia tarte hoitajis-ta tietää.”

Vuorovaikutuksen tasavertaisuus on keskeistä vanhempien ja henkilöstön vuorovaikutuk-sessa. Vuorovaikutteisen kasvatuskumppanuuden osa-alueita ovat dialogisuus, luottamus, kunnioitus ja kuuleminen. (Kaskela & Kekkonen 2006, s. 32–38; Kekkonen 2012, s. 42–44 ja 102–104; Hujala & Lindberg, 1998, s. 131.) Yhteistyön ja vuorovaikutuksen päiväkodin kanssa vanhemmat kuvailivat omalta kohdaltaan toimivaksi, mutta toivat esiin myös, että kaikilla näin ei välttämättä ole ja toivat myös esiin myös kritiikkiä palautteen huomioon ottamisesta.

”Meidän tapaukses mä koen. Et mä en pysty yleistää, et mä tiedän et kaikki vanhemmat ei koe sitä samalla tavalla, koska on niinku ehkä joitain ryhmiä missä se ei niin hyvin toimi, mutta meidän tapaukses se toimii.”

”No ihan ok, muuten mutta sitte just se että ku antaa palautetta, niin se ei aina välttämättä mee perille.”

”Mun mielestä niin kun meidän kohdalla vuorovaikutteisuus on toiminu tosi hyvin.”

Henkilökunnan keskinäisestä yhteistyöstä vanhemmilla ei juuri ollut kuvaa tai käsitystä sen toimimisesta. Ainoa kosketus ja tuntuma heillä siihen ovat aamun päiväkotiin tuonti sekä iltapäivällä hakeminen, joten kunnollista käsitystä siitä on vaikea muodostaa. Pintapuolisella tuntumalla henkilöstön yhteistyöstä oli kuitenkin jäänyt kuva, että se toimii hyvin. Useissa tutkimuksissa on vanhempien arviointi päivähoidosta ollut huomattavasti myönteisempää, kuin henkilökunnan ja syyksi tähän on arvioitu sitä, että vanhempien on vaikea saada konkreettista tietoa päiväkotiarjesta (Cryer ym., 2002, s. 262–267; Kronqvist & Jokimies, 2008, s. 10).

”Se niin kun näkyy näin ulospäin tosi vähä mun mielestä, kun se on niin lyhyitä pätkiä mis on yks ohjaaja tai kaks ohjaajaa maksimissaan, ketkä on niinku siinä tilanteessa.”

”Eihän se tietenkää hirveesti näy vanhemmille, mut ei mulla ainakaa siihen mitään niinku negatiivista.”

”Ei saa tuntumaa oikeestaan minkäänmoista, että miten niin kun ohjaajat toimii täällä.”

Työnjaosta ja sen toimivuudesta henkilökunnan kesken eivät vanhemmat myöskään ole saaneet kuin pintapuolisen käsityksen ja perustui paljolti heidän lastensa kertomuksiin. Sen myötä heille on jäänyt kuva toimivasta työnjaosta ja esille tuli myös se, että he pitävät toimivaa työnjakoa päiväkotiryhmän sisällä tärkeänä. Reunamo (2007, s. 103–104) toteaa, että selvät henkilökunnan henkilökohtaiset vastualueet selkiyttävät varhaiskasvatustyötä ja tällöin jokainen voi keskittyä paremmin omaan työhönsä, kun päällekkäisyys vähenee.

”Joo no on se sillai niinku, ku meilläki se lapsi on tuolla ja siellä eskariryhmä niin, kyllä ainaki mitä lapsen kautta kuulee, et siel on niinku eskariopet ja sit heillä on oma sit hoitaja joka tekee niinku heidän kans. He on niinku viikareita, jotka ei vielä niinku eskari-ikäsiä nii se sama hoitaja tekee nää viikareitten tehtävät, ku eskareilla on sitte eri, eri hoitaja et sillai niinko he on jakanu sen työn, työnkuvan. Mikä on varmaan ihan siis hyvä että on.”

”Kyllä se niinku tasapuoliselta tuntuis, jos jaetaan esimerkiksi lapset ja sit niistä tehdään ne muistiinpanot, käydään ne vasut, jaetaan se tavallaan ryhmän sisällä.”

”Jos ei olis selkeä työnjako, niin en haluasi edes ajatella mitä siel tapahtus.”

Päiväkotien kasvatusyhteisöissä työskentelee henkilöitä, joilla on erilaisia koulutustaustoja ja sitä myötä erilaista osaamista ja eri tavalla painottunutta asiantuntijuutta. Tällaisia yhteisöjä kutsutaan moniammatillisiksi työyhteisöiksi. Moniammatillisuuden myötä henkilöstön näkökulmat, koulutustaustasta riippumatta, saavat arvostuksen ja tuovat esille eri ammattiryhmien erityisosaamisen, jota koko päiväkotiyhteisö voi hyödyntää. Työntekijöiden on tiedostettava oman ammatillisen osaamisensa lisäksi myös muiden työyhteisön jäsenten osaaminen, jotta voivat suhteuttaa omaa osaamistaan, ja täten mahdollistaa myös moniammatillisuuden kehittyminen työyhteisössä. (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 40–42 ja 149–150; Happo, 2006, s. 154.) Kalliala (2012, s. 142–143) näki epäselvän työnjaon eli ”kaikki tekee kaikkea”- ideologian suurena ongelmana alan tulevaisuudessa. Siinä parhaiten koulutetut kärsivät eniten, koska eivät voi vakiinnuttaa koulutuksensa mukaisia työkäytäntöjä päiväkotiryhmän toimintatavaksi. Tällöin koulutuksen tuoma osaaminen jää hyödyntämättä. (Kalliala, 2012, s.142–143.) Moniammatillinen yhteistyö tuntuu toimivan vanhempien mielestä vähintäänkin kohtuullisesti. Joskin täytyy edelleen huomauttaa, että tuntuma tähän ei ollut kovin syvää. Vanhempien vastauksista ilmeni työnjaon tasapuolisuus, joka viittaa siihen, että kaikki tekisivät samaa työtä. Toisaalta työnjaon selkeys myös mainittiin, joka viittaa taas päinvastaiseen toimintatapaan.

Toiseksi yläluokaksi lastentarhanopettajan ammatillisuuden pääluokkaan muodostui *lastentarhanopettajan työ*. Lastentarhanopettajan ammatillinen asiantuntijuus on merkittävä osa ammatillisuuden käsitettä, kuten myös lastentarhanopettajan osaamisalueet. Pohjaan tähän luokkaan kuuluvat esimerkit näihin käsitteisiin. Eteläpellon (1994, s. 21) mukaan asiantuntijuutta kuvatessa se rajataan yleensä aiheeseen, asiaan, ongelma-alueeseen tai tehtävää ja sillä tarkoitetaan myös perinteisiin ammatteihin liittyvää tai sisältyvää erityisosaamista. Asiantuntija on toiminnan suunnittelija ja kehittäjä, sekä toteutuksen ammattilainen, joka ymmärtää toimialansa laajat yhteiskunnalliset kytkökset. Asiantuntijuuden

kolme pääelementtiä ovat formaali eli teoreettinen tieto, praktinen eli käytännöllinen ja kokemuksellinen tieto sekä itsesäätelytieto eli oman toiminnan säätelytieto (Tynjälä, 2010, s. 83). Lastentarhanopettajan osaamisalueet jakautuvat Karilan ja Nummenmaan (2001, s. 33) mukaan keskeisiin osaamisalueisiin ja niihin kuuluviin ydinosaamisen alueisiin. Keskeisiä osaamisalueita ovat toimintaympäristöön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen, varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen sekä jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen. Lastentarhanopettajan ydinosaamista ovat kontekstiosaaminen, kasvatusosaaminen, hoito-osaaminen, pedagoginen osaaminen, vuorovaikutusosaaminen, yhteistyöosaaminen, reflektio-osaaminen sekä tiedonhallintaosaaminen.

Lastentarhanopettajan työstä vanhemmilla oli varsin moninainen kuva. Vahvasti esiin nousi käsitys siitä, että lastentarhanopettajan työ on esiopetustyötä, jonka tarkoituksena on valmistaa lasta kouluun. Pedagoginen osaaminen on merkittävässä roolissa, jotta lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista voidaan tukea oikealla tavalla eri ikäkausina. (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 30–32). Lastentarhanopettajan työhön kuuluu esiopetussuunnitelmien ja varhaiskasvatussuunnitelmien laatiminen, sekä niiden kehittäminen (Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus 2007/14, s. 34).

”Mun mielestä se on nimenomaan tää esiopetus, että he niinku tavallaan paneutuu niihin lapsiin, jotka on siinä eskarissa, niin heidän opettamiseen ja et saadaan ne kouluvalmiiksi.”

”No se on sitä eskarityötä. Niin mä oon sen käsittäny, et se on esikouluikästen opetusta ja jollaki tavalla jo niinko suuntaa sinne koulun puolelle.”

Vanhempien vastauksista kävi myös ilmi, että heidän mukaansa suunnittelu ja havainnointi ovat oleellinen osa lastentarhanopettajan työtä. Lastentarhanopettajilla he näkivät olevan myös johtajuutta, rutiinia ja ammattitaitoa, joka erottui tai jonka he käsittivät liittyvän tai kuuluvan ammatilliseen työnkuvaan.

”Niillä on se oma rutiini, niillä on ehkä enemmän sitä johtajuutta ja ne pitää siä langat käsissä.”

”Se päävastuu lastentarhanopettaja, joka tekee nää viikko-ohjelmat, et hällä on ehkä enemmän tällästä hallinnollista sitte siinä ryhmässä, ku lastenhoitajilla. Ja niillä on varattu niitä suunnitteluaikoja, et ne saa tehdä sitte sitä suunnittelu.”

”Ne näkee enemmän, niillä on sitte sitä ammattitaitoa taas siihen, että niillä on ehkä sitä johtajuutta enemmän.”

”Lastentarhanopettajia on hyvä olla siinä suhteet, että ne näkee myös niitten lapsien joitaki muitaki juttuja, ku pelkästään vaan se ruoka, hygienia, nämä.”

Toiminnan suunnitteluvastuu kuuluu päiväkotiryhmissä lastentarhanopettajalle, kuten myös toiminnan kehittäminen ja arviointi (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007/14, s. 45). Suunnittelu muodostaa työn tekemiselle henkisen kehikon ja sen avulla on mahdollista suunnata ja ennakoida työyhteisön toimintaa tavoitteiden suuntaan (Karila, 2001, s. 274). Lapsihavainnointi on kasvatuksen suunnittelun perusta (Hujala ym., 2007, s. 80). Karilan ja Nummenmaan (2001, s. 56) tutkimuksessa lastentarhanopettajat kokivat suunnittelun ja arvioinnin osaamisvahvuudekseen.

Pedagogisella johtajuudella tarkoitetaan vastuun ottamista varhaiskasvatustyöstä ja sen kehittämisestä. Siihen kuuluu perustehtävän kehittäminen, henkilöstön osaamisesta ja hyvinvoinnista huolehtiminen ja myös hallinnointia pedagogisella otteella. (Hujala ym., 2008, s. 28.) Lastentarhanopettaja on päiväkotiryhmän pedagogisen työn johtaja ja tämä erottui myös vanhempien vastauksista.

Perustieto lastentarhanopettajien koulutustaustasta oli hallussa, eli että kyseessä on korkeakoulututkinto. Koulutustaustan merkityksestä oli erilaisia näkemyksiä. Liitin näkemykset koulutustaustan merkityksellisyydestä lastentarhanopettajan työ- luokkaan. Koulutustaustan merkityksettömyyden alaluokan liitin osaksi *kaikki tekee kaikkea*- yläluokkaan, jonka se muodostaa persoonallisten ominaisuuksien alaluokan kanssa. Näin tein siksi, että katson korkean koulutustason merkittäväksi osaksi lastentarhanopettajan ammatillisuutta.

Lastentarhanopettajan työhön on kelpoisuusvaatimuksena kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon tulee sisältyä lastentarhanopettajan koulutus, sekä myös sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulututkinto, johon sisältyy varhaiskasvatukseen suuntautuneen opinnot (Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 2005/272). Tietoa lastentarhanopettajan koulutustaustasta ja sen merkityksellisyydestä kuvattiin muun muassa seuraavalla tavalla. Yhdellä haastateltavalla oli tieto myös siitä, että sosionomin koulutuksen saaneet voivat myös toimia lastentarhanopettajina. Kalliala (2012, s. 130–131) nosti esiin epäkohdan siinä, että kasvatustieteen kandidaatin koulutus sisältää 180 opintopisteen varhaiskasvatukseen suuntautuneen koulutuksen, kun taas sosionomit suorittavat 60 opintopisteen varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan opinnot. Hän ihmetteleekin miten näin erilaisen koulutuksen omaavat voivat tehdä samaa työtä.

”Mä oon käsittäny, et niil on ihan yliopistossa koulutus ja onks se niinku... Maistereitahan ne ei oo... et onks sit, et jääks se, onks se niinku kandintutkinto mikä heillä on.”

”Onhan sillä merkitystä, että ei oo ihan kuka tahansa, ku se on kuitenkin lasten kanssa sen suurimman osan päivästä.”

”Lastentarhanopettajat nii heillä on sitte niinku korkeakoulu.”

Koulutustaustan merkityksettömyys tuli myös vanhempien vastauksista ilmi. Tämä on hiukan ristiriidassa edellä esitettyjen, koulutuksen merkityksellisyyttä ilmaisevien ilmauksien kanssa, kun haastateltavia oli vain kolme. Kumpaankin luokkaan ilmaisia kertyi suunnilleen yhtä paljon. Useassa kohdassa koulutuksen merkityksettömyyttä perusteltiin persoonallisten ominaisuuksien tärkeydellä, kuten esimerkiksi kokemuksella. Kalliala (2012, s. 126) ihmetteleekin, että miksi vanhemmille on yhdentekevää millainen koulutus heidän lapsensa hoivasta, kasvatuksesta ja oppimisesta vastaavalla henkilöstöllä on. Kuitenkin kaikilla muilla aloilla koulutuksen ja osaamisen merkitys tunnustetaan.

”Mun mielestä ihminen ratkaasee, se millanen ihminen on. Elämä opettaa, ei se tarvi aina olla se maisterintutkinto siä takana, toki niitäki on ja ne näkee sitte eri asioita. Mutta semmonen elämän peruspilarit ja se käytännön työ mikä opettaa ja mun mielestä se on tärkeintä. Mä itte nää niin. Että ei mulle oo sillä niin isoa merkitystä, sillä koulutuksella.”

*”Tietenki ku on eskarilaiset, et siinä on hyvä et on se lastentarhanopettaja, vaikka tieteenki jos on lastenhoitaja, joka on pitkään ollu päiväkodis, niin varmasti saa annettua sen saman esiopetuksen, minkä vasta valmistunu lastentarhanopettajaki. Mut sitte taas niinku pienten kans, jotka on alle eskari-ikäisiä nii, mun mielestä yhtälailla se lastenhoitaja hoi-
taa sen homman, niinko saatikka lastentarhanopettaja.”*

”Eniten se on se persoona ja sitten taustatieto.”

”Kyl mä veikkaan et ihan siinä alkuvaiheessa koulutus voi näkyä tietyllä tapaa. Mutta kun aletaan puhua tollasista kymmenen, viistoista, kaksikymmentä, kolkytä vuotta... konkareista niin se tasottuu tosi paljo.”

Kallialankin (2012, s. 144–145) mukaan henkilökohtaiset persoonaominaisuudet painavat päivähoidon käytännön tilanteissa paljon ja jopa enemmän kuin koulutuksen tuoma pätevyys. Voidaan jopa joissain yhteyksissä ajatella, että persoonaosaamisella voi korvata koulutusosaamisen. Tämä saattaa hämärtää näkemystä siitä, miten paljon ammatillinen osaaminen vaikuttaa varhaiskasvatuksen laatuun. Suomalaisen päivähoidon kentällä on helppo havaita tietämisen ja taitamisen väheksymisen seuraukset, kun ammatillisuus on heikentynyt sekä tasapaino hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kesken on jäänyt saavuttamatta. (Kalliala, 2012, s. 144–145.)

Hapon (2006, s. 168–170) tutkimuksessa kävi ilmi, että haasteelliset työkokemukset kehittävät varhaiskasvattajien asiantuntijuutta, itse työkokemuksen määrän ja laadun lisäksi. Korkea koulutus ja pitkä työkokemus ei takaa samaa työnteon mallia, vaan se perustuu henkilökohtaiseen työtoteeseen, johon eniten vaikuttavia persoonallisia ominaisuuksia ovat luonteenpiirre, omat kiinnostuksen kohteet ja suhtautumistapa asioihin. Henkilökohtaiset ominaisuudet voidaan nähdä ammatillisina taitoina.

5.2 Näkemyksiä varhaiskasvatusalasta

Toiseksi pääluokaksi muodostui *näkemyksiä varhaiskasvatuksesta*. Se koostuu tiedoista, käsityksistä ja mielipiteistä varhaiskasvatusalan osa-alueista, käsitteistä ja tehtävistä. Ensiksi esittelen yläluokan *tietoja varhaiskasvatusalasta* sisältöä. Härkösen (2003, s. 111–120) määritelmän mukaan varhaiskasvatuksen käsitteellä tarkoitetaan tiedettä, ajattelua, käytäntöä tai oppiainetta. Varhaiskasvatus on kasvatuksellista vuorovaikutusta, joka tapah-

tuu lasten elämänpiirissä. Lapsen tasapainoinen kasvu, kehitys ja oppiminen ovat varhaiskasvatuksen tavoitteina. Maamme varhaiskasvatusjärjestelmä koostuu kasvatuksesta, hoidosta sekä opetuksesta ja sen keskeinen voimavara on ammattitaitoinen henkilöstö. Valta-kunnallisesti keskeisimpiä varhaiskasvatuspalveluja ovat päiväkotitoiminta ja perhepäivähoito. Lasta ja perhettä tukemassa on laaja verkostoyhteistyö, johon kuuluu kunnallisista tahoista sosiaali-, terveys-, opetus-, kulttuuri- ja liikuntatoimi sekä muun muassa seurakunnat ja erilaiset järjestöt. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, s. 10–11.) Varhaiskasvatuksen, pedagogiikan ja päivähoiton käsitteiden merkityksiä kysyttäessä vastaukset olivat kovin erilaisia, mutta niistä voi päätellä, että jonkinlainen tieto tai käsitys näistä käsitteistä on olemassa. On ymmärrettävä, että käsitteiden merkityksen selittäminen sanallisesti haastattelutilanteessa voi olla hankalaa.

”Varhaiskasvatus on et sielä just niinku siihen kuuluu, et sielä opetellaan eri asioita.”

”Ehkä päivähoito on niinku et se on niinku vaan et se lapsi on sielä hoidossa, että päivähoito vaan on, et se niinku vaan ollaan, eikä välttämättä kehitetä sitä lapsen kasvua.”

”Varhaiskasvatushan on sitä lapsen kasvatusta sieltä ihan alusta lähtien, et kuinka paljon sä silittelet sun vauvas kanssa ja kuinka paljon se saa läheisyyttä. Kun taas päivähoito on sitä, että mun on pakko käydä tienaa rahaa, niin mä tuon päivähoitoon lapseni.”

Pedagogiikkaa ja sen merkitystä ei nähty kovin tärkeänä vielä alle 4- vuotiaiden päiväkotilasten kanssa. Esikouluiässä sillä nähtiin olevan jo suuri merkitys.

”Ei se niillä ihan pienillä, kolme-neljä-vuotiailla ei mun mielestä oo niinku mitenkään tärkeessä roolissa, mutta sitten niinkun näillä eskari-ikäisillä niin kyllähän se on.”

Päiväkodin eri ammattikuntia osattiin nimetä muutamia. Myös tiedot ja käsitykset niiden koulutuksesta sekä ammatillisista vastuualueista oli melko hajanaisia ja pientä arvuuttelua-kin oli mukana. Päiväkodeissa työskentelee lastentarhanopettajien lisäksi sosiaalikasvattajia, lastenhoitajia, päivähoitajia ja lähihoitajia, joilla kaikilla on kouluasteen tutkinto (Reunamo, 2007, s. 102). Päiväkodeissa työnjako voi muotoutua koulutustaustan, ja sen myötä tulleen toimenkuvan mukaan, tai koulutustaustasta riippumatta, jolloin kaikki tekevät kaikkea tasapuolisesti (Karila, 1997, s. 60). Suomalaisissa päiväkodeissa halutaan säilyttää mo-

niammatillinen tiimityö, mutta kuitenkin niin että henkilökunnalla on eriytyneet ammatilliset roolit sekä tehtävät (Kalliala, 2012, s. 144). Kronqvistin ja Jokimiehen (2008, s. 38–39) mukaan vanhemmat olivat tyytyväisiä henkilökunnan ammatilliseen osaamiseen, mutta henkilö-kunnan määrä koettiin riittämättömäksi.

”No siis lastenhoitajat, lähihoitajat niin niillähän ei oo niinku korkeakoulututkintoa. Elikä tota siis lastenhoitajat on niitä vanhemman koulukunnan hoitajia ja nykyään on sitte niinku näitä lähihoitajia.”

”Pieni käsitys, mutta en sitte pysty sanoo, että onko niin kun se lähihoitaja erikoistunu lapsiin vai se päiväkotiohjaaja, niin kumpi askartele ne jutut ja kuka keksii.”

Moniammatillisen yhteistyön hyödyt tulivat myös esiin, puhuttaessa henkilökunnan eri koulutustaustoista. Vanhemmat eivät kuitenkaan vähäisen kosketuspinnan vuoksi osanneet erottaa näkemänsä perusteella mitään erityisosaamista tai henkilökunnan työnkuvaa, vaan tieto perustui vanhempainilloissa ja vasu- keskusteluissa tapahtuneisiin esittelyihin. Nämä käyvät ilmi seuraavista esimerkeistä.

”Mun mielestä se voi olla työpaikan kannaltaki ihan siis varmasti niinko, työntekijöidenki kannalta ihan mukavaa, että on vähä niinku eri kouluista. Ei oo kaikki samasta, et vähä saa sitä eri näkökulmaa niinku sinne työpaikalle.”

”En mä tiedä, että näkykö se niinku mitenkään päällepäin. Mut tietenki että he niinku, jossain vanhempainillas tuo esiin ne, että ”tää hoitaja vetää musiikkihetket” ja ”tää hoitaja niinku panostaa liikuntaan”, että he on jakanu niinku että heidän niitten kiinnostusten ja osaamisen mukaan nää alueet, että mitä he opettaa. Mut en mä tiedä näkykö se... Ei se niinku ulospäin.”

Ilmaisut ja näkemykset päiväkodin hyödyistä, turvallisuuden tärkeydestä sekä parannus ja kehitysehdotukset muodostivat *näkemyksiä päiväkotityöstä-* yläluokan. Päiväkodin hyödyt nähtiin monella eri tavalla. Se nähtiin toisaalta työssäkäynnin mahdollistavana palveluna, mutta myös tärkeänä oppimisen ja kehittymisen kannalta. Erittäin tärkeänä nähtiin kaveiden saanti ja sitä kautta sosiaalisten taitojen kehittyminen. Päiväkodin hyöty perheille tulee pääasiassa siitä, että päiväkodissa lapsi oppii aikuisen tavoitteelliseen ohjaukseen ja

vertaisryhmän avulla lapsi saa paljon sellaista, mikä ei kotona useimmiten ole mahdollista (Hujala, 2005, s. 12).

”Et jos hänen on pakko olla pois kotoo ja ei oo isovanhempia muita vastaavia vaihtoehtoja toteuttaa, niin päivähoito on sitten se, minkä yhteiskunta tavallaan tarjoaa mahdollisuuden mun käydä töissä tai mun mieheni, koska jos tätä ei ois vaihtoehtona niin päivähoitoo, kunnallista tai yksityistä tai mitä tahansa niin sehän tarkoittais, että jompikumpi olis kotona.”

”Tietenki kyllähän sitä odottaa, et se lapsi kehitty sielä, et se oppii niitä taitoja. Et ku täälä opetetaan. Et alotetaan syömisestä ja sitte saksien käytöstä ja tämmösestä. Et se niinku opetetaan täälä, et ku ei välttämättä kotona kerkee.”

”Siis onhan se kontaktit noihin samanikäisiin lapsiin, ei kotona oo sit sellasta mahollisuutta että olis. Et tietenki saa niitä kavereita ja just niitä samanikäisiä leikkejä ja leikkikavereita.”

Tärkeimpänä päiväkodeissa pidettiin turvallisuutta. Hyvinvointi ja kasvun tukeminen nähtiin myös tärkeänä.

”Pitäkää lapseni turvassa ja terveinä. Et se semmonen niinkun henkinen ja fyysinen turvallisuus on taattu sen ajan ku mä joudun oleen töissä.”

”Tärkein tehtävä on huolehtia lapsista turvallisesti, niin että lapsilla on hyvä olla. Se on ykkösasia.”

”Kyllä mulle tärkeintä on se, että lapsi voi hyvin sielä. Mutta kai se tähän linkittyy jollaki tavalla, että siinä josaki vaihees sitte aletaan myöski lasta tukea ja näin, että jos on jotaki vaikeuksia.”

Niikon (2004, s. 262–268) mukaan vanhemmat korostavat kasvatuksellista tehtävää päivähoitossa ja erityisesti sosiaalista kehittymistä he pitivät tärkeänä. Hujalan (2006) tutkimuksesta kävi ilmi, että vanhemmat sekä myös päiväkotihenkilökunta pitivät tärkeimpinä päiväkotikasvatuksen tavoitteina sosiaalista kasvatusta, tunne elämän tukemista ja turvallisuutta. Kalliala (2012, s. 192–193) nostaa esiin lapsen emotionaalisen hyvinvoinnin tärkeyden päiväkodissa. Mikäli lapsi tuntee olonsa päiväkodissa kotoisaksi, siis emotionaalisesti hyvinvoivaksi, lapsi on rentoutunut, elinvoimainen ja rauhallinen. Tällöin lapsi on

luottavainen ja kykenee käsittelemään tunteitaan, toiveitaan, ajatuksiaan sekä kielteisiä ja positiivisia kokemuksia. Lapsella on hyvä itsetunto.

Vanhempien vastauksista kävi ilmi myös selkeitä kehittämisen ja parantamisen kohteita päiväkotien toiminnassa sekä henkilöstön työskentelyssä. Johtajuuden puute tuotiin esille ja se näkyi vanhemmalle toiminnan epäselvyytenä ja linjattomuutena.

”Kukaan ei niinku se johtaja sielä, joka sanoo, että nyt tehrään näin ja nyt tehrään näin. Sieltä puuttuu sellanen johtajuus, joku joka kattois, että näin se torellaki tehrään.”

”Se ei oo hirveen organisoitua. Ne on kyllä toteuttanu ja toteuttaa työtehtäviänsä tosi tarkasti, mut se just että sielä ei oo sellasta johtajuutta kenelläkää.. ”

Lastentarhanopettajan työstä puhuttaessa mainittiin, että lastentarhanopettajilla on johtajuutta, mutta kuitenkin johtajuuden puute tuotiin esille, kun puhuttiin henkilökunnan työskentelystä. Toisaalta aiemmin kävi jo ilmi, että koulutuskin nähtiin sekä merkityksellisenä, että merkityksettömänä. Vastauksissa on siis ollut vastakkaisia näkemyksiä ja hajontaa. Huono työmotivaatio oli myös noteerattu päiväkotihenkilökunnasta. Vähäiselläkin yhteistoiminnalla huono työmotivaatio huomataan vanhempien taholta.

”Et sit täälä on niitä hoitajia, jotka ei ehkä niin... Että onko se sitte niin, että onko ala alkanu kyllästyttää tai työpaineet jostaki muualta tai onko omas elämäs jotain ongelmia, mitkä sitten heijastelee, että ei ihan kaikkeen pysty paneutua niin täysillä.”

Aineistosta tuli esiin myös näkemys, jonka mukaan päiväkodin hyödyt olisi korvattavissa vanhempien omalla aktiivisuudella ja muilla päivähoitomuodoilla. Luokittelin tämän kehitettävien ja parannettavien asioiden ryhmään, koska päiväkodilla tulisi olla vahva pedagoginen merkitys, joka erottuisi myös lasten vanhemmille. On myös huomioitavaa, että haastatteluissa kävi ilmi, että vanhemmat toivoivat saavansa osallistua enemmän toiminnan suunnitteluun.

”Mä en sano, että oisko mitään mitä ei saa. Sehän on ihan perheen omasta aktiivisuudesta kiinni. Eli kun on näitä kaupungin päiväkerhoja ja seurakunnalla on päiväkerhoja ja jos vanhemmat on tarpeeksi aktiivisia, niin pystyy tätä omaa sosiaalista verkostoa kasvattamaan ja sitä kautta niinkun niitä kaveriperheitä.”

”Semmonen vois olla kiva, että suunnitteluun otettais mukaan vanhemmat, se ois muuten aika hauska. Saataisiin esittää toiveita ja niitä vähä toteutettaisiinkin, elikkä me oltais siinä suunnittelemas sitä toimintaa.”

”Olis semmonen parlamentti, semmonen pikku parlamentti täällä, jotka vanhemmista koostuis ja vanhemmat olis näitten parin kolmen vastaavan kans, keskustelis ja suunnittelis toimintaa. Kun kaikki puhaltaa kuitenkin yhteen hiileen.”

Kronqvistin ja Jokimiehen (2008, s. 38–39) tutkimuksen mukaan vanhemmat olivat tyytyväisiä erityisesti päiväkotien joustavuuteen, loma-ajan järjestelyihin, lasten viihtyvyyteen ja toimintaympäristöön. Tyytymättömiä taas oltiin välineisiin, pedagogiikkaan ja lapsen viihtymiseen. Tyytymättöimpiä havaittiin olevan korkeasti koulutetut vanhemmat. Parannusta varhaiskasvatuspalveluissa toivottiin tiedottamiseen, jonka vanhemmat toivoivat olevan avoimempaa. Lisäksi toivottiin enemmän yhteistä suunnittelua. (Kronqvist & Jokimies, 2008, s. 38–39.) Varhaiskasvatuksen laadukkaaseen toteuttamiseen tarvitaan myös vanhempien osallistumista suunnitteluun (Heikka ym., 2009, s. 68).

5.3 Tulosten yhteenveto

Tutkimukseni ensimmäiseen tutkimuskysymykseen sain monipuolisesti ja melko laajasti vastauksia. Vanhempien käsitykset lastentarhanopettajan ammatillisuudesta ja siihen kuuluvista osa-alueista käy tuloksista hyvin ilmi. Suora vastaus tutkimuskysymykseen ei ole todettavissa, mutta tulosten perusteella voi hahmottaa laajaan ammatillisuuden käsitteeseen sisältyvää tietoa ja näkemystä, jota vanhemmat vastaustensa kautta ilmentävät. Suomalaisen varhaiskasvatuksen historia on ollut monivaiheinen ja värikäs. Historiasta löytyy syyt siihen, millainen maamme varhaiskasvatuksen kenttä on, miten sitä arvostetaan ja minkälaista henkilökuntaa alalla työskentelee. Tämän päivän varhaiskasvatus ja lastentarhanopettajuus peilautuu siis historiasta.

Tuloksista käy ilmi, että vanhemmat tuntevat päiväkodin henkilökunnan ammatillisessa mielessä riittävän hyvin, mutta tiedot ammattikuntien koulutuksesta ja työn vastuualueista oli hajanaista. Koulutus nähtiin tärkeänä, sekä merkityksettömänä, joten ristiriitaisuuksia-kin on tuloksista havaittavissa. Vanhempien ja päiväkodin välinen yhteistyö ja vuorovaikutteisuus on vastausten mukaan toimivaa. Päiväkodin henkilökunnan keskinäisestä yhteistyöstä ei vähäisen tuntuman vuoksi osattu kertoa kovin kattavia vastauksia ja niistä tuli esiin sekä positiivisia, että negatiivisia huomioita. Kasvatuskumppanuus koettiin siis hyväksi ja toimivaksi, mutta moniammatillisesta yhteistyöstä päiväkodissa ei ollut tarkkaa kuvaa. Hoppo (2006, s. 194–195) toteaa-kin vuorovaikutuksen ja yhteistyön olevan osa lastentarhanopettajan osaamista. Pedagoginen osaaminen koostuu hoivasta, kasvatuksesta ja opetuksesta, ja näihin kaikkiin ovat vaikuttavina taitoina yhteistyö ja osaaminen.

Lastentarhanopettajan koulutustaso oli hyvin vanhempien tiedossa, mutta sen tarkempaa kuvaa koulutuksesta ei tullut ilmi. Lastentarhanopettajan työtä kuvattiin monipuolisesti. Pääasiallisesti sen nähtiin olevan esiopetustyötä, mutta vanhemmat näkivät työssä myös johtajuutta, suunnittelua ja havainnointia. Koulutus nähtiin merkityksellisenä ja henkilökunnan osaamisessakin nähtiin eroja. Vahvasti kävi kuitenkin ilmi, että vanhemmat arvostavat persoonallisia ominaisuuksia paljon, jopa enemmän kuin koulutusta. Teoreettisella taustatiedolla ja korkealla koulutuksella ei heidän mielestään korvata käytännön osaamista. Kuten jo todettua, tuloksista kävi ilmi ristiriita, kun asiasta oli vastakkaisia ilmauksia.

Toisena tutkimuskysymyksenä selvitin vanhempien tietoja ja käsityksiä varhaiskasvatusalasta ja siihen sisältyvistä kokonaisuuksista. Käsitteenä varhaiskasvatus ymmärrettiin opetusta sisältävänä toimintana, kun pedagogiikka nähtiin suoraan opetuksena. Päivähoidon ymmärrettiin olevan nimen mukaisesti hoitoa, eikä tähän käsitteeseen sisälly tavoitteellista toimintaa. Eri ammattikuntien koulutustasot olivat hyvin tiedossa, mutta käsitykset siitä, mitä kukin tekee, olivat hajanaisia. Erityisosaaminen ei juuri erotu vanhemmille päiväkotien henkilökunnasta arkityössä. Käsitykset henkilökunnan osaamisesta saadaan lähinnä vanhempainilloista ja vasu- keskusteluista.

Päiväkoti nähtiin työssäkäynnin mahdollistajana. Sillä nähtiin kuitenkin olevan tärkeä rooli sosiaalisuuden kehittymiseen. Oppiminen ja kehittyminen tuotiin myös esille kysyttäessä

päiväkodissa saatavista hyödyistä. Tärkeimpänä asiana päiväkodissa vanhemmat pitivät turvallisuutta. Tärkeinä nähtiin myös lapsen hyvinvointi ja kasvun tukeminen. Kritiikkiä ja parannettavaa päiväkodeille tuli palautteiden huomioimisesta, johtajuuden puutteesta ja huonosta työmotivaatiosta. Suunnittelutyöhön toivottiin myös mukaan pääsyä vanhempien taholta.

Varhaiskasvatuksen koulutuksen ja päiväkodin toimintaympäristön kautta rakentuu lastentarhanopettajan asiantuntijuus (Karila, 1997, s. 53–54). Pedagogisena asiantuntijana työyhteisössä toimiessaan, lastentarhanopettaja kantaa myös vastuun varhaiskasvatuksen ydintehtävästä eli hoidon, opetuksen ja kasvatuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta (Lastentarhanopettajan ammattietiikka, 2004, s. 6-7). Näidenkin taustojen pohjalta voi todeta, että tulokset sisältävät ristiriitaisuuksia, kun koulutus nähtiin merkityksettömänä, mutta lastentarhanopettajan työtä ja vastuualueita osattiin kuvata oikeasuuntaisesti, kun siinä nähtiin johtajuutta ja suunnittelua. Koulutus on kuitenkin merkittävä osa asiantuntijuuden rakentumisessa. Päiväkodin toimintaympäristön vaikutuksen voima vaikuttaa olevan ilmeisen vahva, kun koulutustaustojen erot eivät selkeästi erotu.

Laadukas varhaiskasvatus koostuu useista tekijöistä, joita tutkimuksessani käsitellään tai sivutaan. Layzer & Goodson (2006, s. 560–571) hahmottavat laadukasta varhaiskasvatusta ja heidän mukaansa sen voi jakaa kolmeen osaan. Ensimmäisenä ovat kasvatukselliseen toimintaa ja sisältöön liittyvät ominaisuudet, joita ovat muun muassa kasvatuksen tavoitteet ja henkilöstön koulutustaso. Toisena ominaisuutena he mainitsevat varhaiskasvatuksen palveluympäristön, joka käsittää esimerkiksi fyysisen ympäristön, henkilöstön pysyvyyden ja ryhmäkoot. Kasvatushenkilöstön piirteet ja ominaisuudet ovat kolmas rakenteellinen tekijä, joka määrittää oleellisesti lapsien päiväkotiarkea, tähän sisältyy muun muassa kokemus. (Layzer & Goodson, 2006, s. 560–571.) Laadukkaan varhaiskasvatuksen määritelmät antavat osaltaan varhaiskasvatukselle tavoitteita, jotka ovat varsin korkealla. Tähän peilaten on erikoista miten vähään vanhemmat ovat tyytyväisiä, kuten tämäkin tutkimus oi ilmi. Vanhemmille tuntuu riittävän lasten turvallisuus siksi ajaksi, kun he itse ovat töissä. Kalliala (2012, s. 171) toteaa vanhempien tyytyväisyyskyselyjen antavan aina samansuuntaiset tulokset, jonka mukaan vanhemmat ovat tyytyväisiä tai erittäin tyytyväisiä päivähoitoon. Syiksi tähän hän mainitsee sen, että vanhemmat eivät tiedä mitä päiväkodissa tapah-

tuu, he eivät tiedä millaista laadukas varhaiskasvatus on ja kolmanneksi he haluavat uskoa, että lapsella on päiväkodissa kaikki hyvin. (Kalliala, 2012, s. 171.) Oman tutkimukseni perusteella voin allekirjoittaa hänen väitteensä ja perustelunsa siihen. Vanhemmat voivat myös vaatia enemmän.

6 Pohdinta

Tässä luvussa pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä. Lopussa pohdin tutkimusprosessiani ja sen tuloksia.

6.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksessani tarkoituksena oli selvittää päiväkotilasten vanhempien käsityksiä lastentarhanopettajuudesta ja varhaiskasvatuksen kentästä. Tutkimuksessani aineisto hankittiin kolmelta vanhemmalta. Kvalen ja Brinkmanin (2009, s. 113) mukaan laadullisessa tutkimuksessa jo pienikin osallistujajoukko riittää silloin, kun tarkoitus on ymmärtää ihmisen kokemuksia ja näkemyksiä. Tärkeänä pidän tutkimusta, koska kasvatuskumppanuuden merkitys ja vanhempien osallisuuden lisääminen muun muassa suunnittelutyössä on ollut vahvasti alan keskusteluissa viime aikoina. Vanhempien käsityksiä varhaiskasvatuksesta ja päiväkotityöstä on tutkittu varsin vähän, eikä aivan vastaavaa tutkimusta ole aiemmin tehty. Omat ennakkokäsitykseni tutkimustulosten suhteen oli, että vanhemmat eivät paljoa varhaiskasvatusalasta tiedä, mutta he tiesivät enemmän kuin alkuun oletin.

Aineisto kerättiin haastatteluin. Haastateltavat etsittiin Kankaanpään kaupungista, koska minulla on sinne yhteyksiä, jotka olivat avuksi haastateltavien löytämisessä. Haastateltavat valikoituivat oman vapaaehtoisuutensa vuoksi. Jyrinki (1977, s. 129–130) näkee haastattelussa useampia ongelmia. Vastaaja saattaa vastata kuten hän olettaa kysyjän vastaavan, tai että hän vastaa niin kuin hänen oletetaan vastaavan, vaikka se olisi vastoin hänen oikeaa mielipidettään. Vastaukset voivat siis muovautua sosiaalisesti hyväksyttäviksi. Hän nostaa myös esiin, että ajatusten sanoiksi pukemisen vaikeuden haastattelussa, sekä myös tulkinallisen vaikeuden toisen sanomisista. (Jyrinki, 1977, s. 129–130.) Pysin luomaan haastattelutilanteen sellaiseksi, että haastateltavat pystyisivät vapautuneesti kertomaan omat, oikeat mielipiteensä. Pidin myös huolta siitä, että en itse omilla sanomisillani, asenteillani tai eleilläni vaikuttanut vastauksiin. Mikä oli kuitenkin hiukan haastavaa, koska pyrin luomaan haastatteluista keskustelunomaisen. Myös haastattelutila oli harkittu ja se oli neutraali ulkoisilta vaikuttimilta. Tutkittavat olivat hyvällä asenteella haastatteluissa ja vastasivat

kysymyksiin avoimesti. Vastausten luotettavuuteen vaikuttavat esimerkiksi tutkijan sekä tutkittavan asenteet ja tutkimustilanne (Uusitalo, 1999, s. 84).

On tutkijan vastuulla harkita tutkimukseen sopiva menettelytapa, joka tukee luotettavien tutkimustulosten syntyä (Hirsjärvi ym., 1997, s.197). Laadullisessa tutkimuksessa on yleistä ja todettua, että tutkija koko tutkimusasetelman luojana tulkitsee vastaukset oman käsityksen mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 136). Analyysimenetelmäksi valitsin sisällönanalyysin, koska koin sen tutkimuskysymysteni kannalta sopivimmaksi ja sen avulla koin saavani eniten aineistosta irti. Pyrin koko analyysiprosessin ajan tulkitsemaan aineistoa puolueettomalta näkökannalta. Martonin (1986, s. 35) mukaan jo luokiteltujen sisällönanalyysiluokkien perusteella eri tutkijoiden tulisi päästä samankaltaisiin tuloksiin. Uskoisin luokitteluni perusteella myös muiden pääsevän samoihin tuloksiin. Kiviniemi (2010, s. 80) kuitenkin toteaa, että tyypillistä laadulliselle tutkimukselle on samasta aineistosta saatavat erilaiset tulokset. Aineiston analyysin alusta saakka aloittaessa eri tutkijat voisivat päätyä hiukan erilaisiin tuloksiin, mutta pääkohdat olisivat todennäköisesti melko samat.

Tarkkaa raportointia pidetään laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerinä. Aineiston tuottaminen, analyysin vaiheet, luokittelun perusteet sekä tulosten tulkinta on avattava tutkimusraportissa. Aineiston on oltava sopiva suhteessa viitekehykseen ja tutkimuskysymyksiin nähden. (Hirsjärvi ym., 1997, s. 213–215.) Olen pyrkinyt kertomaan tutkimukseni vaiheet mahdollisimman tarkasti ja selvästi. Tutkimuskysymysten osalta aineisto on sopiva, mutta viitekehys on ehkä hiukan etäinen aineistoon nähden. Kuitenkin koen viitekehykseen osaltaan kertovan taustaa tutkimukselle ja sen tuloksille, koska se kertoo vaiheita ja syitä nykytilanteelle varhaiskasvatuksen kentällä.

Reliabiliteetti eli tutkimuksen toistettavuus ja validius eli tutkimusmenetelmän kyky mitata tarkoitettuja asioita, määrittävät osaltaan tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym., 1997, s. 213–214). Tutkimukseni antaa varsin toistettavat tulokset, joten sen osalta pidän tutkimustani melko luotettavana. Tutkimuksen validius on myös hyvää luokkaa ja se vastaa hyvin ennalta määritettyihin tutkimuskysymyksiin. Reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä eivät kuitenkaan ole Tuomen ja Sarajärven (2009, s. 136–137) mukaan laadulliseen tutki-

mukseen täysin sopivia, koska ne on luotu määrällisen tutkimuksen tarpeisiin. Eskola & Suoranta (1999, s. 212–213) mainitsevat sopiviksi luotettavuuden perusteiksi uskottavuutta, siirrettävyyttä, varmuutta ja vahvistettavuutta. Kysymyksessä kuitenkin on erittäin pieni otos, joten tutkimukseni ei sen perusteella ole luotettavuudeltaan kovinkaan vahva. Toin aineistostani paljon esimerkkejä tutkimuksen tuloksiin, joilla pyrin lisäämään tutkimukseni uskottavuutta.

6.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen alusta loppuraporttiin saakka eettiset kysymykset kulkevat prosessissa mukana. Eettiset kysymykset liittyvät tutkimuksen jokaiseen vaiheeseen. (Kvalen & Brinkman, 2009, s. 62–63.) Olen tiedostanut eettiset kysymykset koko tutkimuksen ajan ja pohtinut niitä etenkin oleellisimmissa vaiheissa, kuten aineistonkeruussa haastattelemalla.

Tuomi & Sarajärvi (2009, s.131–132) toteavat, että haastatteluun osallistuminen on perustuttava vapaaehtoisuuteen, eli heillä täytyy olla mahdollisuus kieltäytyä osallistumisesta. Tutkimukseen osallistuvien tulee myös tietää mitä tutkimus koskee ja mihin hän osallistuu. Tutkimuksesta ei saa paljastua tutkittavan henkilöllisyyttä ja tutkijan tulee selvittää osallistujille, mihin tutkimuksen tietoja käytetään sekä luvata, että niitä ei käytetä muihin tarkoituksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 131–132.) Haastateltavat ilmaisivat itse halunsa ja vapaaehtoisuutensa osallistua tutkimukseen, jonka jälkeen etsittiin sopivat haastatteluajan kohdat. Vapaaehtoisille haastateltaville annoin kirjallisena lyhyen tiedotteen, jossa kerroin kuka olen, mistä tulen ja mitä tutkin. Ennen haastattelujen alkua kerroin haastateltaville haastattelun kulusta, periaatteista, mihin haastatteluja käytetään, miten tutkimukseni etenee sekä sen, että heidän henkilöllisyytensä ei tule paljastumaan kenellekään ulkopuoliselle. Hirsjärvi & Hurme (2000, s. 19–20) mainitsevat, että erityisesti haastattelututkimuksissa eettiset ratkaisut vaativat tarkkaa pohdintaa, koska tutkija on haastateltavan kanssa kontaktissa. Raportointia kirjoittaessa jouduin jättämään joitakin oleellisia ilmaisuja julkaisematta, koska niistä olisi saattanut tunnistaa haastateltavan henkilöllisyyden. Raportin yhdessä kohdassa jouduin jättämään yhden sanan pois, joka olisi saattanut paljastaa liikaa haastateltavasta.

Eettiset ratkaisut tutkimuksessa lisäävät sen uskottavuutta. Eettisyyttä voi pohtia myös sen kautta, millaista on hyvä tutkimus. Johdonmukaisuus tutkimuksessa on hyvä tutkimuksen yksi tunnusmerkeistä. Tutkijalla on oltava selkeä käsitys siitä mitä hän tekee ja tämän lisäksi eettisyyden periaatteita on hyvässä tutkimuksessa noudatettava. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 128–132.) Olen pyrkinyt etenemään tutkimuksessa johdonmukaisesti ja tuomaan raportissa tutkimuksen vaiheet ja tulokset johdonmukaisesti esiin. Haasteita siinä on eri vaiheissa riittänyt, mutta mielestäni olen päässyt hyvään lopputulokseen niiden osalta. Kokonaisuudessaan olen tutkimuksessani noudattanut eettisyyden periaatteita ja mahdollisimman selkeää tapaa esitellä tutkimuksen eri vaiheet.

6.3 Lopuksi

Tutkimusprosessi oli pitkä ja sisälsi paljon eri vaiheita. Jokaiseen vaiheeseen liittyi omat haasteensa. Tutkimusaiheen suunta oli selvillä jo hyvissä ajoin, eli tarkoituksena oli alusta alkaen tutkia lastentarhanopettajan ammatillisuutta. Kuitenkin jo aiheen valinta suuntautui useaan kertaan uudelleen, kunnes lopullinen suunta valikoitui. Vanhempien näkemyksiä lastentarhanopettajan ammatillisuudesta on tutkittu niin vähän, että se tuntui houkuttelevimmalta vaihtoehdolta.

Teemahaastattelurungon muodostaminen sellaiseksi, että siitä saisi irti mahdollisimman hyvin tutkimuksen kannalta mielenkiintoista informaatiota, oli haastavaa. Sain kuitenkin muodostettua sellaisen rungon, että sain hyvän aineiston tutkimukseni toteuttamiseksi. Aineiston hankkiminen oli mielenkiintoinen vaihe ja mielestäni se oli tutkimusprosessin mielekkäin vaihe. Haastavimmaksi vaiheeksi koin aineiston analyysin, joka vei runsaasti aikaa ja useampaan kertaan oli palattava uudelleen alkuun tai taaksepäin. Hyvin ja perusteellisesti tehdyn analyysin pohjalta oli tutkimustulosten kirjoittaminen helpompi vaihe, johon kuitenkin toi omat haasteensa selkeyden ja ymmärrettävyyden haasteet.

Vanhempien käsitykset lastentarhanopettajan työstä olivat laajempia ja parempia, kuin mitä ennakkoon osasin odottaa. Pettymyksen kuitenkin toi se, että koulutusta ei koettu merkitykselliseksi päiväkotityössä. Vanhempien toiveet päiväkotia kohtaan olivat varsin alhaiset, joten se voi osaltaan vaikuttaa siihen, että koulutusta ei nähdä niin merkitykselliseksi. Onneksi myös päivastaisia ilmaisuja tuli esiin. Alkukipinäni itselläni koko tätä aihetta kohtaan on ollut juuri se, että miksi lastentarhanopettajan työtä ei arvosteta, eikä sen statusta yliopistotutkintona tunneta kovin hyvin. Mielestäni näihin pohdintoihin löytyi jonkinlaista vastausta tai ainakin viitettä niistä viitekehystenä käyttämästäni varhaiskasvatuksen historiasta Suomessa. Historiaan perehtyminen ja sen tutkiminen tutkimukseni viitekehykseksi oli mielenkiintoinen ja antoisa vaihe. Ainakin itselleni sain jo sieltä paljon vastauksia.

Tutkimusjoukko oli varsin pieni, mutta sain mielestäni riittävästi informaatiota tutkimukseeni ja sen läpiviemiseen. Tietenkin isommalla tutkimusjoukolla olisi saanut luottavammia tulokset. Tutkimusprosessi oli itselleni suuri oppimisprosessi. Sain paljon oppia tieteellisen tutkimuksen toteuttamisesta ja osaisin uutta tutkimusta tehdessä välttää kompastuskivet ja ylipäänsä tehdä tutkimuksen ilman hapuilua ja tietämättömyyttä tutkimuksen eteenpäin viemisestä. Jatkotutkimuksena voisi perehtyä paremmin vanhempien käsityksiin laadukkaasta varhaiskasvatuksesta. Myös vanhempien kokemuksia osallisuudesta ja vaikutusmahdollisuuksista päiväkodin toimintaan olisi mielenkiintoista tutkia. Tämä sama tutkimus suuremmalla tutkimusjoukolla eri paikkakunnilta olisi yhä mielenkiintoinen aihe.

Toivon tutkimukseni antavan pientä viitettä siitä, miten vanhemmat suhtautuvat lastentarhanopettajan työhön, koulutukseen, yhteistyöhön, sekä siitä mitä asioita he arvostavat ja pitävät tärkeinä päiväkodissa. Varhaiskasvatuksen kentälle toivoisin lisää selkeyttä ja koulutuksen lisääntyvää arvostusta. Kaikki tekee kaikkea -ideologiasta tulisi mielestäni päästä eroon, että varhaiskasvatuksen eri ammattikuntien ominaispiirteet tulisivat paremmin esille vanhemmille. Sen myötä yhteiskunnallinen arvostus saataisiin nousuun ja lastentarhanopettajan ammatti saisi ansaitsemansa arvostetun aseman yhteiskunnassamme.

Lähteet

Cryer, D., Tietze, W. & Wessels, H. (2002). Parents' perceptions of their children's child care: a cross-national comparison. *Early Childhood Research Quarterly* 17 (2), 259–277.

Eteläpelto, A. (1994). Tulevaisuuden asiantuntijaksi kehittäminen. Teoksessa Eskola, J. Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Helsinki: WSOY.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. (3.p.) Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. (2007). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (Toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. (s. 25–43.) Metodien valinta ja aineistonkeruun virikkeistö aloittelevalla tutkijalla. (2.p.) Jyväskylä: PS-kustannus.

Hallituksen esitys 341/2014. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. Helsinki: Valtioneuvosto.

Happo, I. (2006). Varhaiskasvattajan asiantuntijuus. Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä. Rovaniemi: Acta Universitatis Lapponiensis 98.

Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. (2009). Arvioinnista opiksi: havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). Tutki ja kirjoita. (6-8. p.) Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. (15. p.) Helsinki: Tammi.

Hujala, E., Fonsen, E. & Heikka J. (2008). Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä - tutki-muksen ja käytännön puheenvuoroja. III. Tampere: Tampereen yliopisto, Varhaiskasva-tuk-sen yksikkö.

Hujala, E., Heikka, J. & Fonsen, E. (2009). Varhaiskasvatuksen johtajuus kuntien opetus-toimessa ja sosiaalitoimessa. Tampere: Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. (2007). Päivähoidosta varhaiskasvatuk-seen. Vantaa: Edufin, 10–13.

Hujala, E., Junkkari, P. & Mattila, S. (2005). Pedagogiikka päiväkotityön imagon perus-taksi. Lastentarha- lehti (4/2005) (s. 10–12.)

Hujala, E. & Lindberg, P. (1998). Suomalainen päivähoito. Lapsen oikeus varhaiskasva-tukseen. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto, 10.

Husa, S. & Kinos, J. (2001). Akateemisen varhaiskasvatuksen muotoutuminen. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Hänninen, S-L. & Valli, S. (1986). Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Keuruu: Otava.

Härkönen, U. (2003). Mitä termit varhaiskasvatus ja esiopetus tarkoittavat? Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 86. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Jyrinki, E. (1977). Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Vaasa: Vaasa Oy.

Kalliala, M. (2012). Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Kalliala, M. (2008). Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Karila, K. (1997). Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus: Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Oy Edita Ab.

Karila, K. & Nummenmaa, A. (2001). Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY.

Karila, K. (2006). Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatustuorovaikutus. (s. 91–108) Tampere: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kaskela, M. & Kekkonen, M. (2006). Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta. Oppaita 63. Helsinki: Stakes.

Kekkonen, M. (2012). Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä. Tampere: Tampere University Press.

Kinos, J. (1992). Päiväkodin hoito- ja kasvatushenkilöstön koulutuksesta. Teoksessa Kinos, J. (Toim.) Kirjoituksia lastentarhanopettajakoulutuksesta, varhaiskasvatuksesta ja lasten päivähoidosta. Turku: Turun yliopisto. Julkaisusarja B36.

Kinos, J. (1997). Päiväkotiki ammattikuntien kamppailujen kenttänä. Turun yliopiston julkaisu. Sarja C. Osa 133.

Kinos, J. & Palonen, T. (2012). Varhaiskasvatuksen lähihistoria. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (Toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus- ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Kiviniemi, K. (2010). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (Toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (s. 70–85.) (3.p.) Jyväskylä: PS- Kustannus.

Kiviniemi, K. (2001). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (Toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus.

Komiteamietintö 1971 A:20. Lasten päivähoitokomitean mietintö. Helsinki: Valtioneuvosto.

Komiteamietintö 1974:15. Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutuskomitean mietintö. Helsinki: Valtioneuvosto.

Komiteamietintö 1978:5. Kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunta. Helsinki: Opetusministeriö.

Komiteamietintö 1980:31. Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö. Helsinki: Valtioneuvosto.

Kronqvist, E-L. & Jokimies, J. (2008). Vanhemmat varhaiskasvatuksen laadun arvioijina: tuloksia Vaikuta vanhempi- selvityksestä. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Kupila, P. (2011). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja (300–312). Jyväskylä: Ps-kustannus.

Kvalen, S. & Brinkman, S. (2009). Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing. Los Angeles: Sage.

Laki lasten päivähoidosta 1973/36.

Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 2005/272.

Lastentarhanopettajan ammattietiikka. (2004). Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto.

Latvala, E. & Vanhanen- Nuutinen, L. (2003). Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: Sisällönanalyysi. Teoksessa Jauhonen, S. & Nikkonen, M. (Toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Helsinki: WSOY.

Layzer, J. & Woodson, D. (2006). The quality of Early Care and Education Settings. Definitional and Measurement Issues. Cambridge: Abt Associates Inc.

Marton, F. (1986). Phenomenography – A Research approach to investigating different understandings of reality. Oklaholma: College of Education University of Oklaholma.

Mero, S. (2001). Lastentarhanopettajan ammatti-identiteetti. Teoksessa Aihos-Määttä, T., Eerola-Pennanen, P., Koivisto, P., Liinamaa, T., Pihlajamäki, T. & Tuominiemi, L. (Toim.) ”Tuttu juttu vai kasvun mahdollisuus”. Opetusharjoittelun ohjaus haasteena lastentarhanopettajien koulutuksessa (s. 29–39). Varhaiskasvatuksen laitoksen julkaisusarja B. Katsauksia 2. Jyväskylän yliopisto.

Metsämuuronen, J. (2001). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia- sarja 4. Helsinki: International Methelp.

Metsämuuronen, J. (2003). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.

Niikko, A. (2001). Esiopetuksen pitkä taival. Joensuu: Joensuu University Press Oy.

Niikko, A. (2004a). A joint task for parents, preschool teachers and kindergarten students. *International Journal of Early Childhood Education*, 12, (260-274.)

Nummenmaa, A-R. & Karila, K. (2011). Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOYpro.

Ojala, M. (1992). Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

OKM 15/010/2015. Hallituksen esitys eduskunnalle varhaiskasvatuslaiksi ja arvonlisäveron 38§:n muuttamisesta.

Opettajien ammattijärjestö. (13.2.2015). OAJ:n lausunto valtioneuvoston tulevaisuusselonteosta. Helsinki: OAJ.

Opettajien ammattijärjestö. (27.1.2015). OAJ:n lausunto eduskunnan sosiaali- ja terveystieteiden valiokunnalle. Helsinki: OAJ.

Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2014:12. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2014:11. Varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön uudistamistyöryhmän raportti. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Patton, M. (1990). Qualitative evaluation and research methods. Los Angeles: Sage.

PTK 173/2014vp. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi.

Päivähoitoasetus 239/73. Asetus lasten päivähoidosta 16.3.1973/239.

Tynjälä, P. (2006). Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa Nummenmaa, A. R & Välijärvi, J. (Toim.) Opettajan työ ja oppiminen (s. 99–122). Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Reunamo, J. (2007). Tasapainoinen varhaiskasvatus: erilaisia tapoja suhtautua muutokseen. Helsinki: WSOY oppimateriaalit.

Rouvinen, R. (2007). ”Tässä työssä yhdistyy kaikki”: Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (Toim.) Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, J., Nikander, P., Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P., Hyvärinen, M. (Toim.) Haastattelun analyysi. (s. 9-38). Tampere: Vastapaino.

Sivistysvaliokunnan mietintö 29/2014. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi.

Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 14/2007. Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön tehtävärakennesuositus. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Suomen vanhempainliitto. (19.2.2015). Lausunto eduskunnan sivistysvaliokunnalle. Lausunto HE 341/2014vp eduskunnalle laeiksi lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikka. Teoksessa Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (Toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus (s. 79–95). Helsinki: WSOYpro Oy.

Uljens, M. (1989). Fenomenografi forskning om uppfattningar. Lund: Studenlitteratur.

Uusitalo, H. (1999). Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Helsinki: WSOY.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2005). Oppaita 56. 2. painos. Helsinki: Stakes.

Varto, J. (1996). Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer- paino.

Välimäki, A-L. (1999). Lasten hoitopuu. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Välimäki, A-L. (1998). Päivittäin. Lasten (päivä)hoitojärjestelyn muotoutuminen varhaiskasvun ympäristönä suomalaisessa yhteiskunnassa 1800- ja 1900-luvulla. Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium E 31.

LIITE 1

Ennakkotietolomake

Hyvä tutkimushaastatteluun osallistuja!

Olen Jaakko Rinne ja opiskelen varhaiskasvatusta Oulun yliopistossa. Teen Pro gradu-tutkielmaani, jonka tarkoituksena on selvittää päiväkotilasten vanhempien käsityksiä lastentarhanopettajan työstä ja varhaiskasvatuksesta. Kerään aineistoni haastattelemalla ja haastattelu kestää arviolta 30-60minuuttia. Haastattelut ovat anonymiä, eli henkilöllisyytesi ei tule tutkimuksessani esille missään vaiheessa ja kaikki tiedot käsittelen luottamuksellisesti.

Kiitos osallistumisestasi!

t: Jaakko Rinne

Teemahaastattelurunko

Taustatietoa

Nimi

Ikä

Koulutustausta

Työpaikka/ala jolla työskentelet

Lapsien määrä

Päivähoidossa olevan/olevien lasten ikä/iät

Onko kokemusta muista päivähoitomuodoista

Virittäviä kysymyksiä

Miten lapsesi viihtyy päiväkodissa?

Millaisista asioista ja tapahtumista lapsesi kertoo sinulle päiväkotipäivänsä jälkeen?

Mitkä on hänen lempileikkejään/ aktiviteettejaan päiväkodissa?

Mitkä asiat ovat hänen mielestään ikäviä päiväkodissa?

Mitä lapsesi pitää henkilökunnasta/ Onko joku josta hän pitää erityisen paljon?

Yhteistyö

Miten hyvin tunnet päiväkodin henkilökunnan, joka työskentelee lapsesi lapsiryhmässä?

Miten yhteistyö kodin ja päiväkodin välillä mielestäsi toimii?

Miten toivoisit sen toimivan? Mitä tulisi parantaa? Mikä toimii hyvin?

Saatko mielestäsi riittävästi tietoa henkilökunnalta päivän kulusta päiväkodissa?

Millainen yleiskuva sinulle on jäänyt henkilökunnan työskentelystä päiväkodissa?

Yhteistyöstä? Työnjaosta?

Erottuuko jokin erityisosaaminen? Miten?

Mitä muita yhteistyötahoja tiedät osallistuvan lapsesi kasvatukseen?

Mitä lastentarhanopettaja tekee?

Mitä ammattiryhmiä päiväkodissa työskentelee ja mitkä on heidän vastualueensa?

Mitä tiedät eri ammattiryhmien koulutuksesta?

Mitä tiedät lastentarhanopettajien koulutuksesta?

Näyttäytyykö erilaiset koulutustaustat henkilökunnan työskentelyssä? Miten?

Millainen merkitys henkilökunnan koulutustaustalla on sinulle?

Millainen kuva sinulla on lastentarhanopettajan työstä?

Mitä lastentarhanopettajan ammatilliseen työnkuvaan kuuluu?

Miten se eroaa muiden päiväkodin ammattiryhmien toimenkuvista?

Mikä rooli pedagogiikalla on päivähoidossa?

Millä mielin viet/jätät lapsesi päiväkotiin?

Mitä koet lapsesi saavan päiväkodista, mitä ei kotona saa?

Mitä odotuksia/ toiveita sinulla on päiväkodin kasvatustyötä kohtaan?

Mitä eroa on varhaiskasvatuksella ja päivähoidolla?

Mitkä on mielestäsi päiväkodin tärkeimmät tehtävät?

Mikä on pedagogiikan rooli päivähoidossa? Mikä merkitys sillä on sinulle?

