



LAUREA
AMMATTIKORKEAKOULU

Uuden edellä

Pedagogisen harjoittelun ohjaajien kokemuksia sosionomiopiskelijoiden harjoittelun ohjauksesta

Höyhtyä, Mira
Kilpirinne, Ritva
Leskinen, Anne

2014 Otaniemi

Laurea-ammattikorkeakoulu
Otaniemi

Pedagogisen harjoittelun ohjaajien kokemuksia
sosionomiopiskelijoiden harjoittelun ohjauksesta

Höyhtyä, Kilpirinne, Leskinen
Sosiaalialan koulutusohjelma
Opinnäytetyö
Huhtikuu, 2014

Höyhtyä, Mira, Kilpirinne, Ritva, Leskinen, Anne

Pedagogisen harjoittelun ohjaajien kokemuksia sosionomiopiskelijoiden harjoittelun ohjauksesta

Vuosi 2014 Sivumäärä 50

Opinnäytetyö käsittelee pedagogisen harjoittelun ohjaajien kokemuksia sosionomiopiskelijoiden harjoittelun ohjauksesta. Opinnäytetyön tavoitteena oli tutkia, miten harjoittelun ohjaajien oma koulutustausta näkyy harjoittelun ohjauksessa. Opinnäytetyön tilaajana toimi Espoon kaupungin edustaja, jota kiinnosti pedagogisen harjoittelun ohjaajien oman koulutustaustan vaikutus harjoittelun ohjaamiseen. Opinnäytetyön taustalla oli vuosina 2010- 2012 pääkaupunkiseudulla toteutettu Opinoista Osaajaksi -hanke. Opinnäytetyö toteutettiin kevään 2014 aikana.

Opinnäytetyön teoreettinen viitekehys muodostui kokemuksen tutkimisen teoriasta, lastentarhanopettajakelpoisuuden antavista koulutuksista ja lastentarhanopettajan työkuvasta. Teoreettinen osuus painottui pedagogisen harjoittelun kuvaukseen ja harjoittelun ohjaamiseen. Teoreettisessa osuudessa perehdyttiin myös valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin, koska se ohjaa lastentarhanopettajan työtä ja siten vaikuttaa myös pedagogisen harjoittelun tavoitteisiin ja ohjaamiseen.

Opinnäytetyö toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Aineistoa kerättiin Espoon ja Helsingin kaupunkien sosionomien harjoittelupäiväkodeissa työskenteleviltä lastentarhanopettajilta. Haastateltavat valittiin siten, että he edustivat erilaisia lastentarhanopettajakelpoisuuden antavia koulutustaus-toja. Haastateltavia oli mukana kuusi; kolme sosionomia ja kolme kasvatustieteen kandidaat-tia. Kerätty aineisto analysoitiin teoriaohjaavasti.

Opinnäytetyön tulosten mukaan sosionomiopiskelijoiden harjoittelun ohjaajat painottavat ohjaamisessaan lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemista, varhaiskasvatuksen ja kasvattajan toiminnan suunnitelmallisuutta sekä kasvatuskumppanuuden ja moniammatillisuuden merkitystä varhaiskasvatustyössä. Harjoittelun ohjaajat näkevät pedagogisen harjoittelun tärkeänä oppimismahdollisuutena opiskelijoille. Harjoittelujen ohjaajat pitävät merkityksellisenä myös ohjaajan sitoutumista harjoittelijan ohjaukseen.

Harjoitteluohjaajien koulutustausta näkyy ohjauksessa pedagogisen toiminnan painottamisessa, lapselle ominaisten tapojen toimia näkymisenä työssä ja suhtautumisessa moniammatilliseen yhteistyöhön.

Asiasanat: lastentarhanopettajan työnkuva, sosionomikoulutus, pedagoginen harjoittelu, harjoittelun ohjaus

Höyhtyä, Mira, Kilpirinne, Ritva, Leskinen, Anne

Mentors' Experiences of Guiding Bachelor of Social Services Students' Pedagogical Practice

Year	2014	Pages	50
------	------	-------	----

This thesis deals with mentors experiences of guiding Bachelor of Social Services students' pedagogical practice. The objective of the thesis was to study how the mentors' educational background affects practice. The thesis was ordered by a representative of the City of Espoo, who was interested in the effects of the mentors' educational background. The thesis was influenced by the "Opinnoista Osaajaksi (Becoming an expert through education)" program, which was organized in the capital region during 2010-2012. The thesis was carried out in the spring 2014.

The theoretical framework of the thesis was formed by the theory of experience, the kindergarten teacher's education and duties. The theoretical part also includes the early childhood education plan, because it guides the work of a kindergarten teacher and thus affects the goals and guidance of the pedagogical practice. The theoretical part focused on explaining the pedagogical training and its guiding.

The thesis was carried out using qualitative research methods. Theme interview was used to gather the material for the thesis. The material was collected from the kindergarten teachers who work in the training kindergartens in the cities of Espoo and Helsinki. The people interviewed were chosen from different educational backgrounds, all giving the qualification to work as a kindergarten teacher. All in all six people were interviewed and the gathered information was analyzed guided by the theory.

According to our findings the mentors of the Bachelor of Social Services students' practice emphasize supporting the child's comprehensive development, planning of the early childhood education and the kindergarten teacher's actions and the significance of educational partnership and of multiprofessionalism in early childhood education. The kindergarten teachers see the practice as a learning opportunity to the students. The interviewees considered the commitment of the mentor to the trainee's guidance also as significant.

The educational background of the practice mentors is evident in the emphasizing of the pedagogical approach, the attitude towards a child's ways of acting and the attitude to the multiprofessional cooperation.

Keywords: kindergarten teacher's work picture, education of Bachelors of Social Services, pedagogical practice, guiding of the practice

Sisällysluettelo

1	Johdanto.....	7
2	Opinnäytetyön tausta.....	8
2.1	Opinnoista Osaajaksi -hanke.....	8
2.2	Toteutusympäristönä varhaiskasvatus.....	9
2.3	Kokemuksen teoriaa	12
3	Lastentarhanopettajan työ ja osaaminen	14
3.1	Lastentarhanopettajan työnkuva ja työn vaatimukset	14
3.2	Lastentarhanopettajan koulutusrakenne	15
3.2.1	Sosionomi- lastentarhanopettajan koulutus	15
3.2.2	Kasvatustieteen kandidaatin koulutus.....	17
4	Harjoittelu	18
4.1	Sosionomikoulutuksen pedagoginen harjoittelu	18
4.1.1	Ammatillinen harjoittelu	18
4.1.2	Pedagogisen harjoittelun kriteerit.....	19
4.1.3	Harjoittelu oppimisen muotona	20
4.2	Harjoittelun ohjaus ja sen tehtävät	20
4.2.1	Mitä ohjaus on?.....	21
4.2.2	Oppimisen ja ammatillisen kasvun ohjaus	24
4.2.3	Harjoittelun ohjaaja	25
5	Tutkimuksen toteuttaminen.....	27
5.1	Tutkimuskysymys ja tavoitteet.....	27
5.2	Tutkimuksen tiedonkeruu	28
5.3	Aineiston analyysi	30
5.4	Tutkimuksen eteneminen	33
6	Tulokset	37
6.1	Lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen	38
6.2	Varhaiskasvatuksen ja kasvattajan toiminnan suunnitelmallisuus.....	39
6.3	Yhteistyö eri muodoissaan	40
6.4	Opiskelijan ohjaaminen	42
7	Pohdinta	43
7.1	Tavoitteiden toteutuminen ja tulosten hyödynnettävyys	47
7.2	Luotettavuus ja eettisyys	48
	Lähteet	52
	Kuvat.....	55
	Liitteet	56

Johdanto

Lastentarhanopettajina päiväkodeissa voivat työskennellä sekä yliopistoista valmistuneet kasvatustieteen kandidaatit että ammattikorkeakouluista valmistuneet sosionomilastentarhanopettajat. Pätevistä lastentarhanopettajista on jatkuvaa pulaa. Koska työn vaativuus on lisääntynyt ja kiire uuvuttaa, yhä useampi lastentarhanopettaja hakeutuu töihin muualle. Alalle siis tarvittaisiin kaikki mahdolliset lastentarhanopettajat, niin yliopistosta kuin ammattikorkeakoulusta valmistuneet.

Työskentelemme kaikki varhaiskasvatuksessa ja olemme huomanneet, kuinka varhaiskasvatuksen työkentällä käydään jatkuvaa, toisinaan kiivastakin keskustelua siitä, ovatko sosionomit päteviä työskentelemään lastentarhanopettajina vai puuttuuko heiltä jotain sellaista osaamista, jota vain yliopistokoulutus antaa. Opinnäytetyön aihe kiinnosti meitä kovasti, koska näin pääsimme itse tutkimaan, kuinka paljon koulutustausta loppujen lopuksi näkyy lastentarhanopettajan pätevyyteen liittyvän harjoittelun ohjauksessa.

Lastentarhanopettajan pätevyyttä haluavien sosionomiopiskelijoiden on suoritettava pedagoginen harjoittelu varhaiskasvatuksessa eli useimmiten päiväkotiympäristössä. Harjoittelut ovat keskeinen osa ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmaa ja opiskelijan kannalta tärkeä tilaisuus oppia käytännön työtä. Opinnäytetyömme käsittelee lastentarhanopettajan pätevyyttä suorittavien sosionomiopiskelijoiden pedagogisen harjoittelun ohjaamista. Harjoittelua ohjattaessaan ohjaaja siirtää ja näyttää myös omia henkilökohtaisia arvojaan ja näkemyksiään opiskelijalle, joten on mielenkiintoista nähdä, miten ohjaajan oma koulutus näkyy harjoittelun ohjaamisessa.

Opinnäytetyömme taustalla on jo päättynyt Opinnoista Osaajaksi - hanke, jonka pohjalta syntyi muun muassa pääkaupunkiseudun yhteinen harjoittelupäiväkotiverkosto. Pyrimme teema-haastattelun avulla selvittämään ohjaajien käsityksiä opiskelijoiden ohjaamisesta. Kysymysteemat nousivat valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteista, joka ohjaa työtä ja sitä kautta myös harjoittelun ohjausta.

Opinnäytetyö toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja aineisto kerättiin käyttämällä teema-haastattelua. Olimme yhteyttä kaikkiin Espoon ja Helsingin harjoittelupäiväkotiverkoston päiväkoteihin ja etsimme kuusi haastateltavaa. Haastateltavista puolet oli koulutukseltaan kasvatustieteen kandidaatteja ja puolet sosionomeja. Haastateltavat saivat vastata nimettöminä. Saadut vastaukset muutimme sähköiseen muotoon ja analysoimme käyttäen teoriaohjaavaa aineiston sisällönanalyysiä.

1 Opinnäytetyön tausta

1.1 Opinnoista Osaajaksi-hanke

Opinnäytetyön taustalla on pääkaupunkiseudulla toteutettu kaksivuotinen Opinnoista Osaajaksi -hanke, joka kuuluu pääkaupunkiseudun koheesio- ja kilpailukykyohjelmaan (PKS-KOKO) ja joka on jo päättynyt. Hanke toteutettiin 1.3.2010-28.2.2012 ja siinä painottui kaupunkien rooli työnantajana sekä harjoittelupaikkojen tarjoajana. Kaupunkien ja oppilaitosten yhteistyötä kehittäneessä hankkeessa pilotoinnin kohteeksi oli valittu päivähoito ja ammattiryhmäksi lastentarhanopettajat. Lastentarhanopettajien saatavuudessa on tällä hetkellä suuria haasteita ja saatavuuden parantamiseen pyritään vaikuttamaan kehittämällä yhteistyötä seudun korkeakoulujen kanssa. (Opinnoista Osaajaksi -hanke 2012.)

Pilottiyhteistyössä olivat mukana Helsingin, Espoon, Vantaan ja Kauniaisten kaupunkien varhaiskasvatusyksiköt kumppaneinaan Helsingin yliopisto sekä Laurea-, Diakonia- ja Metropolia-ammattikorkeakoulut. Opinnoista Osaajaksi -hankkeen päättymisen jälkeen varhaiskasvatuksessa jatketaan hankkeen aikana käynnistynyttä seudullista verkostoyhteistyötä ja uusien yhteistyömallien kehittämistä yhdessä korkeakoulujen kanssa. Yhteistyön kautta on mahdollisuus pyrkiä kohti oppivaa verkostoa, jossa dialogi, alueellisuus, verkostotyö ja moniammatillisuus tulevat näkyviksi. (Opinnoista Osaajaksi -hanke 2012.)

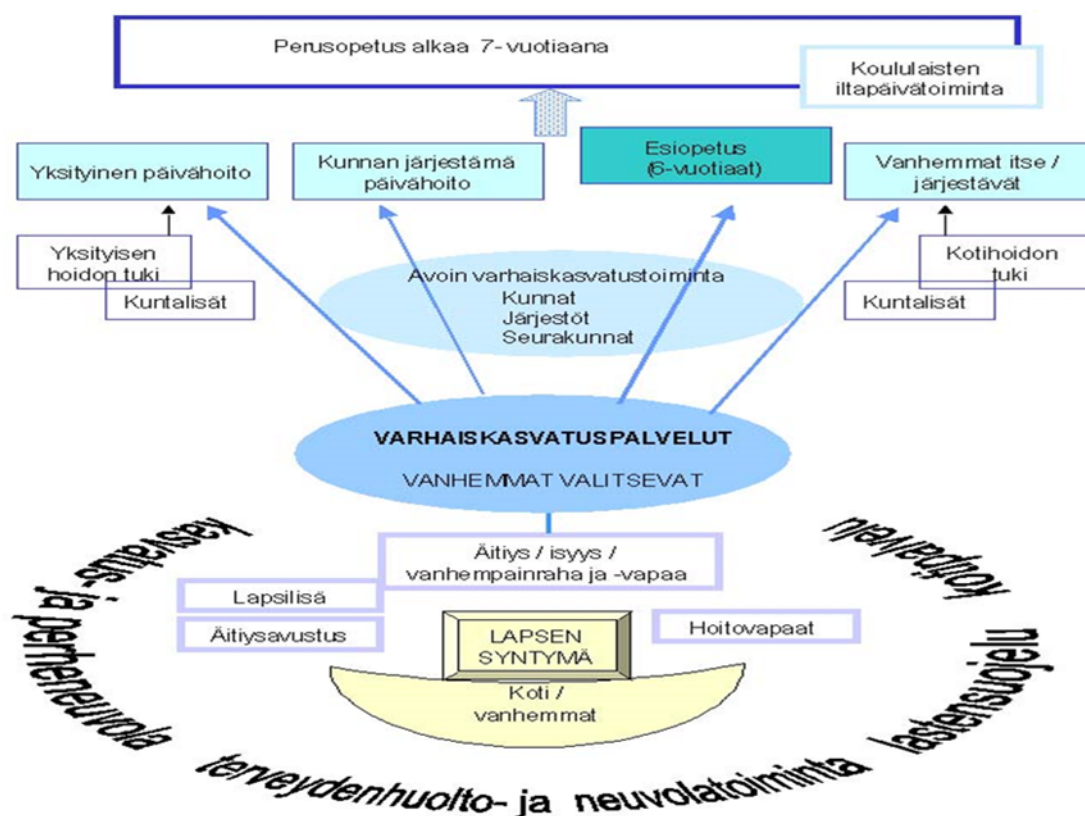
Työpaikalla tapahtuva oppiminen on merkittävässä roolissa erityisesti opiskelijan ammatti-identiteetin muodostumisessa sekä teoreettisen tiedon yhdistämisessä käytäntöön. Onnistunut työharjoittelujakso lisää osaltaan opiskelijoiden motivaatiota hakeutua päiväkoteihin töihin valmistumisensa jälkeen. Opinnoista Osaajaksi pilotin tuloksia ovat esimerkiksi selvitys eri oppilaitosten harjoittelukäytänteistä, opiskelijoiden säännölliset vertaisoppimistilaisuudet, päiväkodeille annettavat suositukset harjoittelukäytänteistä ja alueen yhteinen harjoittelupäiväkotiverkosto. Kaupungit valitsivat sosionomiopiskelijoiden harjoittelupäiväkodit ja ohjaajia koulutetaan kerran kaksi vuodessa ammattikorkeakouluissa. (Opinnoista Osaajaksi -hanke 2012.)

Aiheen opinnäytetyöhömmä saimme Espoon kaupungin varhaiskasvatuksen edustajalta, joka näki hyödylliseksi selvittää, millä tavoin ohjaajan oma koulutus vaikuttaa harjoittelun ohjaukseen. Osallistuimme pääkaupunkiseudun sosionomien harjoittelupäiväkotien ohjaajien perehdytystilaisuuteen 6.11.2013 tutustuaksemme Opinnoista Osaajaksi-hankkeeseen. Tilaisuuden jälkeen pohdimme aiheitamme, tutustuimme aiheita sivuaviin tutkimuksiin ja koska aiheita ei oltu aiemmin lähestytty ohjaajien kokemusten kautta, päädyimme tekemään opinnäytetyöstämme kvalitatiivisen tutkimuksen haastatteleamalla muutamia harjoittelunohjaajia. Ta-

voitteena oli haastatella sekä yliopistokoulutuksen saaneita että ammattikorkeakoulutuksen saaneita harjoittelunohjaajia. Haastatteluteemoja ryhdyimme etsimään varhaiskasvatuksen keskeisistä asioista ja lastentarhanopettajien työnkuvasta. Haastatteluteemojen avulla pyrimme löytämään vastauksia tutkimuskysymykseemme.

1.2 Toteutusympäristönä varhaiskasvatus

Varhaiskasvatuspalvelut (kuva 1) ovat toimintakokonaisuus, joka muodostuu kunnan tai yksityisen palveluntuottajan järjestämästä päivähoidosta ja esiopetuksesta sekä muusta varhaiskasvatustoiminnasta. Muuta varhaiskasvatustoimintaa ovat esimerkiksi seurakuntien ja järjestöjen kerhotoiminta tai kuntien lapsille ja lapsiperheille järjestämä avoin varhaiskasvatustoiminta eri muotoineen. Nämä varhaiskasvatuspalvelut ja muu lasten ja perheiden palvelu- ja tukijärjestelmä toimivat kokonaisuutena lasten varhaiskasvatuksen ja samalla myös vanhemmuuden tukena. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002.)



Kuva 1: Varhaiskasvatus ja lapsiperheiden palvelu- ja tukijärjestelmä Suomessa (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002)

Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan varhaiskasvatus on kasvatuksellista vuorovaikutusta, joka tapahtuu lasten eri elämänpiireissä. Lähtökohtana varhaiskasvatukselle voidaan pitää kokonaisvaltaista näkemystä lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta, joka perustuu kasvatustieteelliseen, erityisesti varhaiskasvatukselliseen ja laaja-alaiseen tietoon ja tutkimukseen sekä pedagogisten menetelmien tuntemiseen. Keskeinen voimavara varhaiskasvatuksessa on ammattitaitoinen henkilöstö ja varhaiskasvatuksen laadun kannalta olennaista onkin vahva ammatillinen tietoisuus. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11.)

Yhteiskunnan järjestämä, valvoma ja tukema varhaiskasvatus koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta ja se on suunnitelmallista ja tavoitteellista vuorovaikutusta sekä yhteistoimintaa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11). Varhaiskasvatusta ohjataan sekä valtakunnallisilla että kunnan omilla asiakirjoilla. Kuntatasolla varhaiskasvatuksen ohjaus on monimuotoista ja asiakirjojen nimet voivat vaihdella kunnasta riippuen. Valtakunnallinen ja kunnallinen ohjaus muodostavat prosessimaisen kokonaisuuden. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 8.) Tämän lisäksi jokaisella yksiköllä on omat varhaiskasvatussuunnitelmansa, joiden pohjalta käytännön työtä tehdään. Jokaiselle lapselle laaditaan myös omat suunnitelmansa, joissa huomioidaan lapsen ja perheen yksilölliset tarpeet ja toiveet.

Laadukas varhaiskasvatus on monimuotoista toimintaa, joka edellyttää eri tahojen yhteistyötä. Verkostoyhteistyötä tehdään linjausten mukaisesti koko laajan lasta ja perhettä palvelevan verkoston kanssa. Keskeisiä yhteistyötahoja ovat esimerkiksi opetus-, sosiaali-, terveys-, kulttuuri- ja liikuntatoimi, yksityiset palveluntuottajat, seurakunnat, järjestöt ja oppilaitokset, joiden kanssa tulee sopia yhteistyökäytännöistä ja periaatteista. Verkostoyhteistyön yhtenä keskeisenä tavoitteena on mahdollisimman varhainen puuttuminen riskitilanteissa. Tuki järjestetään mahdollisimman pitkälle yleisten varhaiskasvatuspalvelujen yhteydessä siten, että lapsi toimii ryhmän jäsenenä muiden lasten kanssa ja hänen sosiaalisia kontaktejaan ryhmässä tuetaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 10.)

Varhaiskasvatuksessa tarvitaan olennaisesti myös kasvatuskumppanuutta eli vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten kiinteää yhteistyötä. Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan vanhempien ja henkilöstön tietoista sitoutumista toimimaan yhdessä lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessien tukemisessa. Tämä edellyttää keskinäistä luottamusta, tasavertaisuutta ja toistensa kunnioittamista. On muistettava, että vanhemmillä on lastensa ensisijainen kasvatusoikeus ja -vastuu sekä oman lapsensa tuntemus, kun taas henkilöstöllä on koulutuksensa antama ammatillinen tieto ja osaaminen sekä vastuu kasvatuskumppanuuden ja tasavertaisen yhteistyön edellytysten luomisesta. Kasvatuskumppanuus lähtee lapsen tarpeista eli varhaiskasvatuksen toimintaa täytyy ohjata lapsen edun ja oikeuksien toteuttaminen. Kasvatuskumppanuudessa yhdistyvät lapselle kahden tärkeän tahon, vanhempien ja varhaiskasvatuksen kas-

vattajien tiedot ja kokemukset. Vanhempien ja kasvattajien tiedot lapsesta luovat yhdessä parhaat edellytykset lapsen hyvinvoinnin turvaamiselle. Kasvatuskumppanuuteen liittyvistä arvoista, näkemyksistä ja vastuista tulee keskustella sekä kasvattajayhteisön kesken että vanhempien kanssa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31-32.)

Suomalaisen varhaiskasvatuksen arvopohja perustuu keskeisiin kansainvälisiin lapsen oikeuksia määritteleviin sopimuksiin, kansallisiin säädöksiin ja muihin ohjaaviin asiakirjoihin. Tärkeää on painottaa lapsuuden itseisarvoista luonnetta, vaalia lapsuutta ja ohjata lasta ihmisenä kasvamisessa. Henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistämisessä keskeistä on, että jokaisen lapsen yksilöllisyyttä kunnioitetaan. Tällä luodaan perusta sille, että kukin lapsi voi toimia ja kehittyä omana ainutlaatuisena persoonallisuutenaan. Kasvatuspäämääränä pidetään myös sitä, että jokainen lapsi oppii ottamaan huomioon muita ja välittämään toisista. Lapsi kasvatetaan suhtautumaan myönteisesti itseensä, toisiin ihmisiin, erilaisiin kulttuureihin ja ympäristöihin. Varhaiskasvatus luo näin omalta osaltaan edellytyksiä hyvän yhteiskunnan ja yhteisen maailman muodostumiselle. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 12-13.)

Varhaiskasvatuksen ensisijaisena tavoitteena on edistää lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia. Kun lapsi voi hyvin, hänellä on mahdollisimman hyvät kasvun, oppimisen ja kehittymisen edellytykset. Lapsen hyvinvointia varhaiskasvatuksessa edistävät mahdollisimman pysyvät ja turvalliset ihmissuhteet. Varhaiskasvatuksessa lapsen suhteita vanhempiin, kasvattajiin ja muihin lapsiin pyritään vaalimaan. Kaiken toiminnan perustan muodostaa hyvä hoito. Hoito- ja muut vuorovaikutustilanteet sekä arjen pienet työtehtävät, leikki ja muu lapselle ominainen toiminta ovat tärkeitä kasvun ja oppimisen tilanteita. Kasvattajat tuovat lapsen päivän eri vaiheisiin kasvatuksen ja opetuksen ulottuvuuden. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 15-16.)

Lapselle ominaisina tapoina toimia ja ajatella pidetään varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 20) mukaan leikkimistä, liikkumista, tutkimista ja eri taiteen alueisiin liittyvää ilmaisemista. Lapselle luonteva toiminta vahvistaa hänen hyvinvointiaan ja käsitystä itsestään sekä lisää hänen osallistumismahdollisuuksiaan, koska toimiessaan itselleen mielekkäällä tavalla lapsi myös ilmentää ajatteluaan ja tunteitaan. Lapsen omaehtoisella leikillä nähdään olevan lapsen kehityksessä suuri merkitys. Lapselle ominaiset toiminnan tavat on otettava huomioon toiminnan suunnittelussa ja toteutuksen muodoissa ja niiden pitäisi ohjata kasvattajien tapaa toimia lasten kanssa. Varhaiskasvatusta kehitetään lapsen ja kasvattajayhteisön toimintaa sekä varhaiskasvatusympäristöä arvioimalla.

1.3 Kokemuksen teoriaa

Opinnäytetyössämme halusimme selvittää harjoittelun ohjaajien kokemuksia opiskelijoiden ohjaamisesta. Perttula ja Latomaa kuvaavat, että tutkittaessa kokemuksia empiiristä tutkimusosuutta edeltää tutkijan kiinnostus toisen kokemuksiin sekä se, mitä aihetta merkityksellistäviä kokemuksia tutkija haluaa ymmärtää. Tämän jälkeen tutkijan on löydettävä ihmisiä, joiden elämäntilanteeseen aihe sisältyy ja joiden kokemuksista tutkija on kiinnostunut. Tutkittavien halukkuus kokemusten jakamiseen on myös ensiarvoisen tärkeää. Tutkijan on tärkeää selvittää mukaan pyytämilleen haastateltaville, miksi juuri heidän kokemuksensa ovat tutkimisen arvoisia. Ratkaisun osallistumisesta tekevät tutkittavat, ei tutkija. (Perttula & Latomaa 2009, 136- 137.) Ottaessamme yhteyttä harjoittelupäiväkoteihin kerroimme, että olisimme kiinnostuneita kuulemaan ohjaajien kokemuksista sosionomien harjoittelun ohjaamisesta ja kyselimme asianomaisten kiinnostusta asiaan. Vastauksia saimme niiltä sosionomiopiskelijoiden ohjaajilta, jotka kokivat haluavansa kertoa harjoittelun ohjaukseen liittyviä kokemuksiaan.

Kokemukset muodostavat kokonaisuuden ja joillekin kokemuksille syntyy suurempi merkitys kuin toisille (Estola 2007, 22). Kokemus syntyy aina vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja jokainen kokee ja tulkitsee elämänsä tapahtumat omista lähtökohdistaan. Kokemukseen vaikuttavat monet sekä tietoiset että tiedostamattomat asiat, kuten ihmisen oma minä - ja maailmankuva sekä aiempi elämäkokemus. Minäkuva tarkoittaa ihmisen kokemusta siitä, kuka hän on ja mihin hän kykenee. Maailmankuvalla tarkoitetaan ihmisen käsitystä ympäröivästä todellisuudesta sekä yksilön suhteesta siihen. Kokemustieto on juuri ihmisen henkilökohtaisesta kokemuksesta kertynyttä tietopääomaa. Jokainen voi kokea samat tapahtumat eri tavalla ja siksi kokemustieto onkin aina hyvin subjektiivista ja henkilökohtaista. (Vahtivaara 2010, 21.) Opinnäytetyöhömme haastattelemiemme ohjaajien vastauksissa näkyi jokaisen omaa, ainutlaatuista kokemustietoa, mikä teki myös opinnäytetyöstämme ainutkertaisen.

Tutkittavista kokemuksista voidaan käyttää ilmaisua elävä kokemus. Kokemus on elävä, koska se ilmentää tajunnallisuuden tapaa suuntautua oman toimintansa ulkopuolelle. Suuntautumisen kohteena oleva aihe antaa sille merkityksen. Rakenteellinen side elämäntilanteeseen tekee kokemuksen eläväksi. (Perttula & Latomaa 2009, 137.) Tarkoitettaessa kokemusten tutkimista ja niiden merkitystä puhutaan fenomenologis-hermeneuttisesta lähestymistavasta. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne on Tuomen ja Sarajärven mukaan osa laajempaa hermeneuttista perinettä, jossa sekä tutkimuksen kohteena että tutkijana on ihminen. Sekä fenomenologisen että hermeneuttisen ihmiskäsityksen mukaan tutkimuksen tekemisessä keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34.) Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena on tutkittavan

ilmiön käsitteellistäminen eli kokemuksen merkitys. Tutkimuksen kautta yritetään nostaa tietoiseksi ja näkyväksi koetut tai taustalla vaikuttavat, itsestään selvyyksiksi ajatellut asiat. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35.) Opinnäytetyömme lähtökohtana oli antaa harjoittelujen ohjaajille mahdollisuus kertoa omasta mielestään harjoittelujen ohjaamisessa tärkeiksi ja keskeisiksi kokemista asioista.

Fenomenologisen lähestymistavan mukaan todellisuus näyttäytyy aina monimerkityksellisenä. Yksilön kokemus muotoutuu tietyssä ajassa ja paikassa ja suhteessa ympäröiviin asioihin. (Vilka 2005, 134.) Perttulan ja Latomaan mukaan (2009, 139) fenomenologisen tutkimuksen tavoite on ymmärtää ihmisen välitöntä aiheeseen uppoutunutta kokemista. Fenomenologisen tutkimustilanteen tehtävä ei ole saada tutkittavia refleктоimaan, mutta tutkijalla on lupa olla kiinnostunut heidän rakentamistaan elävistä kokemuksista. Fenomenologiseen tutkimusotteeseen liittyy Vilkan (2005, 137) mukaan se, että tutkijan on paljastettava omat aihetta koskevat ennakkokäsityksensä, koska tutkija ei koskaan lähde tyhjältä liikkeelle. Fenomenologisen lähestymistavan mukaan aiemmat tutkimukset ja teoreettiset mallit eivät vaikuta itse tutkimukseen kulkuun, vaan ne tulevat esille vasta, kun tulkinta on tehty (Vilka 2005, 138).

Fenomenologisen lähestymistavan yhteydessä puhutaan usein hermeneuttisesta metodista, mutta Vilka korostaa, että hermeneuttista metodia voi käyttää myös muiden analyysi- ja lähestymistapojen kanssa. Hermeneuttista tutkimusotetta käytetään käytetään varsin usein laadullisissa tutkimuksissa ja sen tarkoitus on merkitysten paljastaminen. Hermeneuttista metodia kuvaa hermeneuttinen kehä, jolla kuvataan tutkijan ymmärtämisen tapaa eli sitä, kuinka tutkijan ymmärtäminen lähtee liikkeelle aina jostain tutkijan lähtökohdista. Tutkimuksen aikana oivallusten ja ymmärryksen lisääntymisen kautta hän palaa aina uudelleen noihin lähtökohtiin ja korjaa niitä, ymmärtää niitä uusin tavoin ja luo kokonaan uusia lähtökohtia. Tällä tavalla tutkija irtautuu alkuperäisistä ennakkokäsityksistä eikä tutkimuksen kautta muotoutunut teoria ole niihin sidoksissa. Hermeneuttisen metodin tavoitteena on tulkinta, joka kuvaa tutkittavaa kohdetta mahdollisimman uskottavasti. (Vilka 2005, 146.)

Hermeneuttinen kehä tarkoittaa Vilkan mukaan tutkimuksellista vuoropuhelua tutkimusaineiston kanssa. Kehämäisyys tarkoittaa, että ymmärtäminen tapahtuu tulkinnan ja tutkijan oman ymmärryksen välillä. Tulkintoja tehdään useassa vaiheessa ja jokaisessa vaiheessa tulkinnan tulisi syventyä. (Vilka 2005, 146- 147.) Hermeneuttista metodia voidaan hyödyntää, kun halutaan kehittää samassa toimintaympäristössä toimivien ihmisten yhteisiä toimintamalleja. Tämä edellyttää, että tutkijan lisäksi myös tutkimuskohde ottaa etäisyyttä omiin ennakkokäsityksiinsä ja ennakkoluuloihinsa, joilla on usein on liian voimakas vaikutus ymmärtämiseemme. Hermeneuttinen metodi edellyttää tulkinnan jatkuvaa kriittistä ja refleктоivaa asennetta. Tutkimustekstiä kirjoitetaan koko ajan ja näin pystytään syventämään omaa ymmärrystä tutkittavasta kohteesta. Hermeneuttisen kehän edellytys on, että tutkija tuntee tutkimansa

asian ja maailman, johon se se liittyy ja näin pystyy refleктоimaan syntyneitä tulkintoja. (Vilkkä 2005, 148- 149.) Opinnäytetyömme aihe ja toteutusympäristö oli meille tuttu, koska työskentelemme kaikki varhaiskasvatuksessa ja opiskelemme sosionomi-lastentarhanopettajiksi eli opintoihimme sisältyy pedagoginen harjoittelu.

2 Lastentarhanopettajan työ ja osaaminen

2.1 Lastentarhanopettajan työnkuva ja työn vaatimukset

Lastentarhanopettaja työskentelee 1-6-vuotiaiden lasten kasvatus- ja opetustehtävissä päiväkodissa ja työn tavoitteena on lasten kasvun ja kehityksen tukeminen. Lastentarhanopettajan työtehtäviin kuuluu vastata päiväkodin kasvatus- ja opetustyöstä. Työhön kuuluu lisäksi ruokailun, lepoetken ja muiden säännöllisten toimien hoitamista sekä musiikki-, liikunta- ja leikkitoiminnan ohjaamista, lukemista, tutustumiskäyntejä sekä opetuksen antamista 3-6-vuotiaille lapsille. Päiväkodissa annetaan myös esiopetusta 6-vuotiaille lapsille. Esiopetus perustuu leikinomaiseen, lapsen kehitystasosta lähtevään toiminnalliseen yksilö- ja ryhmänohjaukseen. Lastentarhanopettaja vastaa varhaiskasvatussuunnitelman tekemisestä ja toteuttamisesta, jonka tulee vastata lasten tarpeisiin. Ammatissa tarvitaan hyvää yhteistyökykyä lasten ja heidän vanhempiensa kanssa. (Ammattinetti 2014.)

Lastentarhanopettajan tehtävänä on toiminnan suunnittelusta, toteuttamisesta, arvioinnista ja kehittämisestä vastaaminen. Lastentarhanopettajan tehtävissä painottuvat erityisesti opetukseen ja pedagogiikkaan liittyvät tehtävät, lapsiryhmien ohjaaminen, kotikasvatuksen tukeminen, psykososiaalinen työ sekä erityistä tukea ja hoitoa tarvitsevien lasten hoidon ja tuen varmistaminen. Lastentarhanopettaja tekee päivittäin kasvatukseen, opetukseen ja hoitoon liittyviä tehtäviä sekä näitä tukevaa työtä, kuten suunnittelua ja kehittämistä sekä yhteistyötä perheiden ja muiden tahojen kanssa. (Vesterinen 2011, 136.)

Lastentarhanopettajan on oltava eläytymiskykyinen, luova ja aidosti kiinnostunut lapsista. Työssä tarvitaan hyvät vuorovaikutustaidot ja yhteistyötaidot perheen, päiväkodin muun henkilöstön ja yhteistyökumppaneiden kanssa. Eduksi lastentarhaopettajalle ovat musiikilliset, kielelliset ja kuvallisen ilmaisun taidot. Lastentarhanopettaja tarvitsee myös taitoa ja kykyä ottaa esille lasten kanssa työskennellessä tekemänsä havainnot. Pitkäjänteisyys, rauhallisuus, kärsivällisyys ja positiivinen elämänasenne ovat keskeisiä luonteenpiirteitä lastentarhanopettajalle. Lastentarhanopettajalta edellytetään kykyä ymmärtää ja myös hyväksyä lasten ja perheiden erilaisuutta. Lasten kanssa työskentely edellyttää hyvää fyysistä ja psyykkistä kuntoa. (Ammattinetti 2014.)

Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan kasvattajan työssä on tärkeää tiedostaa oma kasvattajuus sekä sen taustalla olevat arvot ja eettiset periaatteet. Oman työn pohtiminen ja arviointi auttavat kasvattajaa toimimaan eettisesti ja ammatillisesti kestävien toimintaperiaatteiden mukaisesti. Kasvattajalta edellytetään sitoutuneisuutta, herkkyyttä ja kykyä reagoida lapsen tunteisiin ja tarpeisiin. Tietoinen ja tavoitteellinen kasvatus ja opetus merkitsevät kasvattajalle ja kasvattajayhteisölle valintojen tekemistä. Kasvattajien tehtävänä on suunnitella toimintaa ja rakentaa ympäristö, jossa näkyvät sekä lapsille ominaisimmat tavat toimia että sisällölliset orientaatiot. Näkemys hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta ohjaa kasvattajan toimintaa ja kasvattajan on tiedostettava lapsen kasvun ja oppimisen mahdollisuudet. Kasvattajien on kunnioitettava lapsen, lapsen vanhempien ja toistensa kokemuksia ja mielipiteitä sekä työskenneltävä kasvatuskumppanuuden periaatteiden mukaisesti. Ammatillinen ja koulutuksen tuottama tieto ja kokemus luovat perustan osaamiselle. Kasvattajayhteisön on dokumentoitava, arvioitava ja pyrittävä jatkuvasti kehittämään toimintaansa. Kasvattajien on ylläpidettävä ja kehitettävä jatkuvasti ammatillista osaamistaan ja tiedostettava varhaiskasvatuksen muuttuvat tarpeet. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005.)

2.2 Lastentarhanopettajan koulutusrakenne

Lastentarhanopettajaksi voi tällä hetkellä opiskella sekä yliopistossa että ammattikorkeakoulussa. Lastentarhanopettajan kelpoisuusvaatimukset ovat vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon kuuluu lastentarhanopettajan koulutus tai sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto, johon sisältyy sekä varhaiskasvatukseen että sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet opinnot, joiden laajuus on vähintään 60 opintopistettä. Lisäksi opinnäytetyö tulee tehdä varhaiskasvatusalalta. (Finlex 2005a, Finlex 2005b.)

Sosionomi-lastentarhanopettajan koulutus kestää ammattikorkeakoulussa noin 3,5 vuotta ja on laajuudeltaan 210 opintopistettä. Yliopistossa lastentarhanopettajaksi opiskeleminen kestää noin kolme vuotta ja opintojen laajuus on 180 opintopistettä. Koulutusten sisällöissä on paljon keskenään samoja oppisisältöjä, mutta myös selkeitä eroja. Molemmat koulutukset ovat alempia korkeakoulututkintoja, mutta tällä hetkellä laki estää sosionomeja pätevöitymästä esiopetustehtäviin eli vain yliopistokoulutuksen saaneet voivat toimia esiopettajina. (Vesterinen 2011, 137.)

2.2.1 Sosionomi-lastentarhanopettajan koulutus

Sosionomikoulutuksessa annetaan opetusta muun muassa lastensuojelusta, nuorisotyöstä, perhetyöstä, varhaiskasvatuksesta, mielenterveystyöstä, johtamisesta ja kehittämisestä. Opiskelija päättää ensimmäisenä opiskeluvuotena, suorittaako hän myös

lastentarhanopettajan kelpoisuuden. Varhaiskasvatuksen, pedagogiikan ja sosiaalipedagogiikan opintoja harjoitteluineen kuuluu tutkintoon noin 120 opintopisteen verran. Kelpoisuuslain mukaan lastentarhanopettajuuteen liittyvien 60 opintopisteen tulee sisältyä tutkintoon eikä niitä voi hankkia myöhemmin. Sosionomikoulutukseen kuuluu erinäinen määrä harjoitteluja, mutta lastentarhanopettajiksi aikovien tulee suorittaa ainakin osa niistä varhaiskasvatuksessa. Vesterisen mukaan sosionomi- lastentarhanopettajien vahvuuksia ovat sosiaalipedagoginen osaaminen, vahva osaaminen kasvatuskumppanuudessa ja moniammatillisissa verkostoissa, työyhteisö-, toimintaympäristö- ja johtamisosaaminen sekä työn kehittämisen osaaminen. Koulutus antaa lisäksi laajan tietämyksen ja ymmärryksen varhaiskasvatuksesta osana yhteiskunnan kokonaisuutta. Koulutuksessa olisi kuitenkin parannettavaa pedagogisessa ja didaktisessa osaamisessa. (Vesterinen 2011, 137- 139.)

Ammattikorkeakoulujen opintojen laajuus on 210 opintopistettä ja ne koostuvat perusopinnoista, ammattiopinnoista, syventävistä/suuntaavista/vaihtoehtoisista opinnoista, vapaasti valittavista opinnoista, harjoitteluista sekä opinnäytetyöstä. Opetussuunnitelmat ja opintojaksot poikkeavat toisistaan eri ammattikorkeakouluissa. Kaikille sosionomiopinnoille on yhteistä se, että lastentarhanopettajaksi aikovien opintoihin sisältyy aina varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan 60 opintopisteen opinnot, jotka sisältävät teoriaa, työharjoittelua ja varhaiskasvatuksen ja/tai sosiaalipedagogiikan sisältöalueeseen liittyvän opinnäytetyön. Näin saavutetaan sekä teoreettinen että käytännöllinen varhaiskasvatusosaaminen. (Leppälä 2014.)

Teoreettisiin opintoihin (25- 35 opintopistettä) kuuluu varhaiskasvatuksen, sosiaalipedagogiikan, varhaiskasvatukseen liittyvät yhteiskuntatieteelliset, kehityspsykologian, perhetyön, lastensuojelun ja varhaiskasvatuksen teoriaopinnot. Lisäksi opinnot sisältävät luovia ja toiminnallisia menetelmiä sekä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuteen ja työn kehittämiseen liittyviä teoriaopintoja. Pedagoginen harjoittelu on 10-30 opintopisteen arvoinen ja se suoritetaan tavallisesti lastentarhanopettajan työtehtävissä. Opiskelija osallistuu lapsiryhmän kokonaistoiminnan suunnitteluun, toteutukseen, arviointiin sekä organisoii ryhmän toimintaa niin itsenäisesti kuin myös tiimin kanssa. Opiskelija osallistuu perheiden kanssa tehtävään työhön, ammatillisen työryhmän kanssa työskentelyyn sekä perehtyy päivähoiton ja varhaiskasvatuksen yhteistyötahoihin. (Leppälä 2014.)

Suomalaista ammattikorkeakoulupedagogiikkaa kehitettäessä korostettiin asiantuntijuutta, johon myöhemmin lisättiin taitotieto. Tällä haluttiin korostaa substanssitieteiden ja yrittäjyyden merkitystä opinnoissa. Työelämä on edellyttänyt yrittäjyyden huomioimista laaja-alaisesti opinnoissa. Tulevaisuusorientaatio ja ennen muuta kansainvälistyminen edellyttävät vahvaa panostamista ohjaus- ja visiointitaitoihin. Opiskelija on huomioitava yksilönä, jonka persoonallisuus, lahjakkuus ja erilaiset vahvuudet tulisi saada asiantuntijuudessa vahvasti esille. (Korhonen 2008, 14- 15.)

Ammattikorkeakouluopintojen tavoitteena on antaa opiskelijalle valmiudet toimia alansa asiantuntijatehtävissä ja tämä edellyttää, että opintojen tavoitteissa otetaan huomioon kehittyvät työ- ja elinkeinoelämä. Korhonen kuvaa asiantuntijuuteen kuuluvan koulutuksen aikana hankitun muodollisen tiedon eli niin sanotun kirjatiedon sekä käytännön kautta hankitun käytännöllisen tiedon. Kolmantena asiantuntijatiedon osa-alueena pidetään itsesääteletietoa, joka tarkoittaa oman toiminnan tietoista ja kriittistä tarkastelua sekä arviointiin liittyvää metakognitiivista ja reflektiivistä tietoa ja taitoa. Asiantuntijuus ei tarkoita samaa kuin ammattitaito, vaan se on asiaan, aiheeseen tai ongelma-alueeseen liittyvää osaamista. (Korhonen 2008, 15.)

2.2.2 Kasvatustieteen kandidaatin koulutus

Kasvatustieteen kandidaatin koulutukseen kuuluu pedagogisia ja didaktisia opintoja harjoittelut mukaan lukien yhteensä hieman yli 100 opintopistettä. Lastentarhanopettajakoulutus sisältää kasvatuksen, pedagogiikan ja opetuksen osaamisalueet. Kasvatustieteen perus- ja aineopinnot sekä varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen liittyvät opinnot antavat vahvan teoreettisen valmiuden työhön. Yliopistokoulutus suuntautuu keskeisesti 0-6-vuotiaiden lasten kasvattamiseen, kasvuympäristöön, kasvu- ja oppimisprosessiin sekä pedagogiikkaan. (Vesterinen 2011, 137- 138.)

Lastentarhanopettajaopinnoissa syvennyttään lapsuuteen sekä lapsen kasvuun, persoonallisuuden kehittymiseen ja oppimiseen, julkisen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tavoitteisiin, sisältöihin ja menetelmiin. (Helsingin yliopisto 2014.) Varhaislapsuuteen perehdyttään myös päiväkodeissa ja esiopetuksessa suoritettavissa harjoitteluissa, joissa opiskellaan omakohtaisesti hoidon, kasvatuksen ja opetuksen suunnittelemista, toteuttamista ja arvioimista. Lastentarhanopettajakoulutuksen tieteellisen ajattelun tarkoituksena on antaa opiskelijalle valmiuksia itsensä ja alansa kehittämiseen sekä harkittuun ja kasvatukselliseen vuorovaikutukseen lasten ja vanhempien ja toisten ammatti-ihmisten kanssa. (Itä-Suomen yliopisto 2014.)

Yliopistollisen lastentarhanopettajakoulutuksen saaneiden vahvuuksiksi voidaan lukea sekä pedagoginen osaaminen että kasvatustieteen osaaminen. Erityisosaamiseen kuuluvat esiopetus- ja opetussuunnitelmaosaaminen, lapsen kehityksen ja oppimisen tuntemus sekä tutkimus- ja kehittämisaosaaminen. (Vesterinen 2011, 132.) Koulutuksen antamissa kasvatuskumppanuustaidoissa on Vesterisen (2011, 137) mukaan eniten parannettavaa ja käytännön harjoittelua yliopistokoulutuksessa on ammattikorkeakouluja vähemmän.

3 Harjoittelu

3.1 Sosionomikoulutuksen pedagoginen harjoittelu

Harjoittelujaksojen määrissä, pituuksissa ja tavoitteissa on eroja eri ammattikorkeakoulujen välillä (Opinnoista osaajaksi -hanke 2010). Laurea-ammattikorkeakoulussa sosiaalialan koulutusohjelmassa on ammattitaitoa edistävää harjoittelua yhteensä 45 opintopistettä. Harjoittelut suoritetaan kolmessa osassa: asiakastyön harjoittelu (15 op), ammatillisten työmenetelmien harjoittelu (15 op) sekä ammattityön ja palveluinnovaatioiden kehittämisen harjoittelu (15 op). Harjoitteluiden yleisinä tavoitteina sosiaalialalla on oppia vastuullinen ja ammatillinen työskentelytaito, kehittää moniammatillisessa yhteistyössä tarvittavia valmiuksia sekä arvioida omaa toimintaa sosiaalialan osaajana ja työyhteisön jäsenenä. Opiskelijan tavoitteina on havaita käytännön työssä esiintyvien eettisten ristiriitojen monikerroksisuus ja oppia tekemään ammattieettisiä ratkaisuja, jotka ovat asiakkaan tarpeita kunnioittavia sekä myös oppia yhdistämään tutkimuksellisuus osaksi ammatillista työotetta. (Laurea-ammattikorkeakoulu 2012.)

3.1.1 Ammatillinen harjoittelu

Ammattikorkeakouluopinnot sisältävät ammattitaitoa edistävää harjoittelua. Valtioneuvoston asetuksessa ammattikorkeakouluista (352/2003) 7 §:ssä säädetään ammattikorkeakoulujen harjoittelun tavoitteista: ”Harjoittelun tavoitteena on perehdyttää opiskelija ohjatusti erityisesti ammattiopintojen kannalta keskeisiin käytännön työtehtäviin sekä tietojen ja taitojen soveltamiseen työelämässä” (Finlex 2003). Vesterisen (2002, 34) mukaan ammattikorkeakouluopinnot sisältävät harjoittelua, jotta opiskelija saa käytännön kokemusta opiskeluaikana ja oppii käytännön taitoja ennen jo ennen valmistumistaan. Harjoittelu on osa ammatillisia opintoja, jolloin harjoittelun oppimistavoitteet ja työtehtävät tulee kytkeytyä opiskelijan opintoihin. Harjoittelussa opiskelijat opiskelevat ammatillisesti kehittävässä ja vaativissa tehtävissä sekä kehittävät omaa ammattitaitoaan. Harjoittelut myös vahvistavat opiskelijan ammatti-identiteettiä. Harjoitteluissa opiskelija saa ammatillista kokemusta ja mahdollisuuden soveltaa käytännössä aiemmin oppimaansa. (Vesterinen 2002, 17.)

Opiskelijalle harjoittelu on teoriaa ja käytäntöä yhdistävä koulutusvaihe, joka antaa mahdollisuuden opinnoissa hankitun osaamisen soveltamiseen ja testaamiseen käytännössä sekä luo pohjaa oman osaamisen arviointiin ja itsensä kehittämiseen. Työnantajalle harjoittelu antaa organisaatioon uutta ja ajantasaista osaamista ja toimii samalla rekrytointikanavana. Molemminpuolista hyötyä lisää opintojen loppuvaiheeseen ajoittuvan oppinäytetyön kytkeminen harjoitteluun. (Salonen 2005, 6.) Harjoittelujaksojen tulee

muodostaa ammatillista kasvua kehittävä polku, jonka tulee olla riittävän monipuolista ja sen tulee edetessään kehittyä haasteellisemmaksi ja vaativammaksi (Salonen 2005, 13).

3.1.2 Pedagogisen harjoittelun kriteerit

Sosionomi- lastentarhanopettajien koulutus sisältää vähintään 60 opintopistettä varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan opintoja. Nämä opinnot sisältävät teoriaopintoja, harjoittelua ja aiheeseen liittyvän opinnäytetyön. Tällä kokonaisuudella pyritään varmistamaan sekä teoreettinen että käytännöllinen varhaiskasvatusosaaminen. Lastentarhanopettajakelpoisuus edellyttää vähintään 10 opintopistettä pedagogista harjoittelua lastentarhanopettajan työtehtävissä. (Leppälä 2014.)

Varhaiskasvatuksen pedagogiselle harjoittelulle on luotu yhteiset valtakunnalliset suositukset, joiden mukaan opiskelijan tulee osallistua lapsiryhmän kokonaistoiminnan suunnitteluun, toteutukseen, arviointiin ja kehittämiseen, toiminnan organisoimiseen itsenäisesti sekä osana työyhteisöä, moniammatillisen tiimin työskentelyyn sekä perehtyä päivähoidon ja varhaiskasvatuksen yhteistyötahoihin (Karila ym. 2013, 89- 90). Pedagoginen harjoittelu suoritetaan varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä, esimerkiksi päivähoidossa tai avoimessa varhaiskasvatuksessa. Harjoitteluympäristön ja harjoittelun sisällön tulee vastata lastentarhanopettajan tekemää työtä. (Leppälä 2014.)

Laurea-ammattikorkeakoulun Otaniemen yksikössä noudatetaan valtakunnallisia linjauksia lastentarhanopettajakelpoisuuteen johtavien opintojen muodostamisessa. Tähän opintopolkuun sisältyy pedagogisen harjoittelun suorittaminen (15 op). Laurea-ammattikorkeakoulun Otaniemen yksikössä pedagoginen harjoittelu tehdään joko ammatillisten työmenetelmien harjoitteluna (15 op) tai vaihtoehtoisesti työn kehittämisen harjoitteluna (15 op). Harjoittelun toimintaympäristöksi hyväksytään alle kouluikäisten lasten pedagogisessa päiväkotiympäristössä tapahtuva harjoittelu. (Laurea-ammattikorkeakoulu 2010.)

Ammattikorkeakouluilla on yleiset pedagogisen harjoittelun tavoitteet. Harjoittelussa on harjoitteluohjeiden mukaiset kriteerit ja arvioinnin kohteet. Opiskelija tekee henkilökohtaiset tavoitteet harjoittelulle suhteessa yleisiin lastentarhanopettajan osaamisen tavoitteisiin ja työn perustehtävään. Harjoittelussa opiskelija kehittyä ammatillisesti perehtymällä, kuuntelemalla, näkemällä, ammatillisten keskusteluiden avulla sekä toimintaa seuraamalla ja havainnoimalla. Harjoittelun jäsentäminen ja arvioiminen kehittävät myös opiskelijan ammatillista kehittymistä. Harjoittelujaksoon liittyvät kirjalliset tehtävät sekä itsearviointi tukevat harjoittelijan ammatillista kehittymistä. (Koskinen 2013.)

3.1.3 Harjoittelu oppimisen muotona

Ammatillisessa harjoittelussa oppiminen tapahtuu omakohtaisen oppimisen kautta, aidossa työympäristössä työskentelemällä, reflektoinnin ja merkitysten etsimisen avulla sekä yhteistyössä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa työyhteisöön kuuluvien henkilöiden kanssa. Harjoittelujaksolle on asetettu tavoitteet, jotka tukevat opiskelijan oppimista. Keskeinen tavoite harjoittelujaksolle on saada työpaikkojen hiljainen tieto esiin, jotta sitä voisi hyödyntää niin opiskelija kuin työyhteisön jäsenetkin. Harjoittelussa opiskelijan on tärkeää saada erillisiä ja organisoituja oppimistehtäviä ja tilanteita. Harjoittelupaikan tulee olla sellainen, joka pystyy tarjoamaan opiskelijalla työtehtäviä, jotka liittyvät opiskelijan keskeisiin ammattiaineisiin. Ammattiaineisiin liittyvä käytännönharjoittelu tukee myös teoriaopintoja. Näin opiskelija voi sisäistää opiskellut asiat ammatilliseksi osaamiseksi. (Vesterinen 2002, 31.)

Harjoittelujaksot tarjoavat opiskelijan mahdollisuuden soveltaa koulussa opittuja teorioita käytäntöön työympäristössä, saada käsitys käytännön teoriasta ja reflektoida kokemuksiaan suhteessa aiempiin käsityksiin sekä myös koulussa opittuihin eri teorioihin ja malleihin. Opiskelija saa harjoittelussa uutta kokemusta ja tietoa työelämän käytännöistä, sosio-kulttuurisista suhteista ja työtehtävistä. Opiskelija voi havaita harjoitteluissa omaan alaansa liittyviä osaamis- ja kehittämistarpeita. Harjoittelujaksot tarjoavat opiskelijalle myös tietoa hänen tulevista työrooleistaan ja voivat näin vaikuttaa opiskelijan kiinnostukseen sekä oppimistuloksiin harjoittelun jälkeenkin. (Vesterinen 2002, 31.)

3.2 Harjoittelun ohjaus ja sen tehtävät

Opinnoista Osaajaksi - hankkeessa mukana olleet päivähoidon edustajat näkevät ohjauksella olevan suuri merkitys harjoittelun onnistumiseen. Ohjaajalla on myös tärkeä rooli ammatillisen kehittymisen tukemisessa ja motivoinnissa alan tehtäviin. Hankkeen tuloksissa koettiin, että opiskelija saa paljon enemmän sellaisesta päiväkodista, jossa on koulutetut ohjaajat ja lisäksi näissä päiväkodeissa on enemmän opiskelijamyönteisyyttä. Näissä paikoissa prosessit ovat kunnossa eli niissä on esimerkiksi huomioitu se, miten opiskelija otetaan vastaan, niissä on tehty ohjeiden mukainen perehdytyskansio ja palautteenantoon on saatu koulutusta. (Opinnoista Osaajaksi- hanke 2010.)

Päivähoidon edustajat korostivat ohjaajan vapaaehtoisuuden merkitystä ja tehtävän tärkeyttä. Ohjaajien koulutusta pidettiin tarpeellisena, koska se tukee ohjauksen rakenteita ja antaa raamit käytännön ohjaukselle, joka puolestaan lisää ohjauksen laatua. Koulutettu ohjaaja tietää, missä vaiheessa opintoja opiskelija on ja tuntee opiskelijoiden tutkintojen sisällöt. Päivähoidon toiveena oli, että ohjaajille järjestettäisiin ohjaajainfoja ennen

harjoittelujaksoja ja näissä käytäisiin läpi juuri nimenomaiselle harjoittelulle asetettuja tavoitteita. Sekä ammattikorkeakoulut että yliopisto ohjeistivat ohjaajia palaute- ja arviointikeskustelujen käymiseen, mutta niiden tiheydessä ja käytännöissä huomattiin esiintyvän paljon vaihtelua. (Opinnoista Osaajaksi -hanke 2010.)

3.2.1 Mitä ohjaus on?

Pedagogista harjoittelua suorittavalle nimetään harjoittelupaikalta ohjaaja, jonka tehtävänä on perehdyttää ja opastaa opiskelijaa työpaikalla. Häneltä opiskelija voi kysyä mieltä askarruttavista asioista ja ohjaaja myös seuraa ja arvioi harjoittelun tavoitteiden täyttymistä. Ammatillisessa harjoittelussa ja sen ohjauksessa keskeisinä toimijoina on opiskelija, harjoittelua ohjaava opettaja ja työpaikalla oleva harjoittelun ohjaaja. (Korhonen 2008, 36.)

Oppimisen ohjaaminen on Kaksosen mukaan kompleksinen ja monivivahteinen ilmiö. Pelkkä opettaminen ei riitä, vaan sen rinnalla tarvitaan ohjaamista, joka on opettamista laajalaisempaa. Työpaikalla ohjaamisesta vastaa kokenut työntekijä. Ohjaus voidaan ajatella opiskelijan ja ohjaajan väliseksi ohjaukselliseksi vuorovaikutukseksi, jossa oppiminen tapahtuu kokemuksen ja vuorovaikutuksen avulla. (Kaksonen 2005, 146.) On siis tärkeää, että opiskelija ja ohjaaja ovat samalla aaltopituudella, jolloin syntyy aitoa ja rakentavaa vuorovaikutusta.

Ohjaus on vuorovaikutteinen työskentelymuoto, jossa keskeisimpiä periaatteita ovat yksilöllisyys, tavoitteellisuus, luottamuksellisuus ja jatkuvuus. Parhaimmillaan ohjaus saa aikaan opiskelijassa positiivisen kokemuksen ja kannustaa oppimaan. Työyhteisö on tärkeä oppimisympäristö. Siellä opitaan muutakin kuin työtaitoja: työyhteisön jäsenenä olemista, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, työelämän pelisääntöjä, arvoja ja asenteita eli siis asioita, jotka voi oppia vain työtä tehdessä ja kokemuksia jakaen. Ammattitaidon kehittymisen kannalta työssäoppimisella ja sen laadulla on suuri merkitys. (Poutiainen & Törrönen 2010, 4.)

Ohjauksella on kaksi keskeistä tavoitetta. Toiseksi tavoitteeksi voidaan Kaksosen mukaan nähdä se, että opiskelija ohjauksen tukemana pystyisi paremmin toimimaan niiden tietojen ja taitojen pohjalta, joita hän on koulutuksessa hankkinut. Toisaalta ohjauksen avulla pyritään tukemaan opiskelijan ammatillisen osaamisen kehittymistä ja hänen henkilökohtaista kasvuaan. Ohjaus on prosessi, jossa toiminta on suunnitelmallista ja oppiminen kokonaisvaltainen tapahtuma. (Kaksonen 2005, 146- 147.) Opiskelijan ohjaaminen vaatii ohjaajalta ammattitaitoa ja paneutumista, koska ohjaajan tehtävä on tukea opiskelijan oppimista ja osaamisen kehittymistä.

Harjoittelun ohjaus voi tyyliltään olla Kolehmaisena ym. mukaan ohjaajajohtoista, ohjaajan ohjailemaa tai oppijälähtöistä. Nykypäivänä pyrkimys on luonnollisesti oppija-lähtöiseen ideologiaan. On kuitenkin hyvä muistaa, että kaikki opiskelijat eivät ole täysin itseohjautuvia, vaan osa tarvitsee ohjaajalta enemmän tukea ja suoranaista ohjausta. Ohjaajan on tunnistettava ohjattavan oppimistyyli ja pyrittävä rakentamaan ohjausta sitä tukevaksi. Ohjaamisen voidaan ajatella edistävän ohjattavan oppimisprosessia. (Kolehmainen ym. 2008.) Ohjausprosessissa on Korhosen mukaan viisi vaihetta. Ensimmäiseksi luodaan suhde ohjattavaan, toiseksi etsitään yhteisymmärrys tavoitteista, kolmannessa vaiheessa etsitään suhteen vahvoja ja heikkoja puolia sekä ennakoitaan mahdollisia tulevia ongelmia, neljänneksi keskustellaan, demonstroidaan ja innostetaan opiskelijaa ja viimeisessä vaiheessa sovitaan havainnoitavien asioiden kohteista. (Korhonen 2008, 38.)

Ohjaaminen voidaan nähdä perinteisen yksilöön kohdistuvan ohjauksen sijaan yhteisöllisenä oppimisprosessina. Tällöin on tärkeää, että ohjauksessa yhdistetään työskentelyä sekä teoreettisten käsitteiden että arjen käytäntöjen parissa. Työssäoppimisen ohjauksen kehittäminen vaatii resursointia ja toiminnan organisoimista. Jotta ohjaus tukisi yhteisöllistä oppimisprosessia, harjoittelun pitäisi olla riittävän pitkäkestoista tai opiskelijan pitäisi suorittaa samassa harjoittelupaikassa useampia harjoittelujaksoja. (Kaksonen 2005, 155- 156.)

Sosionomiopiskelijoiden ohjaussuhde kestää Korhosen (2008, 39) mukaan yleensä vain yhden harjoittelukauden. Kolehmainen ym. toteavat, että harjoittelun ohjauksessa toimivat yhdessä opiskelija sekä nimetyt ohjaajat koulusta ja harjoittelupaikasta. Ohjauksen toteuttaminen siten, että se tukee opiskelijan oppimista, edellyttää ammattikorkeakoulun ja työelämän kiinteää yhteistyötä ja yhteistä näkemystä ohjauksen tavoitteista ja toimintatavoista. Lisäksi opiskelijan oma tietoisuus omasta asemastaan ja tehtävistään varmistaa ohjaamisen kohdentumisen parhaalla mahdollisella tavalla. (Kolehmainen ym. 2008.)

Ohjaus on erilaista harjoittelun eri vaiheissa. Ennen harjoittelun alkamista opiskelijalla täytyy olla keskeisistä asioista riittävät tiedot ja taidot. Nämä saavutetaan edeltävillä opinnoilla sekä harjoitteluun ohjaamisella ja perehdyttämisellä. (Kolehmainen ym. 2008.) Kouluissa harjoittelujen ajankohdat suunnitellaan yleensä niin, että opiskelijan osaaminen on harjoittelua vaativalla tasolla. Näin harjoittelusta on eniten hyötyä opiskelijalle ja hänen kehitykselleen. Korhonen näkee, että harjoittelun alkuvaiheessa opiskelija kaipaa ohjaajalta tukea, turvaa ja mallia työskentelyyn. Myöhemmässä vaiheessa opiskelija etsii ohjaajasta vertaisuutta ja oppimiskumppanuutta. (Korhonen 2008, 39.) Opiskelijat ovat erilaisia myös sen suhteen, missä määrin he kaipaavat ohjaajiltaan neuvoja (Mussaari 2009).

Onnistuneen harjoittelun ohjauksen työkaluja ovat Kolehmaisena ym. mukaan tavoitteiden asettaminen yhdessä opiskelijan kanssa, perehdytys, työhönopastus, palaute-keskustelu,

arviointikeskustelu, opetus ja neuvonta sekä oppimistehtävät. Ohjaaja käy opiskelijan kanssa ohjauskeskusteluja, joissa hänen tehtävänä on antaa tilaa ja aikaa opiskelijan ajatuksille pohtia omaa ammatillista kehittymistään suhteessa harjoittelulle asettamiin tavoitteisiin. (Kolehmainen ym. 2008.) Ohjauskeskustelut ovat usein ainoa paikka, jossa ohjaajalla on aidosti aikaa keskustella opiskelijan kanssa harjoittelun tavoitteista ja niihin pääsemisestä, koska työn ohessa on vaikea löytää aikaa syvällisemmälle keskustelulle. Tästä syystä on tärkeää, että aika keskusteluille varataan aikaa ja ne toteutetaan säännöllisesti.

Ohjauskeskustelu on ammatillinen keskustelu, jolle ominaista on suunnitelmallisuus, tavoitteellisuus sekä vuorovaikutteisuus. Ohjauskeskustelussa tarkastellaan opiskelijan toimintaa sekä osaamista oppimistavoitteiden ja oppimissopimuksen pohjalta. Ammatillisen osaamisen kehittämiseksi ohjauksessa tulee analysoida opetus- ja kasvatustilanteita, selvittää niissä ilmeneviä kysymyksiä sekä pyrkiä kytkemään tapahtumat ja ilmiöt teoreettisiin yhteyksiinsä. Ohjauskeskustelun välineinä käytetään esimerkiksi aktiivista kuuntelua, kysymistä, selventämistä, tarkentamista ja sopimista. Varhaiskasvatuksessa opiskelijoiden ohjauksessa voidaan käyttää analysoinnin apuna tutkimukseen perustuvia jäsennyksiä esimerkiksi varhaiskasvatuksen osaamisen ydinalueista. Myös työpaikan kontekstin tuntemusta voidaan hyödyntää. Ohjaaja pyrkii toiminnallaan tekemään itsensä tarpeettomaksi, jolloin tavoitteena on auttaa opiskelijaa kehittymään itseohjautuvaksi ja autonomiseksi osajaksi, joka kykenee toimimaan uusissa työtilanteissa ja uusien haasteiden parissa. Opiskelijan omalla aktiivisuudella on harjoittelussa keskeinen asema. (Kaksonen 2005, 152.)

Hyvään harjoitteluun kuuluu Kolehmaisen ym. mukaan keskeisesti se, että harjoittelun ohjaaja antaa palautetta opiskelijan toiminnasta ja arvioi opiskelijan oppimista ja edistymistä harjoittelussa. Opiskelijan kannalta tärkeintä on, että hän saa ohjaajaltaan palautetta siitä, mikä on mennyt hyvin ja mitä hän jo osaa, mutta myös siitä, mihin hänen jatkossa olisi kiinnitettävä huomiota ja mitä opittavaa hänelle jäi harjoittelun jälkeen. (Kolehmainen ym. 2008.) Hyvin usein käytännössä harjoittelun jälkeen käydään arviointikeskustelu, jossa pohditaan tavoitteiden saavuttamista ja kehittämiskohtia. Salonen (2005) kuitenkin korostaa, että opiskelijat pitävät tärkeänä sitä, että saavat harjoittelusta palautetta jatkuvasti koko harjoittelun ajan.

Opinnoista Osaajaksi -hankkeen tuloksissa korostettiin, että harjoittelun ohjaus ja siihen liittyvä palautteenanto ei kuitenkaan ole opiskelijan arviointia siinä mielessä, että siinä annettaisiin arvosana harjoittelijan suoriutumisesta. Se on enemmänkin pohdintaa sen suhteen, miten opiskelija on onnistunut asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa. Ohjauskeskustelussa opetuksen onnistuneisuutta reflektoidaan yhdessä ja etsitään myös vaihtoehtoisia ratkaisumalleja saman sisällön opettamiseksi. (Opinnoista Osaajaksi -hanke 2010.)

Arvioinnissa tärkeintä on opiskelijan oppiminen. On keskeistä miettiä, onko opiskelija saavuttanut asettamansa tavoitteet ja ovatko hänen käyttämänsä menetelmät ammatillisesti relevantteja ja eettisesti kestäviä. (Kaksonen 2005, 153.) Arvioinnin tulisi Kolehmainen ym. mukaan olla positiivinen kokemus, josta ei jää opiskelijalle pelkoja, jotka pahimmillaan voivat estää uuden oppimisen. Arvioinnin tulee aina perustua ennen harjoittelua tai sen aikana asetettuihin tavoitteisiin. Opiskelijan toimintaa ja oppimista tulee verrata harjoittelulle asetettuihin tavoitteisiin. Toisaalta arviointi voidaan nähdä myös oppimisen paikkana itse ohjaajalle, sillä hän voi saada tätä kautta arvokasta tietoa omasta ja työpaikkansa toiminnasta ja parhaassa tapauksessa myös hyviä kehittämissuhteita. (Kolehmainen ym. 2008.) Parhaimmillaan harjoittelun ohjaus ja arviointi palvelevat siis sekä opiskelijaa että harjoittelupaikkaa.

3.2.2 Oppimisen ja ammatillisen kasvun ohjaus

Sosiaalialan koulutuksen tavoitteeksi nähdään teoreettisen tietoperustan hallitseva käytännön työn ammattilainen, jolla on kykyä kriittiseen reflektioon ja sitä kautta käytännön työn kehittämiseen (Korhonen 2008, 36). Opintoihin kuuluvan työssäoppimisen tavoitteena on Kaksonen mukaan nimenomaan asiantuntijuuden ja osaamisen kehittyminen. Varhaiskasvatuksessa asiantuntijuuden keskeisiä tekijöitä ovat teorian ja käytännön integroituminen sekä itsesäätelytaitojen kehittyminen. Työssäoppimisessa on kyse sekä taitojen ja tietojen että kulttuuristen ja sosiaalisten toimintatapojen oppimisesta. (Kaksonen 2005, 146.)

Ammattikorkeakouluopinnoissa harjoittelu ja sen ohjaus tukeutuu virallisiin säännöksiin ja suosituksiin ja näistä sovitaan kirjallisesti oppilaitoksen ja työelämätahon välillä. Ammattikorkeakouluissa harjoittelu edellyttää asetuksen (352/2003) mukaan harjoittelupaikan osallistumista opiskelijan ohjaamiseen koulun ohella (Finlex 2003). Ohjaus on tavoitteellista toimintaa, jossa huomioidaan opiskelijan lähtötaso sekä hänen omat ja opetussuunnitelman tavoitteet. Harjoittelun ohjauksen tavoitteeksi voidaan asettaa opiskelijan ammatillisen kasvun tukemisen. (Salonen 2005.) Sosiaalialan ammattitaitovaatimuksissa korostuu Korhosen (2008, 36) mielestä ihmisen toiminnan ja sen säätelyn ymmärtäminen sekä vuorovaikutustaitojen hallinta.

Lähtökohtana koko työssäoppimiselle voidaan pitää näkemystä, että tiedon oppiminen ja käyttäminen eivät ole erillisiä tapahtumia, vaan saman prosessin eri vaiheita. Varhaiskasvatuksessa tapahtuva työssäoppiminen on kokonaisvaltainen, tavoitteellinen, ohjattu, arvioitu ja yhteisöllinen osallistumisprosessi. (Kaksonen 2005, 145.) Ohjauksessa keskeistä on reflektio ja sen elementtejä ovat kokemuksen mieleen palauttaminen, kokemuksen herättäminen, tunteiden analysointi ja erittely sekä koetun

suhteuttaminen aikaisempaan jo olemassa olevaan tietoon ja syntyvän näkemyksen testaaminen. (Ojanen 2000.)

Työssäoppimisen näkeminen arkielämän konteksteissa tapahtuvana prosessina merkitsee ohjaamisen kannalta muun muassa sitä, että työpaikkaa oppimisympäristönä tarkastellaan monipuolisesti eri näkökulmista. Opiskelijaa ohjataan näkemään työn ja työyhteisön kokonaisuus ja tunnistamaan sen kulttuurisia piirteitä. (Kaksonen 2005, 150.) Työssäoppimisessa korostuu tällöin yhteisöllisyys, jolloin tieto nähdään sosiaalisesti rakentuvana tulkintana ja merkityksenantona. Hankittu kokemus sisältää myös hiljaista tietoa ja käsittää yksilönäkökulman lisäksi yhdessä tapahtuvaa ongelmanratkaisua, pohtimista ja tukea. Kokemus ei vielä yksinään tarkoita oppimista, vaan siihen liittyy olennaisesti kokemuksen reflektointi ja teoreettinen pohdiskelu eri konteksteissa. Työssäoppimisessa on oleellista teoreettisen tiedon ja kontekstiin sidotun ongelmanratkaisun kytkeminen toisiinsa. Mikäli teoreettista tietoa käytetään ongelmanratkaisuun, se muuttuu hiljaiseksi tiedoksi osittain jo koulutuksen aikana. Tämän prosessin ohjauksessa on ohjaajalla tärkeä rooli. (Kaksonen 2005, 153.)

Korhosen mukaan ammatillisessa koulutuksessa tapahtuva ohjaus on opiskelijan tukemista ja auttamista hänen opiskeluprosessissaan ja ammatillisessa kehitymisessään. Ohjaus tukee ja auttaa opiskelijaa suunnittelemaan uraansa ja elämäntilannettansa. Harjoittelun ohjauksen tulee olla kokonaisvaltaista ja holistista opiskelijan hyvinvoinnin ja kehittymisen edistämistä. Tämä tarkoittaa sitä, että ammatillisten opintojen ohjauksessa että opettajan ja työelämässä olevan ohjaajan tulisi yhdessä huolehtia muun muassa opiskelijan sosiaalisten ja kulttuuristen taitojen, työelämävalmiuksien ja yhteistyötaitojen kehittymisen tukemisesta. (Korhonen 2008, 35.)

Tällä hetkellä akateemisilla aloilla puhutaan paljon koulutuksen ja työelämän välisistä yhteyksistä. Kaksonen mukaan on vahvasti lähdetty miettimään, miten luodaan yhteys teorian ja käytännön välille. Samoin on pohdittu, kuinka tuotettaisiin ammatin edellyttämää asiantuntijuutta ja osaamista nopeasti muuttuvan työelämän tarpeisiin. Pedagogisena kehittämishaasteena pidetään esimerkiksi sitä, miten harjoitteluprosessia ohjataan, jotta se parhaiten tukisi opiskelijan kehittyvää asiantuntijuutta ja työelämän tarpeita. (Kaksonen 2005, 141- 142.)

3.2.3 Harjoittelun ohjaaja

Työpaikkaohjaaja on ammattitaidon ja ammatin kehittymisen näkökulmasta tärkeä henkilö, koska hänen kauttaan välittyy myös ammattilypeys ja sen osana halu kehittää itseään ja omaa ammattialaa. Opiskelijan näkökulmasta olisi hyvä, jos hänen ohjaajansa tuntisi ohjaustyön

mielekkääksi ja itselleen antoisaksi. Usein työpaikoilla kritisoidaan, ettei ohjaukseen jää aikaa. Tällöin ohjaus nähdäänkin erikseen järjestettyinä keskustelutuokioina. Kuitenkin kaikkein järkevintä on ohjata opiskelijaa käytännön työnteon yhteydessä. Ohjaustyö vaatii tällöin, että opiskelijan lähtökohdat tunnetaan. Ennakkoon sovitut tavoitteet helpottavat uuden tiedon annostelua sopivina annoksina. Arvioinnissa keskeisintä on, että arviointi perustuu tutkintojen perusteissa oleviin kriteereihin ja kaikki asianosaiset tietävät, mitä arvioidaan ja miksi. (Poutiainen & Törrönen 2010, 23.)

Toimiessaan harjoittelijan ohjaajana jokainen käyttää omaa persoonaansa ja toimii itselleen luontaisella tavalla. Hyvän harjoittelunohjaajan ominaisuuksia ovat Kolehmainen ym. mukaan esimerkiksi avoin suhtautuminen asioihin, hyvä ja laaja-alainen ammattitaito, kokonaiskuva alasta ja omasta organisaatiosta, kiinnostus kehittää omaa ammattitaitoa, hyvä palautteenantotaito, pedagogisia taitoja, hyvät tiimi- ja ryhmätyötaidot sekä valmius kehittää itseään myös ohjaustyössä. Hyvä ohjaaja pitää työstään sekä ammattilaisena että ohjaajana, hän ymmärtää opiskelijan ainutlaatuisuuden, on aito ja uskottava, jolloin pääsee lähemmäs opiskelijaa, poistaa ohjaustilanteessa häiriötekijät, antaa opiskelijalle ideoita ja haasteita käsiteltävästä asiasta tai tilanteesta sekä edistää kokeilua, soveltamista ja rohkaisee opiskelijaa itsenäisyyteen. (Kolehmainen ym. 2008.)

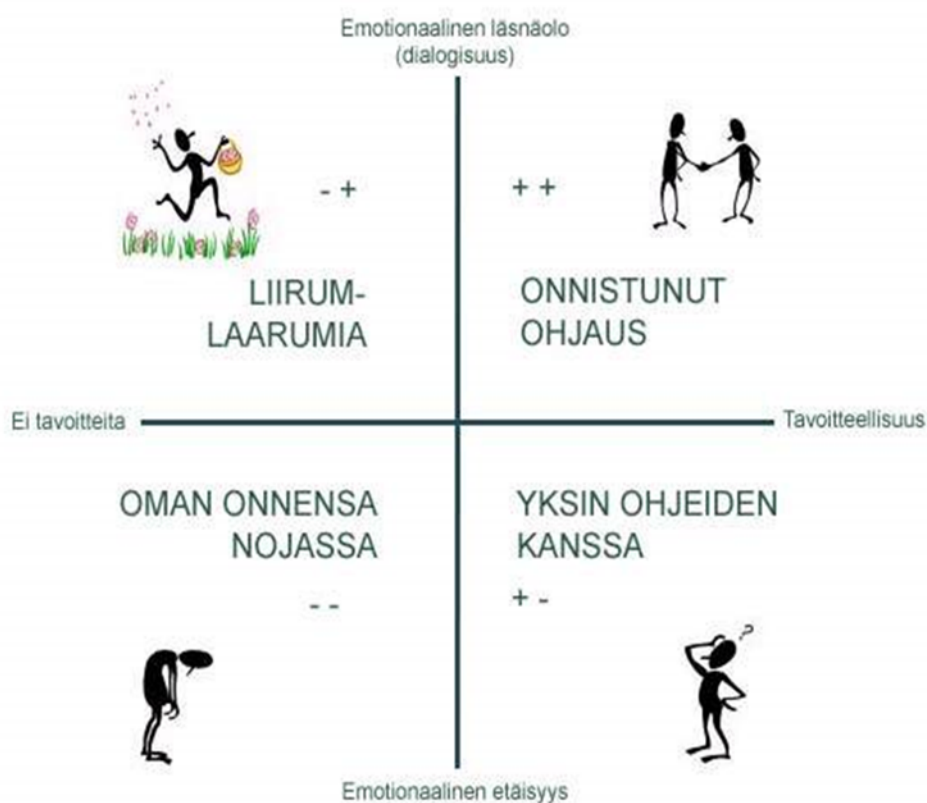
Ohjausta voidaan verrata tutkimisen löytämisen prosessiksi, jossa ohjauksen avulla opiskelija pystyy vähitellen sisäistämään tutkivan työtöteen. Ohjaus voi olla myös valtaistumisprosessi, jossa ohjaajan tehtävänä on opiskelijan sisäisen voiman tunteen vahvistaminen. Sisäistä voimaa ei voi antaa kenellekään, mutta ohjaajan tehtävä on huolehtia, että ympäristö mahdollistaa voimaantumisen. Ohjaajan tehtäviä ovat muun muassa oppimisympäristön sekä opiskelijan ja oppimisympäristön vuorovaikutussuhteen luominen, oppimisen edistäminen ja sen keinojen pohtiminen, palautteen antaminen oppimisprosessista ja opiskelijan oppimisen ja tulosten arvioiminen. (Korhonen 2008, 37- 38.)

Ohjaajana oloa ei kuitenkaan tarvitse pelätä, koska riittää, kun ohjaaja kokee ohjaamisen itselleen sopivaksi tehtäväksi. Ohjaajan tulisi olla tietoinen omasta toiminnastaan kussakin ohjaustilanteessa; miten hän keskustelee, kuuntelee, mitä oletuksia ja ennakkoluuloja hänellä on ja mitä fyysisiä ja emotionaalisia reaktioita hänellä on niissä tilanteissa. Ohjaaja tarvitsee Korhosen mukaan kolmea c:tä: luovuutta (creativity), rohkeutta (courage) ja aitoa pedagogista rakkautta (caring). (Korhonen 2008, 38.)

Ohjauksen laatu on osoittautunut Vesterisen mukaan yhdeksi oppimisympäristön tärkeimmistä tekijöistä. Ohjaajien koulutus ohjaustehtävänsä on tarpeellista ja koulutuksessa päähuomio tulee kiinnittää kokemusten käsittelyyn ja keskusteluun opiskelijan kanssa. Ohjaajan on välttämätöntä ymmärtää kokemuksellisen ja konstruktivisen oppimisen käsityksiä sekä

opiskelijan kasvun tukemisen ja kannustamisen merkitystä. (Vesterinen 2002, 194- 195.) Mussaari (2009) painottaa, että tavoitteellisuuden ja mahdollisesti myös ohjaajan aidon läsnäolon puuttuminen ohjauksesta saattaa johtaa siihen, että opiskelija jää yksin oman onnensa nojaan. Tavoitteiden puuttuminen saattaa puolestaan johtaa tilanteeseen, jossa kenties on viihtyisää ja mukavaa ja kaikki sujuu omalla painollaan, mutta varsinaista kehittymistä ja aitoa kyselemistä ei tapahdu. Sellaista ohjausta voi kutsua lähinnä ajanvietteeksi.

Mussaari (2009) kuvaa Praktikumkanäkirjassa ohjauksen tavoitteellisuuden ja dialogisuuden välistä suhdetta seuraavanlaisen kuvion avulla. Kuvio havainnollistaa, että ohjaussuhde on onnistunut yleensä vain siinä tapauksessa että, sekä tavoitteellinen toiminta että aito dialogi ovat olennaisesti mukana ohjaustapahtumassa.



Kuva 2. Pedagogisesti onnistunut tavoitteellinen dialoginen ohjaus (Mussaari 2009)

4 Tutkimuksen toteuttaminen

4.1 Tutkimuskysymys ja tavoitteet

Opinnäytetyömme tarkoitus on selvittää sosionomiopiskelijoiden lastentarhanopettajuuteen liittyvän pedagogisen harjoittelun ohjaajien kokemuksia opiskelijoiden ohjaamisesta. Tavoitteenamme on tutkia, miten ohjaajien oma koulutustausta näkyy ohjauksessa.

4.2 Tutkimuksen tiedonkeruu

Aloitimme opinnäytetyömme toteuttamisen perehtymällä taustalla olevaan Opinoista Osajaksi - hankkeeseen ja osallistumalla hankkeen pohjalta järjestettyyn ohjaajatapaamiseen, jossa harjoittelun ohjaajat eri puolilta pääkaupunkiseutua vaihtoivat kokemuksiaan esimerkiksi harjoittelun tavoitteista ja opiskelijoiden ammatillisesta kehitymisestä harjoittelun aikana. Tutustuimme myös moniin aihetta sivuaviin opinnäytetöihin ja muihin tutkimuksiin.

Koska opinnäytetyömme selvittää ihmisten kokemuksia, jotka ovat aina subjektiivisia ja ainutkertaisia ja siksi aivan toisenlaisia kuin esimerkiksi kirjallisuuslähteet, käsittelemme teoreettisessa viitekehyksessä kokemusten tutkimisen teoriaa. Keskeisinä käsitteinä opinnäytetyössämme esiin nousevat lastentarhanopettajan työnkuva ja sosionomilastentarhanopettajan sekä kasvatustieteiden kandidaatin koulutus. Teoriaosuudessa avaamme koulutustaustoista nimenomaan varhaiskasvatusosaamiseen liittyviä asioita.

Teoreettiseen viitekehykseen olemme ottaneet myös pedagogisen harjoittelun ja harjoittelun ohjaamisen, jotka molemmat ovat keskeisessä asemassa lastentarhanopettajan identiteetin ja ammatillisuuden kehitymisessä harjoittelun aikana. Pedagogisen harjoittelun tavoitteisiin ja sitä kautta myös ohjaamiseen vaikuttaa keskeisesti valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, josta haastatteluteemamme ovat nousseet ja jota avaamme myös teoriaosuudessa.

Tutkimusmenetelmät voidaan luokitella kvalitatiivisiin eli laadullisiin menetelmiin ja kvantitatiivisiin eli määrällisiin menetelmiin. Perinteisesti laadullinen ja määrällinen tutkimus ajatellaan joko vastakkaisiksi menetelmiksi tai sitten laadullista tutkimusta pidetään kritiikkinä määrälliselle tutkimukselle. Selkeää vastausta siihen, pitävätkö nämä näkemykset paikkansa ei ole löydetty. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 65.) Crowellin (1994) mukaan kvalitatiivinen tutkimus eroaa kvantitatiivisesta siinä, että se perustuu induktiiviseen prosessiin eli se etenee yksittäisistä yleiseen ja on kiinnostunut useasta samanaikaisesta tekijästä, jotka vaikuttavat tutkimuksen lopputulokseen. Kvalitatiivisen tutkimuksen luokat muotoutuvat tutkimuksen edetessä ja siinä teorioita ja säännönmukaisuuksia kehitellään ymmärtämisen toivossa. (Hirsjärvi & Hurme 2006, 25.)

Hirsjärvi ja Hurme näkevät, että tutkimusotteen valinnan määrittelee yleensä se, millainen tutkimusongelma on kyseessä. Mitä lähemmäksi yksilöä ja vuorovaikutusta tutkimuksessa ha-

lutaan päästä, sitä paremmin kvalitatiivinen menetelmä sopii tutkimusotteeksi. (Hirsjärvi & Hurme 2006, 27.) Valitsimme opinnäytetyössämme käytettäväksi tutkimusmenetelmäksi kvalitatiivisen tutkimuksen, koska aiempia harjoittelun ohjaajien kokemuksia tutkivia tutkimuksia ei juuri ole ja koska haluamme ymmärtää ihmisten välisen vuorovaikutuksen merkityksiä sekä arvojen ja asenteiden vaikutuksia ihmisten toimintaan. Tavoitteenamme on muodostaa käsityksiä harjoittelun ohjaajien kokemusten kautta opiskelijoiden ohjaamiseen vaikuttavista näkökulmista.

Opinnäytetyömme on laadullinen tutkimus, jonka tarkoituksena on selvittää pedagogisen harjoittelun ohjaajien kokemuksia sosionomiopiskelijoiden harjoittelun ohjaamisesta. Laadullinen tutkimus on Kiviniemen (2010, 70) mukaan prosessi, jossa tutkimus ei välttämättä etene erillisten, selkeiden vaiheiden kautta, vaan tutkimukseen liittyvät ratkaisut esimerkiksi tutkimusongelmista tai aineistonkeruusta muotoutuvat tutkimuksen edetessä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan asema on keskeinen (Eskola & Suoranta 2005, 20, 67). Tutkija itse on aineistonkeruun väline eli aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkimuksen edetessä. Tutkijan tavoitteena on selvittää tutkittavien näkemys tutkittavana olevasta ilmiöstä tai ymmärtää ihmisen toimintaa tietyssä ympäristössä. (Kiviniemi 2010, 70.)

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan jotakin ilmiötä, ymmärtämään tiettyä toimintaa ja antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä. Tutkimuksen tarkoituksena on luoda teoreettisesti kestäviä näkökulmia (Eskola & Suoranta 2005, 61- 62) ja lisäksi laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on löytää aineistosta jotakin uutta ja uusia merkityksiä (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 16). Opinnäytetyömme kuvailee sosionomien pedagogista harjoittelua, sen tavoitteita ja ohjaamista. Tavoitteenamme on löytää ohjaajien kokemuksista koulutustaustoihin liittyviä painotuksia.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan on tärkeää pyrkiä säilyttämään tutkittava ilmiö sellaisena kuin se on, jolloin ensisijaista on tavoittaa tutkittavien oma näkökulma. Tutkijalla tulee olla myös riittävästi herkkyyttä huomioida oman tutkimuksensa ongelmakohdat. (Eskola & Suoranta 2005, 59.) Laadullisessa tutkimuksessa yleisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, havainnointi, kysely ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71.) Toteutimme opinnäytetyömme kvalitatiivisena tutkimuksena haastatteleamalla harjoittelun ohjaajia ja haastattelukysymykset muodostettiin varhaiskasvatuksen keskeisistä teemoista. Jotta vastaukset olisivat mahdollisimman luotettavia ja avoimia, haastateltavat saivat vastata täysin nimettöminä.

Haastattelu sopii Hirsjärven ja Hurmeen mukaan tutkimustarkoitukseen etenkin joustavuutensa ansiosta. Kun halutaan tutkia ihmisiä, on järkevää antaa heidän itse kertoa itseään koskevista asioista. (Hirsjärvi & Hurme 2006, 34.) Haastattelutyyppinä on erilaisia. Erään luokitte-

lun mukaan ne voidaan jakaa strukturoituun lomakehaastatteluun, strukturoimattomaan, avoimeen haastatteluun ja puolistrukturoituun teemahaastatteluun. (Hirsjärvi & Hurme 2006, 44.)

Hirsjärven ja Hurmeen mukaan teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä, koska haastattelun aihepiirit ja teemat ovat kaikille haastateltaville samat. Teemahaastattelu eroaa strukturoidusta haastattelusta siinä, että teemahaastattelussa kysymyksillä ei ole yhtä tarkkaa muotoa ja järjestystä kuin strukturoidussa haastattelussa, mutta se ei ole myöskään yhtä vapaa kuin syvähaastattelu eli strukturoimaton haastattelu (Hirsjärvi & Hurme 2006, 48.) Teemahaastattelussa tutkimusongelmasta poimitaan keskeisimmät teema-alueet, joita on välttämätöntä haastattelussa käsitellä, jotta tutkimusongelmaan voidaan vastata (Vilka 2005, 101). Teemat turvaavat haastattelussa sen, että kaikkien haastateltavien kanssa puhutaan kuitenkin jokseenkin samoista aiheista. Teemat muodostavat myös konkreettiset raamit, jonka avulla haastatteluaineistoa voidaan lähestyä jäsentyneesti. (Eskola & Suoranta 2005, 85-86.)

Eri haastattelutyyppeiden avulla saadaan erilaista tietoa, joten haastattelutyyppi valitaan tutkimusongelman perusteella (Eskola & Suoranta 2005, 86). Teemahaastattelu on muodoltaan avoin, joten se antaa haastateltavalle mahdollisuuden kertoa asioista vapaamuotoisesti ja esittää halutessaan yksilöllisiä tulkintoja. Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan aineiston hankinnanvaraisesta poiminnasta, jolloin tutkimus perustuu suhteellisen pieneen tapausmäärään (Eskola & Suoranta 2005, 61) ja tällöin keskeistä on aineiston lukumäärän sijasta aineiston laatu ja syvyys (Hirsjärvi & Hurme 2006, 86). Opinnäytetyössämme aineisto koottiin haastatteleamalla kuutta varhaiskasvatuksessa työskentelevää harjoittelun ohjaajaa, jotka etsittiin harjoittelupäiväkotiverkostosta. Haastatelluista puolet oli koulutukseltaan kasvatustieteen kandidaatteja ja puolet sosionomeja. Haastattelut toteutimme kirjallisesti.

4.3 Aineiston analyysi

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 91). Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on Eskolan ja Suorannan mukaan selkeyttää aineistoa ja tuoda esille uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Yleisesti laadullisen tutkimuksen ongelmallisimpana kohtana pidetään aineiston analyysiä, mikä johtuu siitä, että selkeät työskentelytekniikat puuttuvat. (Eskola & Suoranta 2008, 137.) Eskola ja Suoranta näkevät kaksi lähestymistapaa laadullisen aineiston analyysiin ja tulkitsemiseen; voidaan pitäytyä tiukasti aineistossa ja rakentaa tulkintoja tiiviisti siitä käsin tai sitten voidaan pitää aineistoa teoreettisen ajattelun lähtökohtana tai apuvälineenä (Eskola & Suoranta 2008, 145). Tulkintojen tekeminen on hankalaa eikä mitään kaiken kattavia ohjeita löy-

dy, mutta toisaalta tulkinnoissa on myös laadullisen tutkimuksen idea, sillä niiden tekemisessä tutkija voi antaa mielikuvituksen johdattaa.

Laadullista aineistoa analysoitaessa puhutaan usein induktiivisesta ja deduktiivisesta analyysistä. Tuomen & Sarajärven mukaan tällöin ajatellaan nimenomaan päättelyn logiikkaa eli edetäänkö yksittäisestä yleiseen vai toisinpäin. Tätä jakoa he kritisoivat ongelmalliseksi, koska siinä sivuutetaan kolmas tieteellisen päättelyn logiikka eli abduktiivinen analyysi, jossa havaintojen lisäksi teorianmuodostamiseen liittyy jokin johtava ajatus. Tuomi & Sarajärvi näkevätkin, että tarkoituksenmukaisempi lähestymistapa analyysin tekoon on jaotella ne aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen analyysiin. Tällöin voidaan paremmin huomioida analyysin tekoa ohjaavat tekijät. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.)

Teemahaastatteluun perustuvissa tutkimuksissa aineisto on luonnollisesti keskeisessä roolissa. Aineistolähtöisen analyysin ongelmaksi voi Tuomen ja Sarajärven mukaan nousta se, että siinä aikaisemmillä havainnoilla ja tiedoilla tutkittavasta asiasta ei pitäisi olla mitään vaikutusta analyysin toteuttamiseen tai lopputulokseen. Kuitenkin tiedetään, ettei täysin objektiivisia havaintoja ole olemassakaan ja esimerkiksi tutkimuksessa käytetyt käsitteet ja menetelmät ovat tutkijan asettamia ja siten vaikuttavat myös lopputuloksiin. On myös vaikeaa varmistaa, että analyysi tapahtuu pelkästään aineiston ehdoilla eivätkä tutkijan omat ennakkokäsitykset vaikuta siihen missään vaiheessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96.)

Aineistolähtöisen analyysin sijasta aineistoa voidaan lähestyä teoriasidonnaisen eli teoriaohjaavan analyysin avulla. Tällöin Tuomen ja Sarajärven mukaan huomioidaan aikaisemmat tiedot ja teorit, mutta aineistoa kuitenkin tulkitaan aineistosta käsin. Aikaisemman tiedon vaikutus tunnustetaan, mutta se ei ole tutkimuksessa keskeisessä roolissa, vaan lähinnä antamassa tukea ja näkökulmia. Aineistoa voidaan kerätä vapaasti ja sen analyysi etenee pitkälti aineistolähtöisen analyysin mukaan, mutta lopputuloksissa huomioidaan aiemmat tiedot ja näkemykset asiasta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96-97.) Teoriaohjaavassa analyysissä on kyse abduktiivisesta päättelystä eli tutkijan ajattelussa vaihtelevat aineistolähtöisyys sekä valmiit teoramallit. Näitä yhdistelemällä syntyy parhaassa tapauksessa aivan uusia näkemyksiä ja tulkintoja. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97.)

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tarkoituksena on kuvata mahdollisimman perusteellisesti tutkittavaa ilmiötä haastatteluaineiston pohjalta ja luoda sen pohjalta teoriaa tutkittavasta ilmiöstä. Laadullisen aineiston analyysi pyrkii luomaan aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Aineiston analyysissä kuvataan ja tiivistetään tutkimusaineisto sekä etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia aineistosta. (Eskola & Suoranta 2005, 137.) Analyysissä merkityksiä annetaan esittämällä kuvauksia, tekemällä päätelmiä ja tulkintoja ja antamalla selityksiä tehdyille ratkaisuille (Eskola & Suoranta 2005, 225).

Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee samoin kuin aineistolähtöinen analyysi. Vasta abstrahointivaiheessa ne erottuvat toisistaan; teoriaohjaavassa analyysissä teoreettiset käsitteet ovat tavallaan jo valmiina, koska ne ovat ilmiöstä tiedettyjä asioita, kun taas aineistolähtöisessä analyysissä ne luodaan aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.)

Aineistolähtöistä, samaten kuin teoriaohjaavaa, analyysiä on Eskolan ja Suorannan (2005, 19) mukaan hyvä käyttää etenkin silloin, kun halutaan perustietoa jonkin ilmiön olemuksesta. Tarkoituksenamme oli saada tietoa sosionomiopiskelijoiden pedagogisen harjoittelun ohjaajien kokemuksista ja kuvata tuloksia mahdollisimman tarkasti. Laadullisessa analyysissä aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena (Alasuutari 1999, 38), vaikkakin saatu tieto on aina yksittäistä (Varto 2005, 114).

Teemahaastatteluaineistoa voidaan Helstin mukaan lähestyä monin eri tavoin. Usein aineistoa käsitellään helppokäyttöisempään muotoon eli se raakakäsitellään, koska liian laajaa aineistoa on mahdoton käsitellä. Menettelyt vaihtelevat tutkimusten lähtökohtien ja tavoitteiden mukaan. Toimiva tapa aineiston käsittelyyn on vastausten lukemisen kanssa samaan aikaan tapahtuva sisällön luokittelu. Luokittelua helpottaa luokittelurungon tekeminen, joka sisältää pääotsikot ja alaotsikot. Näiden otsikoiden alle kerätään kerrontaa valituista teemoista ja poimimalla kirjoituksista sitaatteja. Tutkijan ei vielä tässä vaiheessa tarvitse päättää, mistä näkökulmista aihetta tutkii tai tulkitsee. Tutkija voi kerätä runsaasti tarinoita teemoista ja selkiyttää tutkimaansa aihetta. Alasuutari (1993) kutsuu tätä vaihetta raakahavaintojen teoksi. (Helsti 2005, 155- 156.)

Helsti korostaa, ettei teoreettisia näkökulmia ja kysymyksenasetteluja kannata päättää lopullisesti ennen aineistoon tutustumista. Lähteisiin perehtymällä tutkijalle syntyy uusia tutkimusideoita ja myös aiemmat ideat voidaan jättää sivuun. Raakahavaintojen tekemistä seuraa ihmettely, pelkistäminen ja tulkitseminen. Havaintoja lähestytään tutkimuksen kannalta oleellisista ja rajatuista näkökulmista. Analyysivaiheessa ilmiötä selitetään ja kuvataan käsitteellistysten kautta, joka näkyy esimerkiksi kirjallisuusviitteiden lisääntymisenä. (Helsti 2005, 155- 156.)

Opinnäytetyössämme valitsimme käytettäväksi teoriaohjaavan sisällönanalyysin, jossa etenimme abduktiivisen päättelyn mukaan. Vaikka keräämämme aineisto oli tutkimuksemme keskeisessä osassa ja analyysiä tehtiin aineistolähtöisesti, huomioimme myös taustalla vaikuttavat teoreettiset lähtökohdat, joista merkittävimpiä ovat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Niiden vaikutusta varhaiskasvatusta keskeisesti ohjaavana tekijänä ei voi olla tunnistamatta ja huomioimatta.

Abduktiiviseen aineiston analyysi etenee samoin kuin induktiivisen analyysin eli siihen sisältyy kolme vaihetta, jotka ovat aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely ja aineiston abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Aineiston pelkistämässä auki kirjoitettu haastatteluaineisto pelkistetään niin, että aineistosta karsitaan pois tutkimuksen kannalta epäolennaiset asiat. Pelkistäminen voi olla aineiston tiivistämistä tai pilkkomista ja sitä ohjaa tietenkin tutkimustehtävä. Löytyneet olennaiset ilmaukset listataan taulukkoon. Sisällönanalyysissä määritetään analyysiyksikkö, joka voi olla sana, lause, lauseen osa tai ajatuskokonaisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108-110.)

Aineiston klusteroinnilla eli ryhmittelyllä tarkoitetaan samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksia kuvaavien käsitteiden etsimistä aineistosta. Alkuperäisilmaukset käydään läpi tarkasti ja samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään sisältöä kuvaavaksi käsitteeksi. Aineisto tiivistyy, kun yksittäiset asiat sisällytetään yleisimpiin käsitteisiin. Kun niin sanotut alaluokat on saatu muodostettua, seuraa aineiston abstrahointi, jolloin löytyneistä olennaisista tiedoista muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Abstrahointi tarkoittaa siis käsitteellistämistä, jolloin alkuperäisistä ilmaisuista siirrytään teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Alaluokista muodostuu yläluokkia ja niistä edelleen yhdistäviä luokkia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110-111.)

Sisällönanalyysi pohjautuu tutkijan tulkintaan ja päättelyyn, jossa pyritään löytämään käsitteellisempi näkemys tutkittavasta asiasta. Sekä aineistolähtöisessä että teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä yhdistellään käsitteitä ja saadaan seurauksena vastaus tutkimustehtävään. Tuloksissa esitellään sekä aineistosta muodostetut käsitteet että aineistoa kuvaavat kategoriat sisältöineen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112.) Kun tuloksia kuvataan, käytetään perusteluja sekä haastattelulainauksia. Tekstin pääasiallisen ymmärtämisen jälkeen tehdään johtopäätökset. (Eskola & Suoranta 2005, 222-228.)

Johtopäätöksissä tutkijan on pyrittävä ymmärtämään asioiden merkityksiä tutkittaville ihmisille heidän omasta näkökulmastaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112-113). Aina, kun tehdään tutkimusta ja analysoidaan sitä, on huomioitava, että tutkija on ihminen ja ihminen voi helposti ymmärtää tutkittavaa asiaa niin, että hänelle tutut piirteet korostuvat ja vieraat piirteet jäävät vähemmälle huomiolle. Myös tutkijan omilla kokemuksilla on merkityksensä. On siis oikeastaan täysin mahdotonta saavuttaa täysin neutraalia ymmärrystä. (Varto 2005, 97-103.) Pyrimme opinnäytetyössämme tekemään tutkimusta tietoisesti siten, että mahdolliset ennakkokäsityksemme ja ennalta tietämämme asiat tutkittavasta ilmiöstä vaikuttaisivat mahdollisimman vähän tutkimuksemme tuloksiin.

4.4 Tutkimuksen eteneminen

Perehdyttyämme teoriaan aloitimme aineistonkeruun teemahaastattelurungon suunnittelulla. Suunnitteluvaiheen tärkeimpiä tehtäviä on Hirsjärven ja Hurmeen mielestä haastatteluteemojen suunnittelu. Tarkoitus ei ole laatia yksityiskohtaista kysymysluetteloa, vaan tutkimuksen teoreettisia pääkäsitteitä edustava teema-alueista. (Hirsjärvi & Hurme 2006, 66.) Haastatteluteemoiksi valitsimme pedagogisen toiminnan eli lasten kanssa toimimisen, kasvatuskumppanuuden sekä moniammatillisen yhteistyön. Nämä ovat asioita, joita varhaiskasvatussuunnitelmissa painotetaan ja jotka näkyvät molemmissa koulutuksissa erilaisin painotuksin. Myös harjoittelun ohjaajien tapaamisessa, johon osallistuimme, korostettiin näitä teemoja harjoittelussa painottuvina asioina. Harjoittelussa tulisi näkyä nämä osa-alueet näkyä ja harjoittelun ohjaaja on keskeisessä asemassa niiden näkyväksi tekemisessä. Hirsjärven ja Hurmeen (2006, 66) mukaan tutkittavat ilmiöt ja niitä kuvaavat peruskäsitteet hahmottuvat, kun perehdytään teoriaan ja tutkimustietoon.

Suunnitellessamme teemahaastattelurunkoa kiinnitimme huomioita haastattelurungon kieleen ja pyrimme tekemään siitä mahdollisimman selvää ja ymmärrettävää. Hirsjärven ja Hurmeen mukaan tutkimuksen suunnittelussa on keskeistä kiinnittää huomioita kieleen ja käsitteisiin, koska yksinkertaisissa ja tavallisissakin ilmaisuissa voi esiintyä epäselvyyttä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 53). Opinnäytetyössämme aineistoa kerättiin lastentarhanopettajilta, joten varhaiskasvatussuunnitelmien keskeiset sisällöt eli haastattelurungon sisältämät asiat ja kieli olivat heille tuttuja ja siksi helposti ymmärrettäviä.

Hirsjärven ja Hurmeen mukaan esihaastattelut kannattaa tehdä sen jälkeen, kun haastattelurunko on valmis. Esihaastatteluiden avulla testataan haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä ja hypoteettisten kysymysten muotoilua, jotta runkoa voidaan tarvittaessa vielä muuttaa toimivammaksi. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 72.) Työskentelemme varhaiskasvatuksessa, joten testasimme teemahaastattelurunkoa kahdella lastentarhanopettajana toimivalla kollegalla. Testauksen perusteella totesimme haastattelurungon toimivaksi ja päätimme ottaa sen sellaisenaan käyttöön.

Haastattelut päätimme toteuttaa kirjallisina. Päädyimme tähän ratkaisuun siitä syystä, että päiväkodeissa työ on hyvin hektistä ja lasten kanssa on oltava kaiken aikaa. Kirjallinen haastattelu on helpompi toteuttaa itselleen sopivassa aikataulussa. Itse päiväkodissa työskentelevinä tiedämme, kuinka vaikeaa on irrottautua ryhmästä haastattelua varten. Lisäksi eri syistä johtuvat henkilökunnan poissaolot sekoittavat tilannetta entisestään. Halusimme myös, että haastateltavat saavat pohtia teemoja ja miettiä rauhassa vastauksiaan, jotta niistä olisi mahdollista löytää harjoittelun ohjaamisessa vaikuttavia keskeisiä asioita.

Aloimme hankkia haastateltavia helmikuussa 2014. Pääkaupunkiseudun harjoittelupäiväkotiverkosto on suhteellisen laaja, joten päätimme aloittaa haastateltavien etsimisen

Espoon kaupungin alueelta, koska opinnäytetyömme aiheen antaja oli Espoon kaupungin edustaja. Otimme yhteyttä sekä puhelimitse että sähköpostilla kaikkiin Espoon harjoittelupäiväkoiteihin. Pyrimme valitsemaan haastateltavat niin, että molemmat koulutustaustat eli kasvatustieteen kandidaatit ja sosionomit tulevat edustetuiksi tasavertaisesti. Tavoitteenamme oli saada kuusi haastateltavaa mukaan tutkimukseen. Laadullisessa tutkimuksessa ei Tuomen ja Sarajärven mukaan pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan tarkoitus on yleensä kuvata jotain ilmiötä tai ymmärtää tietynlaista toimintaa. Siksi on tärkeää, että ihmiset, jotka valitaan kohderyhmäksi, tietävät tutkittavasta asiasta suhteellisen hyvin tai heillä on kokemusta asiasta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.)

Yhteydenottojemme kautta emme saaneet riittävää määrää haastateltavia tutkimukseemme mukaan Espoon kaupungin päiväkodeista, joten päätimme laajentaa haastateltavien etsintää Helsingin kaupungin harjoittelupäiväkotiverkoston päiväkoteihin. Laadimme tutkimuslupahakemukset Espoon ja Helsingin kaupungeille (Liitteet 1 ja 2). Lopulta haastateltavaksi lupautui Espoosta ja Helsingistä yhteensä yhdeksän lastentarhanopettajaa. Lähetimme heille kysymysteemme saatekirjeineen ja vastauskuorineen (Liite 3). Suojataksemme haastateltavien anonymiteettiä haastattelut toteutettiin siten, että vastaajat saivat lähettää vastauksensa meille postitse sähköpostin sijaan.

Tavoitteenamme oli saada mukaan kuusi haastateltavaa, mutta koska halusimme varmistaa aineiston riittävyyden, otimme mukaan ylimääräisiä haastateltavia. Vastausaikaa annoimme kaksi viikkoa, jottei vastaaminen pitkittyisi ja mahdollisesti unohtuisi. Saimme määräaikaan mennessä vain kolme vastausta, joten lähetimme päiväkoteihin muistutusviestin sähköisesti. Tämän jälkeen vielä kolme lastentarhanopettajaa lähetti meille vastauksensa eli lopulta haastateltavien määrä oli alkuperäissuunnitelman mukainen, yhtään ylimääräistä vastausta ei tullut. Tavoitteemme mukaisesti kolme vastaajista oli kasvatustieteen kandidaatteja ja kolme sosionomia. Aineisto kerättiin helmi- ja maaliskuun aikana.

Aloitimme aineiston analyysin siirtämällä kaikki saadut kirjalliset haastatteluvastaukset sanatarkasti sähköisiksi, jotta niitä olisi helpompi käsitellä. Haastateltaville lähetetyt varhaiskasvatussuunnitelmasta nousseet kysymysteemat toimivat alustavana teemarunkona. Teemahaastattelussa teemat muodostavat Eskolan ja Suorannan (2005, 151) mukaan jo jonkinlaisen aineiston jäsenyyksen, josta voi lähteä liikkeelle aineiston analyysissä. Teemarungon muodostivat käsitteet pedagoginen toiminta eli lasten kanssa toimiminen, kasvatuskumppanuus ja moniammatillinen yhteistyö. Lisäksi vastaajia kehoitettiin vapaasti kirjoittamaan mistä vain tärkeiksi kokemistaan asioista. Osa vastaajista oli keskittynyt enemmän johonkin tiettyyn teemaan, osa oli vastannut tasaisesti kaikkiin.

Kun aineisto oli sähköisessä muodossa, koodasimme sen siten, että sinisellä värillä olivat yliopistokoulutuksen saaneiden lastentarhanopettajien ja vihreällä sosionomien vastaukset. Tämä siksi, että perimmäisenä tarkoituksenamme oli saada selville, näkyykö harjoittelun ohjaajan oma koulutustausta ohjauksessa millään tavalla, painottuvatko siellä jotkut asiat vai onko ohjaaminen enemmänkin henkilöön liittyvä asia. Tämän jälkeen luimme aineistoa läpi useaan kertaan ja perehdyimme vastauksiin. Kun vastaukset oli järjestetty teemojen mukaisesti, oli aineiston kokonaisuus helpompi hahmottaa ja vertailla vastauksia keskenään.

Teemahaastattelun toteuttaminen kirjoittamisen avulla antoi meille huolella mietittyjä ja kirjoitettuja vastauksia, joiden käsittely oli kohtalaisen helppoa. Kävimme vastaukset läpi virke virkkeeltä ja poimimme sieltä tutkimuksemme kannalta keskeisimmät asiat. Kun aineisto oli käyty tällä tavalla läpi useampaan kertaan eli raakakäsitelty, teimme näistä pelkistetyistä ilmaisuista taulukon, jossa edelleen otsikoina olivat haastatteluteemat.

Helstin mukaan teemahaastattelujen analyysi etenee raakahavainnoiden tekemisestä niiden ihmettelyyn, pelkistämiseen ja tulkitsemiseen. Havaintoja lähestytään tutkimuksen kannalta oleellisista ja rajatuista näkökulmista. (Helsti 2005, 155- 156.) Koska opinnäytetyömme käsiteli pedagogisen harjoittelun ohjaamista ja sen painopisteitä, kiinnostuksemme kohdistui varhaiskasvatuksessa keskeisiin vaikuttaviin asioihin ja ohjaajan suhtautumiseen juuri näihin asioihin. Vastauksissa oli myös esimerkiksi ohjaajien omaan työpaikkaan ja työssä tapahtuviin muutoksiin liittyviä kommentteja, jotka jätimme pois, koska ne eivät olleet oleellisia tutkimuskysymyksemme kannalta.

Pelkistetyistä ilmaisuista ryhdyimme etsimään eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia ja yhdistämään samankaltaisia ilmauksia alaluokiksi eli klusteroimaan. Eskola ja Suoranta (2005, 13) kuvaavat laadullisen aineiston analyysin tarkoituksiksi tutkimusaineiston tiivistämisen ja samankaltaisuuksien sekä eroavaisuuksien löytämisen. Aineistosta löytyi helposti samankaltaisuuksia ja myös eroavaisuuksia. Alaluokkia muodostui 27, joista osa oli samoja johtuen värikoodatuista koulutustaustoista, jotka edelleen olivat aineistossa erillään, jotta pystyisimme vertailemaan myös niitä. Alaluokkien muodostamisen jälkeenkin etukäteen asettamamme teemarunko pysyi samana ja vastaukset mukailivat sitä. Myös vastaajien vapaasti kirjoittamisessa niin sanotuissa muissa asioissa oli paljon kolmeen nimettyyn teemaan liittyviä asioita, mutta sieltä löytyi lisäksi runsaasti nimenomaan opiskelijoiden ohjaamiseen liittyviä näkökulmia.

Alaluokkien muodostamisen jälkeen siirryimme abstrahoimaan aineistoa eli muodostamaan valikoiduista tiedoista teoreettisia käsitteitä. Yhdistelimme samansisältöisiä alaluokkia ja niistä käsitteellistimme yläluokat. Tässä vaiheessa hävisivät alkuperäiset teemat ja tilalle syntyi teoreettisia käsitteitä ohjaajien vastauksista esille nousseista asioista. Kvalitatiivinen tutkimus lähtee usein varsin yleisistä käsitteistä ja muuttuvat tutkimuksen kuluessa (Hirsjärvi &

Hurme 2006, 25). Myös koulutustaustat sekoittuivat tässä vaiheessa, koska molemmat painottivat aika paljon samoja asioita, vaikka erojakin löytyi. Yläluokkia muodostui lopulta kahdeksan. Yläluokista muodostimme vielä neljä yhdistävää luokkaa, joissa näkyivät selkeästi vastaajien opiskelijoiden ohjauksessa painottamat näkökulmat. Näitä yhdistäviä luokkia olivat ammattitaitoon perustuva lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen, varhaiskasvatuksen ja kasvattajan toiminnan suunnitelmallisuus, yhteistyö niin kasvatuskumppanuutena, tiimityönä kuin moniammatillisuutenakin ja neljäntenä esiin nousivat opiskelijan ohjaamiseen liittyvät näkemykset ja haasteet.

Liite 4 Esimerkki analyysin etenemisestä

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä luokka
”Kasvatustyössä on tärkeintä huolellinen etukäteissuunnittelu, koska vain siten lapsen etu toteutuu. Kasvattaja miettii tarkkaan siis tarkkaan, miten ja miksi hän tekee juuri haluamallaan tavallaan ikä- ja kehitystason huomioiden.”	Kasvattajan tärkein tehtävä on toiminnan suunnittelu ikä- ja kehitystaso huomioiden	Pedagogisen toiminnan suunnittelu	Varhaiskasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa	Varhaiskasvatuksen ja kasvattajan toiminnan suunnitelmallisuus
		Kasvattajan tehtävä	Kasvattajalta vaadittavat ominaisuudet	

Aineiston analyysin etenemistä kuvaavassa esimerkissä (liite 4) erään haastateltavan alkuperäisilmaisu on ensin pelkistetty, jonka jälkeen siitä on erotettu kahteen eri alaluokkaan kuuluvat asiat. Nämä pelkistyivät analyysin edetessä kahta yläluokkaa kuvaaviksi käsitteiksi, joista lopulta muodostui yksi tuloksia kuvaavista yhdistävistä luokista.

5 Tulokset

Opinnäytetyömme aineiston analyysin tuloksena muodostui neljä suurempaa kokonaisuutta, joita pedagogisen harjoittelun ohjaajat painottivat harjoittelua ohjatessaan. Näitä olivat lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen, varhaiskasvatuksen ja kasvattajan toiminnan suunnitelmallisuus, yhteistyö eri muodoissaan ja opiskelijan ohjaus. Tässä kappaleessa avaamme opinnäytetyömme tuloksia näiden aineistosta muodostuneiden neljän yhdistävän luokan kautta.

5.1 Lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen

”Varhaiskasvatuksella on tärkeä osa lapsen kasvussa ja kehityksessä. Se on vuorovaikutteista toimintaa lapsen ja aikuisen välillä. Se luo perustan lapsen kehitykselle ja myöhemmälle elämälle.”

Lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen nousi esiin kaikista vastauksista. Lastentarhanopettajan tulee vastaajien mielestä keskittää osaamisensa, tietonsa ja taitonsa nimenomaan lapsen kehityksen vahvistamiseen ja tukemiseen kehityksen jokaisella osa-alueella. Hyvä varhaiskasvatus huomioi lapsen psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen kehityksen. Eräs vastaajista painotti lisäksi vuorovaikutuksen merkitystä, sillä nykypäivänä monet lapset tarvitsevat ensisijaisesti aikuisen esimerkkiä oppiakseen hyviä vuorovaikutustaitoja ja sosiaalisia taitoja.

Haastateltavista jokainen halusi korostaa opiskelijoille, että pedagoginen toiminta varhaiskasvatuksessa on nimenomaan lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemista. Tämä nähdään varhaiskasvatuksen päätavoitteeksi, johon pyritään ja päästään moniammatillisella yhteistyöllä ja kasvattajien ammattitaidolla. Eräs vastaajista huomautti, että työtä tehdään ennen kaikkea hyvän ohjeistuksen avulla eli työssä pitää huomioida varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma.

Vastaajista varsinkin yliopistokoulutuksen saaneet pitivät tärkeänä kokemuksen ja teoria-tiedon yhdistymistä lastentarhanopettajan työssä. He myös muistuttavat opiskelijoita siitä, ettei kukaan ole koskaan valmis ammattilainen, vaan aina voi ja pitää kehittää itseään ja ottaa vastaan uutta tietoa.

”Moniammatillisuus näkyy nykyään ainakin meidän työyhteisössä niin, että kaikki ovat tasa-vertaisia, toisin sanoen eroavaisuuksia opettajien ja lastenhoitajien työtehtävillä ei enää ole.”

Yliopistokoulutuksen saaneet lastentarhanopettajat nostivat esille, että nykyinen suuntaus on johtanut siihen, että päiväkodeissa kaikki tekevät kaikkea eikä koulutuksella ole enää niin suurta merkitystä kuin sillä pitäisi olla. Lastentarhanopettajan työtä pidetään aliarvostettuna ja yhdeksi syyksi nähdään se, että työtehtävät eivät juurikaan eroa päiväkodeissa opettajien ja lastenhoitajien kesken. Opiskelijoilta toivotaankin oman osaamisen ja ammattitaidon esilletuomista ja rohkeutta tehdä juuri sitä pedagogista työtä, johon on koulutuksen saanut.

”Moniammatillisuus pitäisi näkyä erilaisten osa-alueiden, koulutuksen tuomien omien vahvuuksien hyvänä hallintana ja kitkattomana yhteistyönä.. Näkyykö se? Joskus näkyy ja joskus ei..”

Moniammatillisuutta pidettiin toisaalta varhaiskasvatuksen vahvuutena ja rikkautena, jolloin jokaisen työntekijän osaaminen ja vahvuudet voidaan hyödyntää. Toisaalta varsinkin yliopistokoulutuksen saaneet lastentarhanopettajat peräänkuuluttivat avointa keskustelua siitä, kuinka tärkeää on, että oikea ihminen tekee hänelle kuuluvia töitä. Vastaajien mielestä yhdessä voidaan suunnitella, toteuttaa ja kehittää varhaiskasvatusta, mutta jokaisen koulutus on huomioitava ja hyödynnettävä. Myös yksi sosionomivastaaja näki haasteena sen, miten erilaiset näkemykset saadaan työssä yhteen sovitettua, kun ihmiset ovat aina erilaisia.

”Suurella osalla lastenhoitajista toiminnan monipuolinen vetäminen takkuu.”

Eräs vastaajista oli sitä mieltä, että toiminnan suunnittelun ja toteuttamisen pitäisi olla nimenaan lastentarhanopettajan tehtävä, koska lastenhoitajien osaaminen vaihtelee suuresti. Hänestä jo lastentarhanopettajan työnkuva edellyttää opettajalta vastuun ottamista. Työtä voi jakaa lastenhoitajien kanssa, mutta vain jos hoitajalla on tarvittava osaaminen. Lapsilla on oikeus monipuoliseen ja rikkaaseen varhaiskasvatukseen, josta vastaa tehtävään koulutuksen saanut ihminen.

5.2 Varhaiskasvatuksen ja kasvattajan toiminnan suunnitelmallisuus

”Kasvattajan kuuluu havainnoida lasta ja rakentaa varhaiskasvatuksesta lasta palvelevaa.”

Haastateltavien mielestä kasvatustyössä tärkeää on huolellinen etukäteissuunnittelu. Kasvattajan on pohdittava tarkkaan miten ja miksi hän toimii tietyllä tavalla. Samalla toiminnassa on koko ajan huomioitava jokaisen lapsen ikä- ja kehitystaso. Opiskelijoiden halutaan huomioivan reflektoinnin tärkeys, koska vain sen avulla kasvattaja voi arvioida toiminnan sopivuutta lapsille ja mahdollisesti muuttaa sitä sopivammaksi.

”Aikuisten tehtävänä on suunnitella toimintaa ja antaa toiminnalle sen tarvitsemat puitteet, jossa lapset on helppo toimia ja leikkiä.”

Eräs haastateltava kuvasi, että kasvattajan on suunniteltava toimintaa lapsia havainnoimalla, lasten ideat huomioon ottaen ja omaan tietämykseen lapsen kehityksestä ja oppimisesta pohjaten. Vastauksissa korostettiin myös suunnittelun pitkäjänteisyyttä ja tavoitteellisuutta. Päiväkotiryhmän toiminnalla täytyy olla aika päämäärä.

Lähes kaikissa vastauksissa korostettiin suunnittelun merkitystä laadukkaan varhaiskasvatuksen takeena. Toiminnan tulisi haastateltavien mielestä taata edellytykset lapsen fyysiselle, psyykkiselle ja sosiaaliselle kehitykselle. Tähän päästään, jos toiminta on hyvin suunniteltu, siinä huomioidaan lapsen herkkyykskaudet ja sillä on selkeät tavoitteet. Kasvattajan pitää osata katsoa ikään kuin tulevaisuuteen suunnitelmia laatiessaan eikä paikalleen saa jäädä.

Yliopistokoulutuksen saaneiden vastauksissa korostui aikuisen rooli suunnitelmien tekijänä, kun taas sosionomit nostivat esille osallisuuden käsitteen, joka takaa heidän mielestään lapsen näkymisen ja nähdyksi tulemisen varhaiskasvatuksessa. Jokainen sosionomi-lastentarhanopettaja mainitsi vastauksissaan osallisuuden keskeisenä varhaiskasvatukseen liittyvänä näkökulmana. Opiskelijoiden haluttiin huomioivan lasten mahdollisuuden osallistua oman päivänsä suunnitteluun ja saada vaikuttaa toimintaan.

”Mielestäni hyvään varhaiskasvatukseen kuuluu, että siinä huomioidaan kaikki lapselle ominaiset tavat toimia lasten kiinnostuksen mukaisesti. Lapsille annetaan mahdollisuuksia kokeilla ja tutustua eri asioihin, heille tarjotaan laadukasta ja monipuolista toimintaa, heille annetaan vapautta leikkiä ja tehdä itseä kiinnostavia asioita.”

Sosionomi-lastentarhanopettajat nostivat esille lapselle ominaisten tapojen toimia näkymisen työssä, kun taas yliopistosta valmistuneet lastentarhanopettajat eivät kiinnittäneet tähän mitään huomiota. Sosionomit korostivat, että lapsen ominainen tapa oppia asioita on keskeinen lähtökohta lapsen oppimiselle ja kehitykselle. Vain leikin ja itseä kiinnostavien asioiden kautta lapsi voi aidosti oppia. Leikki oli asia, joka jakaantui vastauksissa; kolme vastaajaa ei maininnut leikkiä lainkaan, yksi kasvatustieteen kandidaatti mainitsi, että leikin avulla lapset oppivat ja harjoittelevat erilaisia asioita ja kaksi sosionomi-lastentarhanopettajaa korosti leikin olevan ehkä tärkein konteksti, jossa lapsi saa tutustua itseensä ja ympäröivään maailmaan.

5.3 Yhteistyö eri muodoissaan

”Kasvatuskumppanuudessa ollaan tasavertaisia, eikä asioita sanella ylhäältä alaspäin vaan toimitaan rinta rinnan.”

Haastateltavat näkivät kasvatuskumppanuuden olevan yhteistyötä kasvattajien ja vanhempien välillä ja tulevan esiin päivittäisinä kuulumisten vaihtoina sekä kasvatuskeskusteluina. Sosionomivastaajista kaksi mainitsi kasvatuskumppanuuden tärkeänä työvälineenä, jonka avulla tehdään yhteistyötä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi. Lapselle voidaan

yhden vastaajan mukaan taata laadukasta varhaiskasvatusta vain toimimalla yhteistyössä perheen kanssa ja huomioimalla lapsen koko elämäntilanne.

”Avoimuus, rehellisyys, arvostus, se että voidaan puhua kaikista asioista, mutta ei kuitenkaan saa tulla liian läheiseksi, jotta pystyy olemaan ammatillinen.”

Varhaiskasvatussuunnitelmassa kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan vanhempien ja kasvatustajien tietoista sitoutumista yhdessä toimimiseen lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisessa. Tämä nousi esiin myös haastatteluissa: kuunteleminen, kuulluksi tuleminen, dialogi, toisen kunnioittaminen ja tasavertaisuus olivat kasvatuskumppanuuden keskeisiä periaatteita, mutta vastaajat korostivat myös ammatillisuuden näkymistä; kasvattaja ei saa olla liian tuttavallinen.

”Tärkeä tukea ja ohjata vanhempia toimimaan lastensa kanssa ja näyttää itse esimerkillä myös työyhteisössä toimintamalleja eri ammattikunnille (lastenhoitajat toimintapareina.)”

Haastateltavat korostivat vanhempien asemaa lastensa asiantuntijoina, mutta kasvatuskumppanuuteen nähtiin liittyvän kiinteästi myös vanhempien tukemisen heidän kasvatustyöhönsään. Vaikka vanhemmat tuntevat oman lapsensa parhaiten, he saattavat silti tarvita kasvatustajilta ammattitaitoon ja kokemukseen perustuvia neuvoja ja ohjeita. Lastentarhanopettajan tehtäväksi nähtiin oman asiantuntemuksen antaminen perheiden käyttöön tukemalla heitä kasvatustyössä ja arjen pyörittämisessä.

”Enemmän raportointia vanhemmille päivittäin ja selkeät kasvatuskeskustelut ja niiden kirjaaminen varhaiskasvatussuunnitelmaksi.”

Kasvatuskumppanuus helpottaa erään vastaajan mielestä työtä, vaikkakin se aluksi vaatii hiukan ylimääräistä panostusta. Toisaalta kaksi yliopistokoulutuksen saanutta lastentarhanopettajaa koki kasvatuskumppanuuden lisäävän työmäärää, koska vanhemmille pitää raportoida päivittäin tarkemmin kuin aiemmin, lisäksi toinen koki kasvatuskeskustelujen ja varsinkin niiden kirjaamisen työlääksi.

Varhaiskasvatus miellettiin vastauksissa myös muutenkin yhteistyöhön perustuvana moniammatillisena toimintana.

”Se on yhteistyössä tapahtuvaa monipuolista kasvattamista samojen tavoitteiden pohjalta ja yhteisen päämäärän hyväksi eli lapsen parhaaksi toimimista”.

Yliopistokoulutuksen saaneet lastentarhanopettajat korostivat yhteistyön ja moni-

ammattillisuuden näkyvän työssä selkeimmin suunnittelu- ja tiimipalavereissa sekä tasapäisenä työnjakona eli kaikki tekevät kaikkea. Moniammatillisuuden koettiin olevan toisinaan haaste, kun työparin kanssa asioista ei päästä yhteisymmärrykseen. Toisaalta eräs vastaaja huomautti, että aina kun tehdään työtä toisten ihmisten kanssa, joudutaan tekemään kompromisseja ja sovittelemaan näkemyksiä. Joskus se on helpompaa, joskus ei.

”Tiimissä erilaisina näkemyksinä, painoituksina, jatkuvana yhteistyönä, erilaisuutena, joka on myös työn rikkaus. Myös siinä, että aina on joku jonka puoleen kääntyä, joku jolla on mahdollisesti erilaisia näkemyksiä. On myös haaste, koska kaikki ihmiset ovat erilaisia, miten saadaan näkemykset yhteen sovitettua?”

Sosionomien vastauksissa yhteistyön nähtiin olevan eri tahojen, kuten lastensuojelun, koulujen, neuvolan ja terapeuttien, kanssa tehtävää yhteistyötä. Opiskelijoiden haluttiin tiedostavan, kuinka monien eri tahojen vaikutuspiirissä lapsi saattaa olla ja kuinka monta mahdollista yhteistyötahoa on olemassa. Lastentarhanopettajan työhön nähtiin kuuluvan myös yhteydenpito ja verkostoituminen eri toimijoiden kanssa.

5.4 Opiskelijan ohjaaminen

Kaikki haastattelemamme lastentarhanopettajat olivat toimineet sosionomiopiskelijoiden pedagogisen harjoittelun ohjaajina ja tutkimuksen tarkoituksena oli kuulla heidän kokemuksiaan juuri harjoittelun ohjaamisesta. Pyysimme haastateltavia vastauksissaan painottamaan niitä asioita, joita haluavat opiskelijoille välittää.

”Opiskelijan oman kehittymisensä ja kasvunsa kannalta on tärkeää, että opiskelija pystyy käytännössä soveltamaan oppejaan ja näkemään millaista tuleva työ tulee olemaan”.

Vastauksissa harjoittelu nähtiin tärkeänä oppimismahdollisuutena ja tilaisuutena nähdä millaista työ oikeasti on. Opiskelijoilta toivottiin aktiivisuutta ja työhön tarttumista. Osa vastaajista kritisoi harjoittelujen tavoitteiden kirjavuutta ja koki, että välillä on vaikea tietää, mitä opiskelijan on tarkoitus harjoittelujaksollaan oppia.

”Joskus on vaikea saada opiskelija ymmärtämään, että suunnitelmat kannattaa kirjata paperille, pohtia myös miksi tehdään? Mihin pyritään? Miten pyritään? Liittyykö tämä mitenkään ryhmän omiin suunnitelmiin?”

Opiskelijan ominaisuuksista tärkeinä pidettiin rehellisyyttä, itsetuntemusta, hyviä ihmissuhdetaitoja ja eettistä herkkyyttä. Opiskelijoille haluttiin myös korostaa, että vaikka työ on hetkessä tapahtuvaa, suunnittelu on silti tärkeää. Vasta vuosien kokemuksen jälkeen lasten-

tarhanopettajalla alkaa olla hallussaan niin paljon tietämystä ja osaamista, että hän voi lähteä toteuttamaan päivää ilman ennakkosuunnitelmia, mutta uran alkuvaiheessa on suunnitelmat hyvä kirjata ylös. Tavoitteena työssä on erään vastaajan mielestä tehdä lapsen päivästä ehjä kokonaisuus, jolloin lapsen on hyvä olla.

”Harjoittelun ohjaamiseen pitäisi käyttää aikaa, jota on joskus vaikea löytää. On opiskelijan oikeus että ohjaaja, joka on tähän lupautunut, panostaa ohjaukseen, vaikka sitten omalla ajallaan”.

Harjoittelun ohjaamiseen koettiin välillä olevan liian vähän aikaa, mutta samassa kommentissa todettiin kuitenkin se, että jokaisella opiskelijalla on oikeus saada hyvää ohjausta.

Opiskelijoita ohjattaessaan yksi vastaajista kiinnitti tietoisesti huomiota siihen, että jokainen tekee työtä omalla persoonallaan. Lastentarhanopettajaksi hänen mielestään joko sovitaan tai sitten ei. Tärkeintä on olla läsnä. Tämän vastaajan mielestä opiskelijasta näkee nopeasti, onko hänellä herkkyyttä tähän työhön. Se, miten opiskelijalle voisi kertoa tarvittavan herkkyyden puuttumisesta, onkin sitten vaikeampaa. Vastaaja näkee, että opiskelijavalintoja tehtäessä asiaan pitäisi kiinnittää enemmän huomiota.

”Keskustelujen avulla myös ohjaaja joutuu miettimään omia toimiaan ja samalla ohjaaja itse kehittyy omassa työssään.”

Harjoittelun ohjaajien mielestä opiskelijoiden ohjaamisessa parasta on se, että voi itsekin oppia uutta. Viisi vastanneista koki, että he saavat itsekin jotain opiskelijalta. Se voi olla jotain konkreettista, kuten uusia, tuoreita ideoita tai sitten se voi olla itsestä oppimista ja omien ajatusten päivittämistä. Ohjaamista kukaan ei kokenut taakaksi, päinvastoin ohjaajat olisivat toivoneet, että heillä olisi ollut useamminkin opiskelijoita ohjattavana.

6 Pohdinta

Kvalitatiiviselle tutkimukselle on Hirsjärven ja Hurmeen (2006, 25) mukaan tunnusomaista, että se päättyy hypoteeseihin ja niihin ankkuroituneeseen teoriaan. Tässä kappaleessa tulkitsemme opinnäytetyömme tuloksia kytkien niitä samalla taustalla vaikuttaneeseen teoreettiseen viitekehukseen.

Opinnäytetyömme tulokset osoittivat, että koulutustaustasta riippumatta harjoittelun ohjaajat pitävät tärkeänä lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemista. Tätä ohjaajat painottavat myös ohjattaessaan opiskelijoita. Yksi vastaajista piti merkityksellisenä varhaiskasvatussuunnitelman antamia raameja työlle. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan varhaiskas-

vatuksen ensisijainen tavoite on edistää lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia. Lapselle pyritään luomaan mahdollisimman hyvät kasvun, oppimisen ja kehittymisen edellytykset. Lapsen terveyttä ja toimintakykyä vaalitaan ja lapsen perustarpeet tyydytetään. Lasta arvostetaan ja hyväksytään omana itsenään sekä lapsi tulee nähdyksi ja kuulluksi ja saa vahvistusta itsetunnon. Lapselle tärkeitä ihmissuhteita vaalitaan. Hyvä hoito, kasvatusta ja opetus edistävät lapsen myönteistä minäkäsitystä, lapsen ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja sekä ajattelun kehittymistä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 15.) Opinnäytetyömme tuloksien mukaan voidaan sanoa, että varhaiskasvatussuunnitelman sisällöt toimivat punaisena lankana lastentarhanopettajan työssä ja opiskelijoiden ohjaamisessa riippumatta lastentarhanopettajan omasta koulutustaustasta.

Yliopistosta valmistuneet kasvatustieteen kandidaatit painottivat vastauksissaan pedagogista osaamista oleellisena osana lastentarhanopettajan ammattitaitoa. Yliopistossa tapahtuva lastentarhanopettajakoulutus sisältää yli 100 opintopistettä pedagogisia ja didaktisia opintoja (Vesterinen 2011, 137). Yliopistosta valmistuneiden kasvatustieteen kandidaattien vahvuuksia ovat pedagogisen osaaminen ja kasvatustieteen osaaminen (Vesterinen 2011, 132). Opinnäytetyömme tuloksista voidaan huomata, että kasvatustieteen kandidaatit painottavat harjoittelun ohjauksessa pedagogisen osaamisen merkitystä eli samoja asioita, mitä painotetaan myös heidän omassa koulutuksessaan.

Opinnäytetyömme tulosten perusteella tärkeäksi pedagogisen harjoittelun ohjaamisessa vaikuttavaksi näkökulmaksi muodostui toiminnan tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus. Lähes kaikissa haastatteluissa korostui suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden merkitys varhaiskasvatuksessa, tosin hieman eri näkökulmista koulutustaustasta riippuen. Yliopistokoulutuksen saaneiden lastentarhanopettajien vastauksissa korostui aikuisen roolin merkitys toiminnan suunnittelussa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan lastentarhanopettajan tehtävissä painottuvat erityisesti opetus ja kasvatusta. Opettaja vastaa lapsiryhmänsä varhaiskasvatuksen suunnittelusta, toteutumisesta ja kehittämisestä. Lastentarhanopettaja tekee päivittäin kasvatukseen, opetukseen ja hoitoon liittyviä tehtäviä sekä näitä tukevaa työtä, kuten suunnittelua ja kehittämistä sekä yhteistyötä perheiden ja muiden tahojen kanssa. Tehtäviin kuuluu myös erityistä tukea ja hoitoa tarvitsevien lasten hoidon ja tuen varmistaminen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005.)

Sosionomi-lastentarhanopettajien vastauksissa painotettiin lapsen osallisuuden tärkeyttä toiminnan tavoitteiden asettamisessa ja suunnittelussa. Eskelin ja Marttilan (2013, 78) mukaan osallisuus merkitsee enemmän kuin mahdollisuutta osallistumiseen. Lapsen näkökulmasta osallisuus merkitsee sitä, että lapsella on mahdollisuus tulla kuulluksi jokapäiväisessä elämässään. Lapsen tulee kokea olevansa hyväksytty, arvostettu ja tärkeä jäsen omassa yhteisössään. Osallisuuden perustana on, että lapsi tulee kohdatuksi, hän kokee olevansa turvassa ja

hänen tarpeensa tyydytetään. (Eskel & Marttila 2013, 78.) Haastateltavien mukaan opiskelijan on hyvä huomioida lapsen osallisuuden mahdollistaminen suunnitellessaan toimintaa.

Haastatellut sosionomit näkivät tärkeänä sen, että lastentarhanopettaja huomioi työssään lapselle ominaiset toimintatavat, kun taas kasvatustieteen kandidaateista kukaan ei maininnut niitä lainkaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan kasvattajien tehtävänä on suunnitella toiminta ja rakentaa ympäristö, jossa näkyvät lapselle ominainen tapa toimia sekä sisällölliset orientaatiot. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan kaiken toiminnan perustan muodostaa hyvä hoito. Hoito- ja muut vuorovaikutustilanteet sekä arjen pienet työtehtävät, leikki ja muu lapselle ominainen toiminta ovat tärkeitä kasvun ja oppimisen tilanteita. Kasvattajat tuovat lapsen päivän eri vaiheisiin kasvatuksen ja opetuksen ulottuvuuden. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 16.)

Kokemukset moniammatillisesta yhteistyöstä vaihtelivat koulutustaustan mukaan. Kasvatustieteen kandidaatit kokivat moniammatillisen yhteistyön heikentävän lastentarhanopettajina työskentelevien mahdollisuuksia hyödyntää koulutuksensa tuomaa osaamista, koska yleensä päiväkodeissa lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat tekevät samoja töitä. Muunlaista moniammatillisuutta kasvatustieteen kandidaatit eivät maininneet. Kasvatustieteen kandidaattien kokemuksista poiketen sosionomi-lastentarhanopettajat näkivät verkostotyön luonnollisena osana lastentarhanopettajan työtä. Heidän vastauksissaan moniammatillisuus ulottui enemmän myös päiväkodin ulkopuolelle.

Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaiset muodostavat moniammatillisen kasvattajayhteisön, jonka toiminta pohjautuu suomalaisen yhteiskunnan määrittelemissä asiakirjoissa oleviin sekä yhteisesti sovittuihin arvoihin ja toimintatapoihin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 16.) Laadukas varhaiskasvatus edellyttää eri tahojen monimuotoista toimintaa, joka taas luonnollisesti edellyttää yhteistyötä. Verkostoyhteistyötä tehdään varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan koko laajan lasta ja perhettä palvelevan verkoston kanssa. Päivähoidon tärkeimpiin yhteistyötahoihin kuuluvat opetus-, sosiaali-, terveys-, kulttuuri-, ja liikuntatoimi, yksityiset palveluntuottajat, seurakunnat, järjestöt, oppilaitokset sekä sosiaaliset osaamiskeskukset. Verkostoyhteistyön tavoitteet ja toteuttamistavat kirjataan sekä kunnan että yksikön varhaiskasvatussuunnitelmaan. Yhteistyön yhtenä tavoitteena on mahdollisimman varhainen puuttuminen riskitilanteissa ja lapsen etua palvelevat yhteistyökäytännöt ja periaatteet tulee olla sovittuna lastensuojelun, perhetyön, perheneuvolan, kotipalvelun ja muiden sosiaalitoimen palveluiden kanssa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 10.) Moniammatillinen yhteistyö nähtiin sosionomi-lastentarhanopettajien keskuudessa keskeiseksi osaksi varhaiskasvatustyötä.

Vesterisen mukaan sosionomikoulutuksen saaneiden lastentarhanopettajien vahvuuksia ovat sosiaalipedagoginen osaaminen, vahva osaaminen kasvatuskumppanuudessa ja moniammatillisissa verkostoissa, työyhteisö-, toimintaympäristö- ja johtamisosaaminen sekä työn kehittämisen osaaminen. (Vesterinen 2011, 137- 139.) Sosionomikoulutus näyttää myös opin- näytetyömme tulosten perusteella antavan hyvät valmiudet tehdä moniammatillista yhteis- työtä ja toimia lapsen tarvitsemien verkostojen kanssa.

Sosionomiopiskelijoiden pedagogisen harjoittelun ohjaamiseen liittyvät kokemukset olivat keskeisessä osassa opinnäytetyömme tuloksissa. Sosionomiopiskelijoiden pedagoginen harjoit- telu nähtiin haastateltavien keskuudessa tärkeänä keinona käytännön työhön perehdyttämi- sessä. Osalle ohjaajista harjoittelun tavoitteet olivat kuitenkin edelleen epäselviä, vaikka Opinoista Osaajaksi- hankkeen yksi tavoite on ollut nimenomaan yhdenmukaistaa ja selven- tää harjoitteluiden tavoitteita ja ohjaamista.

Harjoittelun ohjaajat koulutustaustasta riippumatta kokivat opiskelijoiden ohjaamisen par- haaksi anniksi sen, että se mahdollistaa myös ohjaajille uuden oppimisen. Tämä nousi esiin viidestä haastattelusta. Ohjaajat kokivat saavansa opiskelijoilta uusia ideoita ja he kokivat ohjaamisen myötä myös oppivansa uutta itsestään ja päivittävänsä omia ajatuksiaan. Ylipää- tään kaikki haastattelemamme harjoittelun ohjaajat olivat sitoutuneita opiskelijoiden ohjaa- miseen ja halusivat tehdä sitä jatkossakin. Yksi vastaajista totesi, että aikaa opiskelijan ohja- ukseen on aina liian vähän. Ohjaamista hänkään ei kokenut taakaksi, vaan hän halusi pikem- minkin korostaa opiskelijan oikeutta saada ajanpuutteesta huolimatta hyvää ohjausta. Ohjaa- jat myös toivoivat, että heillä olisi useammin opiskelijoita ohjattavana.

Opiskelijan toimintaa ja oppimista tulee verrata harjoittelulle asetettuihin tavoitteisiin. Toisaalta arviointi voidaan nähdä myös oppimisen paikkana itse ohjaajalle, sillä hän voi saada tätä kautta arvokasta tietoa omasta ja työpaikkansa toiminnasta ja parhaassa tapauksessa hyviä kehittämissuhteita. (Kolehmainen ym. 2008.) Parhaimmillaan harjoittelun ohjaus ja arviointi palvelevat siis sekä opiskelijaa että harjoittelupaikkaa.

Yhteenvedon opinnäytetyömme tuloksista voidaan todeta, että sosionomi- lastentarhanopettajien pedagogisen harjoittelun ohjaajien koulutustausta näkyy opiskelijan ohjauksessa lähinnä painotuseroina. Kasvatustieteen kandidaatit painottavat pedagogisen osaamisen merkitystä. Kasvatustieteen kandidaatit sekä sosionomit korostavat molemmat oh- jauksessa työn suunnittelun ja tavoitteellisuuden tärkeyttä. Kasvatustieteen kandidaateilla ja sosionomeilla on kuitenkin erilaiset näkökulmat asiaan; kandidaatit painottavat lastentarhan- opettajan vastuuta suunnittelussa, kun taas sosionomit painottavat lapsen osallisuutta lähtö- kohtana työlle. Suhtautumisessa moniammatilliseen yhteistyöhön ilmeni selkeimmin eroja kasvatustieteen kandidaattien ja sosionomien välillä. Kasvatustieteen kandidaatit näkivät mo-

niammatillisen yhteistyön vähentävän heidän mahdollisuuksiaan hyödyntää lastentarhanopettajan koulutusta, kun taas sosionomit näkivät moniammatillisuuden luonnollisena osana lastentarhanopettajan työtä. Kasvatustieteen kandidaatit kokivat lisäksi moniammatillisuuden lähinnä lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien väliseksi yhteistyöksi, kun taas sosionomeille moniammatillisuus näyttäytyy laajempänä käsitteenä ulottuen myös päiväkodin ulkopuolisiin tahoihin.

6.1 Tavoitteiden toteutuminen ja tulosten hyödynnettävyys

Opinnäytetyömme tarkoituksena oli selvittää sosionomiopiskelijoiden lastentarhanopettajan kelpoisuuteen liittyvän pedagogisen harjoittelun ohjaajien kokemuksia opiskelijoiden ohjauksesta. Tavoitteenamme oli tutkia, millä tavoin harjoittelua ohjaavan lastentarhanopettajan oma koulutustausta näkyy ohjauksessa. Opinnäytetyömme tavoitteet saavutimme haastatteleamalla harjoittelun ohjaajia heidän kokemuksistaan ja tulkitsemalla saatuja vastauksia teoreettista viitekehystä vasten. Koulutustaustojen väliset painotuserot tulivat ohjaajien kokemuksista selvästi esille.

Laadullinen tutkimusprosessi on Kiviniemen (2010, 76) mukaan samalla eräänlainen oppimisprosessi, jossa tutkijan tietoisuus tarkastelun kohteena olevasta ilmiöstä ja sitä ohjailevista tekijöistä koko ajan syventyy. Koska tutkija itse on aineistonkeruun väline, on selvää, että prosessin edetessä hänen näkemyksensä ja tulkintansa kehittyvät. Tämä on tärkeää tuoda esille mahdollisuuksien mukaan myös raportoinnissa. (Kiviniemi 2010, 81.) Vilka (2005, 12) korostaa, että ammattikorkeakouluissa tehtävän tutkimustyön tulisi olla käytännönläheistä, työelämälähtöistä ja ajankohtaista. Opinnäytetyömme aihe on lähtöisin työelämän edustajalta ja haastattelemamme ihmiset kertoivat käytännön kokemuksiaan opiskelijoiden ohjauksesta.

Laadullisessa tutkimuksessa voidaan ajatella olevan kyseessä tutkittavan ilmiön käsitteellistäminen, ei siis minkään etukäteen hahmotetun teorian testaus. Teoreettiset näkökulmat, joita tutkijalla on, lähinnä suuntaavat tutkimuksen kulkua, samoin kuin tutkimuksen edetessä muodostuvat käsitteelliset näkemykset. Laadullisessa tutkimuksessa on keskeistä löytää teoreettisia ydinkategorioita, jotka auttavat pelkistämään ja jäsentämään materiaalia. Tutkimuksen edetessä tarkastelu muuttuu valikoivammaksi ja teoriaa alkaa kehittyä ilmiön pohjalta. (Kiviniemi 2010, 74- 75.) Tutkimuksen tulosten yhdistävät luokat muodostuivat analyysin edetessä. Tutkimuksen tulosten luotettavuutta lisää samansuuntaisten vastausten saaminen useammalta haastateltavalta. Tutkimuksemme teoreettinen viitekehys vastasi hyvin saamiimme tuloksiin.

Tutkimusraportti on tutkijan tulkinta ja aina tutkijaan sidoksissa oleva. Kiviniemi korostaa, että joku toinen tutkija saattaisi löytää samasta aineistosta aivan toisenlaisia tuloksia ja ulottuvuuksia. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että sen tulkinta on vajavainen ja yksipuolinen käsitys ilmiöstä. Koska jokainen tulkinta on aina myös kiistettävissä ja jokaiselle tulkinnalle on löydettävissä vaihtoehtoja, on tutkijan tehtävä esittää raportissa omille tulkinnoilleen mahdollisimman johdonmukaiset perusteet. Tulkintojen todenperäisyyttä ei voida mitenkään osoittaa, joten on tärkeää tarjota lukijalle välineet, joiden avulla tämä voi arvioida, onko tutkijan käsitys tutkittavasta asiasta lukijan kannalta uskottava. (Kiviniemi 2010, 83.)

Opinnäytetyön tekeminen oli meille työläs, mutta antoisa prosessi. Opimme opinnäytetyön teon eri vaiheissa valtavan paljon uutta tutkimuksen teosta. Prosessin aikana tutkimuksen teon eri vaiheet hahmottuivat meille konkreettisesti vaihe vaiheelta. Tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen perehtyminen syvensi varhaiskasvatusosaamistamme ja sai meidät pohtimaan opintoihin liittyviä harjoitteluita eri näkökulmista. Tulevaisuudessa pystymme hyödyntämään harjoittelun ohjaamiseen liittyvää osaamista työelämässä ohjaamalla itse opiskelijoita. Oman oppimisemme kannalta opinnäytetyöprosessin parasta antia ovat olleet työn tekeminen ryhmässä ja yhteinen tiedonkeruu ja tiedon reflektointi. Myös ryhmätyö- ja vuorovaikutustaidot sekä vastuun jakaminen ovat olleet merkittävässä roolissa ja meille tärkeitä asioita. Opinnäytetyötämme varten saamamme ohjauksen ammattikorkeakoulun puolelta olemme kokeneet vastanneen tarpeitamme.

Vilka (2005, 21) näkee, että onnistuneen tutkimuksen on täytettävä kolme vaatimusta: sen on tuotettava uutta tietoa, siitä on oltava hyötyä muille ja sen on annettava riittävät perusteet julkiselle keskustelulle. Opinnäytetyömme täyttää mielestämme nämä ehdot. Se tuo esiin pedagogisen harjoittelun ohjaajien omakohtaisia kokemuksia sosionomien harjoittelun ohjaamisesta. Näitä kokemuksia voidaan hyödyntää esimerkiksi harjoittelu-päiväkotiverkostojen ohjaajien perehdyttämistilaisuuksissa ja harjoittelujen tavoitteita suunniteltaessa. Sosionomien pedagogisen harjoittelun ohjaajille opinnäytetyömme tuottamasta tiedosta on hyötyä, koska se voi herättää ohjaajan pohtimaan omaa tapaansa ohjata ja miettimään ohjauksessaan tärkeänä pitämiään sisältöjä ja siten mahdollistaa ohjaajan kehittymisen tärkeässä tehtävässään. Koska opinnäytetyömme on laadullinen tutkimus ja käsittelee vain kuuden harjoittelun ohjaajan kokemuksia, näemme hyödylliseksi jatkotutkimuskohteeksi eri koulutustaustaisten ohjaajien painottamien asioiden tarkemman selvittämisen ja myös opiskelijoiden kokemuksia pedagogisesta harjoittelusta voisi olla tarpeen selvittää.

6.2 Luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa keskeistä on tutkimuksen luotettavuuden arviointi. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole yhtenäistä ja selkeää ohjetta luotettavuuden arvioinnista,

sillä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista on erilaisia käsityksiä ja erilaisia painottavia asioita. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134.) Kuitenkin jonkinlaisia yleisiä ohjeita laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen on olemassa. Luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia sekä tutkijaa itseä. Tutkija on tutkimuksessa keskeinen työväline ja laadulliset tutkimukset sisältävät tutkijan omaa pohdintaa ja tulkintaa. (Eskola & Suoranta 2005, 210.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa erotetaan toisistaan havaintojen luotettavuus ja niiden puolueettomuus. Puolueettomuudella tarkoitetaan sitä, pyrkikö tutkija ymmärtämään tiedonantajia itsenään vai ymmärtääkö tutkija tiedonantajan kertomuksen tutkijan oman kehyksen läpi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135 - 136.)

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran mukaan (2012, 232- 233) tutkija voi nostaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kertomalla riittävän tarkasti tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheista. Laadullisessa aineiston analyysissä oleellista on luokitteluiden tekeminen, joten luokittelun lähtökohdat ja perusteet ovat tärkeää kertoa lukijalle. Tutkijalta vaaditaan tarkkuutta myös tulkittaessa tuloksia, koska tulkinnat täytyy perustella. Tutkija voi rikastuttaa selostustaan suorilla haastatteluotteilla. Olemme pyrkineet kertomaan opinnäytetyömme eri vaiheista riittävän tarkasti ja huolellisesti, jotta lukija pystyy hahmottamaan sen perusteella tekemämme tutkimusprosessin. Olemme perustelleet opinnäytetyössämme aineistonkeruu- ja analyysimenetelmien valintoja. Olemme myös kuvanneet analyysin etenemistä vaihe vaiheelta ja olemme tehneet analyysin etenemisestä esimerkkitaulukon, joka havainnoillistaa ja selkeyttää tekemäämme analyysia. (liite 4). Opinnäytetyömme tuloksissa on esillä lainauksia alkuperäisestä haastatteluaineistosta, mikä lisää opinnäytetyömme luotettavuutta.

Tutkimusten validiutta eli pätevyyttä voidaan lisätä käyttämällä eri menetelmiä. Useiden tutkimusmenetelmien yhteiskäyttöä kutsutaan tringulaatioksi. Tutkijatriangulaatio tarkoittaa sitä, että tutkimuksen tekemisen eri vaiheisiin, erityisesti tulosten analysointiin ja tulkintaan osallistuu useampia tutkijoita. (Hirsjärvi Remes ja Sajavaara 2012, 233.) Olemme kaikki osallistuneet opinnäytetyön tekemisen eri vaiheisiin. Analyysivaiheessa teimme jokainen tulkintaa tahoillamme, jonka jälkeen kokosimme yhteen havaintomme ja tulkintamme. Myös raportin kirjoittamisessa olemme sekä vuorotelleet että kirjoittaneet yhdessä. Tämä lisää opinnäytetyömme validiutta, koska mukana on kolmen henkilön havaintoja ja tulkintoja, joita yksi henkilö ei välttämättä olisi havainnut.

Tutkimuksen tekemisessä tulee noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä, jotta tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa. Tutkimustyö vaatii rehellisyyttä ja huolellisuutta koko tutkimusprosessin ajan. Muiden tutkijoiden työn huomioiminen kuuluu oleellisesti hyviin tieteellisiin käytäntöihin. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012.) Eettisiä kysymyksiä ovat esimerkiksi tutkimuslupaan liittyvät kysymykset, tutkimusaineiston keruuseen liittyvät

kysymykset ja tutkimuksesta tiedottamiseen liittyvät kysymykset (Eskola & Suoranta 2005, 52).

Tutkimuksessa on aina noudatettava ihmisarvon kunnioittamisen periaatetta. Sen mukaan on väärin aiheuttaa vahinkoa tai loukata tutkittavaa riippumatta tutkimuksen tarkoituksista. Kun arvioidaan tutkimuksen eettisyyttä, peruskysymyksiin kuuluu, mitä hyötyä tai haittaa tutkittaville tutkimuksesta on, miten heidän yksityisyytensä ja tutkimuksen luottamuksellisuus turvataan ja miten ollaan johdattamatta tutkittavia harhaan. (Eskola & Suoranta 2008, 56.) Tutkittavien itsemääräämisoikeutta tulee kunnioittaa ja tutkittaville täytyy antaa mahdollisuus päättää osallistumisestaan tutkimukseen. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2012, 25.)

Tutkimusprosessin aikana pohdimme eettisiä ja salassapitoa koskevia kysymyksiä. Jokaiseen tutkimukseen kuuluu monia erilaisia päätöksiä, jolloin tutkijan etiikka joutuu useita kertoja koetukselle tutkimusprosessin aikana. Tutkimustamme helpotti, koska saimme harjoittelupäiväkotiverkoston kautta mahdolliset haastateltavat. Vapaaehtoisuus ja luottamuksellisuus korostuivat haastateltavien motivoinnissa. Heidän oli tärkeää tietää, että vastaukset sai lähettää nimettöminä palautuskuoressa. Ainoastaan yksi vastaus tuli sähköisesti ja sekin tuli päiväkodin sähköpostiosoitteesta. Yksityisyyden rajan haastateltava itse pystyi päättää antaessaan juuri niitä tietoja, mitä itse haluaa. Tärkeää on ollut myös huomioida, että opinnäytetyön haastattelujen tietoja ei joudu ulkopuolisen käsiin.

Mielestämme tutkijan on luonnollisesti huomioitava hienotunteisuuden periaatteet ja omattava eettistä herkkyyttä ja tilannetajua. Myös puolueettomuus ja kauttaaltaan rehellinen, avoin ja läpinäkyvä tutkimusote lisää tutkijan luotettavuutta. Olemme kiinnittäneet läpi opinnäytetyön tekemisen erityistä huomioita huolellisuuteen ja tarkkuuteen esimerkiksi merkitsemällä huolella käyttämämme lähdeviitteet ja käsittelemällä haastatteluaineistoa huolellisesti. Olemme pyrkineet olemaan tarkkoja ja kriittisiä käyttämiämme lähdemateriaaleja kohtaan. Opinnäytetyössämme pyrimme huomioimaan eettiset kysymykset muun muassa hakemalla tutkimuslupia hyväksytyn opinnäytetyösuunnitelman perusteella (liite 1 & 2). Osallistujia informoitiin opinnäytetyön tarkoituksista jo ensimmäisten yhteydenottojen yhteydessä ja saatekirjeessä (liite 3). Tutkittavat saivat puhelimitse ja sähköpostitse välitetyn alkuinformaation perusteella päättää, haluavatko he osallistua tutkimukseen. Kaikki tutkittavat olivat mukana vapaaehtoisesti. Uskomme, että tutkittavat kokivat osallistumisen kiinnostavaksi, koska opinnäytetyömme käsittelee heitä itseään koskevaa asiaa. Osallistujille annettiin mahdollisuus vastata täysin nimettömänä ja siten pysyä tunnistamattomana läpi tutkimuksen. Kaikki osallistujat myös vastasivat nimettöminä, joten haastattelumateriaalista ei pysty yksilöimään ketään yksittäistä henkilöä eikä edes päiväkotia. Tuhoamme aineiston asianmukaisesti opinnäytetyön valmistuttua. Opinnäytetyön valmistuttua tiedotamme

tuloksista kaikkia asianosaisia. Työ myös tallennetaan Theseus-tietojärjestelmään, jossa siihen voi vapaasti tutustua.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisujaan. (Eskola & Suoranta 2005, 208.) Kun tutkitaan toisten ihmisten kokemuksia, on Laineen (2010, 33) mukaan tilannekohtaisesti harkittava, miten toimia niin, että pystyttäisiin saavuttamaan heidän kokemuksensa ja niiden merkitykset mahdollisimman autenttisinä. Tässä tutkimuksessa pyrimme olemaan mahdollisimman objektiivisia ja sulkemaan kaikki ennakkoletukset pois tutkimusta tehdessämme. Kuitenkin laadullisessa tutkimuksessa myönnetään, että tutkija on tutkimusasetelman luoja ja tulkitsija, joten väistämättä tutkija kuulee ja ymmärtää oman kehyksensä läpi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135 - 136). Tutkimuksemme on validi, koska olemme tutkineet juuri sitä mitä oli tarkoituskin ja tutkimuksen tulokset ovat syntyneet aineiston analyysin, teoreettisen viitekehyksen ja oman ymmärryksemme vuoropuhelusta.

Laineen mukaan tutkijan on tutkimusta tehdessään pohdittava sitä, kuinka paljon oma esiymmärrys asioista vaikuttaa tulkintaan. Tarvitaan jatkuvaa itsekritiikkiä eli oman tulkinnan kyseenalaistamista. Näin pyritään takaamaan tietoisuus omista tutkimukseen liittyvistä ennakkokäsityksistä. Eräs keino reflektoida on ottaa tietoisesti etäisyyttä välittömiin tulkintoihin, joita mieleen nousee tutkimusaineistoa lukiessa ja analysoidessa. Yleensä ensimmäinen ymmärrys asiasta on juuri ihmisyyteen liittyvä yksilöllinen tulkinta, ei varsinaisen tutkimuksen tulos. (Laine 2010, 34.) Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteeri on Vilkan (2005, 158- 159) mukaan tutkija itse ja hänen rehellisyytensä. Luotettavuuden arviointia on tehtävä koko ajan suhteessa teoriaan, analyysiin, tutkimusaineiston käsittelyyn, tulkintaan ja johtopäätöksiin. Opinnäytetyössämme olemme pyrkineet arvioimaan luotettavuutta läpi prosessin ja perustelemaan tutkimusraportissamme huolellisesti tekemämme valinnat ja ratkaisut.

Lähteet

- Eskel, P. & Marttila, M. 2013. Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Jyväskylä: Ps-kustannus, 75- 96.
- Eskola J. & Suoranta J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Estola, E., Kaunisto, S-L., Keski-Filppula, U., Syrjälä, L. & Uitto, M. 2007. Lupa puhua. Kertomisen voima arjessa ja työssä. Jyväskylä: Ps-Kustannus.
- Helsti, H. 2005. Hedelmällisen tiedon jäljillä -teemakirjoitukset tutkimuksen lähteinä. Teoksessa Korkiakangas, P., Olsson, P. & Ruotsala, H. (toim.) Polkuja etnologian menetelmiin. Helsinki: Ethnos Ry, 148 - 159.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2006. Tutkimushaastattelu. 4.painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. Tutki ja kirjoita. 15.-17.painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Kaksonen, H. 2005. Työssäoppimisen ohjaus varhaiskasvatuksen ongelmaperustaisessa oppimis- ja tietoympäristössä. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristönä. Tampere: Tampere University Press, 141-156.
- Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Sirén-Aura, M., Goman, J., Mustonen, K. & Smeds-Nylynd, A-S. 2013. Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa. Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Korhonen, S. 2008. Ohjaus siinä sivussa. Työelämässä toimivien ohjaajien kokemuksia sosionomi- (AMK)-opiskelijoiden harjoittelun ohjauksesta, Diakoniammattikorkeakoulun julkaisuja ja tutkimuksia 20. Tampere: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Koskinen, M. Varhaiskasvatuspalveluiden amk-harjoitteluohjaajien perehdytystilaisuus. 6.11.2013. Laurea Tikkurila.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28-45.
- Laurea-ammattikorkeakoulu 2010. Lastentarhanopettajakelpoisuutta tuottavat opintojaksot.
- Laurea-ammattikorkeakoulu. 2012. Ammattitaitoa edistävän harjoittelun yleisohjeet.
- Perttula, J. & Latomaa, T. 2009. Kokemuksen tutkimus. Merkitys- tulkinta-ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Vahtivaara, J-M. 2010. Kokemustieto - vertaistuesta vaikuttamiseen. Teoksessa T. Laatikainen (toim.) Vertaistoiminta kannattaa. Asumispalvelusätiö ASPA: SOLVER Palvelut Oy, 21 - 23.
- Vesterinen, M.-L. 2002. Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammatikorkeakoulussa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Sähköiset lähteet

- Ammattinetti. 2014. Lastentarhanopettaja. Viitattu 12.1.2014.
http://www.ammattinetti.fi/ammattit/detail/98_ammatti;jsessionid=237C6A8A11F9C0DC80C1B5EAF89AA605?link=true
- Finlex. 2005a. Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005. Viitattu 1.2.2014. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050272>
- Finlex. 2005b. Valtioneuvoston asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 29.7.2005/608. Viitattu 1.2.2014.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2005/20050608>
- Finlex. 2003. Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2003/352. Viitattu 26.1.2014.
[http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030352?search\[type\]=pika&search\[pika\]=2003%2F352](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030352?search[type]=pika&search[pika]=2003%2F352)
- Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Viitattu 16.2.2014.
<http://www.helsinki.fi/okl/koulutukset/varhaiskasvatuksen/lastentarhan.html>.
- Itä-Suomen Yliopisto. Filosofinen tiedekunta. Viitattu 16.2.2014.
<http://www.uef.fi/filtdk/lastentarhanopettajakoulutus>.
- Kolehmainen, M., Jaamalainen, A-M., Katajarinne, P., Leinonen, N. & Määttä, J. 2008. Kehity ammattikorkeakoulun harjoittelun ohjaajana -koulutuskansio. Viitattu 23.1.2014.
<http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/38301/978-952-456-074-0.pdf?sequence=1>.
- Leppälä, S. 2014. Varhaiskasvatuksen työryhmä. Viitattu 25.1.2014.
http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/sosiaalialanamkverkosto/tyoryhmat/varhaiskasvatuksen_tyoryhma/
- Mussaari, E. 2009. Praktikumkäsikirja. Viitattu 26.1.2014.
<http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/luku3/index.htm>
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Oppimateriaaleja 99. Helsinki: Palmenia. Viitattu 22.1.2014. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/Ojanen.htm>
- Opinnoista Osaajaksi. 2012. Opinnoista työelämään uusin yhteistyömallein ja vertaisoppien. Viitattu 2.1.2014.
http://www.helsinginseutu.fi/hki/hs/helsingin+seutu/yhteisty_elimet/p_kaupunkiseudun+euvottelukunta/arkisto/koheesio-+ja+kilpailukykyohjelma/koko_opos_varhaiskasvatus_2
- Opinnoista Osaajaksi -hanke. 2010. Hankkeen työpaperi. Viitattu 26.1.2014.
http://www.hel.fi/hel2/Helsinginseutu/Hankkeet/Koko/OpOs/Kartoitus_LTO_harjoittelu.pdf
- Poutiainen, U. & Törrönen, S. 2010. Opi ja ohjaa työpaikalla. Näkemyksiä ja kokemuksia aikuisten ohjauksesta. Viitattu 22.1.2014.
http://www.hyria.fi/files/4093/Opi_ja_ohjaa_tyopaikalla_230910.pdf
- Salonen, P. 2005. Ohjaako harjoittelu asiantuntijuuteen? Selvitys ammattikorkeakouluopiskelijoille toteutetusta harjoitteluaiheisesta kyselystä. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. Viitattu 25.1.2014. http://www.cop.fi/harke/Ohjaako_harjoittelu_asiantuntijuuteen_.pdf
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2002. Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Viitattu 2.1.2014.
<http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/varhais2/julkaisu0209.htm#2>

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Viitattu 6.4.2014. <http://www.tenk.fi/>

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Viitattu 30.1.2014.
http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Viitattu 2.1.2014.
<http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1>

Vesterinen, M-L. (toim.) 2011. SOTE-ennakointi. Viitattu 31.1.2014.
http://www.opi.fi/download/133556_SOTE-ENNAKOINTI_.pdf

Kuvat

Kuva 1: Varhaiskasvatus ja lapsiperheiden palvelu- ja tukijärjestelmä Suomessa (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002) 9

Kuva 2. Pedagogisesti onnistunut tavoitteellinen dialoginen ohjaus (Praktikumkäsikirja 2009)27

Liitteet

Liite 1 Tutkimuslupa Espoon kaupungilta	57
Liite 2 Tutkimuslupa Helsingin kaupungilta.....	58
Liite 3 Kyselylomake ja saatekirje	59
Liite 4: Esimerkki analyysin etenemisestä	61

Liite 1 Tutkimuslupa Espoon kaupungilta

6	Arvioi, miten tutkimus hyödyntää kaupungin palvelujen kehittämistä: Harjoittelupäiväkotiverkoston tarkoitus on tuottaa osaajia Espoon varhaiskasvatukseen. Tutkimus antaa uutta tietoa harjoittelun ohjaajien kokemuksista sosionomi-opiskelijoiden pedagogisesta harjoittelusta
7 TUTKIMUKSEN TEKIJÖIDEN SITOUMUS JA ALLEKIRJOITUKSET	<p>Sitoudun siihen, että en käytä saamiani tietoja asiakkaan, hänen läheistensä tai Espoon kaupungin vahingoksi enkä luovuta saamiani henkilötietoja ulkopuolisille, vaan pidän ne salassa. Tutkimustulokset esitän niin, ettei niistä voida tunnistaa yksittäistä henkilöä tai perhettä. Noudatan henkilötietolaissa ja muualla lainsäädännössä mainittuja säännöksiä henkilötietojen käsittelystä ja salassapidosta.</p> <p>Paikka ja aika Espoo. 7.2.2014</p> <p>Allekirjoitukset ja nimenselvennykset Anne Leskinen Ritva Kilpirinne Mira Höyhtyä</p>
8 PÄÄTÖS	<p><input checked="" type="checkbox"/> Tutkimuslupa myönnetään <input type="checkbox"/> Tutkimuslupa myönnetään ehdollisena:</p> <p>Myönnetyn tutkimusluvan numero: 4/2014 <input type="checkbox"/> Tutkimuslupaa ei myönnetä seuraavin perustein:</p> <p>Pyydetään lähettämään tutkimuksen valmistuttua sähköpostitse samaan osoitteeseen kuin tämä tutkimuslupahakemus <input type="checkbox"/> Tiivistelmä <input checked="" type="checkbox"/> Koko tutkimusraportti</p> <p>Espossa 12/2 2014 Päätäjän allekirjoitus Virpi Mattila Nimenselvennys Virpi Mattila Virka-asema varhaiskasvatuksen kehittämisspällikkö</p> <p>Tutkimusluvan myöntäminen ei velvoita tutkimuksen kohteita osallistumaan tutkimukseen. Tutkijan on neuvoteltava aina erikseen tutkimuskohteena olevien organisaatioiden kanssa tutkimukseen osallistumisesta ja kohteen nimen mainitsemisesta tutkimusraportissa. Tutkimuksen teko ei saa häiritä tutkimuskohteen toimintaa.</p>

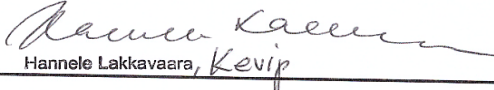
9

LIITTEET Merkitse alle rastilla

Liite 2 Tutkimuslupa Helsingin kaupungilta

Helsingin kaupunki
VarhaiskasvatusvirastoHelsingin kaupunki
BarnomsorgsverketTUTKIMUSLUPA-
HAKEMUSANSÖKAN OM
FORSKNINGS-
TILLSTÄND

5

15 PÄÄTÖS BESLUT	<input checked="" type="checkbox"/> 1 Tutkimuslupa myönnetään esitetystä muodosta. <i>Forskningstillstånd beviljas enligt framställningen.</i> <input type="checkbox"/> 2 Tutkimuslupa myönnetään seuraavien ehtojen mukaisesti. <i>Forskningstillstånd beviljas på följande villkor:</i> <input type="checkbox"/> 3 Lupa tietojen saantiin salassa pidettävistä asiakirjoista ja henkilörekistereistä myönnetään varhaiskasvatusviraston tutkimuksen yhteyshenkilön kanssa erikseen sovitussa laajuudessa. Käyttöoikeudet yksilöidään erikseen lomakkeella "Käyttöoikeus ja vaitiolosittamus" <i>Tillstånd att erhålla data ur sekretessbelagda dokument och personregister beviljas i den omfattning man separat avtalat om med undersökningens kontaktperson på barnomsorgsverket. Åtkomsträttigheterna specificeras skilt på blanketten "Käyttöoikeus ja vaitiolosittamus"</i> <input type="checkbox"/> 4 Tutkimuslupahakemus hylätään, perustelut: <i>Ansökan om forskningstillstånd avslås med följande motiveringar:</i>
16 PÄÄTÖKSEN- TEKIJÄ BESLUTS- FATTARE	Päätöspäivämäärä <i>Beslutsdatum</i> 14.3.2014 Päätöksentekijän allekirjoitus, sen seivennys ja virka-asema <i>Beslutsfattarens underskrift, namnfortygligande och tjänsteställning</i>  Hannele Lakkavaara, Kevip
17 PÄÄTÖKSEN JAKELU DISTRIBUTION AV BESLUTET	<input checked="" type="checkbox"/> Hakijalle <i>Till den sökande</i> <input type="checkbox"/> Yhteyshenkilölle <i>Till kontaktpersonen</i> <input type="checkbox"/> Muualle, mihin/kenelle <i>Till övriga, vem</i>
18 LIITTEET BILAGOR	

Lomake palautetaan Varhaiskasvatusvirastoon osoitteeseen:

- postiosoite: Helsingin kaupunki, Varhaiskasvatusvirasto, Kehittämisen- ja viestintätoimisto, PL 9000, 00099 Helsingin kaupunki

Liite 3 Kyselylomake ja saatekirje

Sosionomikoulutus on laajuudeltaan 210 op ja siihen voi liittää lastentarhanopettajan pätevyden antavia pedagogisia opintoja ja pedagogisen harjoittelun varhaiskasvatuksessa. Harjoittelun laajuus on 15 opintopistettä ja se kestää 10 viikkoa. Pääkaupunkiseudulla on harjoittelupäiväkotiverkosto, johon kuuluvien päiväkotien harjoittelunohjaajia kutsutaan pari kertaa vuodessa keskustelutilaisuuteen pohtimaan yhdessä amk-harjoittelua.

Olemme sosionomiopiskelijoita Laurea ammattikorkeakoulusta Otaniemen yksiköstä ja teemme opinnäytetyötämme aiheesta Ohjaajien kokemuksia sosionomiopiskelijoiden pedagogisen harjoittelun ohjauksesta. Opinnäytetyömme tavoitteena on kuulla harjoittelun ohjaajien kokemuksia harjoittelusta ja sen ohjaamisesta. Taustahankkeena työssämme on Opinnoista Osaajaksi-hanke, jonka pohjalta harjoittelupäiväkotiverkosto syntyi ja jonka tavoitteena oli yhdenmukaistaa harjoittelukäytänteitä. Nyt haluamme kuulla juuri teidän, harjoittelun ohjaajien, mielipiteitä ja näkemyksiä opiskelijoiden ohjaamisesta. Olisimme kiitollisia, jos voisit vastata oheisiin teemoihin vapaamuotoisesti ja lähettää ne meille mukana olevassa kuoressa halutessanne nimettöminä 28.2. mennessä. Kiitos yhteistyöstä!

Terveisin Anne Leskinen, Ritva Kilpirinne & Mira Höyhtyä

Opinnäytetyön tuloksista tiedotamme heti tutkimuksen valmistuttua.

Teemaiheet:

Taustatiedot:

Oma koulutustausta:

Kuinka kauan olet työskennellyt lto:na?:

Kirjoita vapaamuotoisesti seuraavista teemoista (alaotsakkeet suuntaa antavia). Kuvaile asioita nimenomaan siitä näkökulmasta, mitä haluat opiskelijoille harjoittelussa painottaa ja mitkä ovat mielestäsi niitä kaikkein keskeisimpiä asioita, jotka opiskelijan tulee työssä huomioida ja hallita.

Teemat

1. Pedagoginen toiminta (lasten kanssa toimiminen)

- Mitä varhaiskasvatus on?
- Lapselle ominaisten tapojen toimia näkyminen työssä
- Kasvattajana varhaiskasvatuksessa

2. Kasvatuskumppanuus

- Mitä kasvatuskumppanuus on?
- Kasvatuskumppanuudessa keskeistä
- Miten kasv.kumppanuus vaikuttaa työhön?

3. Moniammatillinen yhteistyö

- Millaista on moniammatillisuus varhaiskasvatuksessa?
- Miten moniammatillisuus näkyy työssä?

4. Mitä itse haluaisit kertoa varhaiskasvatuksesta, harjoittelusta, opiskelijoiden ohjaamisesta tms.?

Ohessa kirjekuori postimerkkeineen, voit lähettää kirjoituksesi nimettömänä. Kiitos vastauksistasi ja yhteistyöstä!

Liite 4: Esimerkki analyysin etenemisestä

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä luokka
<i>"Kasvatustyössä on tärkeintä huolellinen etukäteissuunnittelu, koska vain siten lapsen etu toteutuu. Kasvattaja miettii tarkkaan siis tarkkaan, miten ja miksi hän tekee juuri halumallaan tavallaan ikä- ja kehitystason huomioiden."</i>	Kasvattajan tärkein tehtävä on toiminnan suunnittelu ikä- ja kehitystason huomioiden	Pedagogisen toiminnan suunnittelu	Varhaiskasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa	Varhaiskasvatuksen ja kasvattajan toiminnan suunnitelmallisuus
		Kasvattajan tehtävä	Kasvattajalta vaadittavat ominaisuudet	