

TURUN YLIOPISTON JULKAISUJA  
ANNALES UNIVERSITATIS TURKUENSIS

---

*SARJA - SER. C OSA - TOM. 273*

SCRIPTA LINGUA FENNICA EDITA

# AMMATILLINEN VARHAISKASVATUS JA NÄYTTÖTUTKINTOJÄRJESTELMÄ

**Tutkintotilaisuuksien kautta  
varhaiskasvatuksen ammattilaiseksi**

English Abstract

**Krister Rantala**

TURUN YLIOPISTO  
Turku 2008

TURUN YLIOPISTO  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
KASVATUSTIETEIDEN LAITOS

**Tutkimuksen ohjaajat:**

Professori Risto Rinne  
Turun yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Kasvatustieteiden laitos

ja

Professori Joel Kivirauma  
Turun yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Kasvatustieteiden laitos

**Esitarkastajat:**

Professori Kirsti Karila  
Jyväskylän yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Kasvatustieteiden laitos

ja

Professori Mikko Ojala  
Helsingin yliopisto  
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta  
Soveltavan kasvatustieteen laitos

**Vastaväittäjä:**

Professori Kirsti Karila  
Jyväskylän yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Kasvatustieteiden laitos

ISBN 978-951-29-3706-6 (PRINT)

ISBN 978-951-29-3701-1 (PDF)

ISSN 0082-6995

Painosalama Oy – Turku, 2008

# ESIPUHE

Siirtyessäni 1998 juuri valmistuneena työelämään yksi ensimmäisistä kohtaamistani työtehtävistä oli toimiminen koulunkäyntiavustajan ammattitutkintoon sisältyvän näytön arvioijana. Jo silloin heräsi kysymys, mikä oli tämä minulle aiemmin tuntematon tapa osoittaa ja todentaa ammatillinen osaaminen? Työvuosien varrella tietämykseni kasvoi, näyttötutkinnot kehittyivät ja laajenivat nopeasti, mutta alkuperäinen kysymykseni jatkoi edelleen elämäänsä. Kun vihdoinkin rohkaistuini ottamaan uuden haasteen elämässäni eli käynnistämään väitöskirjatutkimuksen, tutkimuskohde olikin itselleni varsin selvä.

Tutkimustyöni ohjaajina ovat toimineet professori Risto Rinne ja professori Joel Kivi-  
rauma. Esitän heille lämpimät kiitokseni kriittisestä ja rakentavasta ohjauksesta. Heiltä  
saamani ohjaus on vienyt tutkimustani johdonmukaisesti ja määrätietoisesti eteenpäin.  
Kiitän tutkimuksen esitarkastajina toimineita professori Kirsti Karilaa ja professori Mik-  
ko Ojalaa saamastani palautteesta sekä korjausehdotuksia. Asiantuntevat havainnot tu-  
kivat merkittävästi tutkimuksen loppuunsaattamista. Haluan myös kiittää työyhteisöäni  
myönteisistä asenteista tutkimushankkeeseeni. Erityisesti haluan kiittää Hannu Kaup-  
pista, Birgitta Mäkistä, Eija Rausmaata sekä Tuula Aamuruskoa, joka toimi myös Lapsi-  
ja perhetyön tutkintotoimikunnan puheenjohtajana. Heidän kanssaan käytyt sisällölliset  
keskustelut sekä kannustava asenne ovat olleet merkittävä tuki tutkimusprosessin eri vai-  
heissa. Väitöstutkimuksen laatiminen oman työn ohella osoittautui haasteelliseksi tehtä-  
väksi. Työ vaati paljon, ei ainoastaan itseltäni, vaan myös läheisiltäni. Haluankin kiittää  
erityisesti vaimoani Maria sekä lapsiamme Kristiania ja Oliviaa saamastani tuesta, joka  
oli monessa kohdin kaikki kaikessa. He myös omalla läsnäolollaan muistuttivat, mikä  
elämässä on viime kädessä aina tärkeintä. Ammatillisesti tutkimusprosessi oli syventävä  
ja vahvistava kokemus, jonka varaan voin rakentaa ammatillista kehitystäni vielä pitkälle  
tulevaisuuteen.

Turussa 8.10.2008

Krister Rantala

TURUN YLIOPISTO  
Kasvatustieteiden laitos

RANTALA, KRISTER: Ammatillinen varhaiskasvatus ja näyttötutkintojärjestelmä. Tutkintotilaisuuksien kautta varhaiskasvatuksen ammattilaiseksi.

Väitöskirja, 217s., 3 liites.  
Kasvatustiede  
Lokakuu 2008

Ammatillisen koulutusjärjestelmän kehitystä on viime vuodet ohjannut osaamisen työelämälähtöisyyden johdonmukainen vahventaminen. Avainkäsitteiksi ovat nousseet autenttinen ammattitaito ja – arviointi. Uudistukset ovat toteutuneet mm. näyttötutkintoina. Tutkimus tarkastelee näyttötutkintojärjestelmän ja varhaiskasvatusosaamisen välistä suhdetta. Erityisinä kiinnostuksen kohteina ovat varhaiskasvatuksellisen ammattitaidon määrittäminen sekä varhaiskasvatusosaamisen näyttöperustainen arviointi.

Tutkimusaineiston ensimmäisen osan muodostavat tutkintotilaisuuden toteutusta ohjaavat aineistot. Keskeisimmässä osassa ovat Lapsi- ja perhetyön ammattitaitovaatimukset. Tutkimusaineiston toisen osan muodostavat 1188 työelämän tuottamaa ammattitaitovaatimuskohtaista arviointia. Aineistoon sisältyy myös 60 tutkinnon järjestäjän arvioijien antamaa osaamisen arviointia.

Tutkimus on lähtökohdiltaan deskriptiivinen, painottaen kuvailevan ja selittävän analyysin ohella evaluoivaa näkökulmaa. Tutkimuksen menetelmällinen lähtökohta on laadullinen sisällön analyysi. Sisällön analyysin tukena sovelletaan tietokoneperustaista laadullisen aineiston analyysiohjelmaa QSR NVivo7:ää. Aineistoa tarkastellaan myös kvantitatiivisesti. Tutkimuksen metodologinen ja epistemologinen lähestymistapa edustaa selkeimmin hermeneuttista suuntausta. Aineiston osalta keskeistä on autenttisuus ja naturalistisuus.

Tutkimuksen perusteella ammattitaitovaatimukset pyrkivät todentamaan ammatillisen varhaiskasvatuksen laaja-alaista ja moniulotteista olemusta. Tiettyjä varhaiskasvatuksellisen osaamisen sisältöalueita ei kuitenkaan kyetä kaikilta osin luotettavasti sekä pätevästi osoittamaan ja todentamaan autenttisisissa työtilanteissa. Työelämälähtöisissä arvioinneissa erityisen ongelmallisia sisältöalueita ovat perhelähtöinen yhteistyö sekä moniammatillinen verkosto-osaaminen. Varhaiskasvattajat painottavat arvioinneissaan selkeästi varhaispedagogista osaamista. Tutkimus osoittaa, että varhaiskasvatustyön edellyttämät osaamisvaatimukset ovat saavutettavissa ainoastaan varhaiskasvatustyöhön kokonaisuudessaan kohdentuvan tutkinnon kautta. Osaamisvaatimusten tulee myös todentua kattavasti jo ammatillisen kelpoisuuden tuottavan osaamisen vähimmäistasolla.

Näyttötutkinto tarjoaa aikuisväestölle mielekkään ja joustavan mallin saavuttaa ammatillinen kelpoisuus. Varhaiskasvatuksellisen osaamisen näkökulmasta ideaalinen tutkinto- ja koulutusjärjestelmä rakentuisi työelämälähtöisen oppimisen ja koulutusperustaisen oppimisen tasapainoiselle yhdistelmälle.

**Asiasanat:** varhaiskasvatus, ammattitaito, autenttinen arviointi, näyttötutkinto

UNIVERSITY OF TURKU  
Department of education

RANTALA, KRISTER: Occupational early childhood education and care and vocational education system of competence-based qualifications. Competence tests as a path to the early childhood education and care profession.

Doctoral dissertation, 217p, 3 app.  
Education  
October 2008

Vocational education system has for the last years developed consistently towards stronger connection with the real working life skill requirements. Key concepts have been authentic vocational skills and authentic assessment. Reforms have created for example competence-based qualifications. The study examines the relationship between the competence-based qualification system and the vocational qualifications of early childhood education and care (ECEC). Particular targets of interest are the definition of vocational skills needed in early childhood education and care and the assessment of the skills in the competence test.

The first part of the study material consists of the documents that direct implementation of competence test. In the centre are the vocational skills requirements of Vocational Qualification in Child Care and Education and Family Welfare. The second part of the study material consists of the 1188 working life based assessments of competence in individual vocational skills requirement. Study material includes also 60 assessments done by the organiser of competence tests.

The study represents hermeneutic approach and can be characterized as descriptive and evaluative. Study method is qualitative content analysis, which is supported by the use of computer-based analysis software NVivo7. The main characteristics of study material are of naturalistic and authentic nature.

According to the study the vocational skills requirements aim to capture the richness and multidimensional nature of early childhood education and care in its entirety. Some areas of early childhood education and care competence are, however, difficult to display and evaluate validly and reliably in authentic working life situations. Especially problematic areas to assess are ECEC partnership and multi-professional and network-based co-operation. In their assessments ECEC professionals emphasize competence in early childhood pedagogy. The study shows that required vocational skills in ECEC can be captured only in qualifications which are directed solely on vocational competence of ECEC. It is also important that vocational skills requirements in their entirety be included in all levels of vocational competence.

Competence-based qualifications offer adults meaningful and flexible paths to achieve occupational qualifications. From ECEC competence point of view the ideal vocational education system would be based on balanced combination of on-the-job learning and formal education.

**Key words:** early childhood education and care, vocational skills, authentic assessment, competence-based qualification

# SISÄLLYS

1. Johdanto .....	11
-------------------	----

## TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2. Ammatillisen osaamisen teoreettisia lähtökohtia.....	16
2.1. Kvalifikaatiot ja osaamisalueet ammattitaidon perusrakenteina .....	20
2.2. Kompetenssi ammattitaitotarkastelujen näkökulmana .....	24
2.3. Hiljaiset taidot, osaamisen siirrettävyys ja ammatillinen asiantuntijuus.....	29
3. Kompetenssiperustainen ammatillisen osaamisen arviointi.....	34
3.1. Arvioinnin lähtökohdat kompetenssiperustaisissa järjestelmissä.....	34
3.2. Arviointiprosessin rakentuminen.....	38
3.3. Arviointimenetelmät.....	41
4. Koulutusjärjestelmä uudelleen määrittelyjen kohteena .....	44
4.1. Kohti oppimisympäristöstä riippumattoman osaamisen tunnustamista .....	46
4.2. Suomalaisen näyttötutkintojärjestelmän rakentuminen .....	48
4.2.1. Iso-Britannian kansallinen ammatillisten tutkintojen järjestelmä esikuvana.....	48
4.2.2. Näyttötutkinnot osaksi suomalaista tutkinto- ja koulutusjärjestelmää ...	50
4.2.3. Riippumattomuus näyttöjärjestelmän peruslähtökohtana .....	53
5. Varhaiskasvatusalan ammattitaito kompetenssiperustaisessa järjestelmässä...55	
5.1. Kansainvälisiä näkökulmia varhaiskasvatustyöhön .....	55
5.2. Suomalaisen varhaiskasvatustyön lähtökohtia .....	57
5.3. Varhaiskasvatuksellinen ammattitaito ja osaamisvaatimukset .....	60
5.3.1. Varhaiskasvatukseen liittyvä varhaispedagoginen osaaminen .....	65
5.3.2. Toimintaympäristöön kohdistuva kontekstiosaaminen .....	68
5.3.3. Yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen sekä jatkuva kehittäminen .....	70
5.4. Osaamis- ja kompetenssiperustaisen lähestymistavan soveltaminen ammattilliseen varhaiskasvatustyöhön .....	71

## TUTKIMUSKYSYMYKSET, -AINEISTOT JA MENETELMÄLLISET LÄHTÖKOHDAT

6. Tutkimuskysymykset ja tutkimustulosten raportointi.....	76
6.1. Tutkimusaineisto sekä aineiston rajausta ja valinta.....	77
6.2. Tutkimusote ja tutkimusmenetelmälliset lähtökohdat.....	82
6.3. Tekstiaineiston käsittely teorialähtöisessä sisällön analyysissä.....	87
6.4. Tutkimuksen validiteetin ja reliabiliteetin rakentuminen.....	93

## TUTKIMUSTULOKSET

<b>I Varhaiskasvatuksellinen ammattitaito näyttötutkinnoissa.....</b>	<b>96</b>
<b>7. Varhaiskasvatusosaaminen ammattitaitovaatimuksissa.....</b>	<b>96</b>
7.1. Osaamisalueet ja ammattitaitovaatimukset .....	98
7.1.1. Varhaispedagoginen osaaminen ammattitaitovaatimuksissa.....	99
7.1.2. Toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen ..	110
7.1.3. Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen .....	113
7.1.4. Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen .....	116
7.1.5. Varhaiskasvatusosaaminen ammattitaitovaatimuksissa osaamisen eri tasoilla.....	116
7.2. Ammattitaitovaatimusten luoma kokonaiskuva varhaiskasvatuksellisen osaamisen sisältöalueista .....	120
<b>II Varhaiskasvatuksellinen ammattitaito työelämän määrittämänä .....</b>	<b>124</b>
<b>8. Varhaiskasvatusalan ammattitaito työelämälähtöisissä osaamisen arvioinneissa.</b>	<b>124</b>
<b>III Varhaiskasvatusosaaminen ja näyttötutkintotilaisuus .....</b>	<b>134</b>
<b>9. Näyttötutkintotilaisuus ja varhaiskasvatuksellisen ammattitaidon arviointi..</b>	<b>134</b>
9.1. Tutkintotilaisuuksien autenttisuus .....	134
9.2. Arviointiprosessin pätevyys ja luotettavuus.....	137
9.2.1. Ammattitaitovaatimusten ja arviointien vastaavuus .....	141
9.2.1.1. Arviointiprosessin ammattitaitovaatimuskohtaista tarkastelua	145
9.2.1.2. Toimintaympäristön ja arvioijan ammattinimikkeen vaikutus arviointiprosessiin.....	160
9.2.2. Tutkinnon järjestäjän arviointitoiminta .....	163
9.2.3. Arviointiprosessi ammattitaidon kehittymisen ohjaajana .....	166
<b>10. Tutkinnon suorittajien ikärakenne ja osaamistaustan merkitys näyttöprosessissa .</b>	<b>168</b>
<b>11. Yhteenveto .....</b>	<b>174</b>
11.1. Varhaiskasvatuksellinen ammattitaito näyttöperustaisen varhaiskasvatusalan tutkinnon määrittämänä .....	174
11.2. Varhaiskasvatusalan ammattitaito työelämälähtöisissä tarkasteluissa.....	179
11.3. Näyttötutkintotilaisuus ja varhaiskasvatuksellisen ammattitaidon todentaminen.	181
11.4. Osaamistaustan vaikutus tutkintotilaisuudessa osoitettuun osaamiseen .....	187
<b>Loppuviitteet .....</b>	<b>190</b>
<b>Lähteet .....</b>	<b>206</b>

## KUVIOT

Kuvio 1. Tutkimuksen sisällölliset ulottuvuudet.....	13
Kuvio 2. Ammattitaidon sisältämät taitotyypit. ....	17
Kuvio 3. Ammattitaitoa ja – tietoa ohjaavat työn keskeiset ulottuvuudet .....	18
Kuvio 4. Ammatillinen koulutus ja kvalifikaatiotarkastelujen ulottuvuudet. ....	24
Kuvio 5. Portfolioperustaisen arviointitoiminnan ytimen muodostavat osatekijät. ....	42
Kuvio 6. Varhaiskasvatustyön rakentuminen. ....	61
Kuvio 7. Varhaiskasvatuksellisen ammattitaidon rakentuminen.....	64
Kuvio 8. Aineiston sisältämiin tutkinnon suorittajiin liittyvät taustamuuttujat. ....	80
Kuvio 9. Aineiston sisältämiin arvioijiin liittyvät taustamuuttujat. ....	80
Kuvio 10. Tutkimusote sekä toteutukselliset lähtökohdat ja tavoitteet. ....	86
Kuvio 11. Ammattitaitomäärittysten suhteen vaikutus soveltavaan arviointiprosessiin...	180

## KAAVIOT

Kaavio 1. Ammatillisen varhaiskasvatuksen osaamisalueiden määrittämä noodijärjestelmä. ....	89
Kaavio 2. Välittömän tason varhaispedagoginen osaaminen ammattitaitovaatimuksissa. ....	100
Kaavio 3. Välillisen tason varhaispedagoginen osaaminen ammattitaitovaatimuksissa. .	104
Kaavio 4. Tiedostavan tason varhaispedagoginen osaaminen ammattitaitovaatimuksissa. ....	107
Kaavio 5. Työelämän arvioijan ammattinimike.....	124
Kaavio 6. Osaamisalueiden osuudet ammattitaitovaatimuksissa ja arviointiaineistoissa.	132
Kaavio 7. Arvosanat työelämälähtöisissä arvioinneissa. ....	139
Kaavio 8. Tutkinnon suorittajien osaamisperusta. ....	169
Kaavio 9. Tutkinnon suorittajat ikäryhmittäinen. ....	169
Kaavio 10. Tutkinnon suorittajien keskimääräinen ikä osaamisperustoittain tarkasteltuna.....	170

## TAULUKOT

Taulukko 1. Behavioristinen, yleinen ja holistinen tulkintamalli kompetenssista ja määrittelyiden seuraamukset .....	27
Taulukko 2. Esimerkki NVQ – järjestelmän mukaisen varhaiskasvatuksellisen näyttökokeen osaamisyksiköiden rakentumisesta ja olemuksesta .....	73



Taulukko 3.	Tutkimusaineisto, metodi ja aineiston keruun ajankohta. ....	79
Taulukko 4.	Lapsi- ja perhetyön tutkinnon sisältämät tutkinnon osat.....	96
Taulukko 5.	Ilmaitaitojen ohjaus – tutkinnon osan toinen ammattitaitovaatimus. ....	97
Taulukko 6.	Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja perheiden kohtaaminen ja ohjaus – tutkinnon osan toinen ammattitaitovaatimus.....	97
Taulukko 7.	Varhaiskasvatuksen osaamisalueet ammattitaitovaatimuksissa. ....	99
Taulukko 8.	Varhaispedagoginen osaaminen ammattitaitovaatimuksissa.....	100
Taulukko 9.	Toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen ammattitaitovaatimuksissa. ....	110
Taulukko 10.	Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen ammattitaitovaatimuksissa. ....	113
Taulukko 11.	Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen ammattitaitovaatimuksissa. .	116
Taulukko 12.	Kiitettävän ja tyydyttävän osaamistason vertailua. Esimerkki yksi. ....	117
Taulukko 13.	Kiitettävän ja tyydyttävän osaamistason vertailua. Esimerkki kaksi. ....	117
Taulukko 15.	Varhaiskasvatuksellinen osaaminen ammattitaitovaatimuksissa. ....	121
Taulukko 16.	Varhaiskasvatuksellinen osaaminen työelämälähtöisissä arvioinneissa..	125
Taulukko 17.	Tutkinnon suorittajien osaamisen taso työelämän arvioinneissa. ....	138
Taulukko 18.	Varhaiskasvatuksellinen osaaminen ammattitaitovaatimuksissa ja työelämälähtöisissä arvioinneissa. ....	143
Taulukko 19.	Tutkinnon suorittajien osaaminen osaamisperustoittain tarkasteltuna. ....	171

#### KUVAT

Kuva 1.	Osa analyysissa sovelletusta noodijärjestelmästä NVivo7 ohjelmassa. ....	91
Kuva 2.	Analyysiyksiköiden koodausprosessin tarkastelua.....	92
Kuva 3.	Noodia edustavien alkuperäisilmaisujen tarkastelua.....	93



# 1. Johdanto

Ammatillista varhaiskasvatusta ovat viime vuodet kuvanneet voimakkaat muutosprosessit. Varhaiskasvatustyössä näkyvät varsin vahvasti yhteiskunnan rakenteelliset, kulttuuriset ja taloudelliset muutokset sekä muutosten vaikutus lasten ja perheiden elämään. Muutosten seurauksena varhaiskasvatuksen työtehtävät ovat pedagogisesti, sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti laajentuneet ja monipuolistuneet. Varhaiskasvatustyö on muuttunut rajoiltaan epämääräisemmäksi ja samalla myös työn osaamisvaatimukset ovat lisääntyneet. (Alila & Kronqvist 2008, 29-30; Kaksonen, Karila & Nummenmaa 2006, 222-223.) Nämä muutokset ovat välittyneet myös ammatillisen koulutuksen kentälle.

Työelämän muutosten ja uusien osaamistarpeiden visioinnit ovatkin hallinneet yleistä yhteiskunnallista keskustelua. Hallitukset, teollisuus ja markkinat ovat esille tuoneet näkemystä, jonka mukaan nykytarpeiden mukaisen työvoiman tulee olla korkeasti osaavaa, sopeutuvaa ja joustavaa.<sup>1</sup> Sopeutuvalla ja joustavalla työvoimalla viitataan työvoimaan, joka pystyy nopeasti ja motivoituneesti soveltamaan osaamistaan uuteen tilanteeseen ja on valmis myös uuden oppimiseen. (Tennant 1999, 165; Virtanen 2000, 153.) Työelämän muutosten seurauksena työntekijöiden työnkuvat ovat yleisesti tulleet epämääräisemmiksi sekä laaja-alaisimmiksi. Työntekijöiltä edellytetään myös huomattavasti aktiivisempaa otetta työhönsä. Sen sijaan, että työntekijät suorittaisivat ohjeita noudattaen spesifejä tehtäviä, heidän odotetaan kykenevän ongelmanratkaisuun, etsivän keinoja parantaa toimintatapojaan ja toimivan aktiivisesti yhdessä työyhteisön muiden jäsenten kanssa. (Bailey & Merritt 1997, 406; Sennett 2002, 70; Virtanen 2000, 153.) Näkökulmien seurauksena eri ammattien piirissä on pyritty määrittelemään yleisiä ammattitaitovaatimuksia, joita on kutsuttu mm. ammatilliseksi ydinosaamiseksi. (Beck & Young 2005, 190.)

Työelämän muutokset toteutuvat tietyiltä osin samansuuntaisina eri työaloilla. Joustavuuden ohella muita yhteisiä suuntauksia ovat mm. työntekijöiden ammattitaidon uudenlaiset yhdistelmät, työn yhteisöllisyyden ja yhteisen vastuun lisääminen sekä uudenlaiset yhteistyömuodot asiakkaan kanssa. Myös vaatimukset työorganisaatioiden madaltamisesta sekä työn suunnittelun ja kehittämisen viemisestä lähemmäs palveluiden tuottamista ovat eri työaloja yhdistäviä muutossuuntia. Samoin työn kielellisen hallinnan lisääntyminen on esitetty työaloja yhdistäväksi muutossuunnaksi. Muuttuvassa yhteiskunnassa tarvitaan myös arvoperustan selkeyttämistä ja tiedostamista. (Launis & Engeström 1999, 65; Soininen 1995, 161; Westera 2001, 75.) Näkökulmat ovat löydettävissä myös varhaiskasvatuksen kentältä. Esimerkiksi kasvatuskumppanuus on luonut päivähoiton palvelukulttuuriin uudenlaisia osaamisen vaatimuksia, päivähoitopalveluilta vaaditaan yhä monipuolisempaa tarjontaa ja mm. päätösvallan siirto paikallistasolle sekä erilaiset kehittämishankkeet ovat moninaistaneet työn kokonaiskuvaa. (Kaksonen ym. 2006, 222-224; Karila 2006, 92.)

Yhteiskunnallisten muutosten yhteydessä koulutusjärjestelmä on joutunut kasvavan kritiikin kohteeksi. Koulutusjärjestelmän nähdään edustavan akateemisesti painottunutta mittaamisen monokulttuuria, joka jättää huomiotta suuren osan kansalaisista. Samalla olemme perineet kulttuurin, joka on rakentunut valikoinnille ja poissulkemiselle<sup>2</sup>. Tulokseksi on inhimillisen potentiaalin haaskaus. Yksilöiden elämänlaatu ei tavoita saavutettavissa olevaa tasoa ja yhteiskunta ei kykene maksimaalisesti hyödyntämään pääasiassa resurssien lähdeään. (Ellis 1995, 84; McNair 1995, 216.) Samalla on herännyt kysymys koulutusjärjestelmän kyvystä vastata nopeasti muuttuvan työelämän tarpeisiin. Koulutuksen tuottamat kvalifikaatiot ja työn vaatimat kvalifikaatiot eivät kritiikin mukaan vastaa toisiaan.<sup>3</sup> (Rinne & Salmi 2003; Kaksonen ym. 2006, 224-225.)

Koulutuksen ja työelämän välillä on nähty olevan sovittamaton ristiriita. Ammatilliseen koulutusjärjestelmään onkin 1990-luvulta lähtien johdonmukaisesti luotu toimintamalleja, joiden kautta olemassa oleva inhimillinen pääoma saataisiin mahdollisimman joustavasti ja tehokkaasti valjastettua yhteiskunnan käyttöön. Samalla ammattitaidon ja muodollisen koulutuksen suhde on kyseenalaistettu. Ammattitaito on yhä vahvemmin liitetty työelämälähtöiseen oppimiseen. Muutosten seurauksena käsitykset mm. työstä, ammattitaidosta ja koulutuksen tehtävistä ovat muuttumassa. (Filander 2006, 45 & 56.)

Koulutusjärjestelmän uudistusten seurauksena ammatilliset koulutuspolut ovat monipuolistuneet ja yksilöityneet. Samalla kokemusperäinen ja työelämälähtöinen osaaminen on kokenut selkeän arvonnousun. Konkreettisimmin uudistukset ovat toteutuneet kompetenssi- ja osaamisperustaisina tutkintomalleina. Suomalaisessa tutkintojärjestelmässä näitä edustavat näyttötutkinnot. Näyttötutkinnot ovatkin muodostuneet vakiintuneeksi osaksi suomalaista ammatillista tutkintojärjestelmää.

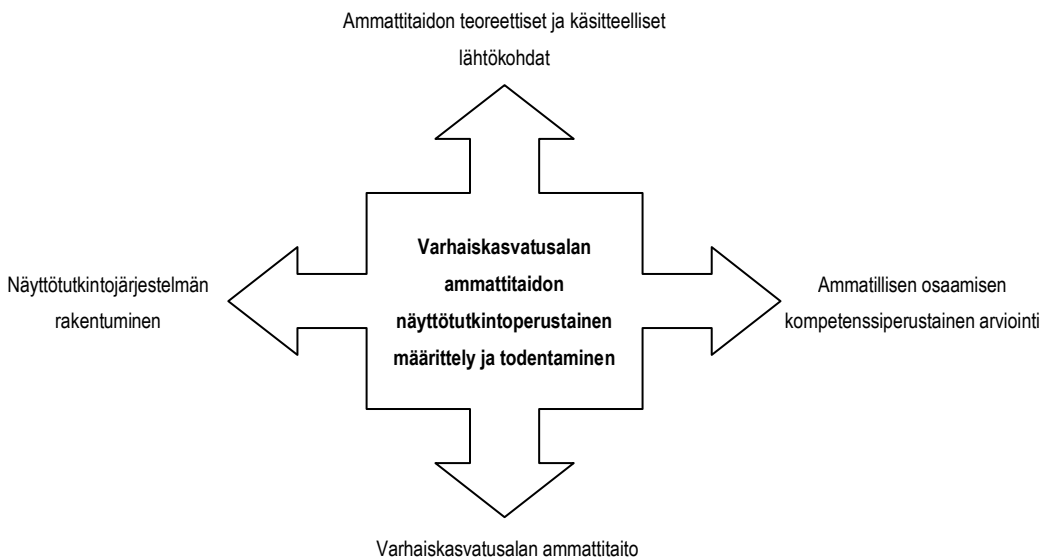
Kiintoisan ryhmän näyttötutkintojen kentällä muodostavat inhimillistä palvelutoimintaa edustavat osaamisalat. Näitä ovat mm. kasvatusalan ammatilliset tutkinnot. Tutkimus tarkastelee juuri **näyttötutkintojärjestelmän ja varhaiskasvatusalan välistä suhdetta**. Erityisinä kiinnostuksen kohteina ovat **varhaiskasvatuksellisen ammattitaidon määrittäminen sekä varhaiskasvatusosaamisen näyttöperustainen arviointi**. Tutkimus tarkastelee varhaiskasvatuksellista ammattitaitoa ja osaamisen arviointia ammatillisen tutkinnon viitekehyksessä. Tarkemmin rajattuna tutkimuskohteena on lastenohjaajan ammattitaidon määrittäminen sekä näyttötutkintoperustainen arviointi. Päivähoidossa ja lastensuojelussa lastenohjaajalla on kelpoisuus lähihoitajan tehtäviin.

Työelämälähtöisten näkökulmien vahva ja lähes kritiikitön (Filander 2006) esiinmarssi ammatillista pätevyyttä määrittävinä ja todentavina lähtökohtina nostaa aihealueen hyvin keskeiseksi tutkimuskohteeksi. Lisäksi varhaiskasvatustyön ammattitaitovaatimusten muutokset edellyttävät varhaiskasvatustyöhön pätevöittävien koulutusmallien tutkimuksellista tarkastelua. Kasvatuksellisen osaamisen perustaa rakentavien koulutusten tutkimus onkin nähty suomalaisessa varhaiskasvatuskeskustelussa riittämättömästi tutkituksi

kohteeksi. (STM 2007c, 25.) Kaiken kaikkiaan on tärkeää tiedostaa ja tuntea työn ja ammatillisen osaamisen perustan muodostavat juuret. Erityisesti varhaiskasvatukseen sisältyvä moniammatillinen yhteistyö vaatii eri ammattiryhmien osaamisalueiden ja työtehtävien selkiyttämistä ja avaamista. (Karila & Nummenmaa 2001, 35; STM 2007, 23.) Myös tästä näkökulmasta ammatillisten koulutusjärjestelmän tutkimus on tarpeellista.

Perusteellisen teoreettisen kuvauksen kautta tutkimus pyrkii antamaan kokonaiskäsityksen näyttötutkintojärjestelmää ohjaavista tulkinnoista ja lähtökohdista. Erityisen suuren painoarvon teoreettisissa tarkasteluissa saavat ammattitaitoon ja osaamisen kompetenssiperustaiseen arviointiin yhdistyvät moninaiset käsitteet ja näkökulmat. Ammattitaitoa, kvalifikaatioita ja kompetenssia käsittelevät teoreettiset tarkastelut johtavat kohti kompetenssiperustaisen arvioinnin ongelmakenttää. Kompetenssiperustainen lähestymistapa osaamiseen ja osaamisen arviointiin konkretisoituu erilaisissa koulutusjärjestelmällisissä ratkaisuissa. Tutkimuksen keskiössä ovat suomalaisen näyttötutkintojärjestelmän lähtökohdat ja toiminnalliset periaatteet. Tutkimuskohteen sekä tutkimusaineiston sisällöllisen käsittelyn kannalta hyvin merkittävän sisältöalueen muodostaa varhaiskasvatuksellinen ammattitaito ja siihen liittyvät näkökulmat ja tulkinnat.

Empiirisen aineiston kautta tutkimus syvennyy varhaiskasvatuksellisen ammattitaidon ja näyttötutkintojärjestelmän suhteeseen. Tutkimusaineiston analyysin kautta tavoitellaan yksityiskohtaista ymmärrystä varhaiskasvatuksellisen ammattitaidon näyttötutkintoperustaisen määrittelyn ja todentamisen olemuksesta.



**Kuvio 1.** Tutkimuksen sisällölliset ulottuvuudet.

Tutkimus tuo empiirisen aineiston analyysin kautta ammattitaitoa ja näyttötutkintojärjestelmää koskevien yleisen tason tarkastelujen rinnalle mikrotason toiminnallisia prosesseja edustavan havainnollisen näkökulman. Havainnollistamalla varhaiskasvatuksellisen pätevyyden näyttötutkintoperustaisen rakentumisen sisällöllistä olemusta tutkimus pyrkii tukemaan erityisesti varhaiskasvatustyön ammattikentälle johtavien ammatillisten koulutuspolkujen kehitystyötä.

**TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN  
VIITEKEHYS**

## 2. Ammatillisen osaamisen teoreettisia lähtökohtia

Ammatillista osaamista sekä kelpoisuutta rakentava ammatillinen koulutus- ja tutkintojärjestelmä perustuu sosiaalisesti ohjautuneisiin työn, ammatin ja ammattitaidon määrittäisiin. Ammatillisen koulutuksen johtavaksi periaatteeksi on nostettu työelämäkeskeinen ammattitaito. Ammatillisten perustutkintojen perusteiden uudistamisen (OPH 2007) lähtökohtina onkin, että opintokokonaisuudet nimetään kuvaamaan työn tekemistä ja tutkinnon sisältämien kokonaisuuksien osaamisvaatimukset määritellään ammattitaitoina.<sup>4</sup> Lähtökohta ei ole kuitenkaan yksiselitteinen, sillä työn luonnetta ja ammatteja koskevat määrittäykset voivat perustua erilaisiin käsityksiin ja tulkintoihin ammattitaidosta. Ammatillisen tutkinnon tuottama osaaminen ei välttämättä vastaakaan työn edellyttämiä ammattitaitovaatimuksia ja ammattitaito voi saada eri merkityksen puhuttaessa muodollisesta ammattitaidosta ja työn näkökulmasta määrittävästä todellisesta ammattitaidosta.

Ammatin hallinnassa ei ole kyse vain työnjaosta johdetuista tehtävistä suoriutumisesta tai yksilön omaksumasta tieto- ja taitokokonaisuudesta, vaan ammattitaitoa koskevat määrittäykset ovat osa valtaa legitimoivaa järjestelmää. Ammatillisella kentällä tavoitellaan yhteiskunnallista arvostusta sekä valtaa mm. työn vaihtosuhteen hallinnan muodossa<sup>5</sup>. Eri intressitahoilla sekä ammattiryhmillä onkin selkeä pyrkimys luoda asiantuntijamonopoleja ja hallita itse omaa professionaalisuuttaan. Ammattitaitoa koskevien määrittäysten ja rajoitusten perimmäisenä tavoitteena voikin olla esimerkiksi sosiaalinen sulkeminen. Ammattitaidon määrittämis<sup>6</sup> ei tällöin välttämättä todenna työtehtävien objektiivisia piirteitä, vaan ammattitaito edustaa professioiden tietoisesti varjelemaa sosiaalista statusta. (Haltia & Kivinen 1995, 9-11; Ahola, Kivinen & Rinne 1991, 73-74; Poikela 2005, 27; Lapinoja & Heikkinen 2006, 146-147.)

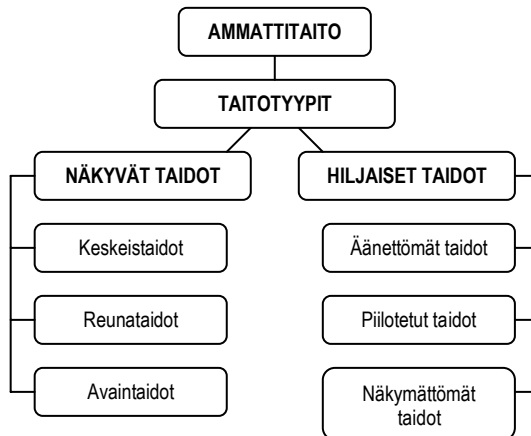
Yleisesti sanottuna ammattitaito ymmärretään kykynä hallita koko työprosessi ajattelun tasolla ja valmiutena toimia oikein vaihtuvissa tilanteissa. (Helakorpi & Olkinuora 1997, 84.) Ammattitaidon käsite edustaakin kaksijakoisesti yhteiskunnallisessa kontekstissa rakentuvia työn vaatimuksia tai inhimillisen pääoman teorian mukaisesti työntekijän taitoja ja valmiuksia. Ammattitaito todellistuu työn vaatimusten ja työntekijän saavuttaman osaamisen kohdatessa työprosessin sosiaalisessa viitekehyksessä. (Kivinen, Rinne, Kankaanpää, Haltia & Ahola 1993, 29; Kankaanpää 1997, 29; Antikainen, Rinne & Koski 2000, 143; Vicenik & Virolainen 2000, 2; Ahola ym. 1991, 74.) Ammatillisen osaamisen tavoitteet ja laatu riippuvat täten viime kädessä asiakkaille koituneista seuraamuksista. Ammatillisten osaamisvaatimusten tuleekin perustua ammatillisen toiminnan tavoitteisiin, eikä ennalta tehtyihin toiminnan sisällöllisiin määrittelyihin. (Eraut 1995, 268-270.)

Ammattitaidon sisältö ja vaatimukset muuttuvatkin jatkuvasti. Yksi keskeinen taustatekijä muutoksille on työelämää hallitseva tavoite nostaa työn tuottavuutta.<sup>7</sup> Tällöin työtehtävät



myös yleisesti monipuolistuvat ja laajenevat, mikä useasti on merkinnyt suoritusvaatimusten laadullista nousua. (Kankaanpää 1997, 21, 29; Uhmavaara, Niemelä, Melin, Mami, Malo, Koivumäki & Blom 2005, 4-7, 163; Mäkinen, Kyhä & Olkinuora 2006, 139; Lapinoja & Heikkinen 2006, 144.) Muita työelämää kuvaavia ilmiöitä ovat kansainvälistyminen, verkostoituminen, epätyypilliset työsuhteet ja työntekomuodot, sekä työvoiman aiempaa suurempi liikkuvuus. Perinteisen, pysyväsluonteisen ammattiosaamisen sijaan jalkiteollinen tietoyhteiskunta etsiikin työelämän uusiin vaatimuksiin sopeutuvia prosessiosaajia. (Rinne & Salmi 2003, 175-177.)<sup>8</sup> Osaamisen keskeisiksi piirteiksi ovat nousseet epävarmuuden sietokyky, sekä työntekijän taito ennakkoluulottomasti tarkastella ja tutkia omaa työntekoaan, niin yksin kuin ryhmissäkin. (Heikkilä 1995, 131.) Työn vaatimusten ja osaamisen yhteensovittaminen tulee painottamaan yhä vähemmän suoraan työn tuotoksia, mutta sitä voimakkaammin työntekijän persoonallisuutta, riskinsietokykyä ja joustavuutta.<sup>9</sup> Onkin havaittavissa, että yritysten rekrytointikriteereissä painottuu aiempaa vahvemmin työhön asennoituminen.<sup>10</sup> Näkökulmat ovat nousseet vahvasti esille myös mm. OECD:n koulutuspoliittisissa kannanotoissa. (Filander 2006, 51-52; Ruoholinna 2006, 155; Uhmavaara ym. 2005, 7; Kankaanpää 1997, 29-34; Mäkinen ym. 2006, 139; Vicenik & Virolainen 2000, 12.)

Kokoavasti ammattitaitoa voidaan lähestyä eri taitotyyppien kautta, jotka eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia.

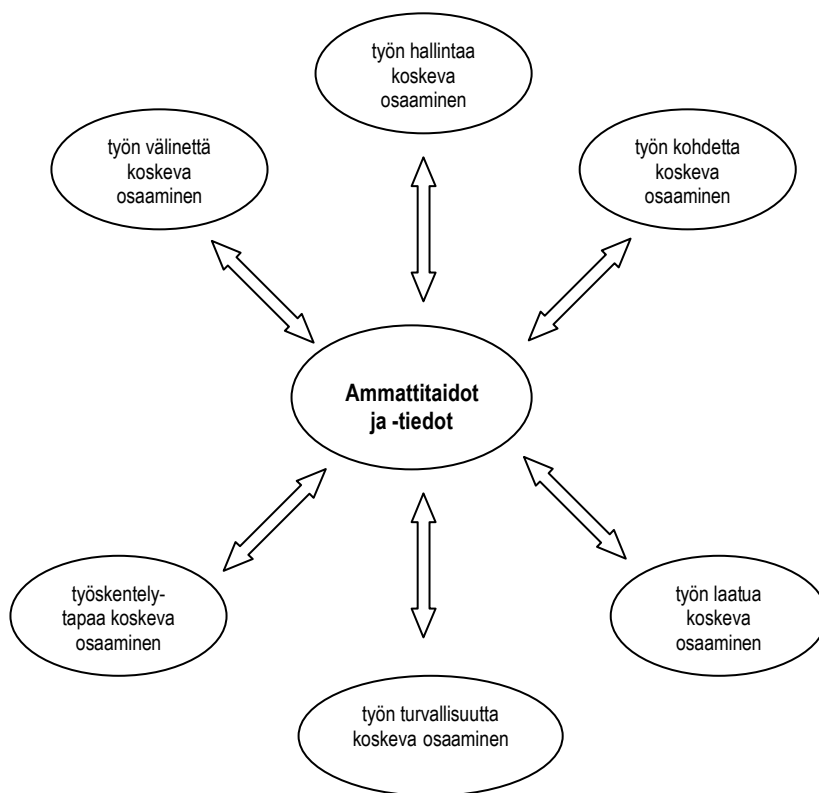


**Kuvio 2.** Ammattitaidon sisältämät taitotyyppit (Kankaanpää 1997, 22; Rinne & Hallikainen 2004, 109, 136-139).

Keskeistaidot luovat teknisinä ja sosiaalisina valmiuksina perustaa työn jokapäiväisistä vaatimuksista ja tehtävistä selviytymiseen. Satunnaisesti käytössä olevat teknisten ja sosiaalisten taitojen yhdistelmät eli reunataidot nousevat yleisimmin esille normaalista poikkeavissa työtilanteissa. Näin ne vahvistavat työn kokonaisvaltaista hallintaa. Avaintaidoissa painottuvat muutos- ja ongelmatilanteissa aktualisoituvat yleiset taidot. Avain-

taidoiksi katsotaan mm. kommunikatiiviset taidot, ongelmanratkaisutaidot sekä oppimistaidot. Yhden ammatillisuuden ydinollettavuuden luovat hiljaisten taitojen ryhmään lukeutuvat taitotyypit. Näiden arvo nousee esille erityisesti poikkeuksellisissa ongelmatilanteissa ilmenevänä intuitiivisena työn hallintana. (Kankaanpää 1997, 22-26; Rinne & Hallikainen 2004, 109, 136-139.)

Ammattitaidot ja – tiedot ovat suurelta osin palautettavissa keskeisiin työn ulottuvuuksiin, jotka samalla ohjaavat työn ja ammattitaidon analyysia. Ammattitaitoa voidaan tarkastella myös työn hallinnan vaatimien toimijoiden osalta. Tällöin voidaan käsitteellisesti erottaa osaaminen<sup>11</sup> ja ammatinhallinta. Näkemyksessä osaaminen edustaa yksilön valmiuksia ja ammatinhallinta usean toimijan yhteisvaikutusta. (Hakkarainen & Jääskeläinen 2006, 77.)



**Kuvio 3.** Ammattitaitoa ja – tietoa ohjaavat työn keskeiset ulottuvuudet (Kankaanpää 1997, 33).

Ammattitaitoa koskevia tarkasteluja täsmennettäessä sovelletaan analyyseissa yleisesti kva-  
lifikaation käsitettä. Ammattien analyysissa, sekä yhdysvaltalainen Dictionary of Occupational Titles eli DOT että kanadalaiset Canadian Classification and Dictionary of Occupations eli CCDO ja National Occupational Classification eli NOC, järjestelmät keskittyvätkin pääasiassa analysoimaan työn vaatimuksista käsin juuri ammatin edellyttämiä kvalifikaatiovaa-

timuksia. Ammattien kuvausjärjestelmien avulla saadaan tietoja ammatin työtehtävien ja –sisältöjen kokonaisvaltaisesta olemuksesta.<sup>12</sup> Analysoinnin kohteena on laajimmillaan koko työ toimintajärjestelmänä eli työntekijä, työväline, työn kohde sekä tulos ympäristöineen. (Haltia & Kivinen 1995, 14, 30-32; Kivinen ym. 1993, 124-125, 141-143.) Tämä luokin kuvauksille varsin suoran yhteyden ammattitaitovaatimusten mukaisen osaamisen koulutusperustaiseen tuottamiseen. Kuvausjärjestelmien sovellettavuus edellyttää niiden vastaavaan sisältöalueiltaan relevantisti käyttäjien tarpeita, sekä kattavan tavoitellun työelämän osan sisältämät ammatit täysimääräisesti. Esimerkiksi tutkintojärjestelmien kehittäminen vaatii tietoa konkreettisista eri ammanteille ominaisista vaatimuksista ja työtehtävistä, joiden perustalta on saavutettavissa kokonaiskuva ammatin sisällöllisestä olemuksesta. Suomalaiset ammattikuvaukset onkin koettu hyvin kapea-alaisiksi ja rajallisiksi verrattuna esimerkiksi CCDO:n ja DOT:in vastaaviin. (Vicenik & Virolainen 2000, 8.)

Vaikka ammattien kuvausjärjestelmien funktionaalinen analyysi tarjoaa loogisen tavan johtaa ja asettaa standardeja, se ei ole niin tieteellistä ja virheetöntä kuin nimi antaisi olettaa. Prosessin jokainen vaihe sisältää inhimillistä harkintaa ja päättelyä. Työn ulottuvuudet ja vaatimukset heijastavatkin prosessiin osallistuneiden päätelmiä ja arvioita.<sup>13</sup> (Melton 1994, 288.) Ongelmien ja näkökulmien määrittely ei ole objektiivinen prosessi, jossa asiakohtainen tarkkuus ja todenmukaisuus ylittävät ennakkoluulot ja epätarkkuudet. Rajaukset ja painotukset eivät välttämättä perustu työn todellisiin vaatimuksiin, vaan ammattiin liittyviin arvo- ja valtasidonnaisiin sosiaalisiin tavoitteisiin. (Ahola ym. 1991, 74; Cuban 1997, 235 & 246-247; Haltia & Kivinen 1995, 9; Säljö 2001, 142-146.) Näkökulma on siis vääjäämättä riippuvainen määrittelijästä. Esimerkiksi yksilötasolla työntekijä muodostaa kuvan ammatistaan oman kokemuksensa pohjalta sen mukaisesti, miten hän mieltää tehtävänsä ja mitä hän näkee kuuluvaksi omaan työhönsä. (Pyykkö, Salpakivi & Vuorio 1985, 131.) Käsitys ei kuitenkaan saisi olla mielivaltaisen tai sattumanvarainen. Ammattikäsitys ja sen perusteet on aina voitava määrittellä rationaalisesti ja erilaisten käsitysten kesken on voitava suorittaa objektiivista vertailua. (Nurminen 1993, 49.)

Osittunut käsitys työstä sekä ammatillisesta osaamisesta<sup>14</sup> voi helposti johtaa vaihtoehtotomuuteen, joka ilmenee oppimisprosessien yksipuolisuutena ja työn sisällöllisenä kaventumisena. Työn ja osaamisen analysointi ei itsessään johda kokonaisuuden hajoamiseen ja häviämiseen, vaan analysointi antaa mahdollisuuden myös uudelleenjäsentämiseen ja kokonaisvaltaisen käsityksen saavuttamiseen. Analysoinnin tavoitteena on siis vangita ammatillinen osaaminen sen koko rikkaudessa. (Kivinen ym. 1993, 124-125; Volanen 2004, 235.) Ensimmäinen tehtävä onkin selvittää, nähdäänkö ammatti sitoutuneena ensisijaisesti työtä tekevään ihmiseen ja hänen ominaisuuksiinsa vai tuotantotekniseen osaamiseen ja työn vaatimuksiin? Työn positiivinen ihmissidonnaisuus merkitsee ammatin kiinnittymistä ihmisen olemukseen ja ominaispiirteisiin. Tällöin työ ymmärretään ihmisen ehdoilla tapahtuvaksi ajatteluksi, osaamiseksi ja toiminnaksi, ja ammatillinen kehitys nähdään erottamattomana osana ihmisen ja hänen persoonallisuutensa kokonaiskehitystä.

(Nurminen 1993, 49-50, 64.) Esimerkiksi DOT – järjestelmää on kehitetty huomioimaan vahvemmin myös työntekijöiden kvalifikaatiot ja erityisesti heidän muodollinen koulutuksensa. (Kivinen ym. 1993, 124-125.)

## 2.1. Kvalifikaatiot ja osaamisalueet ammattitaidon perusrakenteina

Työelämän edellyttämien ammattitaitovaatimusten tarkasteluissa on kansainvälisesti sovellettu erinäisiä ammattikuvajärjestelmiä, kuten DOT:ia. Tarkasteluissa työn tekemisen ja kehittämisen edellyttämät osaamistarpeet on kuvattu yleisesti kvalifikaatiovaatimuksina. Tällaiset osaamistarvekartoitukset luovat perustaa myös ammatillisen koulutuksen sisällöllisille valinnoille ja painotuksille. (Ahola ym. 1991, 74; Luukkainen 2000, 79-80.)

Kvalifikaatiomäärittelyiden lähtökohtana on, että kunkin ammatin tai asiantuntijuuden alueella on löydettävissä niin sanottu ydinosamisen alue. Ydinosaminen edustaa ammatin työtehtävien ja työkokonaisuuden hallitsemisen kannalta välttämättömiä tietoja ja taitoja. Ydinosamisen alue myös määrittää sen erityisen tehtäväalueen, joka luo oikeutetun perustan ammatin olemassaololle. (Karila & Nummenmaa 2001, 24.) Usein myös nähdään, että ammatin ydinkvalifikaatioiden muuttuessa oleellisesti ammatti menettää ytimensä ja voidaan puhua uudesta ammatista. Kvalifikaatiomäärittelyjen näkökulmasta ydinkvalifikaatioita korostava lähestymistapa on logiikaltaan siis varsin selkeä. Ydinkvalifikaatioiden hallitseva rooli ei ole kuitenkaan saanut yksiselitteisesti vahvistettua asemaa. On havaittu, että useassa tapauksessa ammatti säilyy myös sen ytimen muuttuessa. Tällöin ammatin säilyminen perustuu reunakvalifikaatioihin. Reunakvalifikaatiot myös summentavat eri ammattien välisiä rajapintoja. Reunakvalifikaatioiden osalta eri ammattien välillä voi olla runsaasti yhtäläisyyksiä, vaikka ammattien ydintehtävät poikkeavatkin toisistaan. Koulutuksellisten linjauksien tasolla ammatteja yhdistävät reunakvalifikaatiot ovat tuottaneet mm. pyrkimyksiä yhdistää eri ammattialojen koulutuksia, sekä synnyttäneet niin sanottuja joustavan koulutuksen kokeiluja. (Haltia & Kivinen 1995, 7; Helakorpi & Olkinuora 1997, 85.)

Laajimmillaan kvalifikaatiot kuvaavat yksilön valmiuksia toimia osana yhteiskuntaa, mutta ammattien viitekehyksessä painopisteenä ovat niin sanotut työkvalifikaatiot. Näillä tarkoitetaan työelämässä toimimisen edellyttämiä tietoja, taitoja sekä työntekijän henkilökohtaisia ominaisuuksia.<sup>15</sup> Kvalifikaatioiden määrittelyt myös viestivät niiden julkisesta hyväksynnästä ja kvalifikaatiot ilmaistaan tyypillisesti kelpoisuuden osoittavilla todistuksilla. Kvalifikaatioita voidaan tarkastella koulutus-, työmarkkina- ja työkvalifikaatioiden näkökulmasta. Kvalifikaatioiden tarkastelun näkökulmana voi täten olla hankitun kvalifikaation oikeudellinen status tai kvalifikaatiot vastauksena työn edellyttämiin osaamisvaatimukseen. (Kankaanpää 1997, 30-31; Ahola ym. 1991, 74; Antikainen ym. 2000, 139-140; Haltia & Kivinen 1995, 14; Rinne & Salmi 2003, 156.)

Ammatilliselle koulutus- ja tutkintojärjestelmälle keskeisiä näkökulmia ovat myös määritelyjen osaamisvalmiuksien tuottaminen, koulutusvalifikaatioiden asemoituminen työmarkkinoiden viitekehyksessä sekä koulutuksen ja työn yhteensovittamisen haasteet. Koulutusperustaiset muodolliset kvalifikaatiot muuntuvat työmarkkinakvalifikaatioiksi, toimien täten rekrytointiprosesseissa työvalifikaatioiden tulkintayrityksinä. Kvalifikaatioita koskevissa keskusteluissa on tuotu vahvasti esille muodollisten kvalifikaatioiden kykenemättömyys vastata muuttuvan työelämän tarpeisiin. Työelämän muutosten on esitetty johtavan mm. laajempiin sopeutumiskyvyn vaatimuksiin ja täten yleisempiin kvalifikaatiovaatimukseen. Ammatillisen koulutuksen näkökulmasta tämä merkitsisi erikoistumisen vähentymistä. Avainkäsitteitä ovat tällöin mm. ammatillisen osaamisen joustavuus ja siirrettävyys, toiminnallinen oma-aloitteisuus, luovuus sekä oppimiskyky. Samalla on korostunut koulutuksen tehtävä moraalisten kvalifikaatioiden tuottajana. Koulutuksen nähdään myös tuottavan yli-, liika- tai ohikvalifikaatioita. Näillä tarkoitetaan valmiuksia tai ajattelutapoja, joita yhteiskunnallinen todellisuus tai työelämä ei salli toteuttaa tai joita siellä ei lainkaan tarvita. (Ahola ym. 1991, 75; Antikainen ym. 2000, 142-145; Kankaanpää 1997, 31-32; Kivinen ym. 1993, 27-29; Vicienik & Virolainen 2000, 12; Rinne & Salmi 2003, 144.)

Yhä vahvemmin ollaankin sitä mieltä, että ammatin erinomainen hallinta on hyvin harvoin pelkästään muodollisen koulutuksen ja tutkinnon suorittamisen tulosta. Koulutuksen kautta saavutetun tutkintopaperin nähdään edustavan ainoastaan ammatillisen oppimisen alkua ja suuri osa työn vaatimasta osaamisesta saavutetaan vasta työnteon kautta. Osaamisen edellytetäänkin jatkossa rakentuvan monipuolisten ja joustavien oppimisen polkujen varaan. Poluissa yhdistyvät moninaiset oppimisen ja työn ympäristöt sekä erilaiset osaamisen tunnistamis- ja tunnustamismekanismit. (Aro 2006, 204; Kivinen ym. 1993, 28; Rinne & Salmi 2003, 143-146.)

Ammattitaitotarkastelujen perusrakenteena käytetään usein kolmen kvalifikaatiolohkon mukaista jaottelua tuotannollisiin, normatiivisiin ja innovatiivisiin kvalifikaatioihin. Kvalifikaatiot eivät kuitenkaan ole erillisiä tai toisistaan riippumattomia ulottuvuuksia, vaan kokonaisuutta rakentavia osia. Tuotannollisiin kvalifikaatioihin kuuluvat erilaiset ammatin tekniset ja toiminnalliset tiedot sekä taidot. Nämä ovat jaettavissa edelleen kognitiivisiin, sosiaalisiin ja motorisiin taitoihin. (Kankaanpää 1997, 31, 60-61; Helakorpi & Olkinuora 1997, 82-84; Luukkainen 2000, 80; Väärälä 1995, 48; Haltia & Kivinen 1995, 15.)

Normatiivisiin kvalifikaatioihin<sup>16</sup> kuuluvat motivaatio-, mukautumis-, vuorovaikutus-, yhteistyö- ja kommunikaatiotaidot eli koko kvalifikaatiokentän kattavat kyvyt ja tahto toimia tiettyjen vaatimusten edellyttämällä tavalla jossakin ammatissa. Normatiivisissa kvalifikaatioissa painottuvat henkilökohtaiset ominaisuudet luovat yhteyden myös niin sanottuihin kapasiteettikvalifikaatioihin eli työn edellyttämiin fyysisiin ja psyykkisiin perusominaisuuksiin. Normatiivisten kvalifikaatioiden merkitys on kasvanut viime aikoina

mm. työelämän epävakautumisen, työnkuvien laaja-alaistumisen, ryhmäorganisaatioiden ja asiakaskeskeisten toimintatapojen yleistyessä. Innovatiivisiin kvalifikaatioihin taasen sisältyvät valmiudet havaita ja suostua työelämä- ja työtehtävämuutoksiin, sekä kyky vastata jatkuvan oppimisen ja ennakoimattomien tilanteiden vaatimuksiin. (Kankaanpää 1997, 31, 60-61; Helakorpi & Olkinuora 1997, 82-84; Haltia & Kivinen 1995, 17-19; Rinne & Salmi 2003, 177.)

Oman näkökulmansa kvalifikaatioihin tuovat tiedollisia valmiuksia ja käytännön osaamista koskevat painotukset ja vastakkainasettelut. Painopiste on tarkasteluissa useasti kallistunut käytännön osaamisen suuntaan. Tällainen painopistevalinta on kyseenalainen, sillä yksipuolinen käytännön osaamisen korostaminen ei ensinnäkään juuri tue yksilöitä kehittämään sopeutumista ja joustavuutta edistäviä valmiuksia. Yhdessä kontekstissa saavutetut kvalifikaatiot voivat siirtyä toisiin saman alan ammatillisiin konteksteihin, jos tilanteet ovat varsin yksinkertaisia ja läheisesti vastaavia. Useimmissa tapauksissa liikkuminen toiminnallisissa konteksteissa edellyttää syvällisempää taidollista osaamista tai tietämystä<sup>17</sup>. Tiedolliset valmiudet vahventavatkin ammatillista ymmärrystä.<sup>18</sup> (Melton 1994, 291-292; Kaksonen, Karila & Nummenmaa 2006, 226; Hakkarainen, Lonka & Lippinen 2004, 119.)

Ammatillisuuteen liittyy myös erinäisiä sisäisiä eettisiä vaatimuksia ja velvollisuuksia, jotka heijastavat ammatin luonnetta ja tarkoitusta. Työteknisen näkökulman rinnalla korostetaan entistä enemmän eettisyyteen ja arvotietoisuuteen perustuvaa kriittisyyttä. Tällöin puhutaan inhimillisistä kvalifikaatioista tai niille synonyyminä käytetään myös termiä emotionaalisis-moraaliset kvalifikaatiot<sup>19</sup>. Emotionaalisis-moraalista osaamista tarvitaan mm. kestäviin moraalipäätelmiin sekä oman ammatin arvopäämäärien tunnistamiseen.<sup>20</sup> Ammattitaidon laadullisen eheyttämisen ja syventämisen kannalta emotionaalisis-moraalisen osaamisen kehittäminen tasavertaisesti työstä johdettujen tieto- ja taitovaatimusten kanssa onkin tärkeää. Usein inhimillisten ja emotionaalisis-moraalisten kvalifikaatioiden vahva sitoutuminen rutiineihin tekee niiden eksplikoinnin vaikeaksi ja esimerkiksi DOTia on syytetty sosiaalisten taitojen vähäisestä huomioinnista. Onkin esitetty, että asetettujen pätevyysvaatimusten epäreaalisuus johtuu monissa tapauksissa työprosessin inhimillisen ulottuvuuden eli työntekijän erityislaadun riittämättömästä analyysistä. (Mitchell 1995, 105; Nurminen 1993, 59-61; Rikkinen 1996, 8, 19, 43 & 83-84; Antikainen ym. 2000, 145; Haltia & Kivinen 1995, 10.)

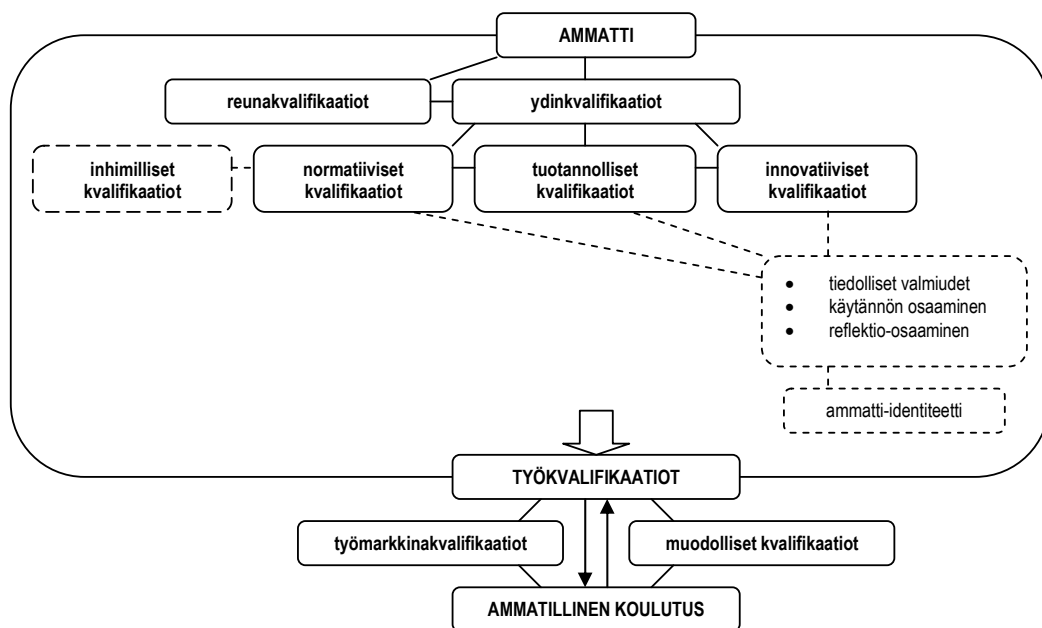
Kvalifikaatioihin sisällytetyt kehittämis- ja uusiutumisvaatimukset nostavat reflektointiosaamisen merkittäväksi kvalifikaatioiden osatekijäksi. Reflektointi edistää kykyä keskittyä työn tuottavuuden kannalta olennaisiin tehtäviin, sekä tukee tuotannollisessa toiminnassa tarvittavien sosiaalisten ja käsitteellisten taitojen kehittymistä. Reflektointi myös tuottaa uusia tai monipuolisempia näkökantoja sekä edesauttaa intuitiivisten ongelmratkaisuprosessien ja hiljaisen tiedon tietoista tarkastelua. Normatiivisten kvalifikaati-

tioiden alueella reflektio vaikuttaa motivaation rakentumiseen.<sup>21</sup> Tietoisuutta vahvistava reflektointi kehittää epävarmuuden hallintataitoja ja lisää hallinnan tunnetta. Tämä ylläpitää positiivista motivationaalista perusrakennetta sekä tukee ammatillista sopeutumista. (Ruohotie 2006, 118; Rennert-Ariev & Colledge 2005, 5-6; Kiena-Eneroth & Eneroth 1994, 18; Halonen 2004, 259; Marsick 1995, 42, 62-63.)

Tukemalla oman osaamisen tunnistamista, näkyväksi tekemistä ja markkinointia reflektio luo perustaa myös kapasiteettikvalifikaatioiden kehittymiselle. Reflektio ja kapasiteettikvalifikaatiot tuovatkin ammatillisen identiteetin osaksi kvalifikaatiotarkasteluja. Ammatillisen identiteetin kautta yksilö ymmärtää sijoittumisensa ja tehtävänsä työn viitekehyyksessä, sekä hahmottaa ammatillista toimintaansa suuntaavat tavoitteet ja arvolähtökohdat. Ammatti-identiteetin arvostuksen onkin uskottu lisääntyvän, kun sen kehittymisprosessi tehdään reflektion sekä erilaisten osaamisen tunnistamisen menetelmien kautta näkyväksi. Toisaalta on esitetty myös kysymys, kuka tarvitsee tai mihin tarvitaan ammatillista identiteettiä, kun työn vaatimuksina toistuvasti korostetaan vahvalle ammatti-identiteetille vastakkaisia seikkoja?<sup>22</sup> Elinikäisen oppimisen näkökulmasta yksilön ei ole työmarkkinakelpoisuuden säilyttääkseen tarkoituksenmukaista tavoitella pysyvää identiteettiä, vaan vahva ammatillinen identiteetti voi jopa haitata työmarkkinoiden joustavuuspyrkimyksiä. (Ropo & Gustafsson 2006, 51; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26-27, 43; Jokinen & Luoma-Keturi 2006, 70; Vanttaja & Järvinen 2006, 27 & 38; Haltia & Kivinen 1995, 29.)

Moninaisista näkökulmista ja tulkinnoista riippumatta käsitykset ammattien luonteesta ja kvalifikaatorakenteesta monilta osin määrittelevät sen, millaisia osajia ammatillisen koulutuksen odotetaan tuottavan. Esimerkiksi hallituksen esityksessä 286/1993 ja eduskunnan tästä esityksestä antamassa lausumassa ammattitaito nähdään tuotannollisina, sosiaalisina ja innovatiivisina kvalifikaatioina. Myös Opetushallituksen johtokunta päättäessään 20.5.1994 tutkintojen perusteiden laadinnasta määritteli ammattitaidon osoittamistavat ja tutkintosuoritusten arvioinnin perusteet vastaavien kvalifikaatiomäärittelyiden mukaisesti. Käytännössä tämä merkitsee sitä, että kaikista tutkinnon perusteista löytyvät nämä ammattitaito- ja kvalifikaatioulottuvuudet. (Yrjölä ym. 2000, 22.) Ammatillisen koulutuksen näkökulmasta onkin hyvin merkittävää, miten edellä esitellyt ammatillisiin kvalifikaatioihin sisältyvät näkökulmat todentuvat ammattianalyseissa.

Suomessa, jossa ammatillinen koulutus on ollut melko selkeästi erillään työelämästä, koulutuksessa tuotetut kvalifikaatiot ovat edustaneet selkeimmin työmarkkinakvalifikaatioita. Koulutuksen tuottamien kvalifikaatioiden muuttaminen vahvemmin työvalifikaatioiden suuntaan onkin ollut 1990 – luvulta lähtien ehkä keskeisin ammatillisen koulutuksen kehittämistavoite. Koulutukselliset ratkaisut tarvitsevatkin tuekseen kattavia ja todenmukaisia kuvauksia työstä ja sen ammattitaitovaatimuksista. Kvalifikaatioiden ja koulutuksen suhdetta ei silti tule nähdä yksisuuntaisena, kuten usein käy oletettaessa kvalifikaatiot



**Kuvio 4.** Ammatillinen koulutus ja kvalifikaatiotarkastelujen ulottuvuudet.

suoraan työelämäperustaisiksi. Suhteen tulisi olla vuorovaikutteinen. Ammatillisella koulutuksella on työelämää kehittävä vaikutus, mikä heijastuu myös kvalifikaatioiden kehitykseen. (Kivinen ym. 1993, 32; Rauhala 1993, 16; Helakorpi & Olkinuora 1997, 85.) Koulutuksen, työn ja ammattiosaamisen vuorovaikutteinen suhde onkin yksi lähtökohta myös tälle tutkimukselle.

## 2.2. Kompetenssi ammattitaitotarkastelujen näkökulmana

Ammatillisen koulutuksen työqualifikaatioita painottavat tavoitteenasettelut ovat antaneet tutkintojärjestelmässä kompetenssin käsitteelle merkittävän painoarvon. Qualifikaation ja kompetenssin käsitteitä käytetään paljolti rinnakkain, mutta yleisesti kompetenssin nähdään olevan synonyymi pätevyydelle.<sup>23</sup> Kompetenssilla viitataan tällöin työntekijän valmiuksiin suoriutua vaatimusten mukaisesti tietyistä ammatillisista tehtävistä. Tyypillisesti kompetenssi edustaaakin työntekijälähtöistä näkökulmaa ammattitaitoon.<sup>24</sup> Kompetenssi kääntää täten ammattitaidon yksilölliseksi pätevyuden saavuttamisen ja osoittamisen ongelmaksi. Koska kompetenssin käsite asettuu lähemmäs työelämän todellista ammattitaitoa, käsite ei ole sidoksissa muodolliseen koulutusjärjestelmään. Kompetenssia painottavat näkökulmat sopivatkin hyvin lähtökohdaksi muodollisen koulutuksen ongelmista nousevalle kehitystyölle. (Ahola 1991, 74-75; Kankaanpää 1997, 14-15; Haltia & Kivinen 1995, 13-15; Luukkainen 2000, 50 & 79; Gonczi 1994; Poikela 2002, 241-243.)



Kompetenssiajattelun vahventuminen suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ilmeneekin mm. ammatillisten perustutkintojen uudistustyön linjauksissa. Linjausten mukaan tutkintojen perusteiden lähtökohtana on kuvata mitä opiskelija tai tutkinnon suorittaja osaa tehdä. (OPH 2007.)

Kompetenssin käsite on merkityksellinen vain suhteessa työtehtäviin ja – tilanteisiin tai laajimmillaan kokonaisvaltaisen elämänhallinnan vaatimuksiin. Yksilön ominaisuudet ja valmiudet eivät siten muodosta kompetenssia, vaan vasta niiden yhdistyminen laajempaan työn ja ammatillisuuden viitekehykseen. Kognitiivisessa tulkinnassa kompetenssi nähdäänkin osaamispotentiaalina<sup>25</sup>, joka todentuu toiminnallisissa suorituksissa. (Haltia & Kivinen 1995, 13-14; Norris 1991.) Täten myöskään kompetenssia ei voida pitää objektiivisena pätevyyden vastineena, vaan intressiperustaisesti ohjautuvana ja yhteiskunnallisia muutosprosesseja myötäilevänä sosiaalisena tulkintana.

Ammatillista osaamista tuottavissa järjestelmissä kompetenssin sisältö on sidoksissa sovellettuun lähestymistapaan. Yleisin tapa määritellä kompetenssi useissa pätevyysperustaisissa koulutusmalleissa on ollut behavioristinen tulkintamalli. Tällöin kompetenssin muodostavat atomististen tehtävien suorittamiseen liittyvät toiminta- ja käyttäytymistavat. Lähestymistavan päämääränä on kompetenssien läpinäkyvä erittely siten, että ei ole mitään erimielisyyttä hyväksyttävän ja pätevän suorituksen muodosta. Päämäärään pyritään pelkistämällä ammatilliset kuvaukset funktionaalisen analyysin perustalta johdetuiksi toteamuksiksi kompetenssista ja sen osatekijöistä.<sup>26</sup> Koulutuksessa kompetenssin arviointia ohjaa vastaavasti suoritusperustainen arviointikriteeristö. Kompetenssia määrittää tällöin havainnoitavissa ja arvioitavissa olevien toimintojen, käyttäytymisen ja tulosten kuvaus. (Gonczi 1994; Haltia & Kivinen 1995, 35; Reynolds & Salters 1995; Whitty & Willmott 1991; Hyland 1993; Kankaanpää 1997, 32.)

Käytännöllisesti katsoen behavioristisissa tulkinnoissa tehtävästä tulee kompetenssi ja kompetenssin hallinnan arviointi perustuu suorituksen suoran havainnoinnin tuottamaan todistusaineistoon. Kyseinen malli on selkeä, mutta jättää pitkälti huomiotta ryhmäprosessit ja suoritusten moniulotteisuuden. Malli on täten luonteeltaan varsin positivistinen ja pelkistävä.<sup>27</sup> Lähestymistapa ei huomioi riittävästi tehtävien välisiä yhteyksiä. Se myös sivuuttaa mahdollisuuden, että tehtävien yhdistyminen voisi johtaa niiden muuttumiseen. Kokonaisuus nähdään vain osiensa summana. Samalla toiminnan perustan muodostavat periaatteet voivat jäädä ymmärtämättä. Kritiikin mukaan kompetenssi tulisikin erottaa suorituksesta. Kompetenssi ei ole sama kuin suoritus, vaan se on jotain joka luo perustan suoritukselle ja sisältyy suoritukseen.<sup>28</sup> Kompetenssi on osa jatkuvasti kehittyvää todellisuutta, kriittistä ajattelua sekä ammatillista luovuutta. Behavioristisen mallin sovellettavuus minkään työn ammattitaidon määrittämistä tai tuottamista<sup>29</sup> ohjaavaksi lähtökohdaksi onkin kyseenalaistettu. Mallin sisällöllinen selkeys ja määritellyn osaamisen melko hyvä arvioitavuus tekevät mallista silti kompetenssiperustaisia tutkintojärjestelmiä

houkuttelevan vaihtoehdon. Pahimmillaan se voi johtaa koulutuksellisen taylorismin kehittymiseen. (Gonczi 1994; Gonczi 1999, 183-184; Reynolds & Salters 1995; Whitty & Willmott 1991; Hyland 1993.)

Behaviorististen mallien eräänlaisena vastaparina näyttäytyvät niin sanotun yleisen kompetenssin mallit. Niissä kompetenssi määritellään laajan osaamisen ja taitojen joukon yhdistelmäksi. Mallit kuvaavat asiantuntijataso suoritusten kannalta ratkaisevia yleisiä kykyjä ja ominaisuuksia, ja välttävät osaamisen pelkistämistä erillisiin tietoihin, taitoihin ja toimintatapoihin. Yleiseen kompetenssiin liitetään myös osaamisen siirrettävyys ammattialasta toiseen. Tällaista siirrettävää osaamista edustaa mm. kriittinen ajattelu, joka yleisenä ominaisuutena on sovellettavissa useisiin tilanteisiin ja ympäristöihin. (Norris 1991; Kankaanpää 1997, 32; Gonczi 1994; Whitty & Willmott 1991.) Suomalaisessa tutkintojärjestelmässä (OPH 2007) näkemys yleisestä kompetenssista todentuu esimerkiksi elinikäisen oppimisen avaintaidoissa<sup>30</sup>.

Myös yleisen kompetenssin malleihin on liitetty lukuisia ongelmia. Ensinnäkään ei ole kyetty kiistattomasti osoittamaan yleispätevien ja kontekstivapaiden kompetenssien olemassaoloa. Kritiikin mukaan asiantuntijuus on varsin alakohtaista eli yksilöt osoittavat vähäistä kykyä siirtää yhden alan asiantuntijuutta toisen alan toimintoihin.<sup>31</sup> Koska pätevyys määrittyy suhteessa tiettyihin tehtäviin sekä toimintaan, myös osaaminen on väijäämättä riippuvainen toiminnallisesta viitekehystä. Mallit eivät myöskään juuri tue spesifien ammattien koulutusta suunnittelevia ja toteuttavia tahoja. Mallin logiikan mukaisesti hyvin erilaisillakin aloilla koulutettaisiin samoja yleisiä ominaisuuksia.<sup>32</sup> (Gonczi 1994, 27-42; Gonczi 1999, 182, 185-186; Whitty & Willmott 1991.) Yleisosajuuden nähdään myös edustavan entistä pinnallisempaa ja hajanaisempaa tieto- ja osaamisperustaa. Osaamisperustasta lisäksi puuttuvat kulttuurisesti työntekijän osaamista yhteen sitovat ammatti-identiteetti ja ammattisivistyksellinen kokonaisuus. (Filander 2006, 53.) Laaja-alainen ja yleinen kompetenssi on silti nähtävissä tavoitteena ja ohjaavana lähtökohtana, kun 1990-luvulla suomalaista ammatillista koulutusta uudistettiin työammattiperheitä edustavien koulutusammattien suuntaan. (Haltia & Kivinen 1995, 13-14 & 19.)

Kolmas tulkintamalli kompetenssista on niin sanottu integroitunut tai holistinen lähestymistapa. Lähestymistapa määrittelee pätevyyden suhteessa paikalliseen ammatilliseen - ja organisaatiokulttuuriin. Mallin mukaan kompetenttia toimintaa ei ensinnäkään voida määritellä etukäteen, koska se on aina tilannesidonnaisesti spesifiä. Lähestymistapa liittää yksilön ominaisuudet sekä tiedolliset ja taidolliset osaamisvalmiudet siihen toiminnalliseen viitekehukseen, jossa näitä ominaisuuksia sovelletaan ja hyödynnetään. Toiseksi kompetenssin määrittely riippuu aina kulloisistakin arvioijista ja heidän taustaintresseistään. Kompetenssin todellinen rakenne muuttuukin jatkuvasti kohdattaessa ja käsiteltäessä uusia tilanteita. Muutokset kontekstissa johtavat pätevyyden uudelleen arviointiin ja mahdolliseen kyseenalaistamiseen, vaikka kyseessä olevan yksilön valmiudet säilyvät

muuttumattomina. (Norris 1991; Stanton 1995, 144; McNair 1995, 222; Gonczi 1994; Gonczi 1999, 182-184; Reynolds & Salters 1995; Westera 2001, 83.)

Konteksti- ja kulttuuritietoisuutta korostavan lähestymistavan mukaan useat työtehtävät voidaan suorittaa pätevästi hyvin eri tavoin ja erilaisin taito- ja tietopohjin. Kompetenssistandardit eivät täten edellytä kaikilta ammatillisilta samanlaista käsitystä työstä, vaan malli kannustaa autonomiaan ja luovuuteen. On myös ensiarvoisen tärkeää ymmärtää, miksi jotain tehdään ja milloin tietoa tai taitoa on tarkoituksenmukaista soveltaa? Tämä liittyy kompetenssiin reflektiiviset käytännöt.<sup>33</sup> Keskeisimmät ammatilliset toiminnot eivät ole erillisiä ja itsenäisiä, vaan todellinen ammatillinen toiminta sisältää usein lukuisia keskeisiä tekijöitä samanaikaisesti. Työn kokonaisuus on tärkeämpi kuin sen osat. Valmius tuoda nämä osa-alueet yhteen todellisessa ammatillisessa toiminnassa onkin holistisen lähestymistavan ydin. (Ahola ym. 1991, 77; Gonczi 1999, 182-184; Reynolds & Salters 1995; Westera 2001, 80; Burke 1995, 70; Kankaanpää 1997, 29, 36-37, 41.)

Seuraava taulukko 1. pyrkii kokoavista esittämään kuvattujen tulkintamallien keskeisimpiä ominaispiirteitä ja eroavaisuuksia.

**Taulukko 1.** Behavioristinen, yleinen ja holistinen tulkintamalli kompetenssista ja määrittelyiden seuraamukset (Hager 1998, 413).

	<i>Behavioristinen tai tehtäväkohtainen lähestymistapa</i>	<i>Ominaisuuksia tai yleisiä taitoja korostava lähestymistapa</i>	<i>Holistinen tai tehtävät ja ominaisuudet yhdistävä lähestymistapa</i>
1.	Toiminnallinen ja havaittavissa oleva suoritus on yhtä kuin kompetenssi.	Yleiset ominaisuudet, attribuutit toimivat tulevia suorituksia ennustavina tekijöinä.	Kompetenssi päätelty suorituksesta.
2.	Atomistinen, pelkistävä, mekaaninen, standardoitu, rutiiniperustainen, erillisiä tehtäviä tai taitoja.	Abstrakti, etäällä todellisesta toiminnasta, transferoinnin ongelma, kokonaisvaltaisten perustelujen puute.	Kokonaisvaltainen, pyrkii kiteyttämään toiminnan koko rikkaudessaan.
3.	Suuri joukko spesifioituja kompetenssivaatimuksia.	Pieni joukko yleisiä kompetenssivaatimuksia.	Hallittavissa oleva joukko avainkompetensseja.
4.	Yhdennukaisuus, yksi oikea toimintamalli.	Moninaisuus, useita oikeita toimintamalleja.	Moninaisuus, useita oikeita toimintamalleja.
5.	Kokonaisuuden hallinta ja ohjaus keskusjohtoista.	Järjestäjällä autonomia kokonaisuuden suhteen.	Ammattialan edustajien ja järjestäjän jaettu kokonaisuuden hallinta ja ohjaus.
6.	Tarkistuslista kelvollisten ja kelpaamattomien suoritusten arvioinnin merkintään.	Perinteinen kirjallisia tehtäviä korostava arviointi.	Kompetenssi osoitetaan pitkällä aikavälillä, monimuotoisen aineiston perustalta.
7.	Kompetenssin minimitaso.	Kannustaa erinomaisuutta, joka on etäällä ammatillisista käytännöistä.	Laadukkaan ammatillisen suorittamisen rikkaus kiteytetty.

Esitellyt teoreettiset mallit edustavat ensisijaisesti tulkintoja kompetenssin rakenteellisesta olemuksesta, eivätkä juuri huomioi kompetenssin määrittelyihin vaikuttavia intressiperustaisia yhteiskunnallisia ja sosiaalisia ulottuvuuksia.

Tulkintamallista riippumatta kompetenssiperustainen lähestymistapa on kohdannut runsaasti kritiikkiä ja lukuisia vasta-argumentteja. Argumentaation mukaan mitkään yritykset ennalta määritellä standardeja tai osaamistuloksia eivät kykene välttämään behavioristisuutta. Gonczin mukaan argumentaatio voidaan torjua osoittamalla väitteen sisältävän virheellisen oletuksen kaiken suorituksesta kerätyn aineiston behavioristisuudesta. Havainnoitavissa oleva aineisto ei, kuten ei myöskään suoritus itsessään, ole yhtä kuin kompetenssi. Suoritus mahdollistaa päätelmien teon tietämyksestä, arvoista ja asenteista. Tämä edellyttää huolellisesti valittuja sekä osaamisen suhteen monipuolisia otoksia ja aineistoja. Lisäksi kompetenssiperustaisen lähestymistavan päätelmät eivät poikkea muulla tavoin tehdyistä päätelmistä. Lähes kaikessa arvioinnissa yleiset päätelmät johdetaan yksittäisistä havainnoista. Kritiikin tulisi tällöin kohdentua kaikkeen arviointiperustaiseen päättelyyn. (Hager 1998, 406-408; Gonczi 1999, 182-186.)

Oman ryhmän muodostavat kritiikit, jotka perustuvat lähestymistapojen normatiivisiin oletuksiin ”hyvän” luonteesta. Argumentteja yhdistää kriittinen näkemys koulutuksen liiallisesta ohjautuvuudesta teollisuuden- ja markkinoiden tarpeiden mukaan eli kuka määrittelee hyvän ja laadukkaan osaamisen sekä ammattitaidon kriteerit? Kritiikki ei niinkään kohdistu erityisesti kompetenssiperustaiseen lähestymistapaan, vaan argumentit ovatkin pitkälti ideologisia pyrkimyksiä vastustaa taloudellisten ja teollisten tarpeiden oikeutta ohjata yksipuolisesti koulutuksellisia ja opetussuunnitelmallisia ratkaisuja. (Gonczi 1999, 185-186; Stanton 1995, 144; McNair 1995, 222.) Ammattitaitoa ja pätevyyttä koskevien tarkastelujen tulisikin tiedostaa vallitsevien tulkintojen sekä määritysten sosiaaliset ja yhteiskunnalliset taustat.

Kompetenssiperustaisten mallien puolestapuhujat ovat vastaavasti nostaneet esille useita merkittäviä vahvuuksia. Ensinnäkin lähestymistavan nähdään kritiikin vastaisesti tuottavan useiden ammattien kohdalla pätevyyden määritelmän, jossa yhdistyy huomattavasti aiempaa laajempi ominaisuuksien kirjo. Lisäksi on hyvä olla julkisia lausuntoja siitä, milaista osaamista ammattikunnan kvalifioiduilta jäseniltä on kohtuullista odottaa. Kompetenssin kuvatessa yhä vahvemmin todellista työelämän pätevyyttä, se myös haastaa professioiden kentän uudella tavalla tarkastelemaan eri ammattikuntien aseman perusteluja ja kriteereitä. (Gonczi 1994; Whitty & Willmott 1991.)

Kompetenssin määrittelyt tarjoavat myös aiempaa selkeämpiä päämääriä koulutuksen tarjoajille. Tämä mahdollisesti johtaa työelämälähtoisempään ja yhtenäisempään ammattiin valmistavaan koulutukseen sekä pätevyyden todentamisjärjestelmään. Samalla määrittelyt selkiyttävät tutkinnon suorittajille, mitä heidän odotetaan saavuttavan ammatillisen osaamisen eri tasoilla. Selkeät, luotettavat ja edustukseltaan pätevät mallit kompetenssista tukevat myös osaamisen kansainvälistä vertailtavuutta sekä ammatillista siirrettävyyttä. Kompetenssiperustaiset lähestymistavat jättävät myös usein tarkoituksellisesti ottamatta kantaa osaamisen hankintaprosesseihin. Lähestymistavat katsovatkin prosessin tar-

peettoman spesifoinnin estävän useiden yksilöiden mahdollisuuksia saavuttaa vaadittua osaamista sekä edellytetyjä kvalifikaatioita. (Antikainen ym. 2000, 144; Gonczi 1994; Whitty & Willmott 1991; Stanton 1995, 145.) Kompetenssiperustainen lähestymistapa onkin 1990-luvulta lähtien muodostunut keskeiseksi osaksi suomalaista ammatillista koulutus- ja tutkintojärjestelmää. Tutkinto- ja koulutusjärjestelmässä tämä näkyy näyttötutkintojen vahvana esiinmarssina, osaamisen hankintatavasta riippumattomien tutkintopolkujen mahdollistumisena, tutkintojen perusteiden ammattitaito- ja osaamispainotuksina, sekä mm. ammattiosaamisen näyttöjen liittämisenä osaksi opetussuunnitelmaperustaisia tutkintoja.

### **2.3. Hiljaiset taidot, osaamisen siirrettävyys ja ammatillinen asiantuntijuus**

Kompetenssiperustaiset sovellutukset edellyttävät ammatillisen osaamisen kokonaisvaltaista haltuunottoa. Ammattitaidon kuvauksissa on havaittu ammatillisen edistymisen myötä osaamiseen yhdistyvän yhä kasvava hiljaisten taitojen<sup>34</sup> osuus. Autenttisten osaamisvaatimusten tavoittelu nostaakin implisiittisen osaamisen keskeiseksi osaksi ammattitaitoanalyseja. Työnsä hallitsevien osaaminen pyritään täten ottamaan yhteiseen käyttöön mahdollisimman kattavasti, niin sanallisen kuin sanattomankin tiedon osalta. Samalla kiinnostus on yhä vahvemmin suuntautunut oppimisen jatkumiseen työssä. (Poikela 2005, 15-16, 23; Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 72-73; Evans & Kersh 73, 2004; Kersh & Evans 88, 2005.)

Hiljaiseen tietoon osittain perustuva osaaminen näyttäytyy taitavana, intuitiomaisena ja sujuvana toimintana. (Karila & Nummenmaa 2001, 92.) Hiljaista tietoa onkin löydettyä sekä yksilöllisessä, yhteisöllisessä että kulttuurisessa osaamisessa. Hiljaisen tiedon omaksuminen edellyttää teoreettisen kouluttautumisen ja muistitiedon ylittävää omakohtaista kokemusta ja ymmärrystä. Kokemusten kautta jäsentyneen hiljaisen tiedon pohjalta toimija kykenee reagoimaan joustavasti ja tarkoituksenmukaisesti työtilanteiden vaatimuksiin. Työntekijä voi ohittaa tilanteeseen liittyvän turhan tiedon, suunnaten huomionsa ongelmatilanteen avainkohtiin. Harjaantumisen kautta saavutettu toiminnan osittainen automatisoituminen sekä hiljaiseen tietoon sisältyvä metatieto vapauttavatkin huomattavasti voimavaroja ja vahventavat arvioivaa tilannetietoisuutta. Hiljainen tieto toimii myös työn ja osaamisen kokonaishallintaa jäsentävänä mallina. Tällöin hiljaisen tiedon ytimen muodostavat ymmärryksen integroituneisuus ja toimintasuuntautuneisuus. (Eraut 2005, 177; Rinne & Hallikainen 2004, 141-142; Haltia & Rinne 2004, 325; Poikela 2005, 15 & 23.)

Hiljainen tieto tulee näkyväksi kontekstissa, jossa se saa merkityksen. Hiljainen tieto on täten toimintarakenteiden yhteensopivuutta toimintaympäristön vaatimusten kanssa. (Karila & Nummenmaa 2001, 92.) Hiljaiset tiedot ja taidot ovatkin jossain määrin tilannesidonnaisia. Niiden siirrettävyys organisaation jäseneltä toiselle perustuu pitkälti sosiaali-

sen oppimisen eri muotoihin. (Huotari 2004, 425-426; Evans, Kersh & Kontiainen 2004, 70; Evans & Kersh 2004, 73.)

Hiljaisen tiedon eksplikointi eriyttää taitavaa ammatinharjoittamista, tukee koulutusta sekä tekee taitamisesta käsitteellisesti hallittua. Käsitteellisen hallinnan kautta toimintaa ohjaavat tekijät saatetaan tietoisuuden piiriin ja täten myös kriittisen tarkastelun kohteiksi. Tehtävä on tosin haasteellinen. Jo lähtökohtaisesti vaikean käsitteellistämisen ohella, hiljaisiin taitoihin liittyy myös ammattikentällä ilmenevää vallankäyttöä ja hallintaa. Tästä johtuen alan osaajat eivät välttämättä ole halukkaita tuomaan hallitsemaansa osaamisen ulottuvuutta yhteiseen jakoon, vaan suojelevat tietoisesti hiljaiseen tietoon sisältyvää piilotettua osaamista. (Eraut 2003, 63; Kersh & Evans 2005, 91; Evans & Kersh 2004, 73; Rinne & Hallikainen 2004, 109, 136-139.)

Sekä hiljaisten että näkyvien taitojen tarkasteluihin sisältyvät kysymykset osaamisen tilannesidonnaisuudesta ja siirrettävyyden mahdollisuuksista. Osaamisen siirrettävyys on nyky-yhteiskunnassa erityisen keskeinen näkökulma. Niin sanotussa riskiyhteiskunnassa huolenaiheena on tulevaisuuden ennalta arvaamattomuus. Ammatilliset epävarmuustekijät edellyttävät työntekijöiltä valmiutta sopeutua uusiin ammatillisiin vaatimuksiin ja tehtäviin.<sup>35</sup> (Tennant 1999, 165.) Osaamisen siirrettävyydellä ja sen koulutuksellisella vahventamisella on yhä suurempi merkitys. Osaamisperustaisten koulutusjärjestelmien keskeisin osaamisen siirrettävyyttä tukeva tavoite onkin tunnistaa ja määritellä ne olosuhteet, joissa siirrettävissä olevaa osaamista todennäköisimmin kehittyi. (Kemshall 2000, 54 & 58; Volanen 1993b, 143; Rinne & Salmi 2003, 141-145.)

Korkean tason osaamiseen liittyvä intuitiivinen tilannetaju ja soveltamiskyky edellyttävät tietojen ja taitojen siirrettävyyttä. Osaamisen siirrettävyyttä tukevat osaamisvalmiudet nähdään yleislaatuina. Tämä tulkinta on vienyt eteenpäin näkemystä yleisestä kompetenssista. (Garrick 1999, 222-223.) Myös ammatillisiin tutkintoihin sisältyvien yleisten valmiuksien muodostamien ydintaitojen osaamisyksiköiden lähtökohtana on niiden siirrettävissä olevia taitoja kehittävä rooli. (Oates & Harkin 1995, 185.) Osaamisen siirrettävyys edellyttää myös moniulotteisia tiedollisia valmiuksia.<sup>36</sup> Osaamisen siirrettävyys ei kuitenkaan perustu vain useisiin tilanteisiin sovellettavan tietämyksen ja taitojen hankintaan. Kysymys on myös kyvystä osallistua vuorovaikutukseen menestyksellisesti laajalaaisesti erilaisissa tilanteissa. Siirtovaikutuksen alkulähteiksi määrittävät tällöin tasapainoinen ja monipuolinen oppimisympäristö, kokemus ja kokemuksellinen itsereflektio sekä yhteistoiminnallinen oppiminen.<sup>37</sup> (Macaulay 2000, 4; Tennant 1999, 165, 174-177; Kemshall 2000, 56, 59 & 65.)

Osaamisen siirtovaikutuksen, eli yleisesti ilmaistuna ammatilliseen liikkuvuuden ja joustavuuden, tavoittelu tuottaa kysymyksen ammatillisen koulutuksen sisällöllisen kehittämisen suuntaviivoista. Nurminen näkee osaamisen syventämisen olevan ehdottomasti laajalaistamista tehokkaampi tapa tavoitella vahvan siirtovaikutuksen omaavaa ammatillista

osaamista. (Nurminen 1993, 57-59.) Oppimisprosessien tulee myös tietoisesti vahventaa aiemmin opitun ja uuden oppimisen välistä yhteyttä. Yhteydet uusien ja aiempien kokemusten välillä tekevät oppimisesta ja osaamisesta siirrettävämpää, merkityksellisempää sekä tehokkaampaa. Osaamisen siirrettävyys edellyttää myös kontekstien laaja-alaistaamista. Onnistunut siirtovaikutus edellyttää lisäksi osaamisen soveltamista uusiin tilanteisiin. Vastaavasti osaamista pirstaloivat toimintamallit voivat estää ammatillista kehitystä ja osaamisen siirrettävyyttä. (Green Lister 2000, 167; Macaulay 2000, 5; Eraut 2004c, 256; Evans ym. 2004, 57; Evans & Kersh 2004, 64.) Kompetenssiperustaisten tutkintojärjestelmien kannalta kysymys on erityisen merkityksellinen. Onhan järjestelmien heikkoudeksi esitetty juuri niiden tapa pirstaloida ammattitaito yksilöidyiksi arviointikohteiksi ja ennalta määritetyiksi osaamiskuvauksiksi. Osaamisen siirrettävyys ei ole ositettavissa oleva yksiulotteinen ilmiö, vaan siihen vaikuttaa koko toiminnallinen viitekehys.

Toisaalta yksinkertaiset oletukset yleisten taitojen siirrettävyydestä on asetettu kaikkienensa kiistanalaisiksi. Näkemysten mukaan jopa saman ammatin sisällä työn vaatimukset vaihtelevat yhteisöstä ja kontekstista toiseen niin paljon, että ajatus yleisestä siirrettävästä osaamisesta vaikuttaa kestävämmältä. Vaikka tietyt yleiset taidot ja valmiudet ovat tunnistettavissa kaikissa töissä, niiden spesifit piirteet ja tärkeys vaihtelevat merkittävästi.<sup>38</sup> Täten mahdollisuus saavuttaa sellaisenaan riittävän siirrettävyyden asteen omaavaa osaamista vaikuttaa kyseenalaiselta. (Garrick 1999, 224-225; Kemshall 2000, 57, 60; Säljö 2001, 139-146.) Varsin harvoin siirrettävyyttä nähdään suoraan toteutuvana. Siirrettävyys nähdään ennemminkin täydentävän oppimisen ja uudessa kontekstissa tarjottavan tuen kautta mahdollistuvana osaamisen ulottuvuutena.

Intuiitiivinen osaaminen, tilannetaju sekä syvälinen ymmärrys luovat vahvan yhteyden ammatillisen osaamisen asiantuntijatasoon. Perinteisesti osaamisen kehitys on ollut ammatillisen pätevyyden hierarkkisen kasvumallin mukaan jaettavissa viiteen vaiheeseen, jotka ovat noviisi, edistynyt aloittelija, kompetentti, pätevä ja ekspertti eli asiantuntija. Jokaista kehityksen vaihetta<sup>39</sup> voidaan kuvata muutamien toiminnan ohjautumisen perustaa luovien piirteiden kautta. (Daley 1999.)

Siirtymä noviisista asiantuntijaksi heijastaa muutoksia osaamisessa erityisesti kolmella ulottuvuudella. Ensinnäkin asiantuntijan työskentelymallissa huomio siirtyy abstrakteista periaatteista myös konkreettisiin kokemuksiin. Toiseksi ammattilainen alkaa nähdä tilanteet yksittäisten ja irrallisten osien sijaan holistisina kokonaisuuksina. Kolmanneksi asiantuntijan asema siirtyy ulkoisesta havainnoijasta osallistuvaksi toimijaksi. Asiantuntijalle on myös kehittynyt vahva tietoisuus omista oppimisprosesseista. Näin hänellä on valmius oppia työstään sekä kokemuksistaan. (Daley 1999; Ruohotie 2006, 111.) Novii-seilla sitä vastoin ei vaikuttaisi olevan valmiuksia tiedostaa tai kuvailla reflektiivisiä sekä luovia prosesseja. Lisäksi kokemusten merkityksien hahmottaminen on puutteellista.<sup>40</sup> Ilman reflektiivistä osaamista kokemusperäinen oppiminen voikin johtaa myös virheiden

toistamiseen. (Marsick 1995, 42.) Kehittyminen noviisista asiantuntijaksi merkitsee myös muutoksia yksilön identiteetissä ja toimintaan liittyvässä vastuussa, sekä mahdollisesti myös hänen yleisessä yhteiskunnallisessa asemassa. (Säljö 2001, 238.)

Hatano ja Inagagi näkevät asiantuntijuuden omaavan kaksi eri muotoa, jotka ovat rutiiniasiantuntijuus ja adaptiivinen asiantuntijuus. Rutiiniasiantuntija suoriutuu menestyksellisesti tehtävistään tutuissa ympäristöissä ja tilanteissa, valiten tietyn ongelman ratkaisemiseen parhaan mahdollisen välineen ja menetelmän. Adaptiiviset asiantuntijat sen sijaan eivät rajoita toimintaansa tuttuihin ongelmatilanteisiin, vaan pystyvät ratkaisemaan uudenlaisia ongelmia ja kehittämään intuitiivisesti uutta käsitteellistä ymmärrystä. Rutiiniasiantuntijoiden asiantuntijuusasema säilyy niin kauan kuin tehtävät ja tilanteet pysyvät samanlaisina sekä ennakoitavina. Adaptiiviset asiantuntijat sitä vastoin pystyvät reflektion tukemana toimimaan menestyksellisesti myös muuttuvissa olosuhteissa. (Tynjälä 2004, 184; Kemshall 2000, 65; Pirttilä 1997, 73-74.) Hatanon ja Inagagin määritelmän kanssa pitkälti yhteneväisesti asiantuntijuutta voidaan kuvata myös tekniseen rationaliteettiin perustuvan asiantuntijuuden ja reflektiivisen asiantuntijuuden – mallin kautta.<sup>41</sup> (Tiuraniemi 1995, 155-156.)

Asiantuntijuuden perustana ovat erilaiset tiedolliset rakenteet. Ammatillisen asiantuntijuuden pohjana on alan perustiedoista muodostuva faktuaalinen tieto. Faktuaalista tietoa yleisempää tietoa on teoreettinen tai käsitteellinen tieto. Kolmas keskeinen tiedollisten rakenteiden osatekijä on proseduraalinen tieto eli kokemuksen kautta hankittu käytännöllinen tieto. Toiminnallisesti painottunut proseduraalinen tietämys on tyypillisesti ainakin osittain automatisoitunutta ja luonteeltaan implisiittistä eli niin sanottua hiljaista tietoa. Hiljaisen tiedon osuus kasvaa oppimisen, sitoutuneisuuden ja ammattitaitoisuuden saavuttaessa asiantuntijan tason. Hiljainen tai intuition kaltainen tieto kuvataan usein omana erillisenä asiantuntijuuden ulottuvuutena. Asiantuntijan toiminnassa erilaiset tiedolliset komponentit ovat reflektion tukemana yhdistyneet<sup>42</sup> toisiinsa joustavaksi osaamisperustaksi. (Tynjälä 2004, 176-178; Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2000, 18-19; Tynjälä & Nuutinen 1997, 184-185; Rinne & Hallikainen 2004, 141; Haltia & Rinne 2004, 325; Poikela 2005, 15 & 23.)

Asiantuntijuutta ei nähdä aina ensisijaisesti yksilön ominaisuutena. Asiantuntijuus ja ammattitaito määritellään yhä useammin verkostojen ja organisaatioiden kykynä ratkaista yhdessä uusia ja muuttuvia ongelmia. Keskeisiksi käsitteiksi asiantuntijuustarkasteluissa ovatkin nousseet moniammatillisuus, osallistumisrakenteet, jaettu kognitio ja -asiantuntijuus, sekä yhteisöjen toimintaperiaatteet. (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 10; Launis 1997, 124; Eraut 2005, 178.) Yhteisöllisyyteen ja moniammatillisuuteen sisältyvää asiantuntijuutta jaettaessa toisten antama palaute toimii uusien ajatusten testaamisen välineenä. Täten jaettu asiantuntijuus tukee ja ylläpitää asiantuntijuuden dynaamista luonnetta, sekä



edesauttaa syvällisen käsitteellisen ymmärryksen saavuttamista. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999.)

Vaikka asiantuntijuuteen yhdistetäänkin useita osaamisen siirrettävyyttä tukevia melko yleisluonteisia valmiuksia<sup>43</sup>, myös asiantuntijuus suhteutuu tietyn työyhteisön vaatimuksiin. (Garrick 1999, 223-224.) Täten pätevät asiantuntijuusmäärytykset edellyttävät ammatillisen toiminnan viitekehyksen varsin kokonaisvaltaista haltuunottoa. Pätevät asiantuntijuuskuvaukset ovat arvokkaita myös kompetenssiperustaisia toimintamalleja ja – järjestelmiä rakennettaessa. Koulutus- ja tutkintojärjestelmissä kompetenssiperustaiset toimintamallit tuottavat tyypillisimmin vasta työelämään siirtymisen mahdollistavaa osaamista ja pätevyyttä, eli ammatillisen kehityksen alkuvaiheen osajia. Tästä huolimatta toimintamallit eivät voi tyytyä ainoastaan esimerkiksi noviisitason ammattitaitokuvauksiin. Kompetenssiperustaisten mallien pätevyys perustuu niiden kykyyn vangita kattavasti työn autenttiset osaamistarpeet ja – sisällöt ja vasta asiantuntijuustason kuvaukset täydentävät kokonaiskäsityksen ammatillisen osaamisen moniulotteisesta luonteesta.

### 3. Kompetenssiperustainen ammatillisen osaamisen arviointi

Kompetenssi- ja osaamisperustaisten toimintamallien lähtökohtana ovat kompetenssin ja ammatillisen osaamisen määritelmät. Toimintamallit edellyttävät lisäksi mahdollisuutta todentaa ja osoittaa määrittelyn mukaisen kompetenssin olemassaolo. Kompetenssimäärittelyt ja arviointitoiminta muodostuvatkin toisiaan vastavuoroisesti ohjaaviksi toimintamallin osatekijöiksi.

Arviointi on vahvasti esillä erilaisissa kompetenssiperustaista lähestymistapaa soveltavissa toimintajärjestelmissä. Esimerkiksi Iso-Britannian NCVQ (The National Council for Vocational Qualifications) esitti, että ammattitaidon ilmeisyyden, selvyuden ja läpinäkyvyyden varmistaminen edellyttää ammatillisten tutkintojen perustuvan jokaisen osaamisvaatimuksen huomioivaan arviointiin. Muussa tapauksessa NCVQ:n mukaan menetetään juuri se laatu ja ominaisuus, jonka ammatillisten tutkintojen suunniteltiin tuottavan. Tällä tarkoitetaan takuuta siitä, että tutkinnon haltijat pystyvät vastaamaan, tai ainakin jossain vaiheessa ovat osoittaneet pystyvänsä, kaikkiin kompetenssivaatimusten osatekijöihin. (Wolf 1998.)

Kompetenssiperustaiset lähestymistavat vaativatkin uudistuksia arviointiin. Arvioinnin tulisi tuottaa informaatioarvoltaan merkityksellisempää, sekä laaja-alaisemmin vaadittuja ominaisuuksia sekä tiedollisia ja taidollisia valmiuksia kuvaavaa tietoa. (Virta 1999, 106-107; Kankaanpää 1997, 14.) Kompetenssi- ja osaamisperustaisten toimintamallien kiinnostavuus ja suosio perustuvatkin vahvasti lähestymistapojen lupauksiin tuottaa paremmin työelämän tarpeita vastaavaa osaamista.

Arviointijärjestelmien validiteettia<sup>44</sup> koskevat tarkastelut ovat usein jääneet varsin vähäiselle huomiolle. Syynä tähän voi osaltaan olla validiteetin arvioinnin vaikeus. Validiteetin arviointi perustuu vahvasti inhimilliseen arviointiin ja päättelyyn. Validiteetti on jatkuvasti alttiina yksittäistenkin negatiivisten aineistojen kritiikille, mikä voi horjuttaa luottamusta arviointiin ja sitä kautta koko osaamisperustaiseen järjestelmään. (Crooks & Kane 1996, 265.) Osaamis- ja kompetenssiperustaisten toimintajärjestelmien analyysi vaatii silti arviointitoiminnan syvällistä ja kattavaa tarkastelua.

#### 3.1. Arvioinnin lähtökohdat kompetenssiperustaisissa järjestelmissä

Kompetenssiperustaisten toimintajärjestelmien soveltamaa arviointia voidaan kutsua vähäisin näkökulmaeroin mm. kompetenssiperustaiseksi, osaamisperustaiseksi, autenttiseksi tai näyttöarvioinniksi. Esimerkiksi suoritus- tai näyttöperustaisella arvioinnilla tarkoitetaan usein täysin samaa, kuin puhuttaessa autenttisesta arvioinnista.<sup>45</sup> Eri arviointimallien yhteisenä nimittäjänä on osaamisen arviointi valmiin työn tai suoritusprosessin perustalta. Työprosessin tulee edustaa mahdollisimman autenttisesti<sup>46</sup> työelämän edellyt-

tämiä ammattitaitovaatimuksia. (Virta 1999, 33, 106-107; Resnick 1997, 261; Cumming & Maxwell 1999, 180-182.)

Pyrittäessä arvioinnin autenttisuuteen on oleellista tiedostaa, mihin autenttisuuden käsitteellä kulloinkin viitataan? Autenttisuuden vaatimus voidaan kohdistaa tehtävän ja haasteen laadun autenttisuuteen, sekä toisaalta yksilön ajattelun ja suoritusprosessin autenttisuuteen. Tehtävien autenttisuus edellyttää arvioinnin perustan muodostavien tehtävien ja toimintaympäristöjen vastaavan merkityksellisesti työelämän todellisuutta. Ajattelu- ja suoritusprosessin autenttisuus perustuu taasen siihen, että arvioidaan työtehtävän suorittamisen ja ammatillisen osaamisen kannalta keskeistä valmiutta. (Virta 1999, 36-37.) Tällöin arviointiprosessin osalta on myös pohdittava, mitä ajattelu- ja suoritusprosessien autenttisuudella viime kädessä tarkoitetaan.<sup>47</sup> Monissa tapauksissa autenttisuus on rajoittunut pyrkimykseen simuloida todellista työelämää autenttisten arviointilanteiden muodossa. Ajattelu- ja suoritusprosessin autenttisuus edustavat kuitenkin läheisemmin alkuperäistä autenttisuuden käsitettä. Tällöin korostetaan moninaisiin konteksteihin siirrettävissä olevaa autenttista osaamista, jonka arviointi perustuu erilaisiin pitkällä aikavälillä ja vaihtelevissa autenttisissa toimintaympäristöissä kerättyihin arviointiaineistoihin. (Cumming & Maxwell 1999, 189; Rennert-Ariev & College 2005, 1.)

Autenttisen osaamisen todentamiseen tähtäävän arviointitoiminnan perustan muodostavat osaamisstandardit. Standardien tehtävänä on määritellä kokonaisvaltaisesti ammatillisen toimijan vastuualueeseen kuuluvat työtehtävät, osaamisvaatimukset sekä kriteerit työtehtävien onnistuneelle suorittamiselle. Osaamisvaatimukset ja suorituskuvaukset muodostavatkin arviointitoiminnalle kiinnepisteet, joita vasten yksilöiden suorituksia ja osaamista voidaan arvioida.

Ammattitaitovaatimukset on tyypillisesti johdettu funktionaalisen analyysin<sup>48</sup> kautta. Funktionaalinen analyysi pyrkii varmistamaan, että standardit selkeästi identifioivat osaamistavoitteet ja samalla mahdollistavat suoritusten jokseenkin objektiivisen arvioinnin. Analyysi muodostaa funktionaalisen kartta<sup>49</sup>, joka ilmaisee ammatillisen kentän avainpäämäärät ja osaamisalueet. Nämä on pilkottu edelleen useiksi homogeenisten toimintojen muodostamiksi funktionaaliksi ryhmiksi. Ammatilliset osaamisvaatimukset ovat yleensä tasovapaita. Funktionaalinen kartta siis kuvaa toiminnot ja osaamisvaatimukset ammatillisella alueella ilman minkäänlaista hierarkiaa. Kaikki toiminnot ja osaamisvaatimukset ovat täten yhtä tärkeitä tavoiteltaessa ammatin avainpäämääriä ja -osaamista. Funktionaalinen analyysi voi myös tuottaa kuvauksen erilaisista osaamisen tasoista eri osaamisvaatimusten sisällä, mikä edesauttaa yksilön todellisen osaamisen tason määrittämisestä.<sup>50</sup> (Mitchell 1995, 97; Volanen 1993, 140; Melton 1994, 289.)

Funktionaalisen analyysin näennäisestä selkeydestä huolimatta osaamisvaatimusten määrittelyyn liittyy useita kriittisiä haasteita. Autenttiselta osaamiselta vaaditaan aina arvioinnin ylittävää, ulkopuolista arvoa ja merkittävyyttä. Yksimielisyys merkityksellisen

autenttisen osaamisen ominaisuuksista ei ole silti välttämättä yksiselitteisesti saavutettavissa. Ammattitaitovaatimukset ovat aina jossain määrin kompromisseja<sup>51</sup>. Ne edustavat asianosaisten edusryhmien parhaita yrityksiä määritellä ammatin edellyttämät valmiudet ja ominaisuudet tiettyinä ajankohtana. (Melton 1994, 288; Haltia 2000, 210.) Määritykset ovat pakostakin melko yleisiä. Ne eivät myöskään voi huomioida kaikkia mahdollisia viitekehyksiä, joissa näitä valmiuksia tullaan käyttämään. Kompetenssin todellinen rakenne myös muuttuu jatkuvasti kohdattaessa uusia tilanteita. (Gonczy 1999, 184.) Osaamis- ja suoritusstandardien tulisikin olla toistaiseksi laadittuja ja laadinnan tulisi olla dynaaminen ja itseään korjaava prosessi. (Virta 1999, 98.)

Useasti yksilön osaamisen todentaminen perustuu vahvasti mitattavissa ja havainnoitavissa oleviin tekijöihin. (Garrick 1999, 226.) Arviointiin liittyy myös toistettavuus, joka edellyttää kontrolloitavissa olevia olosuhteita. Kompetenssin määrittely on tällöin varsin arviointivetoista. Tämän seurauksena käytännön toiminnallisen tason ylittävät kvalifikaatiot, kuten normatiiviset ja innovatiiviset kvalifikaatiot, voivat jäädä määrittelyissä tavoittamatta. (Norris 1991; Poikela 2005, 27.) Tällaiset kompetenssistandardit ovat ristiriidassa sen ajatuksen kanssa, että kompetenssiin sisältyy kyky hallita ainutlaatuisia ja moniulotteisia tilanteita sekä ongelmia. Jos kompetenssin ja autenttisen osaamisen nähdään merkitsevän selviytymistä standardoimattomissa tilanteissa, voi arviointiviitekehyksen rakentaminen muodostuakin varsin vaikeaksi tehtäväksi. (Westera 2001, 82.)

Analysoitaessa ammatillisten standardien kykyä kuvata ammatillista osaamista ja suorittamista vaikuttaa olevan kolme avainaluetta, joihin suurimmat epäilykset kohdistuvat. Ensimmäinen alue on tietämyksen ja ymmärtämisen haltuunotto. Pystyvätkö standardit kattamaan osaavilta ammattilaisilta vaadittavat tiedolliset sisältöalueet sekä ymmärryksen soveltamisen vaatimukset?<sup>52</sup> Toisen avainalueen muodostavat arvot ja etiikka. Kuvaavatko standardit vaadittavia eettisiä vaatimuksia sekä ammattilaisilta edellytettäviä moraalisia päätöksiä?<sup>53</sup> Kolmas alue kohdentuu persoonallisiin ominaisuuksiin. Vangitsevatko standardit tasokkaan ammatillisen toiminnan kannalta keskeiset laadulliset ominaisuudet ja persoonan piirteet?<sup>54</sup> Arvioinnin kohteena tulee olla ammatillinen osaaminen kokonaisuudessaan, eivätkä ainoastaan työtaidot. (Mitchell 1995, 100; Poikela 2005, 27.)

Asetettujen standardien kyky riittävän laajasti kattaa ja kuvata kaikki kompetentin suorituksen edellyttämät osaamisen alueet onkin avainkysymys koko kompetenssiperustaiselle järjestelmälle. Riittämättömät osaamisstandardit johtavat puutteellisiin tavoitteisiin ja osaamissaavutuksiin. Tällöin yksilöt määritellään kompetenteiksi, mutta puutteellisten standardien vuoksi he eivät onnistu vastaamaan työelämän vaatimuksiin. (Mitchell 1995, 99.) Kattavuuden ohella keskeinen kysymys on alimman hyväksytyt osaamisen tason eli kompetentin ja ei-kompetentin eron määrittely. (Norris 1991.) On myös tärkeää, että avainalueet ja ydintaidot juurrutetaan osaksi ammatillisia osaamisvaatimuksia. Ainoastaan siten ne voivat saavuttaa legitimoitun aseman osana ammatillisia tutkintoja ja am-

mattitaitomäärittelyjä. Niitä ei voida lisätä ylimääräisinä aihealueina, vaan niiden tulee ilmetä ammatillisuuden luonnollisina ulottuvuuksina. (Oates & Harkin 1995, 192.)

Määritysten onnistuessa ammattitaitovaatimusvetoinen lähestymistapa voi tuottaa merkittäviä etuja. Ensinnäkin ammattitaitovaatimusten soveltaminen arvioinnin perustana vahventaa arvioinnin läpinäkyvyyttä. Arvioijat ja arvioitavat tulevat tällöin jo prosessin alusta lähtien tietoisiksi ammattitaitovaatimuksista ja standardeista, joita heidän odotetaan osoittavan tai arvioivan. Samalla lähestymistapa avaa osaamisvaatimukset julkiseen tarkasteluun. Tämä mahdollistaa ratkaisujen ja valittujen painotusten laajemman kriittisen tarkastelun ja hyväksynnän. (Virta 1999, 70-71, 78 & 85; Tynjälä 2000, 174; Heller, Sheingold & Myford 1998, 6; Melton 1994, 288.)

Ammattitaitovaatimusten painottaessa autenttista osaamista, arviointiaineiston kohdalla korostuu työtehtävien ja – prosessien autenttisuus. Avainkysymykseksi nouseekin tällöin se, millaista on pätevä arviointiaineisto? Keskeistä on tällöin pohtia, millaisten suoritteiden kautta on mahdollista osoittaa vaadittava osaaminen? Arviointiaineiston luotettavuuden kannalta on oleellista myös varmentaa, että onnistunut suoritus ei ole mahdollista ilman arvioitavan osaamisvaatimuksen hallintaa. (Resnick 1997, 261; Virta 1999, 84; Keurulainen 1996, 203.)

Arviointiaineiston tulee perustua autenttisiin suorituksiin ja tehtäviin, jotka vastaavat asetettujen osaamisvaatimusten mukaisia tavoitteita ja mahdollisimman moniulotteisesti työelämän todellisuutta.<sup>55</sup> Myös tiedolliset osaamisvaatimukset pyritään todentamaan ammatillisen toiminnan kautta. Arviointiaineisto on yleensä käytännön osaamista ja tietämystä kuvaavien aineistojen yhdistelmä. Lähtökohtaisesti suoritustehtävät toimivat silti usein osaamistavoitteiden välittöminä mittareina. Lähestymistapa näkeekin tiedollisen hallinnan olevan vain väline eikä päätetila. (Virta 1999, 37-38, 70-71 & 78; Messick 1994, 17; Kankaanpää 1997, 21; Ellis 1995, 91.)

Arviointiaineiston rakentaminen yksinomaan toiminnallisten suoritusten perustalta on saanut osakseen myös kritiikkiä. Lähestymistavan koulutukselliset sovellukset ovat luottaneet vahvasti juuri työtilanteesta suoraan observoitavien taitojen arviointiin. Lähestymistapaa ei kuitenkaan koeta tarkoituksenmukaisena korkeamman tason ammatillisen osaamisen arviointiin. Sen nähdään vääjäämättä pelkistävän ja hajottavan ammatillinen osaaminen yksittäisiksi osatekijöiksi. Tällöin ammattitaidon kokonaisvaltainen olemus ja yksittäisen toimintatilanteen ylittävä ammatillinen ymmärrys jäävät tavoittamatta.<sup>56</sup> Kokonainen autenttinen työsuoritus voi poiketa yksittäisiin osatekijöihin tai -taitoihin kohdistuvista suorituksista. Kokonaisuus ei ole tällöin vain osiensa summa. Ammatillisen tietämyksen ja osaamisen pelkistämisen pelätään samalla myös tukahduttavan myöhempää ammatillista kehitystä. (Whitty & Willmott 1991; Hyland 1993; Gonczi 1999, 192; Poikela 2005, 27; Kemshall 2000, 56; Cumming & Maxwell 1999, 180-181.) Kokonaisuuden hallinta

edellyttää myös yksittäisten osien hallintaa. Validiteetin kannalta tavoitteena tulisi olla onnistuneen tasapainon löytäminen erilaatuisten suoritteiden arvioinnin välillä.<sup>57</sup>

Arvioitavien suoritusten laadullisten ominaisuuksien ohella oleellista on pohtia myös suoritteiden määrää. Yleinen periaate arvioinnin validiteetin suhteen on, että mitä kapeampi arviointiaineisto kompetenssia koskevien päätelmien taustalla on, sitä heikompaa on arviointitulosten yleistettävyyttä. Rakentamalla arviointiaineisto useiden pienempien tehtävien varaan voidaan lisätä sisältöalueen kattavuutta. Vastaavasti syventyminen yksittäiseen osa-alueeseen heikentää arviointiaineiston sisällöllistä edustavuutta, mutta antaa spesifimpää ja yksilöllisempää tietoa suorituksen ja osaamisen laadullisista ominaisuuksista. Arviointiaineiston osalta tulee painottaa monipuolisuutta sekä suoritusten kattavuutta ja syvyyttä.<sup>58</sup> (Virta 1999, 34, 85; Resnick 1997, 261.)

Lähes pakosta arviointiaineisto sisältää silti rajoituksia ja puutteita. Varsin usein mm. käytettävät resurssit ohjaavat tilanteeseen, jossa kompetenssin sisältämiä ammattitaitovaatimuksia mitataan selektiivisesti vain yhdessä kontekstissa. Tällöin oletukset kompetenssista voivat olla harhaanjohtavia. Aineisto voi ainoastaan antaa ymmärtää olevan hyvin todennäköistä, että yksilö on saavuttanut kaikki osaamisvaatimukset kaikkien kontekstien osalta. Silti useasti on jo lähtökohtaisesti tunnustettava olevan mahdotonta arvioida kaikkea osaamista kaikissa kuviteltavissa olevissa konteksteissa. Pätevä arviointiprosessi edellyttää joka tapauksessa, sekä aineiston sisällöllisen laadun, määrän että toiminnallisten kontekstien kattavuuden huomiointia. (Gonczi 1994; Melton 1994, 290-291.)

### **3.2. Arviointiprosessin rakentuminen**

Kompetenssiperustaisten arviointikriteeristöjen sekä arvioitavien työtehtävien onnistuneet määrittelyt luovat mahdollisuuden siirtyä arviointiprosessin toiminnalliseen toteutukseen. Crooks ja Kane (1996) jakavat arviointiprosessin käsitteellisesti eriäviin osatekijöihin, jotka muodostavat arviointiprosessin validointimallin.

Mallin ensimmäisen vaiheen muodostavat arviointiprosessin hallinnointi ja ohjaus. Hallinnointi ja ohjaus voivat vaikuttaa merkittävästi arvioinnin kokonaisvaliditeettiin. Toimenpiteet voivat mm. aikaansaada epäasianmukaisia arviointiolosuhteita, jotka johtavat virheellisiin tulkintoihin<sup>59</sup> osaamisen tasosta. (Crooks & Kane 1996.)

Arviointiprosessin hallinnointi ja ohjaus voivat myös vaikuttaa arvioitavien motivaation rakentumiseen.<sup>60</sup> Toiminnan tulisi saada arvioitavat vakuuttuneiksi siitä, että tutkinnon sisältämissä arviointitilanteissa varmasti arvioidaan työelämässä tarvittavaa autenttista ammattitaitoa. Arvioitavien tulee myös kokea tutkinnoilla olevan todellista merkitystä työmarkkinoilla. Tällöin toiminta muodostuu henkilökohtaisesti merkitykselliseksi, eikä näyntyädy ainoastaan välineenä toiminnan ulkopuolisten tavoitteiden saavuttamiseen. (Garrick 1999, 220.) Arviointitilanteisiin on myös usein liitettävissä arviointiahdistus<sup>61</sup>.

Arviointiahdistus heikentää arvioitavan suoritustasoa antaen harhaanjohtavan kuvan arvioitavan todellisesta osaamisesta. Arviointiahdistukseen vaikuttaa merkittävästi se, miten ohjaus sisälle arviointiprosessiin tapahtuu. (Crooks & Kane 1996.)

Arviointiprosessin validointimallin seuraava osatekijä on arviointisuoritus ja siihen sisältyvä osaamisen tason määrittäminen. Validiteetti ja luotettavuus<sup>62</sup> ovat uhattuina, jos arviointisuoritus ja arvioinnissa sovellettavat tason määrittäykset eivät pysty vangitsemaan suorituksen tärkeitä laadullisia ominaisuuksia.<sup>63</sup> Puutteellisessa arviointisuorituksessa huomioidaan ainoastaan osa suorituksen liittyvistä laadullisista ominaisuuksista. Samalla arviointi jättää huomioimatta toisia tärkeitä ominaisuuksia. Onnistuneista standardeista huolimatta osaamisprosessi onkin aina vaikeasti tavoitettava arviointikohde. (Crooks & Kane 1996.) Ongelma pelkistyykin siihen, mitä itse asiassa arvioidaan arvioitaessa osaamisprosessia. Osaamisen rakentuessa sarjasta toisiaan seuraavia toimintoja arvioija ei välttämättä kykene kokonaisvaltaisten havaintojen ja arviointien tekoon. Arviointiin sisältyy tällöin vinoutumamahdollisuus. Arviointi suuntautuu tällöin helposti erillisiin toimintoihin tai yleisvaikutelmaan, joiden arviointia tuetaan osaamista selkeyttävillä arviointikriteeristöillä. (Virta 1999, 35, 86-90.) Kompetenssista viestivät onnistuneet suoritukset ovat myös tulkinnallisia. Moniulotteisen osaamisen kentällä yhden arvioijan näkökulmasta onnistunut suoritus voi olla vastaavasti epäonnistuminen toisesta näkökulmasta tarkasteltuna. (Westera 2001, 83.)

Arviointi on aina osittain riippuvainen yksittäisen arvioijan tiedoista, taidoista ja asenteista. (Steadman 1995, 204; Pyykkö, Salpakivi & Vuorio 1985, 105.) Arviointijaperustaiset uhat tyypillisesti todentuvat arvioijan kohdatessa epätasaisia suorituksia.<sup>64</sup> Kohdatessaan sekavan tai ristiriitaisen suorituksen arvioijat voivat antaa erilaisia painotuksia arvioinnin ja osaamisen ulottuvuuksille esimerkiksi oman arvoperustansa ohjaamana. Arvioija voi myös omalla toiminnallaan ja viestimillään odotuksilla vaikuttaa suoraan arvioitavan suoritukseen. Arvioitava usein pyrkii saamaan hyväksyntää osakseen mukautumalla ympäristön vaatimukseen.<sup>65</sup> (Heller ym. 1998, 6-7, 32; Baron & Byrne 1991, 323.) Arvioija voi myös olla arviointiaineiston lisäksi tietoinen arvioitavan aiemmista suorituksista tai muusta arvioitavaa koskevasta informaatiosta. Lisäinformaatio voi muodostua kaksiteräiseksi miekaksi. Parhaimmillaan se tuottaa hyvin oikeaan osuvia ja käyttökelpoisia arviointiaineistoa tukevia ja täydentäviä tulkintoja. Pahimmillaan se johtaa vakavasti rajoittuneisiin ja puolueellisiin arviointiaineiston tulkintoihin sekä osaamista koskeviin päätelmiin. (Haltia & Hämäläinen 1999, 71.)

Erautin NVQ:n arviointipäätöksiä tarkasteleva tutkimus todentaa ammatillisen osaamisen arviointiin liittyviä ongelmia. Tutkimuksen mukaan kolmasosa tutkimuksen otoksen arvioijista uskoi tehneensä arviointeja ilman riittävää näyttöaineistoa. Ainoastaan 40 prosenttia arvioijista koki heillä olleen aina käytössään niin paljon näyttöaineistoa, kuin toimintajärjestelmän vaatimukset tiukasti tulkittuna edellyttäisivät. Yli kolmasosa arvioijista vastaavasti

koki, että riittämättömiä tutkintosuorituksia oli hyväksytty. Arvioijista 38 prosenttia käytti arviointipäästönsä ensisijaisena lähteenä NVQ:n ulkopuolisia standardeja ja osaamisvaatimuksia. Arvioinneissa suosittiin kokemusten sekä oman koulutuksen mukaisia osaamis- ja toimintapainotuksia. (Wolf 1998.) Suomen näyttötutkintojärjestelmää tarkasteltaessa Ansa-harju on esittänyt samansuuntaisia havaintoja. (Ansa-harju 2000, 121.) Hagerin ja Gonczin (1994) mukaan ammattitaitovaatimusten ohjaamat todellisten työtilanteiden arvioinnit ovat omanneet korkean reliabiliteettitason. Esimerkiksi arvioijien näkemykset arviointituloksista ovat olleet yleensä yhteneväisiä ja lähtökohdiltaan objektiivisia.

Arvioijien tuleekin olla yksimielisiä<sup>66</sup> osaamisen kannalta merkityksellisistä ominaisuuksista ja sisällöistä, arviointitavoista sekä pätevän suorituksen kriteereistä. Korkea yksimielisyyden aste ja keskinäinen luottamus saavutetaan arvioijien hyvällä koulutuksella, määrittelemällä arviointikriteerit ja pisteyttämällä suoritukset systemaattisesti, sekä keskustelemalla ja sopimalla kriteerien soveltamisesta mahdollisimman tarkoin. (Crooks & Kane 1996; Steadman 1995, 204-207; Takala 1996, 220; Virta 1999, 86-90, 113; Volanen 1993, 142.) Toisaalta pyrkimykset lisätä arvioijien välistä yksimielisyyttä käyttämällä objektiivisempia arviointikriteeristöjä johtavat mahdollisesti arviointiin sisällytettävien tekijöiden supistamiseen. Tämä synnyttää toisia uhkia validiteetille.<sup>67</sup> Tutkintovaatimusten tarkkuuden ja sitovuuden suhteen tasapainoillaankin kahdenlaisten paineiden välillä. Yksiselitteisten ammattitaitovaatimusten puute johtaa mitä ilmeisimmin arvioinnin epävarmuuteen. Liiallinen tarkkuus ja jäykkyys vastaavasti estävät esimerkiksi luovuuden käytön ja arviointi voi kadottaa oppimista tukevan tehtävänsä. (Crooks & Kane 1996; Haltia & Hämäläinen 1999, 88; Eraut 2004b, 803.)

Arviointiprosessin edetessä yksittäisten tehtävien ja osatekijöiden arviot yhdistyvät kokonaisarvioksi. Kokonaisarvio edustaa oletusarvoa keskimääräisestä yleistettävästä osaamisen tasosta vastaavissa toiminnallisissa ympäristöissä ja suoritustilanteissa. Tähänkin liittyy mahdollisia uhkia kokonaisvaliditeetille. Ensinnäkin uhka voi todentua yhteen koottavien suoritteiden ollessa keskenään liian erilaisia.<sup>68</sup> Suorituskokonaisuuden osatekijöiden epäasianmukainen<sup>69</sup> painottuminen heikentää myös kokonaisarvion validiteettia. Arvioinnin yleistettävyys onkin riippuvainen koko arviointijärjestelmän laadullisesta olemuksesta. Erityisen merkityksellisiä ulottuvuuksia ovat ammattitaitovaatimukset ja arviointiaineisto, arviointiprosessin hallinnollinen organisointi ja ohjaus, sekä arvioijien kyky soveltaa perusrakenteita asianmukaisesti.<sup>70</sup> Arviointijärjestelmän kokonaislaatua vahvennetaan myös erilaisin varmentavin järjestelmin. Tällaisia ovat mm. näyttöperustaisten ammatillisten tutkintojen laadun kontrolli -järjestelmän muodostavat sisäiset ja ulkoiset verifioijat.<sup>71</sup> (Crooks & Kane 1996; Wolf 1998; Ansa-harju 2000, 121.) Suomalaisessa näyttötutkintojärjestelmässä ulkoisina verifioijina toimivat tutkintotoimikunnat.

Validiteetiltaan hyvän arviointiprosessin viimeisen askelman muodostaa arviointiprosessin vaikutusten tarkastelu. Arvioinnin suorien tulosten ohella on huomioitava koko arvi-



ointiprosessin kokemisen aikaansaamat vaikutukset prosessiin osallistujille. Arviointiprosessilla voi olla merkittäviä vaikutuksia arvioitavan motivaatioon, osaamis- ja oppimiskokemuksiin, sekä ammatti- ja koulutusidentiteetin rakentumiseen. Palaute onkin merkittävä arviointiprosessin osatekijä. Epäasiallisesti tai puutteellisesti toteutettu palautteen anto voi tuottaa arvioitavalle harhaanjohtavan kuvan kokonaisarviointista ja osaamisestaan. Arviointiprosessin kokonaisvaliditeettia ja prosessiin sisältyvän panostuksen oikeutusta voidaan pitää kyseenalaisena, jos arviointijärjestelmältä odotettuja positiivisia seurauksia ei arvioitavan tai muiden asianosaisten näkökulmasta saavuteta. (Eraut 1995, 261; Crooks & Kane 1996; Eraut 2004b, 803.)

### 3.3. Arviointimenetelmät

Arviointiaineiston ja arviointiprosessin merkityksellinen asema suuntaa huomion sovellettuihin arviointimenetelmiin. Pätevässä arvioinnissa käytetään monipuolisesti arviointikohteen ja – tavoitteen näkökulmasta relevanteimpia arviointimenetelmiä. Laadullisia menetelmiä monipuolisesti soveltava arviointi sisältää esimerkiksi havainnointia, haastatteluja, kyselyjä, aiemmin dokumentoituja osaamisen näyttöjä sekä itse-, vertais- ja ryhmäarviointia. Tämä luo perustan myös monipuoliselle arviointiaineistolle. Ammatillisen osaamisen arvioinnissa korostuu myös jatkuvuus sekä vuorovaikutus. Arviointimenetelmien tekninen oikeellisuus ja laadullinen monipuolisuus eivät kuitenkaan pysty korjaamaan arviointijärjestelmään tai ammattitaitovaatimusmäärittelyihin mahdollisesti liittyviä muita validiteettiongelmia. (Gonczi 1994.; Eraut 2004b, 803; Hager & Gonczi 1994.)

Kompetenssiperustaisissa malleissa keskeisin arviointimenetelmä on autenttisen osaamisen suora havainnointi. Havainnointi tuo arvioinnissa yhteen lukuisat kompetenssin osatekijät, kuten tietämyksen, ymmärryksen, ongelmanratkaisun, teknisen osaamisen, asenteet ja eettiset valmiudet.<sup>72</sup> Havainnointiperustainen arviointi toimii perustana myös kyseisen arviointi- ja suoritustilanteen ylittävälle päätelmille yleisestä tieto- ja osaamistasosta. Havainnoinnissa arvioijan objektiivisuus, systemaattisuus ja huomiointikyky ovatkin jatkuvan paineen alla. (Virta 1999, 60-66; Cumming & Maxwell 1999, 181; Gonczi 1994.)

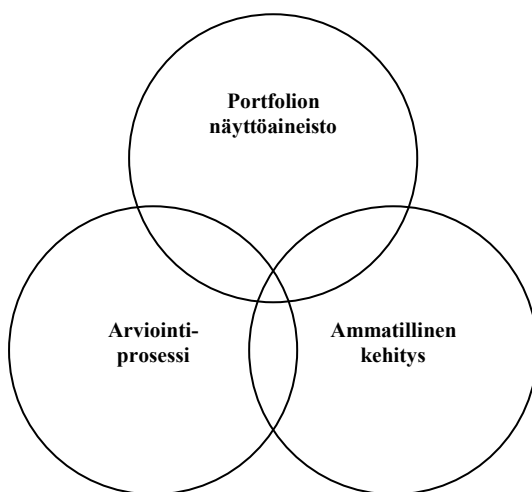
Havainnointi voi toteutua myös keskustelujen ja muiden vuorovaikutuksellisten toimintojen perustalta. Keskusteluissa havainnointi voidaan kohdentaa selkeämmin esimerkiksi tiedolliseen sisällön hallintaan, sekä valmiuksiin ilmaista ja perustella tiedollisia käsityksiään. Keskustelut voivat lisäksi täydentää ja selkeyttää toiminnallisia suorituksia. Arviointi voi kohdistua myös ensisijaisesti juuri vuorovaikutustaitoihin. Keskusteluun ja vuorovaikutukseen pohjautuva arviointi on kuitenkin lähtökohdiltaan varsin subjektiivista. Arvioijalla tulee olla perusteltu ja johdonmukainen käsitys mm. arviointiperusteista. (Virta 1999, 62-63.)

Ammatillinen osaaminen sisältää useasti valmiuden toimia osana työyhteisöä sekä moniammatillisia osaamisryhmittymiä. Näiden osaamisvaatimusten arviointi voi edellyttää

ryhmäperustaisia arviointimenetelmiä. Menetelmien kautta arvioidaan mm. yhteistoimintataitoja sekä ryhmätyöskentelyn tuottamia oppimistuloksia<sup>73</sup>. Ryhmäarviointiin sisältyy mahdollinen päätelmällinen ongelma. Ryhmäprosessin tulos voi olla onnistunut, vaikka osa ryhmän jäsenistä olisi laiminlyönyt tai ollut muuten kyvytön selviytymään asetetuista vastuista ja vaatimuksista. Tällöin ryhmäprosessin tulokseen perustuva yhteisarvio ei voi toimia luotettavana kuvauksena yksilön osaamisesta. Arvioitaessa yksilötason osaamista arvioijan ensisijainen tehtävä onkin seurata ryhmän yksittäisten jäsenten toimintaa osana kokonaisuutta. (Virta 1999, 68-70.)

Keskeinen arviointimenetelmällinen ratkaisu vastata kompetenssiperustaisen arvioinnin haasteisiin<sup>74</sup> on itsearviointi. Reflektiivisen osaamisen sisällyttäminen osaksi ammattitaitomäärittäyksiä on tehnyt itsearviointia myös arvioitavan osaamisvaatimukseksi. (Virta 1999, 69-70; Tynjälä 2000, 174.) Itsearviointia hyödyntävän osaamisperustaisen arvioinnin on esitetty tuottavan jopa paremman suoritustason omaavia ammattilaisia. (Schmid & Kiger 2003, 11.)

Kompetenssiperustaiset järjestelmät ja niiden tuottamat tutkinnot sisältävät myös enenevässä määrin aiemman osaamisen tai oppimisen tunnustamista.<sup>75</sup> Aiemman dokumentoidun osaamisen tunnustaminen onkin vahvasti esillä myös suomalaista näyttötutkintojärjestelmää koskevissa kehittämishankkeissa. (OPH 2003, 25-29.) Arviointiprosessit tarvitsevatkin tuekseen huolellisen ja yksityiskohtaisen järjestelmän vastaamaan mm. arviointien kirjaamis-, seuranta- ja integrointitarpeisiin. Portfolio on nähty tarkoituksenmukaisena vastauksena näihin tarpeisiin. Se onkin keskeinen toiminnallinen väline esimerkiksi Iso-Britannian NVQ (National Vocational Qualifications) – järjestelmässä. Laadullisesti pätevä portfolioperustainen arviointitoiminta rakentuu kolmen osatekijän yhteisvaikutuksen tuloksena. (Wolf 1998; Valencia & Au 1997, 30.)



**Kuvio 5.** Portfolioperustaisen arviointitoiminnan ytimen muodostavat osatekijät.

Portfolioiden koetaan olevan perinteisempää arviointia merkityksellisempiä sekä autenttisempia osaamisen ja pätevyyden kuvaajia. Portfolion kautta voidaan paremmin heijastaa toiminnan kompleksisuutta ja rikkautta, sekä osoittaa laajemmin keskeisiä osaamis- ja oppimissaavutuksia. Osaamisen arvioinnissa portfolio toimiikin edustavana osaamista todentavien suoritusten kokoelmana. Portfolioiden sisältämä näyttöaineisto samalla sitoo arviointiprosessin dokumentoituun ja konkretisoituun näyttöaineistoon. Portfolion rakentaminen edellyttää laatijalta valmiutta hankkia, soveltaa ja analysoida itsenäisesti tietoa. Portfolioiden ohjaaman arvioinnin nähdäänkin edistävän toimijoiden tietoisuutta, reflektiivisiä valmiuksia, vahvempaa osallisuutta sekä vastuunottoa omasta arvioinnistaan ja ammatillisesta kehityksestään.<sup>76</sup> Tämä vahventaa inhimillisten kvalifikaatioiden kehittymistä. Portfolio voi sisältää myös yhteistoiminnallisesti laadittuja osioita. (Valencia & Au 1997, 2 & 30; Hayes 1997, 169-170; Virta 1999, 58-59; Brown 2002.)

Portfolion käyttö ei sinällään takaa, että portfolio edustaisi autenttista osaamista ja arviointitoimintaa<sup>77</sup> tai johtaisi yksilöiden kehittymiseen paremmiksi oppijoiksi tai osaajiksi. Portfolioon liitetyt odotukset ovat helposti ylimitoitettuja. Portfolion käytön tulee olla tietoista ja arvioinnin näkökulman on oltava täsmällinen. Arviointiperusteiden tulisi olla myös riittävän monipuoliset. Tällöin portfolio voi tavoittaa yksityiskohtaisempaa, moniulotteisempaa ja syvempää arviointitietoa ammatillisen osaamisen eri ulottuvuuksista. (Rennert-Ariev & College 2005, 2; Virta 1999, 59-60.)

## 4. Koulutusjärjestelmä uudelleen määrittelyjen kohteena

Suomi on 1970-luvulta lähtien rakentunut johdonmukaisesti kohti kredentialistista koulutusyhteiskuntaa<sup>78</sup>. Investointi inhimilliseen pääomaan<sup>79</sup> nähdään yhteiskunnallisesti kannattavana ja tuottavana toimintana, mikä on lisännyt tietoisuutta koulutuksen ja ammatillisen harjaantumisen tärkeydestä. Tämä on asettanut koulutusjärjestelmälle yhä kasvavia vaatimuksia. Resurssien saannin vastineena vaaditaan vahvempaa vastuunottoa, olemassa olevien toimintamallien kyseenalaistamista ja muutoshalukkuutta. (Rinne ym. 2000, 82-83; Garrick 1999, 217; Ellis 1995, 83.) Koulutuksellisilta järjestelyiltä vaaditaan lisäksi läpinäkyvyyttä ja selkeyttä. 1990-luvulla käynnistynyt koulutuspoliittinen keskustelu on yhdistänyt koulutusjärjestelmän myös entistä vahvemmin tuottavuuden sekä työelämälähtöisten käytäntöjen tavoitteisiin. Koulutusjärjestelmän selvät rajat, autonominen tila ja itsearvoinen oikeutus onkin monilta osin asetettu kyseenalaiseksi. Samalla ammatillista osaamista ei saa enää ymmärtää lopullisesti saavutetuksi tilaksi, vaan sille on päinvastoin tyypillistä jatkuva työelämälähtöinen kehittyminen ja uudistuminen. (Rinne ym. 2000, 82-83; Ellis 1995, 85; Filander 2006, 45.)

Ammatillinen peruskoulutus on perinteisesti pyrkinyt suuntaamaan koulutussisältönsä erityisosaamisen alueelle. (Karila & Nummenmaa 2001, 24-25.) Ammatillisen opetuksen perinne on puolestaan painottunut opettamisen ja opettajan näkökulmaan, jolloin osaamisen ja ammattitaidon analysointi on jäänyt vähäiseksi. Työelämälähtöiset näkökulmat pyrkivät uudelleen arvioimaan tätä perinnettä. Näkökulmat nostavat työ- ja kokemusperäisen oppimisen sekä osaamisen ammatillisuuden keskeiseksi lähtökohdaksi. Yhä vankemman jalansijan saaneiden tulkintojen mukaan työ ja sen tuottamat kokemukset luovat parhaat mahdollisuudet ammatillisten taitojen oppimiseen. (Marsick 1995, 42; Patrikainen 1999, 65; Rinne, Mäkinen, Olkinuora & Suikkanen 2006, 18.)

Vastaavasti muodollisten oppimisympäristöjen olemassaolon nähdään perustuvan ainoastaan illusatoriseen ajatukseen, jonka mukaan koulutus ja opetus samaistetaan oppimiseen. Näkemysten mukaan muodollisen koulutusinstituution kykyä tuottaa täysin ammattitaitoista työvoimaa on alun alkaen yliarvioitu. Todellisuudessa koulutusjärjestelmä tuottaa parhaimmillaankin vain aloittelijoita, joiden syvällisempi ammattitaidon rakentuminen alkaa vasta muodollisen koulutuksen jälkeen. Virallisia koulutusinstituutioita ohjataankin tarjoamaan koulutusta, joka olisi työelämän kannalta relevantimpaa. (Aro 2006, 204; Nyssölä 2003, 511; Rinne & Salmi 2003, 154, 198.) Usein tällä tarkoitetaan oppimista, joka on vähemmän abstraktia ja teoriasidonnaista sekä lähempänä työympäristöistä löytyviä aiheita.<sup>80</sup> (Tynjälä 2000, 130.) Työpaikoilla tapahtuvan harjaantumisen odotetaan korvaavan kapea-alaisen taitoperustaisen oppimisen laajemmin sovellettavalla oppimisella. (Tennant 1999, 165.) Postmodernistinen yhteiskunnallinen muutossuunta on siten johtanut erilaisten tiedonmuotojen ja – hankintatapojen arvostukseen. Kehityksen seurauksena

kokemuksellinen, epämuodollinen ja yhteisöllinen oppiminen ovat yhä vahvemmin tunnustettuja elinikäisen oppimisen lähteitä ja – muotoja. (Edwards & Usher 2001, 279-283; Toiskallio 1995, 52; Rinne & Salmi 2003, 154, 198.)

Työelämälähtöisyyden nousu koulutusjärjestelmässä lähes pyhäksi ja ehdottomaksi toiminnan lähtökohdaksi on saanut osakseen myös kritiikkiä. Ensinnäkin työelämä asettaa koulutukselle jatkuvasti uusia haasteita ja vaatimuksia, mutta runsaasti tarpeita omaava työelämä jää kehittämiskeskustelussa yleensä tarkemmin määrittelemättä. Henkilöimättömän työelämän puheita ”jatkuvasta muutoksesta” ja ”vaatimustason kiihtyvistä kasvusta” voidaan osittain pitää tuotettuna retoriikkana, jolla ei aina ole todellisuuspohjaa. Työelämäsuuntautuneisiin kehittämishankkeisiin liittyikin vahvasti niin sanottu ”aitouden” retoriikka. Sen mukaan välittömästi työelämän käytännöissä tapahtuva oppiminen on aina muodollista koulutusta parempaa, tärkeämpää ja ”todellisempaa” oppimista. Markkinaehtoisen ja työelämälähtöisen koulutuspolitiikan onkin nähty johtaneen teoriakielteiseen osaamis- ja oppimisajatteluun. Näkemys on toiminut yhtenä koulutusten uudelleenmäärittelyjen lähtökohdana. (Filander 2006, 45-47; Nyyssölä 2003, 511.) Vastavia retorisia piirteitä on myös erityisesti 2000-luvun aikuiskoulutuksellista keskustelua hallitsevissa osaamisen jatkuvan uusintamisen ja oppimisen elinikäisyyden painotuksissa. Aron (2006, 203) mukaan elinikäisen oppimisen käsitettä voi käyttää hyvin mantran lailla, koska se on varsin kaiken kattava, arkikielessäkin ymmärrettävä ja samalla sopivan epämääräinen käsite.

Suomalaisessa työelämässä ei juuri löydy ammattiopetuksen perinteitä, kulttuuria tai ohjauksen vastuunkantajia. Täten työelämälähtöisten kehittämisjulistusten vahva nousu on varsin kiintoisaa. Työelämä on toiminut viime vuosina myös huomattavan paineen alla ja monilta osin selkeästi aliresursoituna. Samalla tavoite rakentaa ammatillista osaamista autenttisissa työtilanteissa on ohjannut ammatillisen koulutuksen järjestäjiä siirtämään omaa koulutus- sekä ohjaustyötään työelämän suoritettavaksi. Siirto on tapahtunut pitkälti ilman erillistä korvausta. Ei ole myöskään ollut takeita työelämän edellytyksistä ohjata tietoisesti ja suunnitelmallisesti opiskelijoita.. (Filander 2006, 46 & 49.)

Viime vuosikymmeninä toteutetut ammatillisen koulutuksen uudistukset ovat joka tapauksessa pyrkineet työelämälähtöistämään sekä laaja-alaista koulutusta. Ammatilla ei tarkoiteta enää pelkästään toimenkuvan kaltaista kokonaisuutta, vaan useammissa työelämän ammateissa käyttökelpoisia valmiuksia. (Rauhala 1993, 18-19.)

Kriittisissä kannanotoissa laaja-alaisen koulutuksen tuottaman yleisosajuuden on nähty väistämättä edustavan entistä pinnallisempaa sekä hajanaisempaa tieto- ja osaamisperustaa. Työpaikkakohtaisesti hankitut käytännön taidot eivät välttämättä myöskään muotoudu tietoiseksi osaamiseksi. (Filander 2006, 54; Jokinen & Luoma-Keturi 2006, 61.) Ammatillinen koulutus ei tuota ainoastaan taidollista erityisosaamista. Koulutus luo ammatillisen habituksen sosiaalistamalla opiskelijan ammatillisen yhteisön arvoihin sekä

standardeihin<sup>81</sup>. (Beck & Young 2005, 188.) Koulutuksen kentällä vallitsevassa ”aitousretoriikassa” muodollisen koulutuksen yksilötason vaikutuksia ei juuri haluta tuoda esiin. Vaikutuksia ei myöskään koeta yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisujen kannalta merkittävänä. (Filander 2006, 54; Jokinen & Luoma-Keturi 2006, 61.)

Työelämäsuuntautuneet näkökulmat ovat kiistatta asettaneet ammatillisen koulutusjärjestelmän kriittisen tarkastelun ja konkreettisten muutosprosessien alaisiksi. Laadun arviointi ja muutosprosessit edellyttävät järjestelmien läpinäkyvyyden vahvistamista sekä selkiyttämistä. Koulutusjärjestelmän selkeyttä ja läpinäkyvyyttä edistää toiminnan tavoitteiden ja tulosten ilmaisu esimerkiksi erilaisina osaamis- ja saavutusstandardeina. Ne toimivat samalla saavutetun kompetenssin osoittajina. Määrittelyt myös avaavat koulutuksen tavoitteet ja tulokset kriittiselle arvioinnille. Selkeä ja läpinäkyvä määrittely lisäksi suojaa tahattomilta poikkeamilta ja ajelehtimiselta.<sup>82</sup> (Ellis 1995, 85.)

Sisällöllisten linjausten osalta etuna on, että ammatilliset standardit painottavat tietojen, ymmärryksen ja taitojen käyttöä ja soveltamista, sekä toiminnallisia konteksteja. (Mitchell 1995, 103.) Tavoiteltujen ja saavutettujen tulosten eksplisiittinen ilmaisu tukee yksilöiden autonomisuutta ja lisää mahdollisuuksia ottaa vastuuta toiminnastaan ja oppimisestaan. Samalla mahdollistuu osallistuminen asettuja tavoitteita ja odotuksia koskevaan keskusteluun. (Ellis 1995, 85.; McNair 1995, 225.)

Työelämälähtöisyyttä painottavat yhteiskunnalliset linjaukset ovat ohjanneet ammatillista koulutus- ja tutkintojärjestelmää kohti kompetenssi- ja osaamisperustaisia toimintamalleja. Kompetenssi- ja osaamisperustaiset lähestymistavat eivät tosin ole uusi ilmiö. Kompetenssiperustainen oppiminen on yrittänyt läpimurtoa aiemminkin, tosin varsin heikoin tuloksin.<sup>83</sup> Kompetenssiperustaisen lähestymistavan aiemmat epäonnistumiset huomioiden onkin mielenkiintoista, mihin lähestymistavan nykyinen suosio perustuu?<sup>84</sup> Lähestymistapaa hyödyntävän koulutus- ja tutkintojärjestelmän rakentaminen on joka tapauksessa edennyt laaja-alaisesti ja vauhdikkaasti.

#### **4.1. Kohti oppimisympäristöstä riippumattoman osaamisen tunnustamista**

Yhteiskunnan ja erityisesti työelämän heikentynyt luottamus muodollisen koulutusjärjestelmän kykyyn tuottaa riittävästi osaavaa työvoimaa on suunnannut huomion työssä opittuun osaamiseen. Muodollisen koulutuksen ulkopuolella saavutetun osaamisen tunnustaminen<sup>85</sup> onkin ammatillisen koulutuksen uudistamisen sekä elinikäisen oppimisen politiikan ydinkäsite. Elinikäisen oppimisen tavoitteita ei nähdä saavutettavan, niin kauan kuin muodollisen koulutus- ja harjoitusjärjestelmän ulkopuolella hankitut kompetenssit säilyvät näkymättöminä ja heikosti arvostettuina. Informaalisti tai nonformaalisti saavutetun arkioppimisen tunnustamisesta onkin haettu uusia mahdollisuuksia aikuisten kouluttamiseen. Toisaalta työssä opitun tunnustaminen on aina kuulunut myös nuorten

ammattilliseen koulutukseen. (Colardyn & Bjornavold 2004, 69 & 86; Nyssölä 2003, 510-511.)

Kansalliset nonformaalin ja informaalin oppimisen tunnustamisen menettelytavat keskittyvät yksilöihin, taloudellisiin pyrkimyksiin ja institutionaalisiin tavoitteisiin. Yksilöihin kohdistuvat tavoitteet liittyvät heidän kehitykseensä, koulutusjärjestelmään sisäänpääsyn kasvuun ja parempaan panokseen työmarkkinoilla. Nämä tavoitteet on ilmaistu suuressa joukossa Euroopan unionin jäsenmaita. Taloudelliset ja institutionaaliset näkökulmat ovat esillä harvemmin, mutta eivät ole missään tapauksessa marginaalisia. (Colardyn & Bjornavold 2004, 72.) Esimerkiksi Opetusministeriö on kannanotoissaan painottanut vahvasti myös taloudellisia näkökulmia. Opetusministeriön mukaan kansantalouden kasvu edellyttää, että työelämässä toimivilla on mahdollisuudet hyödyntää sekä hankkia relevantteja kvalifikaatioita ja osaamista mahdollisimman joustavasti. (OPM 2004b, 17.) Institutionaalisia pyrkimyksiä kuvaa koulutusjärjestelmän suurempi joustavuus. (Colardyn & Bjornavold 2004, 72.)<sup>86</sup>

Keskeisin työelämään liittyvä tekijä ajattelumallin taustalla vaikuttaa olevan työmarkkinoiden muutos. (Raivola, Heikkinen, Kauppi, Nuotio, Oulasvirta, Rinne, Knubb-Manninen, Silvennoinen & Vaahtera, 2008, 27.) Elinikäinen työsuhde on muuttunut poikkeukseksi ja enemmistö työntekijöistä tulee vaihtamaan työtä tai työuraa useita kertoja elämänsä aikana. Tämä edellyttää, että taidot ja kompetenssit ovat siirrettävissä ja uudelleen prosessoitavissa uusissa työympäristöissä. Informaalin ja nonformaalin osaamisen tunnustaminen liittyy vahvasti näihin tarpeisiin. Tarkoituksena on tehdä näkyväksi oppimisympäristöstä riippumatta yksilön osaamisen koko kirjo. Työnantajalle se merkitsee yksilöllisten voimavarojen hallinnointia, yksilölle taitojen ja kompetenssien kokonaisvaltaista arvostamista ja yhteiskunnalle olemassa olevan tietämyksen sekä kokemuksen täydellistä hyödyntämistä. (Colardyn & Bjornavold 2004, 69 & 86.)

Eurooppalaisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa opiskelijan todellisen osaamisen oppimisympäristöstä riippumaton tunnustaminen on noussut esiin Bolognan prosessissa, ammatillisen koulutuksen Kööpenhamina-prosessissa sekä Euroopan unionin yhteistyössä.<sup>87</sup> EU:n ja mm. OECD:n toimintapolitiikoissa korostetaan hyvin yhteneväisesti epävirallisen oppimisen ja arkioppimisen tunnustamisen merkitystä. Jäsenmaita sekä komissiota kehoitetaan yksilön eri oppimisympäristöissä hankkiman osaamisen selvittämistä ja muodollista tunnustamista edistäviin toimenpiteisiin. Osaamisen tunnustamiseen liittyviä toimintamalleja onkin eri Euroopan maissa kehitelty mm. erilaisten APEL (accreditation of prior experiential learning) käytänteiden muodossa. Suomen valtiovalta ja lainsäädäntö ovat myös ottaneet hyvin selkeästi kantaa oppimisympäristöistä riippumattomasti hankitun osaamisen tunnustamisen puolesta.<sup>88</sup> (OPM 2007, 32-33; OPM 2004b, 10-12, 18; Raivola ym. 2008, 30-34.)

Osaamisen tunnustaminen vaikuttaakin muodostuneen suomalaisen ja eurooppalaisen koulutuspolitiikan yhdeksi ydinteemaksi, johon kohdennetaan suuria odotuksia ja sijoitetaan huomattavia voimavaroja. Koulutuspoliittisessa keskustelussa ja päätöksenteossa onkin löydettävissä yhteyksiä työelämälähtöistä ja kokemusperustaista oppimista lähes kritiikittömästi ihannoivaan Filanderin (2006) esille nostamaan ”aitousretoriikkaan”. Kiihastetta linjaukset myös luovat ammatillisen koulutuksen ja työelämän välillä uudenlaista tasapainoa. Tunnustettaessa koulun ulkopuolella opitun merkitys voidaan ajatella, että koulutussuunnittelijat luopuvat ainakin osittain vallastaan määrittää ammattien edellyttämiä kvalifikaatioita. Määrittelyvaltaa palautuisi tässä tapauksessa työelämälle, missä kvalifikaatiot ovat alun perinkin syntyneet. Nyssölän mukaan koulutusjärjestelmä varmasti silti pyrkii säilyttämään monopolinsa virallisten tutkintojen laadintaan ja hyväksymiseen, tapahtuipa oppiminen virallisessa koulussa tai sen ulkopuolella. (Nyssölä 2003, 511-512.) Koulutusjärjestelmä on joka tapauksessa pakotettu uuden tilanteen eteen ja se joutuu luomaan uudella tavalla siteitä muihin yhteiskunnallisiin toimijoihin.

## **4.2. Suomalaisen näyttötutkintojärjestelmän rakentuminen**

Osaamisen tunnistamisen, arvioinnin ja tunnustamisen tarpeisiin on koulutuksen kentällä kehitetty näyttötutkintojärjestelmä. Suomi onkin Iso-Britannian ohella toiminut etulinjassa kehitettäessä osaamis- ja kompetenssiperustaista ammatillista koulutusjärjestelmää. Vuonna 1994 ammatillisen aikuiskoulutuksen säädökset muutettiin radikaalisti tulos- ja laatuohjattaviksi. Samalla otettiin käyttöön uusi tutkintojärjestelmä, joka siirsi ammattitaitomäärittysten painopisteen lähelle työn suorittamista. Käsitteellisesti tämä painopisteen muutos panoksista tuotoksiin on merkinnyt siirtymää kvalifikaatioista kompetensseihin. Näkökulman muutos on merkittävä. Kvalifikaationäkökulma korostaa koulun ja opetuksen merkitystä ammattitaitojen ja – tietojen välittäjänä, mutta kompetenssinäkökulmassa painottuvat opiskelijan osaaminen ja oppimiskyky sekä hänen oma vastuunsa osaamisestaan. Näkökulman muutos on vaikuttanut koulutusjärjestelmän rakenteisiin ja oppimisen institutionaaliin edellytyksiin. Ammatillisen koulutuksen kehittämisen ja suunnittelun virallinen tavoite vuodesta 1995 lähtien on ollut pyrkimys perustaa koulutus ammatillisen ydinosaamisen määrittäisiin. Koulutusten lähtökohdiksi asetettiin ammatillisen kentän, toimintaympäristöjen, kentän muutosten sekä toiminnallisten kokonaisuuksien ja tehtävien määrittäykset. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 27; Rikkinen 1996, 8-9; Kankaanpää 1997, 14; Rinne & Jauhiainen 2006, 176.) Vastaavat linjaukset vallitsivat vuosien 1998 - 2001 kehitystyön aikana. Ne ovat löydettävissä myös vuonna 2007 käynnistyneen ammatillisten perustutkintojen perusteiden uudistamistyön lähtökohdista ja painotuksista. (Vicenik & Virolainen 2000, 8; OPH 2007.)

### **4.2.1. Iso-Britannian kansallinen ammatillisten tutkintojen järjestelmä esikuvana**

Kompetenssi- ja osaamisperustaisten lähestymistapojen nousu on havaittavissa useissa Euroopan maista. Erityisesti Iso-Britannia on edennyt tältä osin eturintamassa. Heidän



koulutukselliset ratkaisut edustavatkin kompetenssiperustaisen lähestymistavan kokonaisvaltaisimpia sovelluksia. Iso-Britannian järjestelmä ja sen kehittyminen sisältävät myös selkeitä yhtymäkohtia Suomen vastaavaan prosessiin.

Iso-Britannian kansallinen ammatillisten tutkintojen järjestelmä eli NVQ – järjestelmä luotiin 1980-luvun lopun ja 1990-luvun alun aikana. Taustalla vaikutti havaittu yhteys korkeatasoisen ammatillisen koulutuksen ja taloudellisen kasvun välillä. Kvalifikaatioperustaisen NVQ -järjestelmän tavoitteina ja perusteina esitettiin mm. pyrkimykset:

- lisätä maan taloudellista kilpailukykyä nostamalla työntekijöiden osaamis- ja taitotasoa kaikilla ammattialueilla;
- määritellä kompetentin ammatillisen suorituksen standardit<sup>89</sup>;
- lisätä työvoiman joustavuutta<sup>90</sup>;
- lisätä kvalifioidun työvoiman määrää<sup>91</sup>;
- kvalifikaatioiden painopisteen siirto kohti käytännön osaamiseen liittyviä tavoitteita.

Olemassa olleen kvalifikaatiojärjestelmän koettiin heikentäneen kouluttautumisen tasoa, koska ihmiset eivät ymmärtäneet mitä eri kvalifikaatiot tarkoittivat eivätkä täten tavoitelleet tai arvostaneet niitä. Ammatillisten tutkintojen tulikin jatkossa olla autenttisia heijastumia työelämän käytännöistä. Lisäksi tutkintojen sisältöjen ja tulosten tuli olla niin selkeästi määriteltyjä, että jokainen työnantaja tarkalleen tietäisi mitä kyseisen tutkinnon haltija osaa. Tämä takuu nähtiin keskeisenä ammatillisten tutkintojen ja NVQ -järjestelmän menestykselle. Spesifiointi ottikin nopeasti hyvin tarkasti säännellyn muodon. (Wolf 1998; Jessup 1995, 33-34; Steadman 1995, 203; Virolainen 2001, 19-21.)

Iso-Britanniassa perustettiin järjestelmän kehittämistä ja toimeenpanoa varten neuvosto eli NCVQ (The National Council for Vocational Qualifications). Neuvoston vastuualueena oli luoda kansallisesti tunnustettu, hierarkkiset tasot sisältävä, läpinäkyvien ja selkeiden työqualifikaatioiden kokonaisjärjestelmä. Järjestelmän ammatilliset tutkinnot (NVQ) koostuvat ammattialan edustajien kehittämisestä ja ammatin funktionaalisen analyysin<sup>92</sup> tuottamista ammatillisista osaamisvaatimuksista. Osaamisvaatimukset määrittelevät suoritustulosten muodossa ammatillisen kompetenssin<sup>93</sup> sisällöt. Kaikkien ammatillisten tutkintojen täytyy olla siis kompetenssiperustaisia. Tutkinnon ovat myös avoimia kaikille, jotka voivat saavuttaa asetetun vaatimustason riippumatta osaamisen hankintatavasta. Vahva hallinnollinen tuki edisti järjestelmän rakentamista ja läpivientiä. (Wolf 1998; Jessup 1995, 33-37; Steadman 1995, 204; Ilomäki 2001, 75-76.)

Ammatillisten tutkintojen (NVQ) soveltama osaamisperustainen malli näkee oppimisen henkilökohtaisena ja yksilöllisenä kokemuksena. Järjestelmä täten sallii ja kannustaa ihmisiä hankkimaan kompetenssia erilaisten oppimismuotojen kautta sekä erilaisissa ympäristöissä. Näin järjestelmä avaa opinportit ammatillisiin tutkintoihin mahdollisimman

suurelle joukolle ihmisiä. Yksilöllisyyttä painottavan tutkintojärjestelmän odotettiin muodostavan merkittävän vaihtoehdon mm. akateemisille opinnoille. Näin ei käynyt, sillä suuri enemmistö nuorista valitsi edelleen kokopäiväopiskelun. Ammatillisten tutkintojen yksiköihin ja osiin perustuva rakenne pyrkii myös tukemaan tutkintojen saavutettavuutta. Kaikki tutkinnot rakentuvat useasta ammatilliseen toimintaan perustuvasta yksiköstä tai tutkinnon osasta<sup>94</sup>, jotka voidaan arvioida ja todentaa erikseen. Tämä lisää tutkinnon joustavuutta.<sup>95</sup> Tutkinnon osiin perustuva rakenne antaa myös puitteet tutkintojen väliselle rationalisoinnille, sillä samat toiminnot ja osaamisalueet löytyvät useista ammateista. (Wolf 1998; Jessup 1995, 33-34, 37; Mitchell 1995, 98-99.)

Ammatillisten tutkintojen arviointikriteerit tukevat kvalifikaatioiden joustavaa saavuttamista sallimalla arvioinnin perustuvan erilaisiin esitettyihin arviointiaineistoihin. Erityisesti järjestelmä kannustaa todellisiin työelämän tilanteisiin perustuvaan arviointiin. Lähestymistavan mukaan todelliset kompetenssin osoitukset, nyt tai menneisyydessä, ovat aina simulaatioita tai keksittyjä testejä merkittävämpiä ja pätevämpiä arvioinnin muotoja. Malli on ideaali myös aiemman osaamisen tunnustamiseen. Arviointia koskevat periaatteet<sup>96</sup> ja toimintamallit muodostavatkin perustaa koko järjestelmän laadulle. Kokoavasti kompetenssiperustaisen NVQ -järjestelmän ensisijaiset edut voidaan tiivistää saavutettavuuteen, joustavuuteen ja merkittävyyteen. (Jessup 1995, 36 & 48.)

#### **4.2.2. Näyttötutkinnot osaksi suomalaista tutkinto- ja koulutusjärjestelmää**

Suomessa näyttötutkintojärjestelmän synnyn taustalla vaikuttivat Iso-Britannian yhteiskunnallisen keskustelun kanssa varsin samansuuntaiset linjaukset. Kolme keskeisintä tekijää olivat pelätty työvoimapula, työssä olevien heikko ammatillinen koulutus sekä työnantajatahon esittämä kritiikki ammatillisen koulutuksen tuottamaa osaamista kohtaan. Aiempien pätevyystutkintojen byrokraattisuus ja vähäinen kiinnostavuus, sekä kansainväliset kokemukset lisäsivät myös tarvetta kehittää uudenlaista järjestelmää. (Yrjölä ym. 2000, 35.) Jo 1989 sosiaali- ja kasvatusalan piirissä ehdotettiin, että joustavuuden takaamiseksi luovutaan kokonaan asetus pohjaisista kelpoisuusehdoista. Samalla muodollisen koulutuksen tuottama kvalifikaatio kyseenalaistettiin. Sosiaalityöntekijöiden liitto ei tosin hyväksynyt ehdotusta. Myös valtioneuvoston mukaan (VN 27.3.1991) työ- ja koulutussektoreihin sekä instituutioiden sisäiseen hierarkiaan perustuva kelpoisuusehtojärjestelmä oli kriisissä. Valtioneuvoston mukaan kelpoisuusvaatimusten käytön tulikin määräytyä tehtävien tosiasiallisen laadun mukaan. (Kinos 1997, 229.)

Kompetenssiperustaisia ja osaamisen hankintatavasta riippumattomia tutkintoja kehitettäessä perehdyttiin useisiin ulkomaisiin malleihin, mutta sellaisenaan niitä ei haluttu Suomeen siirtää. Ulkomaiset mallit eivät olleet suoraan sovellettavia vaihtoehtoja. Malleista siirrettiinkin vain erilaisia elementtejä suomalaisen näyttötutkintojärjestelmään ja sen periaatteisiin. Suomalaisella järjestelmällä on silti selkeästi havaittavia yhteneväisyyksiä erityisesti Iso-Britannian NVQ- järjestelmän kanssa. (Yrjölä ym. 2000, 36.)

Luonnos ammattitutkintolaiksi valmistui opetusministeriössä 21.12.1992. Luonnos sisälsi useita keskeisiä esityksiä tutkintojärjestelmän perustaksi. Luonnoksen mukaan tutkinto suoritetaan osoittamalla ammattitaito sitä varten järjestetyissä näyttökokeissa. Tutkintorakenteesta määrätään opetusministeriön päätöksellä ja tutkintovaatimuksista päättää Opetushallitus yhteistyössä tutkinnonalan työelämää ja muuta asiantuntemusta edustavien koulutustoimikuntien kanssa. Oppilaitosten yhteinen alakohtainen tutkintotoimikunta vastaa tutkintojen käytännön toimeenpanosta. Järjestelmän tutkinnot ovat ammattitutkintoja sekä erikoisammattitutkintoja. Myöhemmin myös toteutunut toimintamalli eli kolmikantaiseen edustukseen pohjautuvien tutkintotoimikuntien asettaminen hallinnoimaan tutkintojen toimeenpanoa oli rohkea innovaatio, jossa pyrittiin huolehtimaan tutkintosuoritusten riippumattomasta arvioinnista ja työelämän edustajien sitouttamisesta järjestelmän toimeenpanoon. Työnantajien, työntekijöiden ja oppilaitosten edustajien muodostamassa kolmikantaisuudessa on merkillepantavaa se, että opetushallinto ei ole siinä edustettuna. Tosin nykyisten käytäntöjen mukaan Opetushallituksen edustaja on usein läsnä tutkintotoimikunnan tilaisuuksissa. Lain valmistelu jatkui opetusministeriön asettamassa ammatillisessa aikuiskoulutustyöryhmässä, jossa olivat edustettuina työelämän ja opetusalan osapuolet. (Yrjölä ym. 2000, 32-36; OPH 2003, 12.)

Tärkeintä koulutusjärjestelmän uudistuksessa oli ammatillisen aikuiskoulutuksen tutkinnollistaminen ja työelämän vaatimusten huomioonottaminen. Valtioneuvosto tekikin 18.6.1993 päätöksen, jossa tarkistettiin koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmaa vuoteen 1996 asti. Päätöksen mukaan aikuiskoulutukseen luodaan ammatillinen tutkintojärjestelmä, jossa tutkintoja voidaan suorittaa osoittamalla ammattitaito näyttökokeissa. Järjestelmässä opetussuunnitelman perusteet korvataan tutkintojen ammattitaitovaatimuksilla ja samalla lisätään oppilaitosten päätäntävaltaa. Päätöksen mukaan aikuiskoulutuksena voidaan suorittaa myös tutkintoja, joita ei nuorisokoulutuksena järjestetä. Hallituksen esitys ammattitutkintoja koskevaksi lainsäädännöksi<sup>97</sup> annettiin eduskunnalle 19.11.1993.<sup>98</sup> (Yrjölä ym. 2000, 33; HE 286/1993.)

Näyttötutkintojärjestelmä perustettiin vuonna 1994 säädetyllä ammattitutkintolailla (306/1994) ja sitä täydentävällä asetuksella (308/1994).<sup>99</sup> (Raivola ym. 2008, 10; OPH 2003, 12.) Hyväksyessään ammattitutkintolain eduskunta edellytti, että erityisesti ammattitutkintolain mukaisesta ammatillisesta perustutkinnosta muodostetaan riittävän laaja-alainen tutkinto. Perustutkinnon tuli antaa työelämässä tarvittavan ammattitaidon ja kielitaidon sekä tarpeelliset sosiaaliset valmiudet. Siihen, että ammattitutkintolaki<sup>100</sup> tuli voimaan nimenomaan vuonna 1994, ei ole yksiselitteistä selitystä. Lähtökohtaisesti työmarkkinat olivat aidosti huolissaan koulutuksen tuottamasta ammatillisesta osaamisesta ja ammattitaitoisen työvoiman saatavuudesta. Perinteistä ammatillista koulutusta pidettiin myös joustamattomana. Lisäksi yhteistyö oppilaitosten ja työelämän eri tahojen ja tasojen välillä oli vähäistä. Muutostarpeet olivat täten todelliset. Ammattitutkintolain hyväksymi-

sen jälkeen alettiin ripeästi valmistella lain toimeenpanoa<sup>101</sup> ja lain mukaisen järjestelmän toteutus käynnistyikin eri ammattialoilla varsin nopeasti. (Yrjölä ym. 2000, 33-34, 38.)

Koulutuslainsäädännön kokonaisuudistuksen yhteydessä vuoden 1994 ammattitutkintolaki kumottiin ja näyttötutkintojärjestelmää koskevat säädökset siirrettiin vähäisin muutoksin lakiin ja asetukseen ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (L631/1998 ja A812/1998). Ne tulivat voimaan vuoden 1999 alussa. (OPH 2003, 12.) Kokonaisuudistus ei tuonut näyttötutkintojärjestelmän keskeisiin lähtökohtiin merkittäviä muutoksia. Nykyisen suomalaisen näyttötutkintojärjestelmän lähtökohdat ja toimintamuodot toteuttavatkin pääosin jo 1990 – luvun alussa hahmoteltuja peruseriaatteita.<sup>102</sup> Suomalaisen näyttötutkintojärjestelmän keskeisiksi periaatteiksi ovatkin vakiintuneet:

- kolmikantayhteistyö eli työnantajatahojen, työntekijätahojen ja opetusalan tiivis yhteistyöprosessi tutkintorakenteesta päätettäessä, tutkintojen perusteita laadittaessa sekä näyttöjä toteutettaessa ja arvioitaessa;
- tutkintojen riippumattomuus ammattitaidon hankkimistavasta<sup>103</sup>;
- sekä ammattitaidon osoittaminen näytöillä.

Tutkinnot rakentuvat ammattipätevyyden osa-alueen muodostavista tutkinnon osista, jotka voidaan erottaa luonnollisesta työprosessista itsenäisiksi ja arvioitaviksi kokonaisuuk- siksi. Näytöt<sup>104</sup> järjestetään ja suoritetaan joustavasti tutkinnon osa kerrallaan.<sup>105</sup> Koko tutkinnon sijasta tavoitteena voikin olla myös tietyn tai tiettyjen tutkinnon osien suorittaminen. (OPH 2003, 12-13 & 19; OPH 2003b, 5; Gunnar, Pasanen, Pekkanen, Räsänen & Vuolle-Salonen 2004, 9-11; OPH 2007; Raivola ym. 2008, 10-11.)

Nykyisessä tutkintojärjestelmässä ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomina näyttötutkintoina voidaan suorittaa kolmentasoisia tutkintoja eli ammatillisia perustutkintoja, ammattitutkintoja ja erikoisammattitutkintoja.<sup>106</sup> Ammatillisessa perustutkinnossa osoitetaan ammattitaidon saavuttamisen edellyttämät tiedot sekä taidot. Samat perustutkinnot voidaan suorittaa myös opetussuunnitelmaperusteisena kolmivuotisena ammatillisena peruskoulutuksena. Ammattitutkinnossa sitä vastoin osoitetaan alan ammattityöntekijältä edellytettävä ammattitaito. Ammattitutkinnon ammattitaitovaatimusten saavuttaminen edellyttää alan peruskoulutusta tai sitä vastaavia valmiuksia, täydentäviä ja syventäviä opintoja sekä vähintään kolmen vuoden työkokemusta. Erikoisammattitutkinnossa osoitetaan alan vaativimpien työtehtävien hallinta. Erikoisammattitutkinnon ammattitaitovaatimuksista suoriutuminen edellyttää alan peruskoulutusta tai sitä vastaavia valmiuksia, täydentäviä ja syventäviä opintoja sekä vähintään viiden vuoden työkokemusta. Jokaisella tutkinnon tasolla tutkintotodistuksen saaminen edellyttää, että tutkinnon suorittaja osoittaa tutkintotilaisuuksissa tutkinnon perusteissa edellytetyn osaamisen. (L631/1998 12§; OPH 2003, 13-14; Raivola ym. 2008, 11.) Käytännössä tutkintotasojen erojen hahmottaminen on todettu vaikeaksi, ja tutkintotilaisuuksien vaatimustason todellista eroa on epäilty. (Haltia 2000, 208.) Näyttötutkintojen suosio on joka tapauksessa kasvanut nope-

asti. Vuonna 1995 näyttötutkintoihin osallistui alle 3000 tutkinnon suorittaja, kun vuonna 2006 määrä ylitti jo 62000. (Raivola ym. 2008, 220.)

#### 4.2.3. Riippumattomuus näyttöjärjestelmän peruslähtökohtana

Näyttötutkintojärjestelmän keskeinen vahvuus on tutkinnon saavuttamisen riippumattomuus osaamisen hankintatavasta. Riippumattomuus on samalla merkittävä haaste tutkintojärjestelmälle. Riippumattomuutta voidaan tarkastella rakenteellisesta ja toiminnallisesta näkökulmasta. Rakenteellinen riippumattomuus edellyttää, että tutkinnon perusteet eivät suosi joitakin ammattitaidon hankkimisen tapoja tai muotoja. Toiminnallinen riippumattomuus taas kohdentuu tutkintojen toimeenpanon riippumattomuuteen.<sup>107</sup> (Yrjölä ym. 2000, 223-224.)

Ammatillisen näyttötutkinnon voi suorittaa ilman edeltävää koulutusta pelkän työssä opitun varassa, mutta käytännössä tämä ei ole toteutunut. Suuri osa tutkintotilaisuuksiin osallistuvista henkilöistä osallistuu tutkintoa varten valmentavaan koulutukseen. Opetushallituksen tilastojen mukaan vuonna 2000 tutkinnon suorittaneista vain noin viisi prosenttia suoritti näyttötutkinnon pelkän työkokemuksen varassa ilman valmentavaa koulutusta. Opetushallituksen ohjeissa on tosin todettu, että pääosa tutkinnoista on tarkoitus suorittaa osallistumalla ensin valmistavaan koulutukseen. (Nyyssölä 2003, 515; Yrjölä ym. 2000, 172, 223-224; Gunnar ym. 2004, 12.) Näyttötutkintoon valmistava koulutus onkin lisääntynyt tutkintosuorituksia enemmän. Tutkintojärjestelmän kannalta tämä voidaan nähdä ongelmallisena kehityssuuntana. Samalla on silti pohdittava koko järjestelmän perustettävää eli onko järjestelmän keskeisin tehtävä osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen vai ammatillisen osaamisen kehittäminen? (Raivola ym. 2008, 221, 224-225.)

Järjestelmän rakenteellinen riippumattomuus vaikuttaa joka tapauksessa muodostuneen ongelmalliseksi. Tosiasialliset mahdollisuudet tutkinnon suorittamiseen ovat olleet tiukasti sidoksissa näyttötutkintoon valmistavaan koulutukseen. Suurin osa tutkintotilaisuuksista on järjestetty valmistavan koulutuksen yhteydessä. Koulutus tutkintotilaisuuksineen on myös moduloitu niin, että koko tutkinnon läpäisy edellyttää sitoutumista valmistavaan koulutukseen. Näyttötutkinnosta tiedottamista, tutkintojärjestelyjä, tutkinnon sisältöä ja tutkinnon kustannuksia ei tyypillisesti myöskään ole eroteltu valmistavan koulutuksen vastaavista. Nykyinen aikuiskoulutusrakenne, rahoitusjärjestelmä ja tutkintokäytännöt monelta osin ylläpitävätkin edelleen tutkinnon ja koulutuksen välistä sidettä. Oppilaitokset mm. saavat toimintansa rahoituksen ensisijaisesti valmistavan koulutuksen järjestämisestä. Näyttötutkintotilaisuuksien kustannusosuus suhteessa valmistavan koulutuksen osuuteen on vastaavasti pieni. Näyttötutkintotoiminnalle ja valmistavalle koulutukselle tulisikin olla erilliset rahoitukset. (Yrjölä ym. 2000, 172, 223-224; Nyyssölä 2003, 515; Raivola ym. 2008, 231.)

Rakenteelliseen riippumattomuuteen liittyvät ongelmat asettavatkin koko järjestelmän perustan vaakalaudalle. Tutkintojärjestelmän käytännön organisointi vaikuttaa ohjaavan

tutkinnon suorittajia valmistavan koulutuksen piiriin, mutta tutkimusten perusteella myös tutkinnon suorittajat kokevat näyttösuorituksen edellyttävän valmistavaa koulutusta. Tutkittaessa eri oppimismuotojen tärkeyttä näyttömenestyksen kannalta, asettivat tutkinnon suorittajat yleisimmin valmistavan koulutuksen ykkössijalle. Huomionarvoista tutkimuksessa on, että 32 % tutkintonsa alalta yli kolmen vuoden työkokemuksen omanneistakin asetti valmistavan koulutuksen näyttösuorituksen kannalta tärkeimmäksi oppimismuodoksi. Valmistavan koulutuksen priorisointi usean vuoden työkokemuksenkin jälkeen herättää kysymyksiä tutkinnon perusteiden ja näyttöjen rakenteellisesta riippumattomuudesta sekä todellisesta työelämävastaavuudesta. (Haltia 2000, 186.) Myöskään ammatillisen aikuiskoulutuksen ja näyttötutkintojärjestelmän tavoite ylläpitää ja kohottaa aikuisväestön ammatillista osaamista ei ole täysin toteutunut.<sup>108</sup> Lisäksi toiminnallisen riippumattomuuden suhteen on ilmennyt hankaluuksia. Erytisen ongelmallisena on nähty tutkintoon valmistavaa koulutusta antaneiden opettajien osallistuminen tutkintotilaisuuksien organisointiin ja tutkintosuoritusten arviointiin. (Yrjölä ym. 2000, 75, 223-224.)

Kaikkienensa osaamisperustainen näyttötutkinto on Suomessa vielä melko uusi tapa arvioida ammatillista kompetenssia ja luoda ammatillista pätevyyttä. Järjestelmään liittyikin vielä runsaasti ristiriitaisia näkökulmia ja rakenteellisia ongelmia. Näyttötutkinnon tukijat näkevät tutkintomuodon tehokkaana keinona hyödyntää aiempaa kokemuspohjaa ja myös taloudellisesti tarkoituksenmukaisena toimintamallina.<sup>109</sup> Useat koulutuksen järjestäjät ovat kuitenkin olleet epäileviä. Tutkintojärjestelmä on nähty hallinnollisena keinona leikata kustannuksia ja toiminnan on pelätty heikentävän ammatillisia osaamisvalmiuksia. On myös kyseenalaistettu näyttöperustaisen arvioinnin mahdollisuudet saada otetta mm. ammatillisen osaamisen syvällisemmistä sisällöistä ja tiedollisista vaatimuksista, persoonallisista piirteistä, työskentelyvalmiuksista sekä pitkäaikaisemmasta kehityskaa-resta. (Niikko 1993, 159-160.) Kompetenssi- ja suoritusperustaisia lähestymistapoja tarkasteltaessa onkin ensiarvoisen tärkeää tiedostaa, mistä todella puhutaan? Analyytinen sisällöllinen ja toiminnallinen tarkastelu edellyttää käsitteiden sekä toteutusmallien eri ulottuvuuksien syvällistä ymmärtämistä ja kokonaisvaltaista kuvaamista.

## 5. Varhaiskasvatusalan ammattitaito kompetenssiperustaisessa järjestelmässä

Kompetenssiperustaisten järjestelmien ytimen muodostavat ammatillisen kentän ammattitaitovaatimukset tavoittavat osaamismääritykset, joihin kentän toimijat voivat mahdollisimman yksimielisesti sitoutua. Mitä enemmän ammatilliseen osaamiseen yhdistyy sisällöllisiä ulottuvuuksia, vaihtoehtoisia näkökulmia tai jopa ristiriitaisia tulkintoja, sitä haasteellisempaa on ammatillisen osaamisalueen siirtäminen kompetenssiperustaisten järjestelmien viitekehykseen.

Ammattitaitovaatimusten määrittymistä ohjaavat useat toiminnan tasot ja intressiryhmät. Varhaiskasvatustyötä ympäröivä yhteiskunnallinen viitekehys ohjaa ammattitaitovaatimusten rakentumista vallitsevien arvojen, normien ja resurssien kautta. Samalla alan osaajat itse luovat yksilöllisiä määrityksiä alan osaamisvaatimuksista omien kokemustensa, tietämyksensä ja toimintamahdollisuuksiensa perusteella. Ammattitaitomäärityksiin liittyy lisäksi historiallinen ulottuvuus, sillä osaamisvaatimukset ovat aina sidoksissa myös aikaansa. (Karila 1997, 137.) Varhaiskasvatuksellisen ammattiosaamisen yhteensovittaminen pätevästi kompetenssiperustaisen järjestelmän vaatimuksiin näyttäytyykin kiintoisana haasteena.

### 5.1. Kansainvälisiä näkökulmia varhaiskasvatustyöhön

Ammatillista varhaiskasvatusta ei voida tarkastella huomioimatta toiminnan viitekehyksen rakentavia yhteiskunnallisia ja kulttuurisia lähtökohtia sekä arvoja. Varhaiskasvatuksen sisällölliset ja toiminnalliset määritykset, osaamisvaatimukset sekä laadullisuuden arviointi heijastavat kulttuurisidonnaisia käsityksiä kasvatuksen tavoitteista sekä toteutuksellista mahdollisuuksista ja periaatteista. Varhaiskasvatus on täten vahvasti kontekstuaalinen ilmiö ja ammatillisen osaamisen alue. (Kamerman 2000, 18; Rosenthal 2003; Hujala 2004, 1-2, 10; OECD 2006, 206; Kupila 2007, 19-20, 28.)

Varhaiskasvatusta ja sen ammattitaitovaatimuksia tarkasteltaessa onkin tiedostettava myös ne toiminnalliset ratkaisut ja lähtökohdat, jotka luovat puitteet toiminnalle. Varhaiskasvatuspalveluiden luonne vaihtelee merkittävästi eri yhteiskuntien ja kulttuurien välillä. Ensinnäkin eri maiden kasvatus- ja koulutusjärjestelmien ikämäärittelyt poikkeavat toisistaan riippuen maiden kansallisten kasvatus- ja koulutusjärjestelmien rakenteesta. Useissa Euroopan maissa koulujärjestelmään sisältyvä kasvatustoiminta alkaa jo viiden vuoden iässä tai jopa aiemmin. Suomessa varhaiskasvatukseen sisältyvät alle kouluikäisten lasten palvelut, kuten päivähoito ja esiopetus. Melko uutena alueena varhaiskasvatukseen on yhdistetty lisäksi koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta. Merkittävää on myös, että päivähoiton osalta Suomi on Pohjoismaista ainoa, jossa on täysin subjektiivinen oikeus palveluun. (Moss 2000, 31-32, 49-50; OECD 2006; STM 2007c, 16, 29.)

Oman merkittävän ulottuvuuden luo varhaiskasvatuspalveluiden resurssiohjaus ja rahoitusjärjestelmä. OECD:n tarkasteluissa on painotettu riittävän yhteiskunnallisen rahallisen panostuksen merkitystä varhaiskasvatuksessa. OECD:n raportin mukaan rahoituksen pitäisi olla vähintään 1 % bruttokansantuotteesta laskettuna ilman asiakasmaksujen osuutta. OECD:n arviointiin osallistuneista maista tämän luvun ylittivät ainoastaan Pohjoismaat ja Ranska. Suomen panostus varhaiskasvatukseen oli Pohjoismaiden pienin. Varhaiskasvatukseen kohdennettujen yhteiskunnallisten investointien vertailu on sinällään vaikeaa, mutta se antaa kuitenkin viitteitä varhaiskasvatuksen toiminnallisista mahdollisuuksista. Lisäksi rahoituksen rakentuminen, erityisesti julkisen ja yksityisen rahoituksen asema, tuo tarkasteluihin oman lisänäkökulman. (OECD 2006, 103-105; STM 2007c, 30; Moss 2000, 31-32, 49-50.)

Varhaiskasvatuspalvelujen toiminnalliset lähtökohdat todentuvat palvelujen rakenteellisina ratkaisuin. Pohjoismaissa varhaiskasvatuksen järjestelmät ovat integroituja. Tällöin sekä esiopetuksessa että päivähoitopalveluissa toteutetaan tavoitteellista varhaiskasvatusta. Integroitu järjestelmä muodostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Tätä kutsutaan Educare -malliksi. (Kamerman 2000, 24; Alila & Kronqvist 2008, 32; OECD 2001, 14, 109; OECD 2006, 45, 63-64, 207; STM 2007c, 29.) Suomalaisten, kuten muidenkin Pohjoismaiden, varhaiskasvatuspalveluiden juuret ovat kuitenkin vahvasti sosiaalipalveluissa. Varhaiskasvatuspalvelut eivät täten ole perinteisesti rakentuneet ensisijaisesti varhaisen oppimisen ympäristöiksi. (Hujala, 2004, 10.) Sosiaalisten ja pedagogisten näkökulmien painottuminen tuokin oman tärkeän ulottuvuuden varhaiskasvatustyötä ja sen ammattitaitovaatimuksia sekä laatua koskeviin määrityksiin. (Kupila 2007, 21; Karila 1997, 45.)

Useissa OECD-arvioinnin maissa hoidolliset ja opetukselliset tehtävät eriytyvät jo järjestelmätasolla. Eriytyneissä järjestelmissä varhaiskasvatuksella tarkoitetaan useimmiten yli kolmivuotiaille järjestettyä osa- tai kokopäiväistä esiopetustoimintaa. Toimintaa suuntaavat vahvasti oppiminen sekä akateemisten taitojen kehittyminen. Toiminta onkin selkeästi yhteydessä perusopetukseen. Suomeen verrattuna esimerkiksi aikuinen - lapsi -suhdeluvut ovat korkeampia, mikä vaikuttaa pedagogisiin ratkaisuihin. (STM 2007c, 29.) Samalla on kuitenkin todettava, että varhaiskasvatuspalvelujen käytännön toteutuksen kannalta useita eri maita yhdistävä ilmiö on juuri aikuinen - lapsi - suhdeluvun nousu. (Hujala, 2004, 4.) Eriytyneissä järjestelmissä esiopetustoiminta on usein sidottu koulun aikoihin. Siten toiminta vastaa melko heikosti päivähoitollisiin tarpeisiin. Eriytyneiden järjestelmien maissa useimmiten alle kolmivuotiaiden lasten kokopäiväiseen hoitoon tai esikoulun ulkopuoliseen aikaan suunnattuihin päivähoitopalveluihin ei tyypillisesti yhdisty varhaiskasvatuksellisia tavoitteita. (OECD 2001, 14, 109; OECD 2006, 45, 63-64, 207; STM 2007c, 29.)

Varhaiskasvatuspalveluiden järjestelmärakenne heijastuu kentälle hyvin monitasoisesti. Sillä on vaikutusta mm. toimintaa ohjaavaan lainsäädäntöön, hallinnollisiin menettely-



hin ja vastuihin sekä palvelun tuottajien henkilöstörakenteeseen ja osaamisvaatimuksiin. (OECD 2006. 160-168; Moss 2000, 31-32, 49-50.)

Varhaiskasvatuksen kulttuuri- ja yhteiskuntasidonnaisuudesta huolimatta kansainvälisestä keskustelusta on löydettävissä myös useita eri maita yhdistäviä tekijöitä. Keskeisin yhdistävä nimittäjä on huoli varhaiskasvatuksen laadusta. Eri maiden välillä vallitseeakin kasvava yksimielisyys varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttavista kriittisistä lähtökohdista. Tällaisia ovat mm. lapsiryhmien koko, aikuinen – lapsi – suhdeluku, toimintaympäristöjen laatu, resurssit ja palkkaus, sekä henkilöstön ammattitaito ja koulutus. (Kamerman 2000, 24.) Kansainvälisessä varhaiskasvatuskeskustelussa vahvasti esillä olevia ja yhdistäviä teemoja ovat myös lapsen osallisuuden vahvistaminen, vanhempien ja perheiden kanssa tapahtuva kasvatusvuorovaikutus, leikki- ja varhaiskasvatusympäristöt, monikulttuurinen varhaiskasvatus, integroitunut kasvatustoiminta, moniammatillisuus sekä ammatillisuus ja sen kehittyminen. (Marxen, Ofstedal & Danbom 2008, 83; OECD 2001, 99; OECD 2006, 53-54, 167, 216 & 220; STM 2007c, 32; Hujala, 2004, 11; Textor 1998, 168-169.)

Kaiken kaikkiaan varhaiskasvatusta kuvaa kuitenkin vahva kulttuuri- ja yhteiskuntasidonnaisuus. Tutkimusten perusteella näyttääkin, että varhaiskasvatuksen kehittymiseen vaikuttaa ensisijaisesti kulttuurinen todellisuus ja sen arvot, eikä esimerkiksi ammatillisen ja teoreettisen tietämyksen kehitys. Suomen kohdalla tämä on merkinnyt keskimääräistä staattisempia tulkintoja varhaiskasvatuksesta. Varhaiskasvatuksen laatukriteerit ja ammattitaitovaatimukset eivät ole siirrettävissä yhteiskunnasta toiseen, vaan ne on tuotettava kunkin yhteiskunnan sisällä. (Hujala, 2004, 6 & 11.) Tämä näkökulma on hyvä tiedostaa myös kehiteltäessä yhtenäisempää koulutusjärjestelmää esimerkiksi EU-alueen sisällä.

## **5.2. Suomalaisen varhaiskasvatustyön lähtökohtia**

Päivähoito- ja varhaiskasvatuspalvelut ovat osa yhteiskunnan julkista hyvinvointijärjestelmää. Hyvinvointipalveluilta sekä niitä tuottavilta työorganisaatioilta odotetaan yhteiskunnassa eri aikoina erilaista toimintaa. Suomessa julkisesti organisoitu varhaiskasvatus on muotoutunut pitkälti päivähoidon viitekehyksessä. Suomalainen päivähoito on perinteisesti nähty ensisijaisesti yhteiskunnallista tehtävää toteuttavana sosiaalisena tukimuotona lapsiperheille. Hoidolliset perusteet ovatkin saaneet lapsikeskeisiä näkökohtia suuremman painoarvon. (Karila, Kinos & Virtanen 2001, 14-15.) Varhaiskasvatuksen ammattilaisten muodostamien yhteisöjen taustalla ovat mm. yhteisesti neuvoteltu ja jaettu perustehtävän sekä kasvatuksen tavoitteiden tulkinta, sekä toimintaa ohjaava arvoperusta. (Karila & Nummenmaa 2006, 34; Karila 1997, 47.) Varhaiskasvatus ja sitä toteuttava päivähoito ovatkin osa yhteisön sisäisiä sosiaalisia rakenteita ja sen kasvatuskulttuuria. (Nummenmaa 2006, 23.)

Yhteiskunnalliset ja kulttuuriset kytkennät liittyvät vallan elementin tiiviisti mm. päivähoiton sosiaaliin verkostoihin. Hallitsemalla kasvatuksen kenttää ja sen toteuttajien

osaamista ei vaikuteta ainoastaan yksilöihin, vaan arvolatautuneen sosialisatioprosessin hallinnan kautta koko yhteiskunnalliseen todellisuuteen. Ristiriitaiset ja kilpailevat näkemykset varhaiskasvatuksen lähtökohdista, sisällöistä ja osaamisvaatimuksista, sekä päivähoitopalvelujen luonteesta ja tehtävistä viestivät kasvatus toiminnan sisään kätkeytyvästä suuresta vallasta. Pedagogisen kulttuurin hajanaisuuden seurauksena varhaiskasvatuksen kentällä on vallalla erilaisia, keskenään ristiriitaisia käsityksiä varhaislapsuudessa tapahtuvan oppimisen ja kasvun olemuksesta, sekä varhaiskasvattajan roolista oppimista tukevana ja edistävänä toimijana. Lisäksi tulkinnat oppimisen ja opetuksen kuulumisesta päivähoiton tehtäväkenttään vaihtelevat merkittävästi lähtien voimakkaasta opetuksellisesta painotuksesta aina antipedagogisiin näkökulmiin saakka. Vastaavasti perinteisen aikuislähtöisen pedagogiikan kritiikin sisältä on löydettävissä myös valtakriittikin elementtejä, jossa aikuisen ja alan ammattilaisen yksinvalta päiväkotikäytäntöjen muotoutumisessa kyseenalaistetaan. (Puroila 2002, 177 & 180.)

Yhteiskunnallisen kehityksen myötä varhaiskasvatustyön toimintaympäristöt ovat muotoutuneet entistä moninaisemmiksi ja subjektiivisen päivähoito-oikeuden seurauksena päivähoiton käyttäjiksi ovat laajentuneet kaikki väestöryhmät. Päivähoitopalveluilta edellytetään laajempaa saatavuutta myös esimerkiksi päiväkotien joustavampien aukioloaikojen muodossa. Tämä on tuonut ilta- ja vuorohoidon merkittävämmäksi osaksi ammatillisen varhaiskasvatuksen työn kuvaa. Samanaikaisesti on lapsiryhmien koostumuksen epävakaisuus lisääntynyt.<sup>110</sup> Erytistä tukea tarvitsevien lasten osuus on kasvanut ja monikulttuurisuus on muodostunut yhä merkittävämmäksi huomioon kohteeksi. Päivähoiton asiakaslähtöisyyttä ja perheiden tarpeita sekä asiantuntijuutta korostavat linjaukset ovat nostaneet kasvatuskumppanuusajattelun varhaiskasvatuksen keskiöön. Täten ammatillinen varhaiskasvatus on laajentunut yhä enemmän lasten kanssa tehtävästä työstä perheyön suuntaan. Samanaikaisesti perheiden yleinen hyvinvointi on heikentynyt ja perherakenteet ovat yhä monimuotoisempia. Toiminnan päämäärien asettaminen tulee entistä monimutkaisemmaksi. (Kaksonen, Karila & Nummenmaa 2006, 223; Puroila 2002, 13.)

Suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavat lainsäädäntö ja opetussuunnitelmien perusteet. Varhaiskasvatuspalvelujen järjestämistä säätelevät pääsääntöisesti laki ja asetus lasten päivähoidosta ja perusopetuslaki esiopetuksen osalta. Sisällöllisen ohjauksen työkaluina ovat opetussuunnitelman perusteilla. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet on normittava asiakirja, kun taas varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat suositus kunnille. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on määritelty puitteet erilaisissa palveluissa toteutettavalle varhaiskasvatukselle. Tavoitteena on edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteuttamista koko maassa, mm. lisäämällä varhaiskasvattajien ammatillista osaamista. (STM 2007, 15; STM 2007c, 22.)

Valtioneuvoston periaatepäätös valtakunnallisista linjauksista määrittelee varhaiskasvatuksen lapsen eri elämänpiireissä tapahtuvaksi kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi.

Toiminnan tavoitteena on edistää lapsen tervettä kasvua, kehitystä ja oppimista. Varhaiskasvatuksen peruslähtökohtana on lapsen vanhempien ensisijainen kasvatusoikeus ja – vastuu sekä yhteiskunnan tarjoamien varhaiskasvatuspalvelujen kotikasvatusta tukeva tehtävä. (STM 2007, 15.) Selvää on, että yhteiskunnallisten linjauksien, kuten varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden, varhaiskasvatuspalveluille asettamat odotukset ja tavoitteet eivät ainakaan ole vähentyneet. Odotukset ja tavoitteet sisältävätkin käytännön realiteettien näkökulmasta varsin haastavia piirteitä.<sup>111</sup>

Sosiaalialan työvoiman näkökulmasta 1990-luvulta alkanut ajanjakso näyttäytyykin varsin ristiriitaisena ja jopa hämmentävänä. Päivähoidolle ja varhaiskasvatukselle asetettujen tehtävien muuttuminen on lisännyt henkilöstölle asetettavia taito- ja osaamistasovaatimuksia. Samalla erityisesti kouluasteen tutkimukset osoittautuivat liian kapea-alaisiksi aiheuttaen työvoiman kysynnän ja tarjonnan epätasapainon. Silti juuri sosiaalialan koulutus suunnittelun yksi lähtökohtaperiaate oli ollut ammatillinen laaja-alaisuus. Ammatillinen laaja-alaisuus oli kuitenkin vain sektorikohtaista, eikä vastannut toiminnallisen kentän tarpeita. Pääosa henkilöstöstä on myös hoitopainotteisen koulutuksen saanutta samaan aikaan kun päivähoiton tehtävät ovat muovautuneet aiempaa kasvatuksellisempaan ja opetuksellisempaan suuntaan. (Kinos 1997, 224; Karila & Nummenmaa 2001, 38; Karila 2008, 11-12.)

Samanaikaisesti erityisesti päiväkotityössä on tapahtunut työnjaon hierarkioiden madaltuminen. Koulutuksellisten sekä kelpoisuutta koskevien ratkaisujen seurauksena päiväkotien moniammatillisissa työyhteisöissä toimii myös koulutustaustaltaan hyvin moninaista henkilöstöä.<sup>112</sup> Erilaiset koulutustaustat ovat heijastuneet päivähoitoyhteisöihin epävarmuutena kunkin ammattiryhmän osaamisen vahvuuksista ja niihin sopivista työtehtävistä. Ammattiryhmien ja koulutustaustojen moninaistuminen merkitsee myös kasvatuksen kentällä kohtaavien kulttuurien moninaistumista. Eri ammattiryhmät lähestyvät kasvatusta omien painotusten, tulkintojen ja käsitteiden kautta. Ammattiryhmien tehtäväkuvat päivähoiton sisällä ovat myös yhä useammin muuttuneet ”kaikki tekevät kaikkea” – työnjakoon. Nämä varhaiskasvatuksen kentällä tapahtuneet monialaiset muutokset ovatkin hämärtäneet ammattiryhmien asiantuntijuuden ydintä. Erityisen hämmentävänä ilmiönä on pidettävä sitä, että vaikka varhaiskasvatustyö on muuttunut viime vuosien aikana monilta osin sisällöllisesti entistä haastavammaksi ja toimintaresursseiltaan heikommaksi, on päiväkodin henkilöstön koulutustaso lainsäädännössä kelpoisuusehtojen osalta madallettu.<sup>113</sup> (Kaksonen ym. 2006, 224; Karila, Alasuutari, Hännikäinen, Nummenmaa ja Rasku-Puttonen 2006, 198; Karila & Nummenmaa 2001, 40-41; Kalliala 2008, 21.) Varhaiskasvatukseen kohdistuukin tällä hetkellä varsin ristiriitaisia kehitysnäkymiä. Toisaalta kaivataan varhaiskasvatuksen pedagogisen identiteetin terävöittämistä, toisaalta vaaditaan ammatillisia rajoja ylittävää yhteistyötä ja verkostoitumista. (Puroila 2005, 27.)

Yksi kiintoisa suomalaisen varhaiskasvatusalan erityispiirre on ollut se, että erityisesti päivähoiton hoito- ja kasvatustyössä mikään ammattiryhmä ei ole kyennyt monopolisoi-

maan kyseistä kenttää turvataksaan itselleen arvostetuimmat asemat päätöksiä ja suunnan määrittelyjä tehtäessä. Pikemmin päiväkodin lähihistoria on esimerkki siitä, kuinka jatkuvan kamppailun seurauksena erilaisissa suhdanteissa ammattikunnilla on toisaalta nostetta ja toisaalta myös päinvastaista liikettä – vajoamista. Yksi selitys Kinoksen mukaan tähän lienee se, että ”perinteinen professionalisoituminen” hoito- ja kasvatustyössä on lähes mahdotonta, koska raja käytännöllisen osaamisen ja teoreettiseen koulutukseen perustuvan osaamisen välillä on varsin liukuva. Hoito- ja kasvatustyöhön sisältyy aina suuressa määrin hyvin yleisinhimillisiä tietoja ja taitoja. Samalla eri intressiryhmien näkemykset tehtävien painotuksista vaihtelevat. Onkin hyvin vaikeaa vastata siihen, mikä on ollut päivähoiton lähihistoriassa kestävä ja pätevä kulttuuripääoman ja osaamisen muoto. (Kinos 1997, 264-265; Kinos 1998, 527.) Sellaista ei välttämättä ole edes löydettävissä. Esimerkiksi lastentarhanopettajakoulutuksen yhä edelleen ajankohtainen dilemma on kysymys siitä, pitäisikö lastentarhanopettajia kouluttaa sosiaalisesti vai pedagogisesti painottuneeseen työhön?<sup>114</sup> (Kinos 2001, 15.) Karilan ja Nummenmaan mukaan onkin luonnollista, että myös ammattien sisällä oman ammatin edellyttämää osaamista tulkitaan eri tavoin. Myös koulutussisällöt vaihtelevat eri aikoina. Näin ollen samankin koulutustason tai koulutuksen saaneiden henkilöiden peruskoulutukset ja osaamispainotukset voivat poiketa suuresti toisistaan. (Karila & Nummenmaa 2001, 11, 24-25; STM 2007, 28-29.) Osaamisen painotuksilla ja tulkinnoilla on joka tapauksessa suuri vaikutus ammattitaitovaatimusten määrittelyihin ja koulutuksellisiin ratkaisuihin. Pedagoginen näkökulma voi johtaa esimerkiksi opettaja-asiantuntijuuden painotukseen, sosiaalipalvelutehtävää painottava näkökulma taas hoiva-asiantuntijuuden korostumiseen. (Kupila 2007, 21; Karila 1997, 45.)

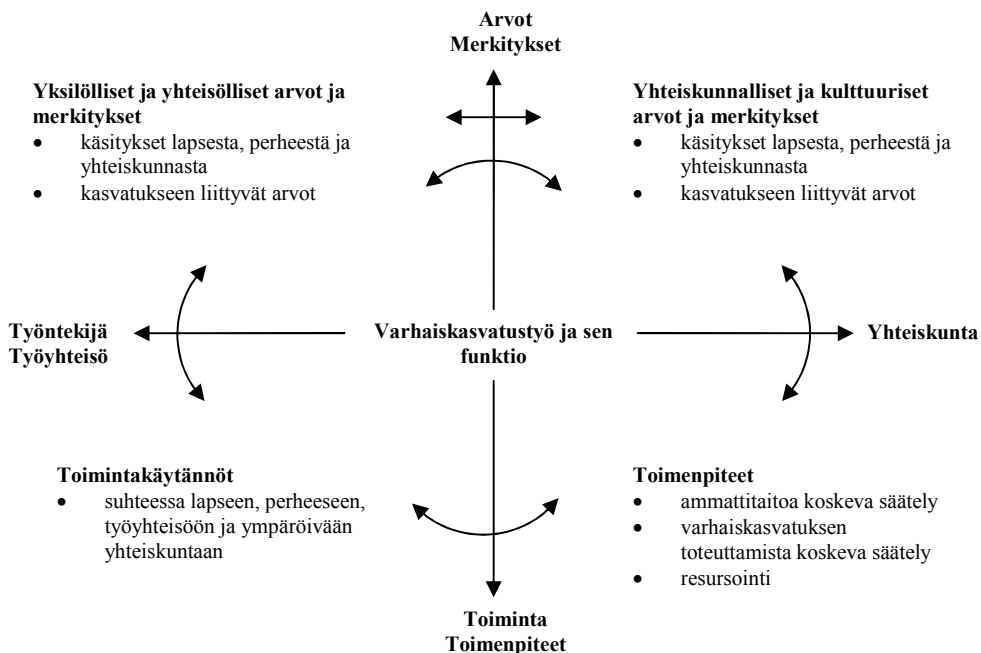
Kehitysnäkymien mahdollisista ristiriitaisuuksista riippumatta varhaiskasvatuksen kentällä kaivataan moniammatilliselta pohjalta rakentuvaa henkilöstörakenteen kehittämistä, jossa huomioidaan työtehtävien pedagoginen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen laajeneminen. Erityisesti varhaispedagogisen osaamisen merkitys on korostunut. Ammattiryhmien työtehtävien ja vastuiden tulisi olla lisäksi selkeästi määritelty, jotta ammattiryhmien ydinosaamisen alueet tulevat hyödynnetyksi. Varhaiskasvatuksen yleiseksi kehittämissaasteeksi on myös asetettu näkökulman laajentaminen päivähoitosta varhaiskasvatustalveluihin ja varhaiskasvatuksen laatuun ja sisältöihin (STM 2007, 23 & 58; STM 2007c, 33 & 35.)

### **5.3. Varhaiskasvatuksellinen ammattitaito ja osaamisvaatimukset**

Ammatillisen varhaiskasvatusosaamisen viitekehyksen muodostavat intressiperustaisesti rakentuvat moninaiset määrittelyt varhaiskasvatuksen olemuksesta<sup>115</sup> ja tavoitteista. Yhteiskunnalliset ja yksilötason tulkinnat sekä prosessit muuttavat jatkuvasti tätä kontekstia. Ammattitaito on täten muuttuva ilmiö. (Whitty 2002, 65.) Suomalaisen varhaiskasvatuksen kannalta merkittävänä muutoksina voidaan pitää esimerkiksi seuraavia:

- lapsiperheiden elämäntilanteiden monimuotoistuminen
- asiakkuuden kehittyminen osallisuudeksi
- vanhempien työoloihin liittyvät muutospaineet, kuten matkatyö ja etätyö
- paikallisen vastuun korostuminen
- laadunhallinnan ja suunnittelun nouseminen keskeiseen asemaan
- alueellisen yhteistyön lisääntyminen
- tietoyhteiskuntakehityksen eteneminen,
- jatkuvan muutoksen haasteet osaamiselle
- oppimiskäsitysten muuttuminen
- syrjäytymisuhka ja tuloerojen sekä terveys- ja hyvinvointierojen kasvu
- sosiaalisten ongelmien kasautuminen
- kunta- ja palvelurakennehanke
- monikulttuurisuuden lisääntyminen (Alila & Kronqvist 2008, 30).

Muutokset todentuvat varhaiskasvatustyön sisältöinä ja sille asetettuina tehtävinä. Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala (1998) havainnollistavat varhaiskasvatuksellisten osaamismäärittelyiden rakentumista eri ulottuvuuksien vuorovaikutuksessa seuraavassa kuviossa numero kuusi.



**Kuvio 6.** Varhaiskasvatustyön rakentuminen (Hujala ym. 1998, 108).

Varhaiskasvatus voidaan määritellä erilaisissa toimintaympäristöissä toteutuvaksi ja kulttuurin sisältämien arvojen ja normien ohjaamaksi, aikuisten ja lasten välillä tapahtuvaksi

vuorovaikutukselliseksi ja tavoitteelliseksi toiminnaksi. Varhaiskasvatuksen pedagoginen perustehtävä on edistää suunnitelmallisesti lapsen kasvua ja kehitystä inhimillisen toiminnan eri alueilla. Määrittelyn keskeinen elementti on myös yhteistyöhön perustuva perheiden kasvatustoiminnan tukeminen eli kasvatuskumppanuuden käsite. (Karila & Nummenmaa 2001, 15; Kupila 2007, 20; Alila & Kronqvist 2008, 29, 32; Leino & Leino 1997, 9-10.) Varhaiskasvatusta ohjaavissa valtakunnallisissa linjauksissa korostuu varhaiskasvatuksen rakentuminen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutena. Toiminnan keskeisiä lähtökohtia ovat mm. myönteinen varhaiskasvatusympäristö, oppimisen ilo sekä lapselle ominaisten tapojen huomiointi varhaiskasvatustyön perustana. Varhaiskasvatuksellisia ammattitaitovaatimuksia suuntaavat myös varhaiskasvatuksen keskeisiä sisältöjä kuvaavat orientaatiot. Näitä ovat matemaattinen orientaatio, luonnontieteellinen orientaatio, historiallis-yhteiskunnallinen orientaatio, esteettinen orientaatio, eettinen orientaatio sekä uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio. Orientaation käsite suuntaa sellaisten valmiuksien ja välineiden hankinnan aloittamiseen, joiden avulla lapsi vähitellen pystyy ymmärtämään ja kokemaan ympäröivän maailman monimuotoisia ilmiöitä. Kyseessä ei siis ole näiden sisältöjen koulumainen opiskelu. (Stakes 2005.) Varhaiskasvatuksen keskeisten sisältöjen määritykset liittyvät varhaiskasvatukseen kuitenkin vahvasti pedagogisen suunnan.

Toisaalta varhaiskasvatustyö voidaan nähdä työntekijän näkökulmasta syvästi työntekijän persoonallisuuteen ja identiteettiin liittyvänä ilmiönä. Varhaiskasvatuksen ominaispiirteisiin kuuluu myös, että jatkuvasti muuttuvassa inhimillisessä todellisuudessa kasvattaja joutuu toistuvasti tilanteisiin, joihin ei ole tarjolla koeteltua standardiratkaisua tai käytettävissä oleva informaatio on vaillinaista. (Ojala 1993, 11; Hoppo 2006, 25-27; Heikkilä 1995, 65.) Kasvatusalan ammatteihin liitetään usein myös vahva autonomia ja vastuu.<sup>116</sup> (Leino & Leino 1997, 54.) Autonomisen tulkinnan vastapainona on taasen näkemys, jossa varhaiskasvatustyö ei paikannu varhaiskasvattajiin yksilöinä. Varhaiskasvatustyö määrittyy sosiaalisen vuorovaikutuksen kentällä, jossa varhaiskasvattajat ja esimerkiksi muut päivähoiton toimijat kohtaavat. Käsitettäessä varhaiskasvatus sosiaalisena ilmiönä työtä ei voida tarkastella yksinomaan varhaiskasvattajien ja lasten välisenä vuorovaikutuksena, vaan varhaiskasvatuksen viitekehykseen sisältyy eri toimijoista koostuva sosiaalinen verkosto kokonaisuudessaan. Tällöin myös varhaiskasvattajan toimintatavat ovat ensisijaisesti tilannesidonnaisia ja kulttuurisia, eivätkä niinkään yksilöllisiä valmiuksia. Tämä kontekstisidonnaisuus on tärkeää huomioida kehitettäessä varhaiskasvatusosaamista tukevia toimintamalleja. (Puroila 2002, 170-172; Karila & Nummenmaa 2001, 95-96; Karila & Nummenmaa 2006, 36.)

Varhaiskasvatuksen määritysten ja tavoitteenasettelujen moninaisuudesta huolimatta ammatillista varhaiskasvatusosaamista voidaan kuvata neljän laaja-alaisen osaamisalueen yhdistelmänä. Osaamisalueet sisältävät useita yksilöitävissä olevia sisältöalueita. Keskeisimmiksi osaamisalueiksi nousevat toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liitty-

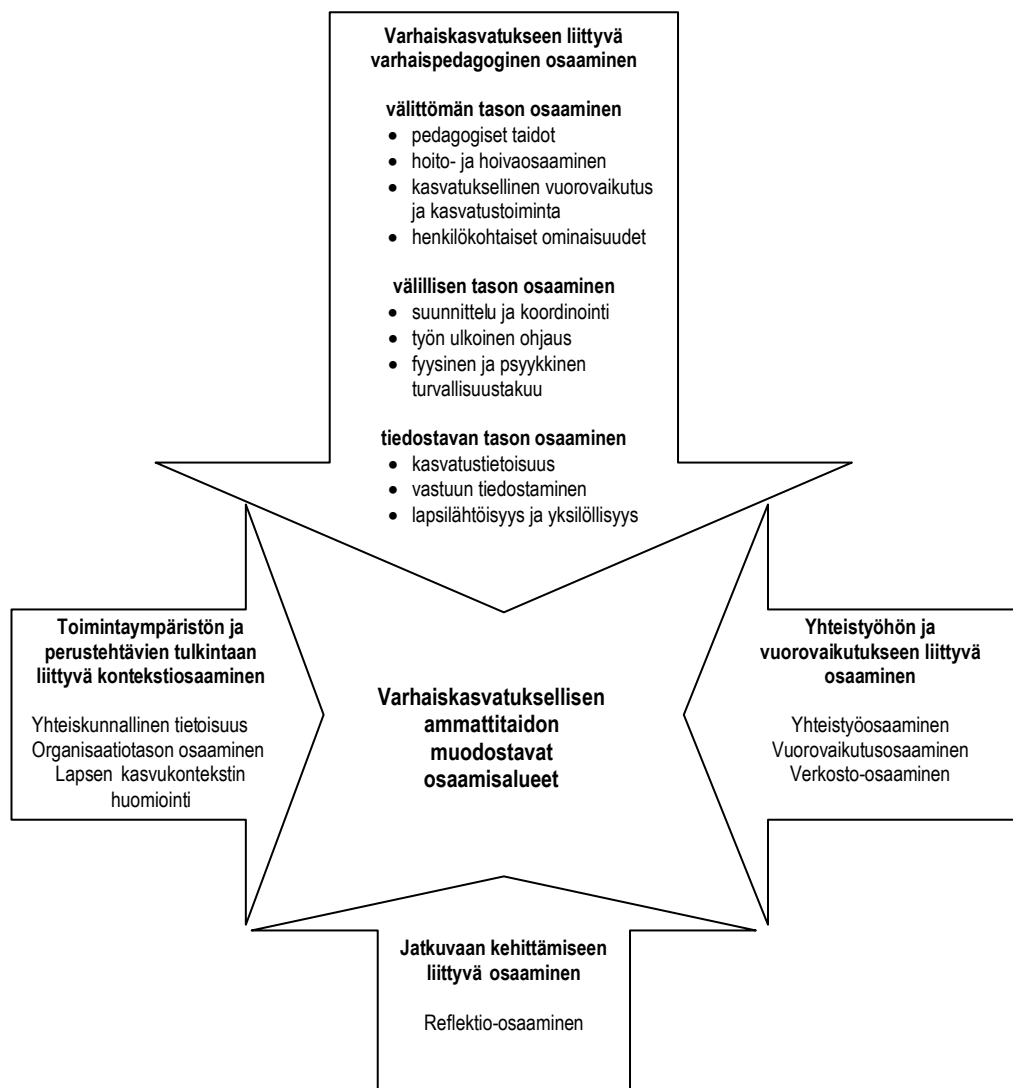
vä kontekstiosaaminen, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen, jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen sekä varhaiskasvatukseen liittyvä varhaispedagoginen osaaminen. Varhaispedagogisen osaamisen sijaan Karila ja Nummenmaa käyttävät yläkäsitteenä varhaiskasvatukseen liittyvää osaamista, joka koostuu kasvatus-, hoito- ja pedagogisesta osaamisesta. (Karila & Nummenmaa 2001, 33; Happo 2006.)

Ammatillista varhaiskasvatusta voidaan jäsentää myös niin sanotun kehysanalyysin kautta. Työtä jäsentävät viisi kehystä kuvaavat varhaiskasvattajan suuntautumista ja toiminnalle antamia merkityksiä. Opetuksellinen kehys rakentaa kuvaa suuntautumisesta oppimiseen ja sen edistämiseen. Hoivakehys asettaa huomionkohteeksi lapsen hyvinvoinnin ja emotionaalisen turvallisuuden. Kolmannen jäsentävän kehyksen muodostaa hallinta, jonka keskiössä on suuntautuminen työtilanteiden hallintaan, kuriin ja järjestykseen. Käytännöllinen kehys edustaa asioiden, esineiden, ajan, tilan ja ihmisten organisoimista. Varhaiskasvatusta jäsentävien kehysten kokonaisuuden täydentää persoonallinen kehys, joka kuvaa suuntautumista yksilöllisiin luonteenpiirteisiin, tunteisiin työssä sekä yksityiselämään ja elämänhistoriaan. (Puroila 2002, 61.)

Viime vuosina tehdyissä varhaiskasvatusta koskevissa yhteiskunnallisissa tarkasteluissa varhaiskasvatuksen henkilöstön työtehtävissä tarvittavaa ammatillista osaamista on tarkasteltu pitkälti aiemmin mainittujen neljän laaja-alaisen osaamisalueen yhdistelmänä. (vrt. STM 2007, 28-29.) Tässä mallissa toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvän kontekstiosaamisen, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvän osaamisen sekä jatkuvaan kehittämiseen liittyvän osaamisen, eettinen osaaminen niihin sisällytettynä, voidaan katsoa muodostavan ammattikentän kaikille ammattiryhmille yhteistä osaamista. (Karila & Nummenmaa 2001, 33-34; Alila & Kronqvist 2008, 32.)

Varhaiskasvatukseen liittyvä varhaispedagoginen osaaminen edustaa moninaisia kasvatus-, hoito- ja pedagogisen osaamisen sisältöalueita, jotka yhdistyvät Educare-mallia toteuttavaksi kokonaisuudeksi. Varhaiskasvatuksen pedagoginen osaamisalue rakentuu selkeimmin sekä eri ammattiryhmien erityisosaamiselle että sen perustalta rakentuvalle ryhmän yhteiselle moniammatilliselle osaamiselle. Varhaiskasvatukseen liittyvä pedagoginen osaaminen voikin eri ammattiryhmillä olla erilaista ja eri tavoin painottunutta. Koulutuksen ja tehtävämääritysten perusteella pedagoginen osaaminen nousee lastentarhanopettajien erityisosaamisen alueeksi. Lastenhoitajien erityisosaamisen alueeksi nähdään puolestaan hoito-osaaminen. Tämän lisäksi varhaiskasvatuksen ammatillaisen osaamiskokonaisuuteen liittyy useasti tehtäväalueittain määrittyvää erityisosaamista mm. tutkimus-, suunnittelu- ja kehittämisosaamisen alueelta.<sup>117</sup> (Karila & Nummenmaa 2001, 33-34; Alila & Kronqvist 2008, 32.) Kyseisen tutkimuksen kannalta eri ammattiryhmiin liitetyt osaamiskuvaukset ovat erityisen keskeisessä asemassa, sillä tutkimus kohdentuu juuri nykyisin kelpoisuudeltaan lastenhoitajaa vastaavan lastenhoitajan ammattitaitovaatimuksiin ja osaamisen arviointiin.

Seuraava varhaiskasvatuksellista ammattitaitoa käsitteellistävä kuvio ohjautuu Karilan ja Nummenmaan (2001) sekä Hapon (2006) laatimien kokoavien määritysten perustalta.



**Kuvio 7.** Varhaiskasvatuksellisen ammattitaidon rakentuminen.

Karilan ja Nummenmaan (2001) määrityksistä poikkeavasti Happon (2006) on nimennyt varhaiskasvatukseen liittyvän osaamisen varhaiskasvattajan pedagogiseksi osaamiseksi. Tämän osaamisalueen Happon jakaa kolmeen tasoon, jotka ovat välittömän, välillisen ja tiedostavan tason osaaminen. Nämä jakautuvat Hapon tarkasteluissa edelleen tarkemmin yksilöidyiksi osaamisen sisältöalueiksi. Näistä yksilöidyistä sisältöalueista esimerkiksi työn ulkoinen ohjaus sijoittuu Karilan ja Nummenmaan (2001, 28.) tarkasteluissa ensisijaisesti toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvän osaamisen alle.



### 5.3.1. Varhaiskasvatukseen liittyvä varhaispedagoginen osaaminen

Varhaiskasvatustyön substanssiin liittyvän osaamisalueen peruslähtökohdaksi määritetty lasten kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen sekä perheiden kasvatustyön tukemiseen kohdentuva pedagoginen varhaiskasvatusosaaminen. Varhaiskasvattajan ammatillinen osaaminen kattaa tällöin kasvattajan valmiudet havainnoida ja arvioida yksittäisen lapsen sekä lapsiryhmän kasvu- ja oppimisprosesseja, luoda laadukas kasvua ja oppimista tukeva ympäristö sekä tarjota lapsen kehitystarpeiden mukaista tukea ja ohjausta. (Hujala ym. 1998, 127, 141; Karila & Nummenmaa 2001, 31-32; Marxen, Ofstedal ja Danbom 2008, 83.)

Varhaispedagoginen osaaminen on jaettavissa kolmeen vahvassa riippuvuussuhteessa olevaan tasoon, jotka ovat välittömän, välillisen sekä tiedostavan tason osaaminen. Välittömän tason osaamisella tarkoitetaan varhaiskasvattajan ja lapsen välittömässä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa pedagogista toimintaa, johon sisältyy tavoitteellinen, kasvatuksellinen vuorovaikutus lasten kanssa, hoito- ja hoivaosaaminen sekä pedagogiset taidot. (Happo 2006, 48-51, 119-121.) Pedagogiset taidot rakentavat perustan lapsen kehityksen ja oppimisen tavoitteelliselle tukemiselle. Tämä edellyttää mm. lapsen kehityksen tuntemusta sekä monipuolista pedagogista menetelmäosaamista. Pedagogiset taidot ovat keskeisessä asemassa laadukkaita varhaiskasvatuksellisia oppimisympäristöjä muodostettaessa. Suomalaisen varhaiskasvatuksen yksi keskeisin kehittämishaaste onkin oppimisorientaation ja sitä tukevan varhaispedagogisen osaamisen vahventaminen. (Karila & Nummenmaa 2001, 30-31; Kalliala 2008, 20; Hujala, 2004, 10; STM 2007c, 34.)

Pedagoginen osaaminen on sidoksissa kasvatukselliseen vuorovaikutukseen, sekä sen laadun tiedostamiseen ja kehittämiseen. Kasvatuskumppanuus ajattelun ohjaamana kasvatuksellinen vuorovaikutus painottaa yhä enemmän myös muita kasvutapahtuman kannalta merkityksellisiä vuorovaikutussuhteita. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja vanhempien positiivinen vuorovaikutussuhde tukee lapsen kehitystä, sillä se edistää ehyen kasvuympäristön muodostumista. Vuorovaikutussuhde myös tukee vastavuoroisesti kasvatustapahtumaan osallistuvia osapuolia. Varhaiskasvatustyötä ei siis ole ainoastaan toimiminen lasten kanssa, vaan myös työhön liittyvä aikuisten välinen vuorovaikutus. (Karila & Nummenmaa 2001, 30; Karila 2006, 91; Puroila 2002, 170-171.) Ammatilliseen rooliin sisältyvätkin varsin kokonaisvaltaisesti varhaiskasvatuksen lapsia ja perheitä palvelevat päämäärät. (Kupila 2007, 23.)

Varhaispedagogisen osaamisen kokonaisuudessa hoito-osaaminen vastaa lapsen perustarpeisiin eli laadukkaan ravinnon, riittävän ulkoilun ja liikunnan, puhtauden, sopivan levon ja aktiivisen toiminnan vaihtelun turvaamisen tarpeeseen. (Karila & Nummenmaa 2001, 31-32.) Hoito-osaamisen käsitettä voidaan laajentaa sisältämään myös hoivaulottuvuus. Käsitteenä hoiva sisältää perushoidollisten hoitotoimenpiteiden lisäksi myös perushoidollisiin tilanteisiin liittyvät sosiaaliset ja emotionaaliset tekijät. Olennaista hoivassa on kasvattajan sitoutuminen ja keskittyminen hoivan kohteeseen sekä puheen että tekemisen ta-

solla. Hoivaa ja huolenpitoa voidaankin tarkastella sekä eettisenä huolenpitoa että osana pedagogista toimintaa. Persoonana on merkittävä osa varhaiskasvattajan ammatti-identiteettiä, joten myös varhaispedagogista toimintaa edistävät henkilökohtaiset ominaisuudet<sup>118</sup> ja valmiudet yhdistyvät välittömän tason osaamiseen. (Happo 2006, 48-51, 119-121.)

Henkilökohtaiset ominaisuudet jäsentävät varhaiskasvatustyötä persoonallisen kehyksen kautta, joka liikkuu varhaiskasvattajien ammatillisen ja yksityisen elämänpiirin välisellä häilyvällä rajalla. Karila (1997, 43.) lähestyykin persoonallista kehystä minä ja elämänhistoria – näkökulman kautta. Tarkastelut samalla kyseenalaistavat ammatillisen osaamisen määrittämisen henkilökohtaisina ominaisuuksina. Henkilökohtaiset ominaisuudet sisältävätkin erinäisiä ongelmakohtia. Ensinnäkin henkilökohtaisten ominaisuuksien vahva painotus vastaa heikosti työn ja osaamisvaatimusten muutoksiin. Suuntautuminen henkilökohtaisiin ominaisuuksiin edustaa myös varsin yksilöllistä näkökulmaa. Se sivuuttaa ammatillisten tietojen ja taitojen ohella myös työoloihin liittyvät kysymykset. (Karila & Nummenmaa 2001, 59.) Puhe omalla persoonalla työskentelystä vie tällöin huomion pois itse monitasoisesta vuorovaikutustapahtumasta ja sen käsitteellisestä ymmärtämisestä (Karila, Alasuutari, Hännikäinen, Nummenmaa ja Rasku-Puttonen 2006, 8). Erityisen haasteelliseksi henkilökohtaisten ominaisuuksien painotus muodostuukin ammatillista osaamista rakentaville koulutuksille.

Työntekijöiden elämänhistoriaan ja elämäntilanteisiin, persoonallisuuden piirteisiin sekä tunteisiin liittyvät tekijät joka tapauksessa suuntaavat ammatillisia tilanteita sekä työtä koskevia tulkintoja. Persoonallinen ulottuvuus on myös muiden osaamisen ulottuvuuksien tavoin dynaaminen ja toimintaympäristön olosuhteiden mukaan kehittyvä ilmiö. Henkilökohtaisten ominaisuuksien sijaan voisikin olla mielekkäämpää puhua yksilölle ominaisista tavoista toimia yksilön ja ympäristön välisessä ammatillisessa vuorovaikutuksessa. Tällöin kyseessä on ammatillisen toiminnan säätely, joka tilanteen ominaislaadusta riippuen perustuu esimerkiksi substanssi-, vuorovaikutus- tai kontekstiosaamiseen. (Puroila 2002, 127; Karila 1997, 43 & 103.)

Välillisen tason osaaminen siirtää painopistettä käytännön toiminnasta kohti varhaiskasvatustyön teoreettista hallintaa, mikä mahdollistaa ja edistää tavoitteellisen sekä päämäärätietoisien varhaiskasvatustyön käytännöntason toteuttamista. Tällaisiin taitoihin lukeutuvat mm. kasvatustyön suunnittelu- ja koordinoitiosaaminen, arviointi- ja kehittämistyö sekä varhaiskasvatuksen sisältöalueiden hallinta. Välillisen tason osaamista edustaa myös jo suunnittelun tasolla ilmenevä pyrkimys turvata lasten psyykinen ja fyysinen turvallisuus. Varhaiskasvatuksen suunnittelun ja toteutuksen rakentaminen mm. lakien ja asetusten sekä muiden työtä ohjaavien asiakirjojen<sup>119</sup> tavoitteiden mukaisesti todentaa työn ulkoisen ohjauksen huomiointia. (Happo 2006, 119-121.)

Varhaispedagogisen toiminnan perustaa rakentava ja kokoava voimavara on tiedostavan tason osaaminen. Se pitää sisällään vastuun tiedostamiseen, lapsilähtöisyyteen ja yksilöl-

lisyyteen sekä kasvatustietoisuuteen yhdistyvän teoreettisen ymmärryksen. (Happo 2006, 48-51, 59.) Myös nämä ovat ammattitaitovaatimusten määritysten sekä osaamisen arvioinnin näkökulmasta haasteellisia käsitteitä. Ei ole esimerkiksi yksiselitteistä, mitä lapsilähtöisyys käsitteenä ja kasvatustyötä ohjaavana periaatteena merkitsee. Vaikka lapsilähtöisyys on kansainvälisesti ja kansallisesti ajankohtainen käsite, on se myös ristiriitaisesti tulkittu periaate. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen kirjallisuudessa lapsilähtöisyyteen on liitetty useita erilaisia määritteitä. (Puroila 2002, 178.)

Joka tapauksessa kasvatustietoisuus on määrittynyt ammatillisen varhaiskasvatusosaamisen tukijalaksi. (Happo 2006, 59.) Kasvattajalta edellytetään kasvatuksen tavoitteiden ja arvopäämäärien kriittistä tiedostamista, kasvu- ja kehitystapahtuman yleisiä lainmuokkauksia ja ihmisen olemusta koskevaa ymmärrystä, sekä näkemystä kasvatuksellisen vuorovaikutuksen ja kasvuvirikkeiden merkityksestä inhimilliselle kasvuille. Kasvatuksellinen tietoisuusprosessi ei myöskään rajoitu tiettyyn kasvatustekoon tai kasvatusmenetelmän käyttämiseen, vaan sisältää myös toiminnan kokonaisuutta refleктоivan ulottuvuuden. (Karila & Nummenmaa 2001, 29-30 & 33; Happo 2006, 59.) Tiedostavan tason osaaminen liittääkin vahvan tieteellis-teoreettisen osaamisen ja laaja-alaisen näkemyksen varhaiskasvatuksen olemuksesta osaksi jokaisen alan ammattilaisen osaamisprofiilia.

Useasti teoreettisen tiedon ja teoreettisten mallien merkitys kasvatukseen ja opetuksen ongelmien käsittelyssä sekä ymmärtämisessä on myös kyseenalaistettu. Syynä tähän on ollut kasvatuksen määrittäminen ensisijaisesti tilannesidonnaiseksi, intuitiiviseen ymmärrykseen ja arkikokemuksen kautta rakentuneeseen ”terveeseen järkeen” perustavaksi toiminnaksi. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2000, 14.) Teoreettisen hallinnan ulkoistaminen varhaiskasvattajan osaamisen kokonaisuudesta voikin olla perusteltua, jos varhaiskasvatuksen ensisijaiseksi tehtäväksi asetetaan lasten vanhempien työssäkäynnin mahdollistaminen. Tavoitteellinen ja lapsilähtöinen ammattikasvatus ei taasen voi perustua yksinomaan arkikokemuksen kautta rakentuneeseen ”terveeseen järkeen”<sup>120</sup>, vaan varhaiskasvattajalta edellytetään myös valmiutta teoreettisesti perustella toiminnalliset ratkaisunsa ja tulkintansa. Samalla pedagogisten ratkaisujen voidaan sanoa olevan teoreettisesti alimääräytyneitä. On hyvin vaikeaa osoittaa kasvatustieteellistä teoriaa tai mallia, joka yksiselitteisesti soveltuisi käytettäväksi kaikissa mahdollisissa kasvatustilanteissa ja -ympäristöissä. Myös tämä osaltaan nostaa teoreettiset ja tiedolliset valmiudet erityisen merkittävään asemaan. (Hujala ym. 1998, 122; Happo 2006, 54.)

Kasvattajan ammatissa ilmeneekin sekä formaalin, että informaalin<sup>121</sup> tiedon muotoja. Tynjälän (2004) mukaan formaali teoreettinen tieto on jaettavissa kasvatustoiminnan tavoitealueisiin liittyvään substanssietoon sekä laaja-alaisesti määriteltyyn kasvatustieteelliseen tietoon. Kasvatustieteelliseen tietoon sisällytetään tällöin selkeästi pedagogisten sisältöalueiden ohella myös muita kasvatuksellisen kentän näkökulmasta merkityksellisiä ulottuvuuksia. Tällainen on esimerkiksi ammattieettisiin ohjeisiin ja lähtökohtiin

suuntautuva tietämys. Varhaiskasvattajan osaaminen onkin voimakkaasti sidoksissa myöteettiseen tietämykseen. Eettinen tietämys ilmenee esimerkiksi tavoitteiden asetteluissa, yksilöiden ja ryhmän huomioimisessa, erilaisuuden kohtaamisessa sekä hyvän määrittelyissä. Useasti ammattieettiset ulottuvuudet perustuvat oletuksiin ammatillisen henkilöstön yleisistä piirteistä, yhdistäen näin kasvattajan ammatillisen toiminnan ja persoonan erottamattomasti toisiinsa. Ammattieettiset ohjeet muodostuvatkin ammattikasvattajan persoonallista kehitystä ohjaaviksi suuntaviivoiksi. (Luukkainen 2000, 73; Tynjälä 2004, 177-178; Lebacqz 1985, 70-71.)

Formaalin tiedon osa-alueiden eli substanssitudon ja pedagogisen tietämyksen tulee integroitua ammattikasvatuksessa pedagogiseksi sisältötiedoksi. Tällöin teoreettinen tieto muodostuu myös osaksi ammatillisen osaamisen toista keskeistä ulottuvuutta eli käytännöllistä tietoa. Teoreettisesti hallittu ja ”käsityömäinen” varhaiskasvatus muodostavat näin yhtenäisen kokonaisuuden. Teoreettiseen tietämykseen ja tietoisuuteen perustuva ammatiosaaminen luokien mahdollisuuden toteuttaa pedagogisesti mielekästä, johdonmukaista ja perusteltavissa olevaa varhaiskasvatuksellista toimintaa. Samalla se torjuu toiminnan laatua uhkaavat välineelliset ja mekaaniset lähestymistavat. (Tynjälä 2004, 177; Hujala ym. 1998, 120-122.)

### **5.3.2. Toimintaympäristöön kohdistuva kontekstiosaaminen**

Toimintaympäristön kulloisenkin laadun ja perustehtävien tiedostaminen on monitasoinen osaamisen ulottuvuus, johon viitataan puhuttaessa kontekstiosaamisesta. Varhaiskasvatuksellinen ammattitaito on sidoksissa tiettyihin tehtäviin, tilanteisiin ja toimintaympäristöihin. Osa ammattitaidosta onkin aina organisaatio- ja tehtäväkohtaista. Ammattitaito perustuu tällöin yksilöllisten kykyjen, työyhteisöjen ja organisaatioiden välisiin dynaamisiin suhteisiin. Ammattitaidon laajemman viitekehyksen muodostaa varhaiskasvatuksen kulttuurinen kehys. Kulttuuriset kehykset kuvaavat yhteisössä tai yhteiskunnassa jaettuina käsityksiä maailmasta. Kehysten kautta yksilöt jäsentävät kokemuksiaan ja toimintaansa eli tässä tapauksessa varhaiskasvatusta. Eri selitys- ja tulkintamallien oikeellisuus ei ole kulttuurisissa kehyksissä keskeistä. Tärkeämpää on se, millaisia painotuksia, mahdollisuuksia ja rajauksia kehykset luovat toiminnalle ja käytännöille. (Kupila 2007, 19-20, 28; Alasuutari 2006, 70-71.)

Ammattikasvattajalta edellytetäänkin kykyä tiedostaa kasvatusympäristön asema yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa viitekehyksessä. Tämä edesauttaa yksilön valmiuksia paikantaa oma ammatillinen toimintansa osana laajempaa kokonaisuutta. Asiayhteyksien ja kokonaisuuksien tiedostaminen tuottaa myös käsityksen kontekstiin sisältyvistä mahdollisuuksista sekä pyrkimyksistä. Tietoisuus toimintaympäristöstä ja sen muutoksista osataan tukea mahdollisuuksia havainnoida oman ammatillisen kentän ja osaamisen painopisteiden muutoksia sekä kehityssuuntia. (Karila & Nummenmaa 2001, 27-28; Brotherus, Helimäki & Hytönen 1994, 109; Kupila 2007, 19-20, 28.)

Kontekstiosaamiseen sisältyykin kasvatuksen yhteiskunnallisten ja kulttuuristen lähtökoh-  
tien tiedostamista, kulttuurin ja yhteiskunnallisten instituutioiden toiminnan tuntemusta  
sekä niin sanottua kulttuurista lukutaitoa.<sup>122</sup> Kokoavasti voitaneen puhua yhteiskunnallisesta  
tietoisuudesta. (Karila & Nummenmaa 2001, 27-28; Happo 2006, 44-46 & 109-112.)

Varhaiskasvatustyötä kuvaava moniammatillisuus, kasvatuskumppanuus ja yhteisölli-  
syys sekä kasvatustyön kontekstisidonnaiset ominaispiirteet tuovat oman näkökulman  
ammattitaitovaatimuksiin. Varhaiskasvatusympäristöjen ominaislaatu ilmenee yhteisön  
kulttuurina. Varhaiskasvatusympäristön organisaatiokulttuuria voidaan kuvata toimin-  
takulttuurin käsitteellä, johon sisältyy työkulttuuri ja kasvatuskulttuuri. Kasvatuskulttuu-  
ri edustaa varhaiskasvatusympäristön kasvatuskäytäntöjen muodostamaa kokonaisuutta.  
Sen keskeisiä sisältöalueita ovat vallitsevat käsitykset kasvatuksen tavoitteista, käsitykset  
lapsen kasvusta ja kehityksestä sekä oppimisesta ja ohjauksesta. Kasvatuskulttuuri yh-  
distyykin vahvasti kasvatustietoisuuteen. Työkulttuuri kuvaa työtoiminnan organisointiin  
liittyviä käytäntöjä sekä näihin yhdistettyjä merkityksiä. (Nummenmaa 2006, 25; Karila  
1997, 57 ja 63.) Kulttuurisen perustan painottaminen ei kuitenkaan merkitse, että esi-  
merkiksi päiväkotien työntekijöiden toimintatavat olisivat yhdenmukaisia. Kulttuuriset  
määritykset eivät myöskään tarjoa yhtä toimintatapaa, vaan erilaisia toiminnallisia vaihto-  
ehtoja. Kulttuurin todentuminen on siten viime kädessä riippuvainen yksilön valinnoista  
ja tulkinnoista. (Puroila 2002, 171.)

Kasvattajien yhteisöt ovat myös erilaisia sen osalta, kuinka tietoisia ne ovat yhteisössä  
vallitsevasta kulttuurista. Työyhteisön työn organisointiin liittyvien käytäntöjen vaikutus  
yhteisön toimintakulttuurin muodostumiseen on nähty erityisen haasteellisena tiedosta-  
misen alueena. Moniammatillinen osaaminen edellyttää kuitenkin yhteneväistä käsitystä  
toiminnan tavoitteista ja perustehtävistä. Parhaimmillaan moniammatillisuus onkin eri  
ammattiryhmien yhteistä toimintaa, jossa yhdistyy eri ammattitaustoista tulevien ihmis-  
ten erilainen osaaminen yhteisen tekemisen hyväksi. Moniammatillinen ryhmä hyödyn-  
tää ryhmässä olevaa erityisosaamista yhteisessä työskentelyssä. (Karila & Nummenmaa  
2006, 35; Karila 1997, 68-69; Karila & Nummenmaa 2001, 34, 104; Kupila 2007, 25.)  
Varhaiskasvattajalta edellytetäänkin valmiutta tiedostaa työyhteisön ja toiminnallisen vii-  
tekehyyksen työlle asettavat odotukset, mahdollisuudet sekä vaatimukset. Kyky rakentaa  
ja toteuttaa omaa ammatillista osaamista eri toimijoiden yhdessä muodostamassa koko-  
naisuudessa nostaakin organisaatiotason osaamisen yhdeksi kontekstiosaamisen sisältö-  
alueeksi. (Happo 2006, 108, 112-115; Alila & Kronqvist 2008, 51.)

Perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön perustuva kasvatuskumppanuusajattelu asettaa  
lapsen ja perheiden arjen kokonaisuuden tuntemuksen keskeiseksi kontekstiosaamisen  
sisältöalueeksi. Kasvatuskumppanuus edellyttää molemminpuoliseen kunnioitukseen ja  
yhteisiin tavoitteisiin perustuvaa vastavuoroista, sitoutunutta ja jatkuvaa vuorovaikutusta  
vanhempien ja henkilöstön välillä. Vanhempien osallisuus varhaiskasvatuksessa painot-

tuu täten aiempaan enemmän. Kasvatuskumppanuus luokin eräänlaisen rajapinnan, jossa kasvatustieteiden ja perheiden ajattelutavat sekä käsitykset kohtaavat. (Karila 2006, 93-95.) Varhaiskasvatuksen ammattilaisella onkin oltava valmius lähestyä ja tarkastella perheiden kanssa tehtävän kasvatuksellisen yhteistyön sisältöjä ja tavoitteita lapsen päivittäisen elämän muodostaman sosiokulttuurisen kokonaisuuden kautta. Tämä luo pohjan perhelähtöiselle ammatillisuudelle. Lapsen kasvua edistävä kasvatuskumppanuus edellyttääkin lapsen kasvukontekstin huomioivaa osaamista, mikä muodostaa kontekstiossaamisen kolmannen sisältöalueen. (Karila & Nummenmaa 2001, 28; Hujala ym. 1998, 127, 134 & 141; Hoppo 2006, 108 & 173; Hujala, 2004, 2, 10 .)

### 5.3.3. Yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen sekä jatkuva kehittäminen

Kasvutapahtuma ja varhaiskasvatuksellinen toimintakulttuuri määrittellään usein vuorovaikutukseen perustuviksi, yhteistoiminnallisiksi ja asiakaslähtöisiksi prosesseiksi. Esimerkiksi päiväkotitoiminta on työyhteisö, jonka ominaisia piirteitä ovat moniammatillisuus sekä vuorovaikutukseen perustuva toiminta. Päiväkotiyhteisössä toimivat sekä varhaiskasvatuksen ammattilaiset, että vanhemmat. Nämä perusmäärittelyt nostavat yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamisen merkittäväksi ammattitaidon osatekijäksi. Varhaiskasvatustyössä yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen kietoutuvat myös erottamattomaksi osaksi pedagogista toimintaa.<sup>123</sup> Oppiminen ja kehitys mielletään varhaiskasvatuksessakin yksilöllisiksi ilmiöiksi. Yksilökehityksen edellytykset perustuvat kuitenkin lapsiryhmien toimintaan. Ryhmätoiminnan organisoiminen taas edellyttää parempia yhteistyön ja vuorovaikutuksen taitoja kasvatustyötä toteuttavilta aikuisilta. Yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot ovatkin väline rakentaa kasvattajien yhteistä ammatinhallintaa. Valmiudet perustella ja kuvaila näkökantojaan edustavat vastaavasti työn kielellisen hallinnan muodossa todentuvia viestinnällisiä valmiuksien ja vuorovaikutusosaamista. (Karila & Nummenmaa 2001, 32; Nummenmaa 2006, 23, 25; STM 2007c, 34; Hoppo 2006, 59 & 153.)

Kasvatustoiminnan laaja-alainen ja dynaaminen viitekehys sekä moniulotteiset tavoitteen asetellut edellyttävät puolestaan jatkuvaan kehittämiseen liittyvää osaamista. Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen rakentuu pitkälti reflektio-osaamisen sekä metakognitiivisten valmiuksien perustalta. Myös yleinen yhteiskunnallinen suuntaus vahventaa paikallisen tason päätöksentekoa ja toiminnallista vastuuta on omiaan lisäämään reflektiivisen työotteen merkitystä. Varhaiskasvatustajan tuleekin aktiivisesti analysoida omia teoreettisen ja kokemuksellisen tiedon<sup>124</sup> sisältämiä uskomuksiaan, osaamisvalmiuksiaan sekä toimintatapojaan. Näin osaaminen voi edetä johdonmukaisesti kohti entistä perustellumpaan ja laadukkaampaan toimintaan. (Karila & Nummenmaa 2001, 32-33; Leino & Leino 1997, 78; Soininen 1995, 169.)

Myös varhaiskasvatustyötä palveleva moniammatillinen osaaminen edellyttää kykyä reflektiivisesti tunnistaa, tarkastella ja tiedostaa yhteisen toiminnallisen kontekstin jakavien toimijoiden ja tahojen osaamisalueita, sekä toimintaa ohjaavia yhteiskunnallisia vaikutti-

mia. Samalle se kuitenkin edellyttää eri työntekijöiden ja ammattiryhmien yhteiseen varhaiskasvatustoimintaan tuoman erityisosaamisen kirkastamista. Ammatillisen osaamisen kirkastaminen ja reflektiivinen tarkastelu mahdollistavat kasvattajan oman ammatillisen osaamisen sijoittamisen aktiiviseksi osaksi laajempaa moniammatillista viitekehystä sekä ammatilliset rajat ylittävää toimintaa. Se vastaavasti tukee oman osaamisen reflektiivisiä kehittämissyönteiksi. Kasvattajan ammatti katsotaankin professioksi, joka elää jatkuvan muutoksen tilassa. Peruskoulutuksen voidaan nähdä tuottavan kelpoisuuden välttämättömän tason, mutta pätevytyminen voi reflektiivisenä ammatillisena kasvuna jatkaa suotuisissa tapauksissa elinikäisesti. (Karila & Nummenmaa 2001, 32-34, 52-53; Happo 2006, 65-67; Poikela 2005, 15 & 29; Whitty 2002, 65; Leino & Leino 1997, 12.)

#### **5.4. Osaamis- ja kompetenssiperustaisen lähestymistavan soveltaminen ammatilliseen varhaiskasvatustyöhön**

Kompetenssiperustaisten lähestymistapojen sovelluspyrkimykset kasvatusalan ammattien kentällä ovat perinteisesti saaneet osakseen ristiriitaisen vastaanoton. (Gonczi 1999.) Kasvatusala tuo tarkasteluihin myös omat erityispiirteensä. Näistä keskeisin on kompetenssiperustaisen lähestymistavan ristiriitainen olemus suhteessa yleisiin kasvuprosessin kuvauksiin ja näiden perustalta kasvatustoiminnalle määriteltyihin tavoitteenasetteluihin sekä toiminnallisiin vaatimuksiin.<sup>125</sup> Kompetenssiperustaisten ammattitaitovaatimusten on mm. nähty tavoittavan varsin heikosti varhaiskasvatusta kuvaavat reflektiiviset sekä kriittistä ja kehittävää toimintakulttuuria kuvaavat ominaispiirteet. (Moss 2000, 51.)

Kompetenssiperustaisen lähestymistavan mahdollisena positiivisena vaikutuksena on nähty mm. kasvatusalan ammattitaidon ymmärrettäväksi tekeminen. Tämä luo paremmat mahdollisuudet toiminnalliselle kehittämiselle, moniammatilliselle yhteistyölle sekä selkiyttää kouluttavien tahojen roolia ja heihin kohdistettuja odotuksia. Kasvatusalan ammattitaidon eksplikoinnin seurauksena osaamistavoitteet selkiintyvät vahvemmin myös alan opiskelijoille, edistäen täten tavoitteiden saavuttamista. Koulutuksellisen selkiintymisen ja sen aikaansaamien positiivisten seurannaisvaikutusten tuloksena lisääntyy vastaavasti työnantajien luottamus aloittelevien kasvatusalan työntekijöiden osaamiseen. (Whitty & Willmott 1991.)

Ongelmallisena tekijänä sitä vastoin on koettu mm. lähestymistavan mahdollinen johtaminen varhaiskasvatusosaamisen sirpaloitumiseen ja ”köyhtymiseen”.<sup>126</sup> Painopisteen pelätään siirtyvän suoritukseen ja lopputuloksiin kokonaisvaltaisten ja jatkuvuutta tavoittelevien osaamis- ja toimintaprosessien kustannuksella. Ongelmia aiheuttavat lisäksi vaikeudet luoda yhteisesti hyväksyttyä varhaiskasvatuksellisen kompetenssin määritelmää, sekä spesifioida määritelmiin sisällytettäviä osaamisen muotoja ja sisältöalueita. Varhaiskasvatuksellisen osaamisen kompetenssiperustainen arviointi ja todentaminen ovat myös herättäneet kysymyksiä. (Whitty & Willmott 1991.)

Kompetenssiperustaisten mallien kannattajat torjuvat epäilyt määrittelyiden reduktionistisesta luonteesta. Sen sijaan esimerkiksi Iso-Britanniassa toimivat instanssit luovat kuvan varsin kokonaisvaltaisesti kasvu- ja kasvatusprosessien moniulotteiset ominaispiirteet huomioivasta toiminnallisesta järjestelmästä. Esitysten mukaan varhaiskasvatustyötä koskevat kompetenssiperustaiset osaamisstandardit ovat lapsikeskeisiä ja juurrutettuja lasten kehityksellisiin näkökulmiin. Määrittelyissä on myös huomioitu kontekstiperustaiset tekijät. Tiedostetaan siis, että lapsen kasvu ja kehitys eivät tapahdu eristyksessä. Kompetenssiperustaiset määrittelyt huomioivat täten kasvuprosessin kannalta vaikuttavina ulottuvuuksina sekä perheen, että laajemman sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstin. (TOPPS 2001, 6.)

Varhaiskasvatustyöhön kohdennettujen kompetenssiperustaisten mallien osaamisyksiköt muodostuvat siten kolmen ulottuvuuden pohjalta. Nämä kolme ulottuvuutta ovat:

- lapsen kehitykselliset tarpeet;
- vanhempien ja muiden kasvattajien mahdollisuudet ja valmiudet vastata näihin tarpeisiin sekä
- laajempien perhe- ja ympäristötekijöiden vaikutus vanhemmuuden ja muun kasvatustyön voimavaroihin sekä lapseen yksilönä.

Osaamisyksiköiden määrittelyssä huomioidaan myös makrotaso. Tällöin tarkastellaan sitä, miten kasvatustalon ammattilainen voi osallistua ja vaikuttaa alansa palveluiden sekä toimintatapojen ja käytänteiden kehittämiseen? Osaamisyksiköiden määrittelyihin on sisällytetty lisäksi jatkuvan ammatillisen kehittymisen vaatimus. (TOPPS 2001, 6.)

Varhaiskasvatuksellisen ammattitaidon perustaksi määrittyy täten kolme osaamisen ulottuvuutta. Ensimmäisen ulottuvuuden muodostaa kasvatustyöhön liittyvä prosessiosaaminen. Tällä viitataan valmiuksiin havainnoida, arvioida, suunnitella sekä toteuttaa ja ylläpitää varhaispedagogista toimintaa. Toinen perustaa rakentava ulottuvuus on tietämys. Tietämys koskee inhimillistä kasvua ja kehitystä, ekologisia tekijöitä sekä lainsäädäntöä ja yhteiskunnallisia toimintaperiaatteita. Kolmas osaamisen ulottuvuus on arvo-osaaminen. Nämä osaamisalueet sisältyvät kaikkiin osaamisyksiköihin. (TOPPS 2001, 6-11, 16.)

Osaamisyksiköiden määrittelyiden rakentumista ja olemusta havainnollistetaan seuraavien esimerkkien kautta. Esimerkkeinä toimivat yksiköt ovat osa alakohtaisten ammatillisen koulutuksen näyttökokeiden (NVQ) järjestelmään kuuluvaa Varhaiskasvatuksellista hoidon, huolenpidon ja kasvun ohjauksen -näyttökokeita. Esimerkki sisältää ainoastaan kaksi osaamisyksikköä näyttökokeen kokonaisuudesta ja osaamisyksiköiden sisältä avataan yksityiskohtaiseen esittelyyn kustakin ainoastaan yksi osaamisalue. Syynä tähän on osaamisyksiköiden runsas määrä, sekä erityisesti osaamisalueiden sisältämien tarkennettujen osaamisvaatimusten lukuisuus.



Näyttökoe edustaa tutkinto- ja osaamisjärjestelmän tasoa kaksi. Tason kaksi mukaiset työelämän vaatimukset edellyttävät kykyä suorittaa useita erilaisia työtehtäviä erilaisissa työympäristöissä ja osa tehtävistä on monimutkaisia ja tavanomaisesta poikkeavia. Näytönantajan on otettava jonkin verran henkilökohtaista vastuuta ja kyettävä jossain määrin itsenäiseen toimintaan. Usein saatetaan vaatia myös kykyä toimia ryhmän tai tiimin jäsenenä. (Ilomäki 2001, 74.)

**Taulukko 2.** Esimerkki NVQ – järjestelmän mukaisen varhaiskasvatuksellisen näyttökokeen osaamisyksiköiden rakentumisesta ja olemuksesta. (DfES 2005.)

Varhaiskasvatuksellinen hoidon, huolenpidon ja kasvun ohjauksen näyttö		
Osaamisyksikkö	Osa-alueet	Osa-alueen osaamisvaatimusten kuvaus
1. Tue lapsen fyysisen kehityksen tarpeita	Auta lapsia käymään wc:ssä ja pesemään kätensä	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lapsille tarjottu apu wc:ssä käynnin ja käsien pesun yhteydessä on lasten kehityksellisen tason sekä fyysisten tarpeiden mukaista</li> <li>• Lapsille annettu apu positiivisesti rohkaisee itseluottamuksen kehittymistä</li> <li>• Lapsille on annettu riittävästi aikaa suorittaa wc:ssä käynti ja käsien pesu</li> <li>• Mahdollisuudet keskustella relevanteista terveyskasvatukseen ja kehon tuntemukseen liittyvistä aiheista on positiivisesti hyödynnetty wc:ssä käynnin ja käsien pesun aikana</li> <li>• Terveyskasvatukseen ja kehontuntemukseen liittyvistä aiheista käyty keskustelut ovat lapsen kehitystason mukaisia ja toimintaympäristön toimintaperiaatteita sekä esitettyjä vanhempien toiveita noudattavia</li> <li>• Merkit ja oireet, jotka viestivät mahdollisista tartunnoista tai väärinkäytöksistä on asianmukaisesti tarkastettu wc:ssä käynnin ja käsien pesun yhteydessä</li> <li>• Huolet epäillyistä tartunnoista ja väärinkäytöksistä on viety eteenpäin relevanteille tahoille</li> <li>• Lapsen oman ja toisten kulttuurisen taustan arvostusta sekä hygienian vaatimuksia on asianmukaisesti vahvistettu</li> <li>• Wc:ssä käynnin yhteydessä tapahtuneiden vahinkojen seuraamuksia käsitellään sensitiivisesti sekä tilanteen ja ympäristön toimintamallien mukaisesti</li> <li>• Wc:ssä käyntiin ja käsien pesuun annettuja terveys- ja turvallisuus määräyksiä noudatetaan</li> </ul>
	Auta lapsia syömis- ja juomistilanteissa	
	Tue lasten mahdollisuuksia harjoittaa fyysistä toimintaa	
	Tue lasten hiljaisia ajanjaksoja	

1. Tue lasten sosiaalista ja emotionaalista kehitystä	Auta lapsia sopeutumaan uusiin tilanteisiin ja ympäristöihin	
	Auta lapsia olemaan yhdessä toisten kanssa	
	Auta lapsia kehittämään itseluottamustaan ja itsetuntoaan	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lapsia kuunnellaan huolellisesti sekä positiivisesti kannustetaan kommunikoimaan ajatuksistaan ja tarpeistaan</li> <li>• Lasten viestintää hyödynnetään asianmukaisesti tulevia toimenpiteitä koskevien neuvotteluiden perustana</li> <li>• Lapsia positiivisesti kannustetaan tekemään omia päätöksiä sekä ottamaan vastuu toiminnoistaan</li> <li>• Jokapäiväisten toimintojen yhteydessä ilmeneviä mahdollisuuksia lasten kehittää omatoimisuuttaan luodaan ja käytetään asianmukaisesti</li> <li>• Taitojen omatoimisuudelle asetetut tavoitteet muodostavat haasteen, mutta ovat vähäisellä tuella saavutettavissa</li> <li>• Lasten itseluottamusta ja itsetuntoa tukevista itsenäisyyspyrkimyksistä ja saavutuksista annetaan asianmukaista kiitosta sekä niitä positiivisesti vahvistetaan</li> <li>• Vaikeuksien voittamiseen tarjottu apu ei heikennä lasten itseluottamusta ja itsetuntoa, vaan niiden säilyminen on turvattu</li> <li>• Itseluottamukseen ja sosiaaliseen käyttäytymiseen suunnatut standardit ovat lasten kehitystason mukaiset, eivätkä vahvista stereotyyppisiä oletuksia</li> <li>• Vanhempien ilmaisemat toiveet lastensa itsenäisyydestä ja toisista riippuvuudesta huomioidaan asianmukaisesti</li> </ul>
	Auta lapsia tunnistamaan ja käsittelemään tunteitaan	
	Tue lapsia kehittämään käyttäytymisensä positiivisia piirteitä	

Taulukko 2. antaa kuvan Iso-Britanniassa sovellettavien kompetenssiperustaisten lähestymistapojen luonteesta. Määrittelyt pyrkivät ottamaan haltuun työn ulottuvuudet ja osaamisvaatimukset mahdollisimman kattavasti. Samalla myös uhkakuvat lähestymistavan ammatillista osaamista sirpaloivista ja pelkistävästä vaikutuksista vahvistuvat. Määrittelyistä onkin löydettävissä selkeitä yhtymäkohtia kompetenssitulkintoja edustavaan behavioristiseen lähestymistapaan. (vrt. Hager 1998, 413.) Voitaneenkin pohtia, miten kyseiset osa-alueiden ammattitaitovaatimusten kuvaukset sopivat yhteen esimerkiksi suomalaista varhaiskasvatusta luonnehtivan EDUCARE -mallin tai Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteiden kanssa?

**TUTKIMUSKYSYMYKSET,  
-AINEISTOT JA MENETELMÄLLISET  
LÄHTÖKOHDAT**

## 6. Tutkimuskysymykset ja tutkimustulosten raportointi

Yhteiskunnallisten, hallinnollisten ja pedagogisten muospaineiden vanavedessä varhaiskasvatustyöhön kohdistuvat ammatilliset osaamisodotukset ja ammattitaitovaatimukset ovat saaneet uusia sisältöjä sekä painotuksia. Varhaiskasvatustyön ja –osaamisen ulottuvuuksia jäsentävä tutkimus onkin nähty keskeisenä välineenä varhaiskasvatuksessa tehtävän työn ja ammatillisuuden kokonaisvaltaiseen ja ajantasaiseen hahmottamiseen sekä ymmärtämiseen. Varhaiskasvatustutkimus edustaa soveltavaa tutkimusta, joka tukee alan edellyttämää kehitystyötä. (Ruoppila, Hujala, Karila, Kinos, Niiranen & Ojala 1999, 115; Nummenmaa 2001, 26.) Tutkimuksen tehtävänä on tuottaa myös uutta tietoa varhaiskasvatuksen tulosten ja vaikuttavuuden parantamiseksi. Yhdeksi riittämättömästi tutkituksi kysymykseksi varhaiskasvatuksen kentällä on nostettu se, miten kasvatuksellisen osaamisen perusta luodaan koulutuksessa? Varhaiskasvatuksen koulutuksia tuleekin kattavasti arvioida osana koulutusten arviointiprosesseja. (STM 2007c, 17, 25; STM 2007, 42-43.)

Tämän tutkimuksen tavoitteena on luoda käsitys kompetenssiperustaisen näyttötutkintojärjestelmän soveltuvuudesta varhaiskasvatustyön ammattitaidon arviointiin sekä todentamiseen. Varhaiskasvatustyön viitekehyksessä tutkimus rajautuu lapsi- ja perhetyön tutkinnon kautta alalle valmistuvien ammattitaitoon. Tutkinto tuottaa ammattinimikkeen lastenohjaaja. Tutkimuksen tavoitteena on tukea varhaiskasvatusalan ammatillisen koulutuksen, näyttöperustaisen osaamisen arvioinnin ja todentamisen sekä varhaiskasvatuksellisen ammatillisuuden kehittämistä. Tutkimuksen menetelmällinen lähtökohta on laadullinen analyysi. Laadulliseen analyysiin perustuvia aineiston sisällöllisiä ulottuvuuksia ja muuttujia tarkastellaan myös kvantitatiivisesti.

Tutkimuksen tutkimusongelmat kohdentuvat varhaiskasvatukselliseen osaamiseen ja varhaiskasvatusalan ammattitaidon näyttöperustaisen todentamiseen. Analysoinnin kohteena olevista aineistoista haetaan vastausta kolmeen laaja-alaiseen tutkimusongelmaan. Tutkimuksen keskeisimmät kysymykset määrittävät seuraavanlaisiksi tutkimusongelmiksi:

*1. Millaista on varhaiskasvatusalan ammattitaito a) työelämää edustavien arvioijien sekä b) näyttöprosessia ohjaavien ammattitaitovaatimusten määrittämänä?*

Ensimmäinen tutkimusongelma tarkastelee, millaisia painotuksia varhaiskasvatustyön ammatillaiset nostavat esille arvioidessaan varhaiskasvatusalan ammattitaitoa? Vastaa- vasti tutkimusongelma tarkastelee Opetushallituksen hyväksymien ammattitaitovaatimusten määritelmää varhaiskasvatusalan ammattitaidosta.

*2. Missä määrin näyttötutkintotilaisuus on pätevä ja luotettava väline todentamaan varhaiskasvatusalan ammattitaitoa?*

Toinen tutkimusongelma kohdentuu näyttötutkintotilaisuuden kykyyn toimia validina ja reliaabelina varhaiskasvatuksellisen ammattitaidon evaluoinnin välineenä. Tutkimuskohteenä ovat yksittäistä näyttöprosessia ohjaavat ammattitaitovaatimukset ja näyttötehtävä sekä työelämän ja tutkinnon järjestäjän toteuttamat ammattitaidon arvioinnit. Huomio kohdentuu arviointitoiminnan luotettavuuteen ja pätevyYTEEN, näyttöympäristöjen autenttisuuteen sekä arviointiprosessin rooliin ammattitaidon kehittymisen ohjaajana.

*3. Millainen vaikutus näytönantajan / tutkinnon suorittajan osaamisperustalla on näyttötutkintotilaisuudessa osoitettuun varhaiskasvatusalan ammatilliseen osaamiseen?*

Kolmas tutkimusongelma tarkastelee näytönantajien osaamisen hankintatavan yhteyttä näyttösuorituksen laatuun ja arviointiin. Tarkastelun kohteena ovat saavutetut näyttösuoritukset ja niistä annetut arviot. Analyysin lähtökohtana ovat näytönantajien osaamistaustaan liittyvät ammatilliset ja koulutukselliset taustatekijät. Tutkimuksessa näytönantajista käytetään rinnakkaisesti myös käsitettä tutkinnon suorittaja, koska vuoden 2006 aikana näyttötutkintojärjestelmässä siirryttiin käsitteeseen tutkinnon suorittaja.

Tutkimusongelmien tarkastelun tuottamat kuvaukset ja tulokset raportoidaan tutkimusongelmittain. Tutkimusongelmat ovat kuitenkin vahvasti sidoksissa toisiinsa, joten jaottelu ei toteudu raportoinnissa täysin toisistaan riippumattomina osioina. Tutkimusraportin tehtävä on rakentaa mahdollisimman johdonmukainen kuva prosessin osatekijöistä, tulkinnoista sekä tulkintojen pohjana toimineista perusteista. Näitä tavoitteita tukee esimerkiksi aineiston havainnollistava käyttö.

## **6.1. Tutkimusaineisto sekä aineiston rajaus ja valinta**

Tutkimusaineiston muodostavat a) näyttötutkintotoiminnan tuottamat arviointidokumentit sekä b) tutkintotilaisuuksia ohjaavat aineistot. Tutkinnon suorittajien ja arvioijien taustamuuttajat muodostavat myös oman tutkimuksellisen näkökulman. Tutkimusaineiston valinnan ja rajauksen lähtökohtana on aineiston teoreettinen kattavuus sekä kiinnostavuus tutkimusongelmien käsittelyn suhteen.

Aineiston viitekehyksen muodostaa Lapsi- ja perhetyön perustutkinto. Tutkinto antaa Lain sosiaalihuollon ammatillisista kelpoisuusvaatimuksista (272/2005 §8) mukaisesti ammatillisen pätevyYden toimia lasten päivähoidossa ja lastensuojelun tehtävissä lähihoitajan tai lastenhoitajan tehtävissä. Tutkinto antaa myös pätevyYden mm. seurakunnan lapsi- ja perhetyön tehtäviin. Tutkinnon tutkintonimike on lastenohjaaja. Juuri kyseisen tutkinnon valinta tutkimusaineiston lähteeksi perustuu tutkinnon suuntautumisvaihtoehtoista tai tutkinnon osista riippumattomaan, kokonaisvaltaiseen suuntautumiseen kasvatustyöhön. Valinnan tutkimuksellista validiutta tukevat myös Yrjölän ym. suorittamat aiemmat tarkastelut, joiden mukaan lastenohjaajan tutkinnon näyttöperustainen toteutus oli peruste-

den mukainen ja toimeenpanolta tasokkaasti, jopa keskimääräistä paremmin, järjestetty. (Yrjölä ym. 2000, 98 & 144.)

Lapsi- ja perhetyön perustutkintoa edeltäneen lastenohjaajakoulutuksen liittäminen näyttöjärjestelmään vaikuttaa saaneen konkreettiset ensi askeleensa jo 1992.<sup>127</sup> (Lastenohjaajakouluttajien (LO) -neuvottelupäivät 19.-20.3.1992.) Ensimmäiset näyttökokeet olivat toteutuneet kevääseen 1996 mennessä.<sup>128</sup> (LO-seurantaryhmä PÖYTÄKIRJA 2/1996) Kasvatusalan ammatillinen koulutus onkin sisällynyt 1990 – luvun alkuvaiheista saakka kompetenssi- ja suoritusperustaiseen näyttötutkintojärjestelmään asetettujen laajuus ja kattavuus tavoitteiden mukaisesti. Lapsi- ja perhetyön tutkinto on ollut mukana, lastenohjaajakoulutuksen nimellä, jo prosessin alkuvaiheista ja sopii täten myös vakiintuneen sekä ajallisesti koetellun asemansa osalta tutkimuksen toiminnalliseksi viitekehyydeksi. Tutkimusaineisto kohdentuu erityisesti Lapsen kasvun ohjaus ja huolenpito – tutkinnon osaan. Rajaus perustuu kyseisen tutkinnon osan varsin yksiselitteiseen varhaiskasvatuksellisen ammattitaidon painotukseen ja edustavuuteen.

Tutkinnon valintaan liittyvää rajausta voidaan kritisoida siltä osin, että rajauksen mukainen aineisto edustaa ainoastaan perustutkintotasoa ja esimerkiksi ammattitutkintotaso ei aineistoon sisälly. Vuonna 1999 suosituin näyttötutkinto oli koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto. (Yrjölä ym. 2000, 69.) Valinnan rajaus perustuu ensisijaisesti kahteen tekijään. Keskeisin on tutkimuksen tavoite ilmiön syvälliseen ymmärtämiseen ja käsittelyyn. Tutkimusongelmien käsittelyn kannalta on keskeistä, että tutkimuksellinen viitekehys ja aineisto pysyvät hallittavissa mittasuhteissa mahdollistaen aineiston syvällisen, yksityiskohtaisen ja moniulotteisen laadullisen käsittelyn. Samalla aineiston rajaus tukee tutkimusasetelmallista selkeyttä ja metodologista koherenssia.<sup>129</sup> Perustutkinto muodostaa myös ammatillisen pätevyyden ensimmäisen tason. Ammattitutkinto ja erikoisammattitutkinto ovat lähtökohtaisesti ammatillisia ”jatkotutkintoja”.

Empiirinen tutkimusaineisto on jaoteltavissa kahteen aineistolliseen osaan.

1. Ensimmäisen osan muodostavat näyttöprosessin toteutusta välittömällä tasolla ohjaavat aineistot. Näillä tutkimuksessa tarkoitetaan a) tutkinnon järjestäjän laatimaa ja tutkintotoimikunnan hyväksymää **Näyttöjen järjestämissuunnitelmaa**, b) Opetushallituksen vahvistamia tutkinnon sisältämän **kuuden tutkinnon osan ammattitaitovaatimuksia** sekä c) tutkinnon järjestäjän laatimaa ja tutkintotoimikunnan hyväksymää Lapsen kasvun ohjaus ja huolenpito -tutkinnon osan **näyttötehtävää**. Tutkinnon osat sisältävät 32 ammattitaitovaatimusta, jotka kaikki sisältävät neljä eri osaamisen tason määritystä.

2. Tutkimusaineiston toisen osan muodostavat a) **160 työelämälähtöistä osaamisen arviointia**. Arvioinnit todentavat Lapsen kasvun ohjaus ja huolenpito – tutkinnon osan ammattitaitovaatimusten mukaista osaamista. Jokainen työelämälähtöinen arviointi kohdentuu kuuteen eri ammattitaitovaatimukseen eli aineisto sisältää **960 työelämän tuottamaa**

**ammattitaitovaatimuskohtaista arviointia.** Keskeisenä tutkimuksen kohteina ovat arviointien edustavuus ja arviointilausemien sisällöllinen olemus. Tutkinnon osan näytön edellyttämä osaaminen on osoitettu ja arvioitu kahdessa eri työelämän kontekstissa ja kohdentuu 80 tutkinnon suorittajan osaamiseen. Tutkinnon osan ammattitaitovaatimusten edellyttämän osaamisen osoittaminen ja arviointi kahdessa eri kontekstissa ja eri arvioijien toimesta on tutkimuksen näkökulmasta hyvin antoisa tilanne. Otos kattaa kaikki vuosilta 2002 -2006 saatavilla olleet kyseisen tutkinnon osan näyttöjen työelämälähtöiset arvioinnit yhden tutkinnon järjestäjän osalta.

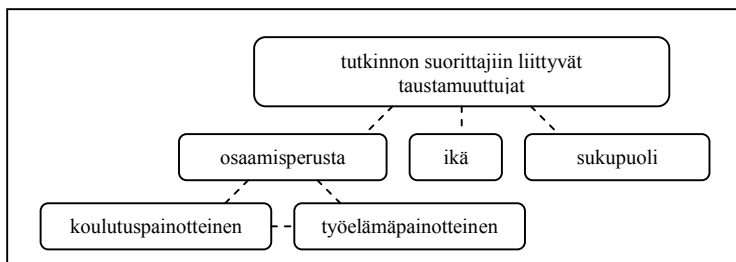
Tutkimusaineiston toiseen osaan sisältyy myös b) **60 tutkinnon järjestäjän arvioijien antamaa osaamisen arviointia.** Arvioinnit jakaantuvat sisällölliseltä kohteeltaan kolmeen eri arviointiaineiston osaan. Tutkimuskohteena oleva arviointiaineisto laajentui aineistolähtöisten havaintojen perusteella sisältämään myös c) **38 työelämälähtöistä arviointia** Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja perheiden kohtaaminen ja ohjaus – tutkinnon osan osalta. Näihin sisältyy **228 ammattitaitovaatimuskohtaista arviointia.**

Empiirinen tutkimusaineisto koostuu siis kirjallisista arkistoaineistoista<sup>130</sup>. Aineisto on kerätty tutkinnon järjestäjän arkistoista tutkinnon järjestäjän luvalla. Tutkimusmetodiksi määrittyy tekstianalyysi. Tekstianalyysia toteutetaan sekä kvantitatiivisen, että kvalitatiivisen sisällön analyysin muodossa. Aineistoa käsitellään tutkimuksessa siten, että tutkimusjoukon yksilöllisyyden suoja on turvattu. Seuraava taulukko 3. luo koosteen tutkimusaineiston toisen osan sisällöllisestä rakenteesta ja olemuksesta.

**Taulukko 3.** Tutkimusaineisto, metodi ja aineiston keruun ajankohta.

Tutkimusaineiston viitekehys: Lapsi- ja perhetyön perustutkinto ja tutkintoa toteuttava tutkinnon järjestäjä		
Tutkimusaineiston osat	Metodi	Ajankohta
1. Välittömällä tasolla ohjaavat aineistot <ul style="list-style-type: none"> <li>• Näyttöjen järjestämissuunnitelma</li> <li>• Tutkinnon ammattitaitovaatimukset → 6 tutkinnon osaa → 32 ammattitaitovaatimusta</li> <li>• Lapsen kasvun ohjaus ja huolenpito – tutkinnon osan näyttötehtävä</li> </ul>	Tekstianalyysi  Kvalitatiivinen sisällön analyysi Kvantitatiivinen sisällön analyysi	2005-2006
2. Tutkinnon suorittajien osaamisen arvioinnit <ul style="list-style-type: none"> <li>• työelämälähtöiset arvioinnit (n=160) *</li> <li>→ sisältää 960 ammattitaitovaatimuskohtaista arviointia</li> <li>• tutkinnon järjestäjän tuottamat arvioinnit (n=60)*</li> <li>• työelämälähtöiset arvioinnit (n=38)** → sisältää 228 ammattitaitovaatimuskohtaista arviointia</li> </ul> *arvioinnin viitekehysenä Lapsen kasvun ohjaus ja huolenpito –tutkinnon osa  ** arvioinnin viitekehysenä Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja perheiden kohtaaminen ja ohjaus –tutkinnon osa	Tekstianalyysi  Kvalitatiivinen sisällön analyysi Kvantitatiivinen sisällön analyysi	2005-2006

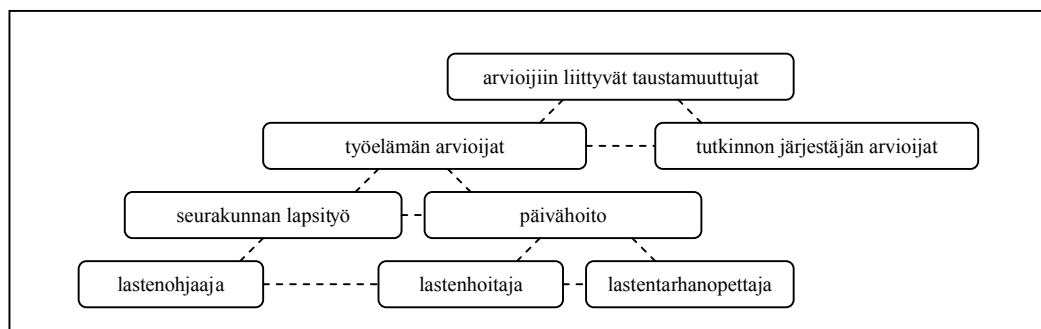
Tutkimusaineistosta analyysia ohjaaviksi taustamuuttujiksi nousevat tutkimusaineistoon sisältyvien tutkinnon suorittajien sekä heidän osaamista arvioineiden arvioijien taustatiedot. Seuraava kuvio 8. kuvaa tutkimuksen kannalta kiintoisia tutkinnon suorittajiin liittyviä taustamuuttujia.



**Kuvio 8.** Aineiston sisältämiin tutkinnon suorittajiin liittyvät taustamuuttujat.

Tutkinnon suorittajien sukupuoli ei alustavan analyysin jälkeen edellyttänyt tarkempaa tutkimuksellista tarkastelua, sillä kaikki aineiston tutkinnon suorittajat olivat naisia. Havainto toki viestii varhaiskasvatusalan naisvaltaisuudesta, ja sinällään nostaa esille keskeisen alan kehittämishaasteen. Teorialähtöisesti osaamisperustan taustamuuttajaluottuvuuksiksi asetettiin koulutuksen tai työelämän painottuminen ensisijaisena tutkinnon osan näytön suorittamisen mahdollistavana osaamisen lähtökohtana.

Näyttöprosessin toiminnallisen perustan rakentavien arvioijien taustamuuttujat ovat myös keskeinen analyysia suuntaava ulottuvuus. Seuraava kuvio 9. luo kokonaiskuvaa tutkimuksen kannalta merkityksellisistä arvioijiin liittyvistä taustamuuttujista.



**Kuvio 9.** Aineiston sisältämiin arvioijiin liittyvät taustamuuttujat.

Kolmikannan osia edustavista arvioijatahoista työnantajat eivät nouse esille sisällöllisen analyysin kohteena olevissa aineistoissa, koska työnantajat eivät olleet aineiston viitekehysessä tuottaneet sisällöllistä analyysia mahdollistavaa kirjallista arviointiaineistoa<sup>131</sup>.



Työelämän arvioijat edustavat täten analyysissä käytännössä työntekijätasoa<sup>132</sup>. Työelämän arvioijat edustavat kahta laajempaa toiminnallista kontekstia sekä kolmea eri ammattinimikettä. Tarkennetut taustamuuttujat nousivat esille aineistolähtöisesti.

Tutkimuskohteena olevat tutkinnon ammattitaitovaatimukset ovat valtakunnalliset ja Opetushallituksen vahvistamat. Tutkimusaineistoon sisältyvät arviointiaineistot perustuvat yhden tutkinnon järjestäjän hallinnoimaan näyttötutkintotoimintaan. Tämä rajausta voidaan nähdä tutkimuksen edustavuuden ja yleistettävyyden suhteen aineistollisena puutteena. Tutkimuksen tavoitteena on ensisijaisesti tarkastella näyttötutkinnon soveltuvuutta ammattillisen varhaiskasvatusosaamisen viitekehyyteen. Rajauksen sisältämä eräänlainen case -aineisto luokien mahdollisuuden syventyä näyttötutkintoperustaisen arviointitoiminnan sisältöihin varsin yksityiskohtaisesti. Täten aineisto palvelee tutkimuksen tavoitteita. Tutkinto ja sen näyttöperustainen toteuttaminen noudattavat myös Opetushallituksen valtakunnallista määräystä lapsi- ja perhetyön perustutkinnon näyttötutkinnon perusteista. Tutkinnon järjestäjä ei voi poiketa näistä perusteista. (OPH 2001, 3.)

Ammattitaitovaatimuksia edustavat kriteerit ovat käytössä jokaisella tutkinnon järjestäjällä. Tutkinnon järjestäjästä riippumatta jokaisesta näyttösuorituksesta tulee löytyä arki-toituna kriteeristöön perustuva arviointi. Jokaisen tutkinnon järjestäjän toimintaa valvoo tutkintotoimikunta. Näyttötutkinnon järjestämissopimus edellyttää tutkintotoimikunnan hyväksymää näyttöjen järjestämissuunnitelmaa sekä ensivaiheessa myös Opetushallituksen toteuttamaa arviointia. Järjestämissopimuksen tulee sisältää mm. jokaisen tutkinnon osan näytön toteutusmallin, sisällöt ja arvioijaluettelon kattava järjestämissuunnitelma. Täten tutkintotoimikunta ja Opetushallitus varmentavat määräysten mukaisten, yhdenvertaisten ja pätevien toimintamallien käytön tutkinnon järjestäjästä riippumatta. Myös Yrjölä ym. (2000, 144.) mukaan lastenohjaajan eli lapsi- ja perhetyön perustutkinnossa korostui tutkintotoimikunnan ja järjestäjien vahva yhteistyö. Täten voidaan olettaa, että tutkinnon järjestäjää koskeva rajausta ei merkittävällä tavalla heikennä aineiston validiteettiä tutkimusongelmien käsittelyn kannalta, vaan ensisijainen pyrkimys teoreettisesti edustavan ja pätevän aineiston osalta on saavutettavissa.<sup>133</sup> Rajauksen olemassaolo ja sen potentiaaliset vaikutukset kuitenkin tiedostetaan.

Yksi keskeinen aineiston ominaispiirre on jokaisen näytönantajan Lapsen kasvun ohjaus ja huolenpito – tutkinnon osan ammattitaitovaatimusten mukaisen osaamisen arviointi kahdessa eri autenttiossa työympäristössä ja eri arvioitsijan toimesta. Tämä mahdollistaa ammattillisen osaamisen siirrettävyyden tarkastelun sekä arvioijien välisen vertailun.

Tutkimusongelmien tavoittelemien vastausten ja kuvausten perustan muodostaa tutkimusaineisto. Pyrittäessä ilmiöiden syvälliseen ja kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen painottuu aineiston validiteetti. Keskeistä tällöin on aineiston autenttisuus eli onko aineisto aidosti sitä, mitä pyrkii olemaan. Pyrkimyksiä palvelee pätevimmin tutkimuksen tekemisestä ja tekijästä riippumatta olemassa oleva aineisto, jonka keruu ei millään tavoin

”häiritse” aineiston muodostavaa kohdetta. Välttämällä reaktiivisuutta, tällainen naturalistinen aineisto vastaa myös validiteettia vahventavaan metodiseen pyrkimykseen. Merkityksellisintä aineiston valinnan ja keruun osalta eivät täten ole otoksen määrälliset, vaan laadulliset ominaisuudet. Keskeisintä on aineiston autenttisuus ja luonnollinen, tutkijasta riippumaton olemassaolo<sup>134</sup>. Kvalitatiivisen tutkimuksen aineistoksi soveltuvatkin hyvin esimerkiksi tutkimuksen käyttämät deskriptiiviset dokumentit, jotka mahdollistavat naturalistisen analyttisen tarkastelun kautta selittävän ja ymmärrystä lisäävän tutkimuksen. (Alasuutari 1999, 83-84, 95-100, 156; Silverman 1993, 26; Green 2004, 168; Syrjälä ym. 1996, 129-130, 152; Boglan & Biklen 1992, 50-52; Soininen 1995, 36-37, 110; Ten Haven 2004, 88, 90-91.)

Tutkimuksen perusjoukon muodostavat näyttötoiminnassa sovelletut varhaiskasvatusalan ammattitaidon viralliset määritykset, ammattitaitovaatimuksia todentavat näyttöperustaiset toimintamallit, ammatillista pätevyyttä tavoittelevat näytönantajat sekä työelämän näyttöarviot ja arvioijat. Tutkimus on pyrkinyt saavuttamaan otoksen, joka edustaa tätä perusjoukkoa. Tämä edellyttää, että otosta tehtäessä on huomioitu perusjoukon sisältämät merkittävät taustamuuttujat, jotka tulee saada oikeassa suhteessa mukaan otantaan.<sup>135</sup> Tämän voidaan olettaa saavutetun, koska perusjoukkoon on sisällytetty kaikki vuosilta 2002-2006 saatavilla olleet näyttösuoritukset ja työelämälähtöiset arvioinnit Lapsen kasvun ohjaus ja huolenpito –tutkinnon osan osalta tutkimuskohteena olleen tutkinnon järjestäjän viitekehyksessä.

Tutkimusaineiston merkittävin osa ovat näytönantajat näyttösuorituksineen, sekä työelämän näyttöarviot ja heidän tuottamansa näyttöarviot. Näytönantajien osalta merkityksellisin taustamuuttuja on näytössä vaaditun osaamisen hankintatapa. Tältä osin aineiston voidaan katsoa olevan edustava, koska aineistossa on edustettuna kolme erilaista osaamisen hankintatapaa. Osaamistaustojen suhteet vastaavat todellista tilannetta, ainakin kyseisen tutkinnon järjestäjän kontekstissa. Myös Yrjölän ym. (2000, 223.) tarkastelut tukevat suhteiden todenmukaisuutta. Näyttösuorituksissa mitattuna tutkinnon järjestäjä on yksi suurimmista toimijoista tutkinnon kentällä. Suhteiden voidaankin katsoa edustavan varsin hyvin myös kokonaiskenttää. Tutkimusongelmien asettamien kysymysten ja tavoitteiden näkökulmasta 960 työelämälähtöistä ammattitaitovaatimuskohtaista arviointia edustavat kattavasti aineiston laadullisia ominaisuuksia sekä analysoitavia muuttujia aina saturaatioon<sup>136</sup> saakka.

## 6.2. Tutkimusote ja tutkimusmenetelmälliset lähtökohdat

Tutkimus on lähtökohtaisilta tavoitteiltaan deskriptiivinen<sup>137</sup>, painottaen kuvailevan ja selittävän analyysin ohella evaluoivaa näkökulmaa. Evaluoiva näkökulma korostuu erityisesti toisen tutkimusongelman kohdalla. Voidaankin puhua myös evaluaatiotutkimuksesta<sup>138</sup>. Kuvailevat ja evaluoivat tavoitteet sallivat tutkimukselle liikkumavaraa meto-

dologisten ja aineistollisten ratkaisujen suhteen. Evaluaatiotutkimuksen osalta selkeitä rajanvetoja ei ole edes välttämättä mahdollista tehdä. Evaluoivassa tutkimuksessa on tyypillistä moninaisten kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten aineiston lähteiden ja todistusaineistojen käyttö. Tämä liittyy evaluaation sekä kvalitatiiviseen että kvantitatiiviseen paradigmaan. Toisaalta tämän tutkimuksen tutkimusongelmat antavat tutkimukselle kvalitatiivisen painotuksen. Kvalitatiivinen metodologia myös tarjoaa evaluaatiotutkimukselle mahdollisuuksia tavoittaa holistinen kokonaiskuva. McKien mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen kautta onkin mahdollista saavuttaa kvantitatiivista tarkastelua informatiivisempi kuva mm. sosiokulttuurisista prosesseista ja toiminnoista. (Coryn 2004; McKie 2002, 261, 264.)

Sekä varhaiskasvatusalan ammattitaidon määrittely, että näyttöperustainen ammattitaidon todentaminen ovat moniulotteisia ilmiöitä ja komplekseja arvioitavia. Täten on mahdollista, että metodologiseen determinismiin perustuva tutkimus lopulta epäonnistuisi pyrkimyksissään rakentaa vakuuttavia ja luotettavia evaluoivia kuvauksia sekä päätelmiä. Coryn (2004) mukaan yksittäisen metodologisen tai analyyttisen lähestymistavan suosiminen ei yksinkertaisesti toimi spesifeissä evaluaatiokonteksteissa. Pluralistiset metodologiset ja analyyttiset tekniikat ovatkin jopa välttämättömiä.<sup>139</sup>

Tutkimuksen sisältäessä kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia osatekijöitä voidaan puhua jonkinasteisesta menetelmällisestä triangulaatiosta. Kvalitatiivisen tarkastelun keskiössä on tekstianalyysin kautta tavoiteltava ymmärrys tekstiaineiston sisällöllisistä ominaispiirteistä.<sup>140</sup> Kvantitatiivisen tarkastelun kohteena ovat mm. taustamuuttujien edustavuus ja suhteet. Lisäksi kvantitatiivinen analyysi pureutuu tekstiaineiston sisällöllisessä tarkastelussa esille nousevien näkökulmien ja sisältöalueiden määrälliseen edustavuuteen, sisällöllisiin painopisteisiin sekä keskinäisiin suhteisiin. Todellista tilastollista analyysia tutkimuksessa ei sovelleta. Metodisesti tekstianalyysi soveltuu kvantitatiiviseen ja kvalitatiiviseen tutkimukseen. Eri lähestymistapoja yhdistelevä triangulaatio voi myös edesauttaa rikkaamman ja varmemman tiedon saavuttamista. Tutkimuksen kokonaisvaliditeetin kannalta on keskeistä, että käytettävät metodit ovat epistemologisen orientaation, esitettyjen kysymysten sekä tutkimuskohteen ja -populaation näkökulmasta asianmukaisia. Tutkimusaiheen ja metodien välillä tulee vallita yhdenmukaisuus. (Metsämuuronen 2006, 89 & 134; Luoma, Karjalainen & Reinikainen 2006, 453 & 454; Ambert, Adler, Adler & Detzner 1995, 886; Jacob 1989, 232.)

Tutkimuksen metodologinen ja epistemologinen lähestymistapa edustaa selkeimmin sosiaali-, kasvat- ja koulutusalan tutkimuksessa yleisesti vaikuttavaa hermeneuttista, tulkitsevaa tai selittävää lähestymistapaa.<sup>141</sup> Tutkimuksen tulosten perustalta luodaan tutkimuksen aineistollisen kontekstin ylittäviä tulkintoja.<sup>142</sup> Lähtökohtaisesti kvalitatiiviset, tulkitsevat ja kuvailevat tutkimuksen tuottavat ennemminkin teoreettisia päätelmiä, kuin empiirisiä yleistyksiä. (Green 2004, 197-198; Williams 2002, 131, 135 & 138; Shaw

2002, 7.) Tutkimuksen yleistämisyrittäykset tavoittelevat viimekädessä juuri teoreettista yleistettävyyttä ja siirrettävyyttä varhaiskasvatusalan ammattitaitoa ja koulutusta tarkastelevien tutkimusten viitekehyksessä.

Lähtökohtaisesti validiteetin käsite voi olla kvalitatiivisesti suuntautuneelle tutkimukselle ongelmallinen.<sup>143</sup> Kvalitatiivisessa tutkimuksessa todellisuutta tarkastellaan tiettyjen näkökulmien kautta. Tutkimukset siis edustavat todellisuutta, mutta eivät uudelleen tuota tai puhtaasti objektiivisesti todenna sitä. (Green 2004, 192; Silverman 1993, 149 & 155; Scott 1996b, 82-83.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskeisiä arvioitavia osatekijöitä ovat myös aineistojen tarkoituksenmukaisuus, edustavuus ja yhteiskunnallinen merkittävyys. Huomio kiinnittyy myös analyysin kattavuuteen, arvioitavuuteen ja toistettavuuteen.<sup>144</sup> Arvioitavuus kuvaa lukijan mahdollisuutta seurata tutkijan päättelyä. Toistettavuudella viitataan analyysissä käytettyjen luokittelu- ja tulkintasääntöjen mahdollisimman havainnolliseen ja yksiselitteiseen esittämiseen. (Eskola & Suoranta 2000, 210, 214-216.) Tutkimus pyrkii havainnolliseen ja kattavaan esittämiseen, sekä perusteltuun esittämiseen.

Tämän tutkimuksen lähtökohta on teoreettisen perehtyneisyyden<sup>145</sup> kautta rakentunut teoreettinen viitekehys. Teoreettinen viitekehys on toiminut perusteena tutkimuskohteiden ja tutkimusongelmien määrittämiselle, aineiston valinnoille, metodologisille ratkaisuille sekä analyysin muotoutumiselle. Tutkimusprosessia on läpäisevästi ohjannut myös pyrkimys autenttisuuteen. Tutkimus tarkastelee luonnollisesti toteutuvaa ilmiötä eli varhaiskasvatusalan ammattitaidon näyttöperustaista todentamista ja määrittelyä sen aidossa ja tutkimuksesta riippumattomassa olotilassa. Voidaan puhua kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaisesta naturalistisesta tutkimusasetelmasta<sup>146</sup>. Tutkimuskohteena olevat näyttöjärjestelmä ja sen sisällä tapahtuvat varhaiskasvatusalan ammattitaidon näyttöperustaiset todentamiset ja määrittelyt ovat toteutuneet täysin tutkimuksesta riippumatta. Tutkimuskohteena olevat tai tutkimusaineistoa tuottaneet toimijat eivät ole myöskään toimintansa aikana olleet tietoisia tutkimuksen olemassaolosta. Aineiston keruu ja rakentuminen ovat tapahtuneet kohteita kontrolloimatta ja manipuloimatta. Aineisto on kerätty sellaisenaan, niiden luonnollisessa olotilassa. Autenttisuus ja naturalistisuus ovat keskeisiä vaatimuksia erityisesti tutkimuksen evaluoivien tavoitteiden saavuttamisen kannalta.

Naturalistinen lähestymistapa on tutkimusongelmien kannalta keskeinen lähtökohta. Pyrkimys saavuttaa pätevä ja luotettava käsitys yksilön toimintaa ohjaavista käsityksistä, eli tässä tapauksessa varhaiskasvatusalan ammattitaitoa koskevista tulkinnoista, on selkeästi uhattuna, jos tutkimus ja tutkija vaikuttavat tilanteeseen. Tutkimus ei ole kokenut esimerkiksi kyselyä tai haastattelua tarkoituksenmukaisina välineinä lähestyä tutkimusongelmia. Syynä tähän on oletus, jonka mukaan kasvatusalan ammattilainen ei välttämättä kysyttäessä kerro todellisuudessa toimintaansa ohjaavaa käsitystään ilmiöstä, vaan ”virallisen” ja ammattilaiselta ”edellytettävän” määritelmän. Käytettäessä aineistona toimijan itsensä

luonnollisesti tuottamia kuvauksia ja määritelmiä, voidaan tehdä validimpia päätelmiä toimijan toiminnassaan autenttisesti soveltamista tulkinnoista.

Voidaan toki kysyä, onko täydellinen manipuloinnin ja kontrollin välttäminen milloinkaan mahdollista kvalitatiivisessa tutkimusotteessa? Keskeinen peruste kysymykselle on tutkijan asema tutkimusprosessissa. Tutkija on samanaikaisesti sekä merkittävä voimavara että uhkatekijä. Tutkija on usein kvalitatiivisen tutkimuksen pääinstrumentti, jolla on vaikutusta käytännössä kaikkiin tutkimusprosessin eri vaiheisiin. Tutkijan oma henkilökohtainen kokemus ja ymmärrys ovat osa relevanttia aineistoa sekä samalla kriittisiä tekijöitä ilmiön kattavan ymmärtämisen kannalta. (Shaw 2002, 6-7; Tuckman 1999, 395-396; Howe 2003, 31; Patton 1990, 40-41.) Tämän tutkimuksen välineenä torjua näitä uhkatekijöitä on tutkimuksen lähtökohtien, osatekijöiden, valintojen sekä vaiheiden mahdollisimman kattava ja havainnollinen eksplikointi. Tutkimus pyrkii luomaan lukijoille tilaisuuden päästä mahdollisimman lähelle alkuperäistä aineistoa ja tutkimusprosessin toteutuksellisia vaiheita, sekä ratkaisujen taustalla olevaa teoreettista viitekehystä. Täten rakennetaan mahdollisuus tutkimuksen valintoja ja tulkintoja kriittisesti tarkastelevalle tieteelliselle keskustelulle.

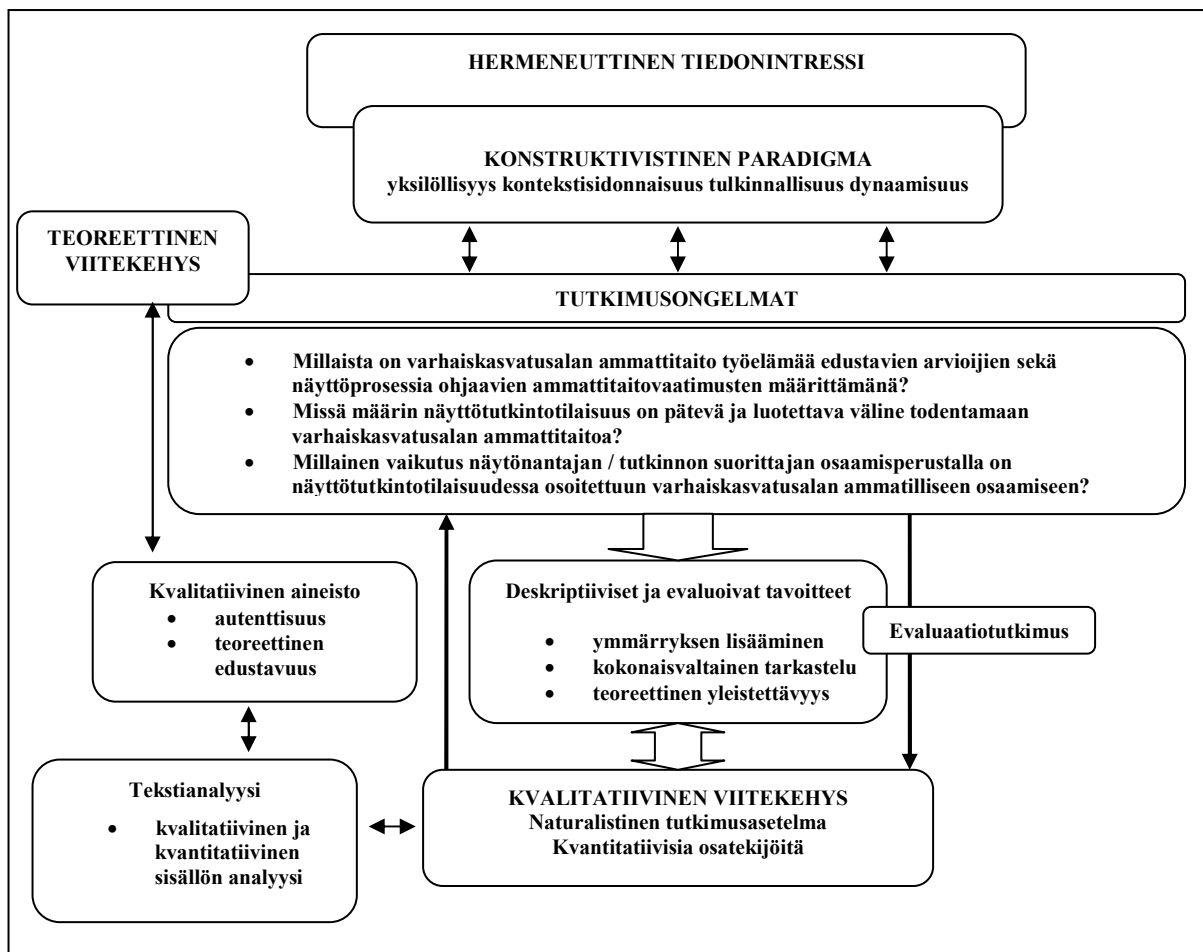
Sisällöllisesti tutkimuksen ytimen muodostavat varhaiskasvatusalan ammattitaitoa määrittävien sekä arvioivien kvalitatiivisten kuvausten sisällölliset tarkastelut. Nämä tarkastelut luovat merkittävilta osin perustan läpäisevästi koko tutkimukselle. Tutkimus fokuoituu subjektiivisten ilmaisujen merkityksiin sekä syvenyy aineiston yksityiskohtiin ja erityispiirteisiin. Tavoitteena on kuvata sisällöllisiä ominaispiirteitä, kategorioita ja aineistojen välisiä suhteita.

Tutkimus pureutuu tutkimusaineiston kvalitatiivisiin tekstidokumentteihin sisällön analyysin kautta. Sisällön analyysi on viestien erityisistä sisällöistä kiinnostunut tekniikka. Analyysissa sisällölliset päätelmät rakentuvat viestien spesifien ominaisuuksien objektiivisen ja systemaattisen identifioinnin kautta. Sisällön analyysin kautta voidaan myös kuvata ja tehdä päätelmiä aineistojen tendensseistä sekä näkemysmalleista. Prosessin perustalta aineisto on kategorisoitavissa yhteisten teemojen mukaan, mm. temaattisessa sisällön analyysissa aineiston yksiköt voidaan luokitella ilmenevien teemojen mukaisesti. Sisällön analyysi mahdollistaa myös siirtymisen operationaaliselta tasolta käsitteelliselle tasolle ja päinvastoin. Tämä tukee tutkimustulosten sovellettavuutta tutkimuksen spesifin kontekstin ulkopuolelle.<sup>147</sup> Nämä ominaispiirteet palvelevat tutkimuksen tavoitteita. Analyysin objektiivisuutta ja systemaattisuutta rakennetaan toteuttamalla analyysi johdonmukaisesti, sekä eksplisiittisesti muotoiltujen sääntöjen perustalta. (Crano 2002, 245; Stemler 2001, 1-2; Green 2004, 177; Haggarty 1995, 185; Tuckman 1999, 78.)

Sisällön analyysin tukena sovelletaan tietokoneperustaista laadullisen aineiston analyysiohjelmaa QSR NVivo7:ää. Tietokoneperustaisten analyysiohjelmien käyttö osana kvalitatiivista tutkimusprosessia on kohdannut kritiikkiä ja sen on mm. argumentoitu

kvantifioivan tutkimusprosessin. Näin käytön nähdään muodostavan uhan prosessin luovuudelle ja kvalitatiivisen tutkimuksen ainutlaatuista laadullisuutta sekä dynaamisuutta korostaville lähtökohdille. Tämä tutkimus sitä vastoin näkee analyysiohjelman luovan tutkimukselle uusia mahdollisuuksia. Mahdollisuudet avautuvat aineiston hallittavuuden ja systemaattisen käsittelyn vahventumisen kautta, mikä vapauttaa voimavaroja ymmärrystä korostavaan tulkintaprosessiin. (Luomanen & Räsänen 2002, 13-14, 24.)

Seuraava kuvio 10. pyrkii kokoavasti esittämään tutkimuksen metodologisesti lähtökohdat, ominaispiirteet sekä toteutukselliset tavoitteet.



**Kuvio 10.** Tutkimusote sekä toteutukselliset lähtökohdat ja tavoitteet.

Analyysiprosessin kautta rakennetaan systemaattinen käsitys aineiston sisällöllisistä ydinpiirteistä sekä niiden muodostamista kategorioista. Perusulottuvuuksien määrittelyn kautta aineistokokonaisuuden käsiteltävyys ja informaatioarvo kasvavat.

### 6.3. Tekstiaineiston käsittely teorialähtöisessä sisällön analyysissa

Vastauksia tutkimusongelmiin haettiin empiirisen tekstiaineiston sisällöllisen tekstianalyysin kautta. Tekstiaineisto edustaa autenttisesti näyttötutkintojärjestelmän toimintaprosessien todellisuutta ja on muodostunut ilman tutkimuksen väliin tulevaa vaikutusta. Analyysiprosessin mahdollistamiseksi kaikki työelämän tuottama varhaiskasvatusalan ammattitaitoa arvioiva ja määrittävä kirjallinen tuotos litteroitiin sanatarkasti tekstitiedostoiksi. Tämän jälkeen tutkimuksen aineiston muodostavat tekstidokumentit edelleen pilkottiin yksittäisiksi virkkeiksi, jotka voivat sisältää useita lauseita. Jokainen yksittäinen virke muodostaa sisällöllisen analyysiyksikön. Analyysiyksiköt organisoitiin ammattitaitovaatimusten määrittämiin ryhmiin ja koodattiin ensivaiheessa näytönantajan ja arvioijatahon mukaan. Tekstiaineistoa käsiteltiin koko analyysiprosessin ajan autenttisine alkuperäisilmaisuuksina. Aineiston ensimmäisen lukukerran perusteella todettiin lausuntojen olevan luonteeltaan tiiviissä muodossa ilmaistuja havaintoja, näkemyksiä ja arvioita, joissa yksittäinen virke muodostaa itsessään sisällöllisen kokonaisuuden.

*ottaa sattumanvaraisesti huomioon lapsen kehitysvaiheet ja tarpeet. Toiminta on joustamatonta tai aikuiskeskeistä. (LKOH a.t.v.1 hylätty\*)*

*Toimii aktiivisesti ja vuorovaikutteisesti eri toimintaympäristöissä. Kasvatusperiaatteiden ja käytäntöjen mukaisesti ymmärtää työnsä osana laaja-alaista kasvatusystävää tukevia palveluja. Tietää päiväkodin yhteistyökumppanit ja missä vaiheessa kuhunkin tahoon otetaan yhteyttä, yhteistyö eri tahojen kanssa perustuu vain ja ainoastaan siihen, että niistä on hyötyä lapsen tasapainoiselle kehitykselle ja kasvulle. Kaikki yhteistyö tapahtuu vain ja ainoastaan vanhempien suostumuksella. Yhteistyötoimintaa koskeva pohdinta tehtävä oli laaja ja hyvin perusteellinen, tehtävästä käy ilmi huolellinen ja perusteellinen pohjatyö sekä ulkopuolinen lukija löytää tarvitsemansa tiedot helposti ja vaivattomasti. (t.e.arviointi LKOH a.t.v.5\*\*)*

*Ulkovalvonnassa enemmän kontaktia lapsiin → ei pelkkää seisomista. Omatoimisuutta lisää. Odotin paljon enemmän kyselyä esim. lapsista ja muustakin ryhmään liittyvästä. Ensimmäiset kaksi päivää lähinnä mukana kulkemista, mutta pienellä ”kannustamisella” sain sinuun puhtia ja uskomista → että osaan, kun vain yritän ja uskallan. Mukavasti autoit tarvittaessa lapsia pukemisessa ja riisumisessa → veit loppuun asti, vaikka lapsi kiukutteli. Sisällä lapsen yksilöllinen huomioon ottaminen / tutustuminen ensin puutteellista, mutta viimeiset kaksi päivää sujuivat ihan hyvin. Aktiivisuutta ja uskoa lisää omiin kykyihin. Mukavaa, että oma-aloitteisesti halusit lukea kirjan 3. päivänä ja tutustua lapsiin. Perushoito tyydyttävää. Puutu rohkeammin esim. lasten riitatilanteisiin. Nukutus onnistui hienosti. Annetut tehtävät hoidit kiitettävästi. Myös kontaktit vanhempiin hyviä, minkä tässä ajassa ehtii. Tämä oli ensimmäinen sinun tutustuminen mamulapsiin ja pienennettyyn ryhmään. (t.e.arviointi LKOH yleipalautet\*\*\*)*

\* LKOH = Lapsen kasvun ohjaus ja huolenpito tutkinnon osa; a.t.v.1 = ensimmäinen ammattitaitovaatimus; hylätty = suoritustasolla hylätty.

\*\* t.e.arviointi = työelämää edustavan arvioijan antama arviointi; LKOH a.t.v.5 = Lapsen kasvun ohjaus ja huolenpito tutkinnon osan viides ammattitaitovaatimus.

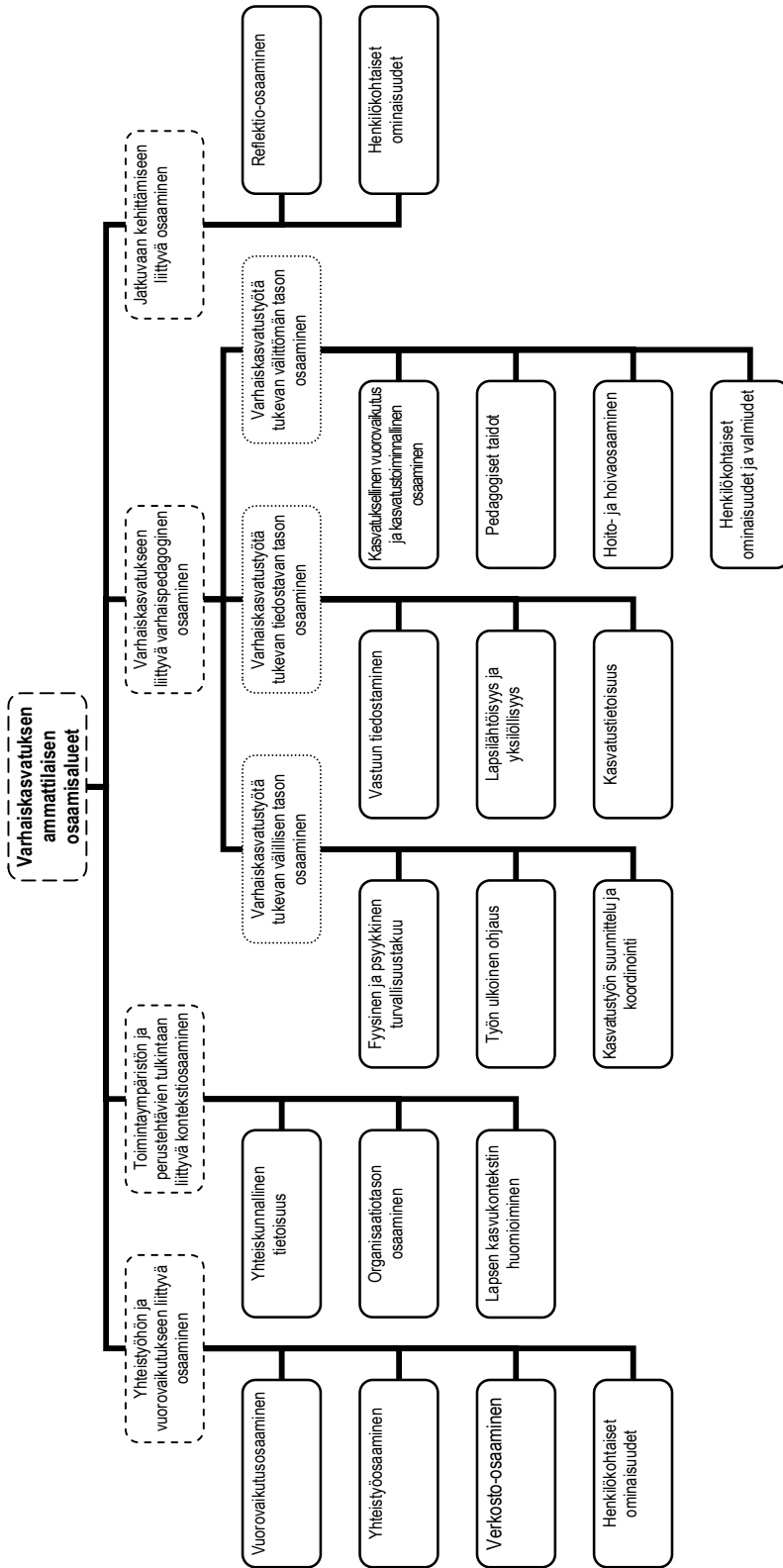
\*\*\* t.e.arviointi = työelämää edustavan arvioijan antama arviointi; yleispalautte = arvioinnin sisältämää kirjallista palautetta ei ole liitetty yksittäisiin ammattitaitovaatimuksiin

Kokonaisuuksien osittelu virkkeen laajuisiin analyysiyksikköihin voidaan täten nähdä perusteltuna. On mahdollista, että joissain tapauksissa aineiston käsittely laajempina kokonaisuuksina tuottaisi kokonaisvaltaisemman kuvan aineiston sisältämisestä merkityksistä ja ulottuvuuksista. Tältä osin tutkimus tiedostaa analyysiyksikön valintaan liittyvät ongelmat. Samalla kuitenkin laajemmat analyysiyksiköt sisältäisivät myös enemmän tulkinnallisia mahdollisuuksia. Tämä voisi puolestaan heikentää sisällöllisen analyysin luotettavuutta. Osittelu virkkeen laajuisiin analyysiyksikköihin ei merkittävästi heikennä analyysiyksikön sisällöllistä merkitystä ja tulkintamahdollisuuksia, vaan mahdollistaa yksityiskohtaisemman käsityksen saavuttamisen varhaiskasvatusalan ammattitaitoa koskevista painotuksista sekä ohjaavien dokumenttien ja arvioijien tuottamien määritysten sisällöllisestä suhteesta. Analyysiyksikön rajausta tukee analyysin sisällöllistä selkeyttä ja johdonmukaisuutta, vahventaen täten sisällön analyysin luotettavuutta. Analyysiprosessi lisäksi sisältää jatkuvan mahdollisuuden palata myös kokonaisuuksien tarkasteluun. Tätä mahdollisuutta myös sovelletaan aineiston sisällön niin vaatiessa. Aineiston käsittely alkuperäisilmauksina ylläpitää mahdollisimman vahvaa ja selkeästi havainnoitavaa yhteyttä sisällöllisen analyysin tuottaman teemoittelun ja koodauksen sekä empiirisen aineiston välillä. Analysoitaessa tutkintotilaisuutta ohjaavaa näyttötehtävää ja järjestämissuunnitelmaa analyysiyksikkönä ei käytetä virkettä, vaan analyysiyksikön muodostaa laajempi sisällöllinen kokonaisuus. Näyttötehtävässä sisällöllinen merkitys rakentuu vasta tehtäväkokonaisuuksista.

*”Sisällyttäessä portfolioosi perusteltu suunnitelma työpaikkasi osoittaman erityisruokavalioiden lapsen hoitopäivän aterioista ja välipaloista. Pohdi suunnitelmiasi lähtökohtana erityisruokavalioiden vaikutusta lapsen ravinnontarpeeseen.*

Aineistoa tulkitsevan analyysiprosessin seuraavat sisällölliset vaiheet ovat aineiston tematisointi ja sen perustalta tapahtuva koodaava kategorisointi. Tematisoinnin kautta aineistoa käsitteellistetään ja ryhmitellään etsimällä tekstin sisällöllisesti merkityksellisimmät tekijät.<sup>148</sup> Tutkimuksessa keskeisimmäksi sisällölliseksi alueeksi muodostuvat ammatillista varhaiskasvatusosaamista koskevat tulkinnat ja määritykset. Tutkimus on pyrkinyt sisällyttämään varhaiskasvatuksellisen osaamisen määritelmään mahdollisimman monipuolisesti ja laaja-alaisesti teoreettisissa tarkasteluissa esille nousseet näkökulmat ja ulottuvuudet. Voidaankin puhua a priori koodauksesta. Tematisoinnin ja koodauksen perustan muodostava noodijärjestelmä kuvataan seuraavassa kaaviossa 1. Varhaiskasvatuksen ammatillisen osaamisalueet eli yhteistyöhön - ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen, toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä kontekstiosaaminen, jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen sekä varhaiskasvatukseen liittyvä varhaispedagoginen osaaminen rakentuvat ensisijaisesti Karilan ja Nummenmaan (2001) määritysten ohjaamana. Osaamisalueita edustavat yksilöidymät osaamisen sisältöalueet nousevat Hapon (2006) laatimien määritysten perustalta.





**Kaavio 1.** Ammatillisen varhaiskasvatuksen osaamisalueiden määrittämä noodijärjestelmä\*\*.

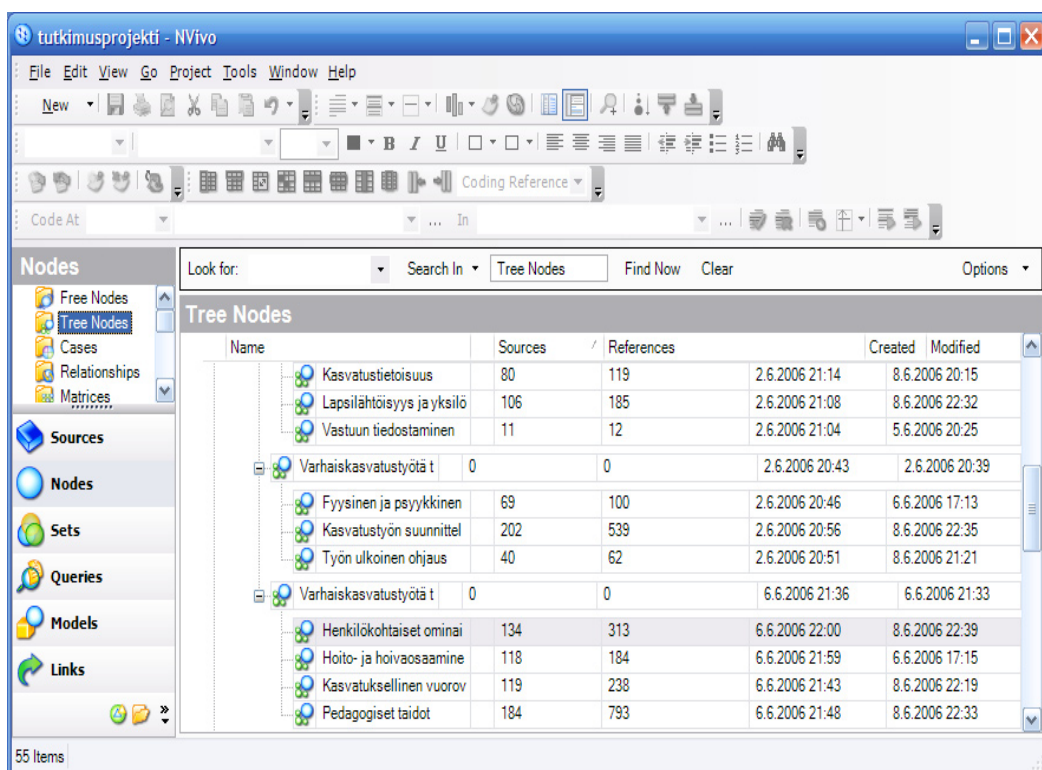
\* Tutkimuksen käyttämä noodijärjestelmän käsite on yhteensopiva NVivo7 –analyysiohjelman termistön kanssa.

Aineiston teemoittelua ja koodausta ohjaavan noodijärjestelmän tavoitteena on osaamiskentän mahdollisimman vahva sisällöllinen edustus sekä moniulotteinen huomiointi. Tämä mahdollistaa varhaiskasvatukseen liittyvien eri osaamisen ulottuvuuksien yksityiskohtaisen ja syvällisen analyysin. Teoreettisten tarkastelujen ohjaamana varhaiskasvatuksellisten osaamisvaatimusten kenttä on pelkistetty noodijärjestelmässä varsin pitkälle yksilöidyksi osaamisen sisältöalueiksi. Sisältöalueet yhdistyvät ylempiin yleisemmän tason tarkastelun mahdollistaviin hierarkian tasoihin. Tekstianalyysi lähestyy ammatillisen varhaiskasvatusosaamisen kokonaisuutta neljän laaja-alaisen osaamisalueen kautta eli varhaiskasvatukseen liittyvän **varhaispedagogisen osaamisen, toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvän kontekstiosaamisen, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvän osaamisen sekä jatkuvaan kehittämiseen liittyvän osaamisen näkökulmasta.**

Osaamisalueet rakentuvat yksilöidymmistä osaamisen sisältöalueista, jotka toimivat tekstianalyysia ohjaavina noodeina. Varhaispedagogisen osaamisen sisältöalueet yhdistyvät myös hieman yleisemmällä tasolla välittömän, välillisen ja tiedostavan tason osaamiseksi. Kaikkiaan noodijärjestelmässä pyritään mahdollisimman suureen kattavuuteen. Yksilöityjen sisältöalueiden väliltä on löydettävissä jonkinasteista päällekkäisyyttä, mutta tutkimuksen tavoitteiden näkökulmasta mahdollisimman yksilöidyn käsityksen tavoittaminen on ensisijainen ohjaava lähtökohta. Kuvatun noodijärjestelmän lisäksi analyysissa sovellettiin myös muita osittain aineistolähtöisiä noodeja. Esimerkkeinä tällaisista voidaan mainita perhelähtöisyyden ja arvo-osaamisen erityinen huomiointi. Näyttötoiminnan muiden ulottuvuuksien ja osatekijöiden tarkastelu rakentuu kompetenssiperustaisia lähestymistapoja ja ammatillisen osaamisen arviointia määrittävien teoreettisten tarkastelujen pohjalta.

Tutkimuksen luotettavuuden ja pätevyyden kannalta on keskeistä pyrkiä tutkimusprosessin ja sen sisältämien analyysin vaiheiden mahdollisimman suureen läpinäkyvyyteen. Analyysiprosessin vaiheiden ja noodien sisältämien tulkinnallisten päätelmien läpinäkyvyyttä vahventaa QSR NVivo7 analyysiohjelman käyttö. Jokaisen analyysissa sovelletun noodin ja taustamuuttujan sisällöllinen määrittäminen on todennettavissa ja palautettavissa ohjelman kautta.<sup>149</sup>

NVivo7 ohjelman soveltaminen vahvisti analyysiprosessin hallittavuutta ja luotettavuutta. Ohjelma myös mahdollisti aineiston sujuvan tarkastelun osaamisen eri hierarkiataasoilla, vaikka peruskoodaus tapahtuikin tutkijan toimesta osaamisen sisältöalueiden yksilöidymmällä tasolla. Noodijärjestelmän perustalta ohjelmaan rakennettiin ”noodipuu”, joka liitti yksittäisen analysoidun raakahavainnon läpäisevästi koko noodijärjestelmään ja varhaiskasvatuksellisen osaamismäärittelyn laaja-alaiseen kokonaisuuteen.



Kuva 1. Osa analysissa sovelletusta noodijärjestelmästä NVivo7 ohjelmassa.

Noodijärjestelmän huolellinen rakentaminen ohjelmiston sisälle loi perustan luotettavalle ja perusteelliselle analyysiprosessille.

Tekstianalyysiprosessin ehkä kriittisimmän olottuvuuden muodostaa empiirisen aineiston sisältöllisen tematisoinnin ja koodauksen kyky pätevästi tavoittaa sekä määrittellä aineiston sisältämät merkitykset. Tutkimusaineiston kohdalla erityisen haastavaksi muodostui aineistojen sisältämien ilmaisujen mahdollinen kiinnittyminen samanaikaisesti useampaan osaamisen sisältöalueeseen. Esimerkiksi seuraavasta alkuperäisilmaisusta on tutkimuksellisessa analyysissa löydetty kolme varhaiskasvatukseen liittyvän osaamisen sisältöaluetta eli 1) lapsilähtöisyys ja yksilöllisyys, 2) kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi sekä 3) pedagogiset taidot.

*”ottaa yksilöllisesti huomioon lapsen erityistarpeet ja rajoitteet suunnitellessaan ja toteuttaessaan toimintaa.”*

Seuraava lause vastaavasti edustaa osaamisen viitekehyksessä sekä 1) lapsen kasvukontekstin huomiointia että 2) arvo-osaamista.

*”Kohteli lapsia tasavertaisina eri kulttuurista tai perhetaustasta riippumatta”*

Jokainen aineiston sisältämä analyysiyksikkö on tarkasteltu jokaisen analyysissa sovelletun noodin näkökulmasta. Tämä on mahdollisesti tuottanut tuloksen, jossa yksittäinen

analyysiyksikkö on edustanut useampaa analysoinnissa sovellettua noodia. Noodijärjestelmän tavoitteena ei ole siis ollut keskinäinen poissulkevuus, vaan eri ulottuvuuksien ja näkökulmien mahdollisimman kattava sekä syvälinen huomiointi. Tämä heikentää eri sisältöalueiden välistä vertailtavuutta, mutta samalla antaa mahdollisimman todenmukaisen kuvan eri sisältöalueiden esiintymisestä aineistossa. Tutkimustulosten käsittelyssä käytetään havainnollistavaa aineistoa, mikä mahdollistaa lukijalle tulkintojen oikeellisuuden ja objektiivisuuden kriittisen tarkastelun. Tarvittaessa jokaisen analyysiyksikön koodaus ja esimerkiksi taustamuuttujaperustainen painottuminen on eksplikoitavissa analyysiohjelman kautta.

The screenshot shows the NVivo software interface. At the top, there is a menu bar with options like File, Edit, View, Go, Project, Links, Code, Format, Tools, Window, and Help. Below the menu is a toolbar with various icons. The main window is divided into several sections:

- Sources:** A table listing sources with columns for Name, Nodes, References, Created, and Modified. The table contains the following data:
 

Name	Nodes	References	Created	Modified
HKRu2	94	182	3.6.2006 21:57	3.6.2006 21:32
HS1	118	251	3.6.2006 21:57	3.6.2006 21:34
HS2	123	217	3.6.2006 21:57	3.6.2006 21:35
IlLa1	82	166	3.6.2006 21:57	3.6.2006 21:36
IlLa2	133	164	3.6.2006 21:57	3.6.2006 21:36
- Nodes:** A list of nodes on the left side of the interface.
- Code:** A large text area displaying the content of a selected node, 'Ammattitaitovaatimus yksi'. The text includes a summary and a list of requirements.
- Code Density:** A vertical bar on the right side of the code area, showing the density of codes.

Kuva 2. Analyysiyksiköiden koodausprosessin tarkastelua.

NVivo7 analyysiohjelman käyttö antoi mahdollisuuden uudelleen palata analyysin vaiheisiin ja jo käsiteltyihin aineistoihin. Ohjelman kautta oli saavutettavissa tehokkaasti kokonaiskuva analyysiprosessin yksityiskohtaisista tuloksista. Ohjelman kautta on myös varmennettavissa ja kriittisesti tarkasteltavissa tutkijan tulkintojen ja päätelmien oikeellisuus, sillä alkuperäisilmaisuuksiin kohdennetut koodaukset ovat vaivattomasti eksplikoitavissa. Aineistosta on nostettavissa tarkastelun kohteeksi myös kaikki aineiston sisältämät tiettyä noodia edustavat alkuperäisilmaisut. Aineistoon kohdennettujen analyysien tarkastelua voidaan myös rajata taustamuuttujien mukaisesti. Ammattitaitovaatimusten ja arviointien viitekehityksessä myös osaamisen taso oli yksi analyysia ohjannut näkökulma ja taustamuuttuja. Täten aineiston joustava käsittelymahdollisuus oli ensiarvoisen tärkeää.

The screenshot shows the NVivo software interface. The main window is titled 'Tutkimusprojekti - NVivo'. The left sidebar contains a 'Nodes' panel with a tree view showing 'Free Nodes', 'Tree Nodes', 'Cases', 'Relationships', 'Matrices', 'Search Folders', and 'All Nodes'. The 'Tree Nodes' panel is active, displaying a table with columns: Name, Sources, References, Created, and Modified. The table lists several nodes, with 'Lapsen kasvukontekstin huomio' selected. Below the table, a detailed view of the selected node is shown, including its name, coverage percentage, and a list of references with their respective coverage percentages.

Name	Sources	References	Created	Modified
Jälkivaan kehittämiseen liittyvä osaa	2	2	2.6.2006 21:22	10.6.2006 21:51
Toimintaympäristön ja perustehtävien	0	0	6.6.2006 21:07	6.6.2006 21:05
Kontekstiosaaminen	0	0	6.6.2006 21:12	6.6.2006 21:08
<b>Lapsen kasvukontekstin huio</b>	<b>51</b>	<b>85</b>	<b>6.6.2006 21:24</b>	<b>8.6.2006 20:58</b>
Organisaatiolason osaamine	108	178	6.6.2006 21:24	4.11.2006 10:25
Yhteiskunnallinen tietoisuus	14	27	6.6.2006 21:24	5.6.2006 20:51

Below the table, the detailed view of the selected node 'Lapsen kasvukontekstin huomio' is shown. It includes the following information:

- Path: <Documents\Työelämän näytönantajakohtaiset arvionnit LKOHVSHI> - § 2 references coded
- Coverage: [10,27% Coverage]
- Reference 1 - 5,18% Coverage
- Text: Kohtelee lapsia tasapuolisesti kulttuuritaustasta riippumatta
- Reference 2 - 5,09% Coverage
- Text: Kunniottaa eri uskontokuntia edustavien lasten vakaumuksia
- Path: <Documents\Työelämän näytönantajakohtaiset arvionnit LKOHVKEI> - § 2 references coded
- Coverage: [13,36% Coverage]
- Reference 1 - 7,55% Coverage
- Text: Otti selvää miten päiväkodissa toimitaan eri kansallisuuksiin kuuluvien lasten kanssa.

At the bottom of the window, the status bar shows: 55 Items Sources: 51 References: 85

Kuva 3. Noodia edustavien alkuperäisilmaisujen tarkastelua.

Sisällön analyysin kautta strukturoimattomat kvalitatiiviset tekstit koodautuvat myös kvantitatiivisen analyysin mahdollistavaksi aineistoksi. Tällöin kvalitatiivista aineistoa analysoitaessa voidaan argumentoida määrällisillä suhteilla, tosin sillä edellytyksellä että havainto- ja analyysiyksiköt muodostavia tapauksia on riittävästi. (Crano 2002, 245; Alasuutari 1999, 53 & 203; Eskola & Suoranta 2000, 155-156, 164, 169.) Empiirisen aineiston määrällisiä ominaispiirteitä ja suhteita todentavat taulukot tarjoavat myös suoran mahdollisuuden siirtyä määrällisen luvun sisältämien viittausten laadulliseen tarkasteluun. Sisällön analyysi rakentumista ohjaakin määrällisten ja laadullisten ulottuvuuksien jatkuva vuoropuhelu.

#### 6.4. Tutkimuksen validiteetin ja reliabiliteetin rakentuminen

Laadullisen aineiston analyysiprosessin ja sitä kautta koko kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta keskeistä on prosessin kyky rakentaa reliabiliteetilta ja validiteetilta laadukas kokonaisuus. Reliabiliteetti painottaa tutkimuksen toistettavuutta. Tutkimustulokset eivät saa olla sattumanvaraisten tekijöiden ohjaamia tai aikaansaamia. Kvalitatiivisesti painottuneessa tutkimuksessa merkityksellisiä ovat analyysiprosessin arvioitavuus ja uskottavuus sekä aineistojen ja sitä työstävien tulkintojen kattavuus. Validiteetti<sup>150</sup> kulminoituu prosessin kykyyn tuottaa todellisuutta pätevästi edustavia päätelemiä eli tutkimus on onnistunut analysoimaan sekä mittaamaan tavoiteltuja asioita ja

ilmiöitä. (Metsämuuronen 2006b, 48, 56-57; Soininen 1995, 120-125; Happonen 2006, 102-105.) Tutkimus rakentaa reliabiliteettia aineiston yksityiskohtaisen ja kokonaisvaltaisen analyysin kautta. Havainnollistavan aineiston käyttö pyrkii sitä vastoin luomaan kriittisen tarkastelun perustaksi sisäistä validiteettia tukevaa ilmivaliditeettia.<sup>151</sup> Havainnollistavan aineiston kautta tutkimus pyrkii avaamaan aineiston, analyysiprosessin sekä aineistosta tehdyt tulkinnan lukijoiden arvioitaviksi.

Sisällön analyysin menetelmällinen ominaispiirre on tutkijan keskeinen asema tutkimuksellisenä instrumenttina. Sisällön analyysi tuloksineen on aina tutkijan laatima konstruktiivinen eli tietyssä määrin subjektiivinen tulkinta. Tulkintaan perustuva aineiston kategorinen kvantifiointi on aina myös reduktionistista ja tuottaa siten jonkin asteisia vääristymiä. Lisäksi tutkimuksessa todellisuus muuntuu samalla kirjallisesti välitetyksi. (Eskola & Suoranta 2000, 155-156, 164, 169; Tuckman 1999, 293-295; Scott 1996b, 61 & 82.) Tutkimuksessa subjektiivisesti määrittäneiden taustatekijöiden painoarvoa heikentää teoreettisen viitekehäyksen merkittävä asema tutkimusprosessin ohjaavana lähtökohtana. Tutkimus on pyrkinyt rakentamaan teorialähtöisesti mahdollisimman kattavan analyysimallin sekä noodijärjestelmän. Varhaiskasvatuksellista ammattitaitoa ja osaamisvaatimuksia on noodijärjestelmässä tietoisesti lähestytty melko yksilöidyllä tasolla. Täten on pyritty varmentamaan ilmiön mahdollisimman perusteellinen ja johdonmukainen käsittely analyysiprosessin eri vaiheissa sekä tulkintoja ja johtopäätöksiä tehtäessä.

Tutkimuksen sisältämien analyysiprosessien toistettavuutta ja eksplikoitavuutta tukee QSR NVivo7 analyysiohjelman käyttö. Analyysiohjelman sisällä koodauksen ja kategorisointien ominaisuuksien sekä analyysiprosessin vaiheiden tarkastelu on joustavaa ja helpommin eksplikoitavissa. Analyysiohjelmaa hyödyntäen onkin pitkälti mahdollista systemaattisesti rekonstruoida koko analyysiprosessi. Ohjelmiston käyttö ei tosin mitenkään vähennä tutkijan roolia ja asemaa analyysiprosessissa, vaan toimii hallittavuutta vahventavana teknisenä ulottuvuutena. (Luomanen & Räsänen 2002, 14 & 24.) Reliabiliteettia ja validiteettia varmentavien mekanismien tuleekin olla sisäänrakennettuna esimerkiksi sisällön analyysin eri osiin ja vaiheisiin.<sup>152</sup> (Morse ym. 2002, 10, 16.) Tutkimusprosessin läpinäkyvyys onkin tältä osin keskeisessä asemassa. Tutkimus pyrkii tuomaan kattavasti esille tutkimuksen rakentumista ja tutkijan ajattelua sekä aineiston sisällöllistä käsittelyä ohjaavat teoreettiset perustat. Lisäksi tutkimusaineiston rakentuminen ja sisällöllinen käsittely pyritään tuomaan esille perusteellisesti ja havainnollisesti.

# TUTKIMUSTULOKSET

# I VARHAISKASVATUKSELLINEN AMMATTITAITO NÄYTTÖTUTKINNOSSA

## 7. Varhaiskasvatusosaaminen ammattitaitovaatimuksissa

Kompetenssi-perustainen näyttötutkintojärjestelmä pohjautuu ammatillisen kentän osaamistarpeita edustaviin ammattitaitovaatimuksiin. Näyttöperustainen osaamisen arviointi onkin sidoksissa ammattitaitovaatimusten laatuun. Tutkinto on myös keskeinen ammatillista kenttää määrittävä tekijä. Ammattitaitovaatimusten sisällölliset ominaispiirteet ovat täten keskeinen tutkimuskohde tutkintojärjestelmän, arvioinnin ja varhaiskasvatuksen ammatillisen kentän näkökulmasta. Ensimmäinen tutkimuskysymys kohdentuukin erityisesti tutkinnon sisältämien ammattitaitovaatimusten määrityksiin.

Tutkimuskohteena oleva **Lapsi- ja perhetyön perustutkinto sisältää kuusi varhaiskasvatustyyöhön suuntautunutta tutkinnon osaa**. Näistä tutkinnon suorittajan on suoritettava vähintään viisi. Tutkinnon osat jakautuvat kolmeen pakolliseen sekä kolmeen valinnaiseen tutkinnon osaan. Valinnaisista tutkinnon osista suoritetaan kaksi.

**Taulukko 4.** Lapsi- ja perhetyön tutkinnon sisältämät tutkinnon osat<sup>153</sup>.

Pakolliset tutkinnon osat	Valinnaiset tutkinnon osat
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lapsen kasvun ohjaus ja huolenpito</li> <li>• Perhelähtöinen ja yhteisöllinen kasvatustyö</li> <li>• Lasten iltapäivä ja leiritoiminnan ohjaus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja perheiden kohtaaminen ja ohjaus</li> <li>• Ilmaisutaitojen ohjaus</li> <li>• Monikulttuurisessa työympäristössä toimiminen</li> </ul>

Tutkinnon osat vastaavat pitkälti suomalaisessa varhaiskasvatuskeskustelussa esiintyviä linjauksia sekä kehityshaasteita ja –suuntia. (vrt. STM 2007c, 16 & 29; OECD 2001; OECD 2006; Alila & Kronqvist 2008, 30.) Lapsen kasvun ohjaus ja huolenpito kuvaa Educare-ajattelun mukaisesti varhaiskasvatusta yhtenäisenä kokonaisuutena. Yhä suuremman merkityksen saanut kasvatuskumppanuus ja perhelähtöinen kasvatustyö todentuvat myös omana tutkinnon osana. Varhaiskasvatusympäristöjen moninaistuminen konkretisoituu puolestaan lasten iltapäivä- ja leiritoiminnan huomiointina. Lapsien ja perheiden arkeen liittyvät haasteet sekä yhteiskunnan kulttuurinen kehitys todentuvat erityistä tukea tarvitseviin lapsiin ja perheisiin sekä monikulttuurisuuteen suuntautuneina tutkinnon osina. Pedagoginen menetelmäosaaminen painottuu ilmaisutaitoihin liittyvää erityisosaamista edustavassa tutkinnon osassa.

Tutkinnon osat sisältävät kaikkiaan **32 ammattitaitovaatimusta**. Kokonaiskäsityksen saaminen tutkinnon varhaiskasvatuksellisen ammattitaidon määrittelyistä edellyttää kaikkien tutkinnon osien ammattitaitovaatimusten sisällöllistä analyysia.



Tutkinnon osien ammattitaitovaatimukset ovat ilmaistu arviointikriteeristönä. Kriteeristöt toimivat tutkintotilaisuuksia ohjaavina ja arvioinnin perustan muodostavina osaamisen määrittäjinä. Määrittäykset pyrkivät käsitteellistämään varhaiskasvatuksellisen ammattitaidon osaamisalueet erillisiksi ja itsenäisesti arvioitaviksi ammattitaitovaatimuksiksi. Ammattitaitovaatimusten kuvaukset määrittelevät arvioinnin perusteet sekä osaamistasot. Ammattitaitovaatimus määrittelee osaamisalueen ja antaa kuvauksen osaamisen sisällöstä. Se myös kuvaa ammatillisen toiminnan laadun osaamisen eri tasoilla. Jokainen ammattitaitovaatimus sisältää vastaavat neljä osaamistasoa. Ammattitaitovaatimukset ovat kaikki samanarvoisia. Seuraava Ilmaisutaitojen ohjaus – tutkinnon osan yksi viidestä ammattitaitovaatimuksesta havainnollistaa tutkinnon ammattitaitovaatimusten sisällöllistä olemusta ja arviointikriteeristön rakennetta.

**Taulukko 5.** Ilmaisutaitojen ohjaus – tutkinnon osan toinen ammattitaitovaatimus.

Ammattitaitovaatimus	Kiitettävä (5)	Hyvä (4, 3)	Tyydyttävä (2, 1)	Hylätty
<b>2. Ilmaisutaitojen ja menetelmien hallinta ja käyttäminen</b>	käyttää ja soveltaa ilmaisutaidollisia menetelmiä joustavasti, itsenäisesti ja tavoitteellisesti sekä osoittaa erityistä taitoa jollakin ilmaisun alueella.	käyttää toiminnassa ilmaisutaidollisia menetelmiä ja persoonallisesti omia ilmaisutaitojaan.	osaa valita tilanteeseen sopivat ohjausmenetelmät.	ei hallitse ilmaisutaidollisia menetelmiä tai käyttää niitä niukasti

Vuoden 2006 syksyllä voimaantulleissa päivitettyissä ammattitaitovaatimuksissa hylätyn osaamistason kuvaus on poistettu. Tutkimus on silti rajannut tarkastelun ainoastaan tutkimusaineiston sisältämissä arviointiprosesseissa sovellettuihin arviointikriteeristöihin.

Ammattitaitovaatimukset eivät juuri erittele tai konkretisoi yksilöidyn osaamisalueen sisältöjä tai vaadittuja toiminnallisia käytänteitä. Ammattitaitovaatimusten ilmeisenä pyrkimyksenä on niin sanottujen **avainkompetenssien ja ydinosaamisen tavoittaminen**. Osaamisalueiden kuvaukset määrittelevät osaamistasolla vaadittavat ammatilliset tavoitteet, valmiudet ja toiminnalliset ominaispiirteet. Samalla ne jättävät runsaasti tulkinnallista liikkumavaraa niin tutkinnon suorittajan kuin arvioijankin näkökulmasta.

**Taulukko 6.** Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja perheiden kohtaaminen ja ohjaus – tutkinnon osan toinen ammattitaitovaatimus.

Ammattitaitovaatimus	Kiitettävä (5)	Hyvä (4, 3)	Tyydyttävä (2, 1)	Hylätty
<b>2. Toimintaan osallistumisen mahdollistaminen ja lapsen terveen itsetunnon ja myönteisen minäkuvan vahvistaminen</b>	järjestää toimintaa, jossa lapsi saa monipuolisia onnistumisen kokemuksia ja turvaa lapsen osallistumismahdollisuudet eri tilanteissa.	tukee lapsen kehitystä ja toimintakykyisyyttä ottamalla huomioon oppimiseen liittyvät erityispiirteet ja kasvun häiriöiden ilmenemismuodot.	osallistuu erityistä tukea tarvitsevan lapsen huolenpitoon ja ohjaukseen, tarjoaa lapselle onnistumisen kokemuksia ja turvallisen toimintaympäristön.	ei pysty osallistumaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen ohjaukseen eikä toimintakykyisyyden ja osallistumisen mahdollistamiseen.

Tutkinnon sisältämien ammattitaitovaatimusten **lähtökohtana ovat toiminnan tavoitteet** sekä osaamisen kautta asiakkaille koituvat positiiviset seuraukset. Esimerkiksi Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja perheiden kohtaaminen ja ohjaus – tutkinnon osan ammattitaitovaatimus eli ”*Toimintaan osallistumisen mahdollistaminen ja lapsen terveen itsetunnon ja myönteisen minäkuvan vahvistaminen*” kuvaa varhaiskasvatuksellisia tavoitteita.

Ammattitaitovaatimuksen kuvaus ”*järjestää toimintaa, jossa lapsi saa monipuolisia onnistumisen kokemuksia ja turvaa lapsen osallistumismahdollisuudet eri tilanteissa*” määrittelee osaamisalueen edellyttämät toiminnalliset lähtökohdat, peruspiirteet ja valmiudet. Ammattitaitovaatimus ei kuitenkaan sisällä yksityiskohtaisia määrytyksiä siitä, millaisia yksittäisiä osatekijöitä esimerkiksi ”*monipuolisia onnistumisen kokemuksia*” tarjoava toiminta sisältää? Ammattitaitovaatimukset eivät siis sirpaloi varhaiskasvatusta pieniksi osaamisen osatekijöiksi tai selkeästi ennakoitaviksi ja toistettaviksi toiminnoiksi. Ammattitaitovaatimukset vaikuttavat lähestyvän varhaiskasvatusosaamista vaihtelevina, moniulotteisina sekä osittain ennakoimattomina tilanteina ja osaamisvaatimuksina. **Ammattitaitovaatimukset sallivat tutkinnon suorittajalle yhden oikean toimintamallin sijaan erilaisia menetelmällisiä ja sisällöllisiä ratkaisuja.** Tältä osin ammattitaitovaatimusten tapa lähestyä varhaiskasvatusosaamista ja toiminnallisia ratkaisuja todentaa esimerkiksi päivähoiton toiminnalliseen kulttuuriin aiemmissa tutkimuksissa liitettyjä määrytyksiä. (vrt. Puroila 2002, 171.) Ammattitaitovaatimusten määrittelyt poikkeavatkin lähestymistavaltaan ja sisällölliseltä ilmaisultaan melkoisesti Iso-Britanniassa sovellettavasta osaamisyksiköiden kuvauksesta. (vrt. DfES 2005.)

## 7.1. Osaamisalueet ja ammattitaitovaatimukset

Ammattitaitovaatimusten sisältämien osaamiskuvausten yksilöidympi analyysi ohjautuu varhaiskasvatuksen osaamiskenttää edustavan noodijärjestelmän mukaisesti. Ammattitaitovaatimusten sisältämät viittaukset<sup>154</sup> ovat temaattisesti luokiteltavissa edustamaan neljää laaja-alaista varhaiskasvatuksen osaamisaluetta. Nämä ovat **varhaispedagoginen osaaminen, toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen, yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen sekä jatkuva kehittäminen.** Sama ammattitaitovaatimusta edustava virke sisälsi mahdollisesti viittauksen useampaan kuin yhteen osaamisalueeseen.

Sisällöllisen analyysin perusteella ammattitaitovaatimusten osaamisaluekohtainen **painopiste on selkeästi suuntautunut varhaispedagogiseen osaamiseen.** Painotus on kiistaton, sillä aineisto sisälsi 309 varhaispedagogista osaamista edustavaa viittausta. Vastaa- vasti toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaamisalue sai osakseen 91 viittausta, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen 72 viittausta sekä jatkuva kehittäminen 50 viittausta.

**Taulukko 7.** Varhaiskasvatuksen osaamisalueet ammattitaitovaatimuksissa.

Varhaiskasvatuksen osaamisalueet	viittausten lukumäärä ammattitaitovaatimuksissa
Varhaispedagoginen osaaminen	n = 309
Toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen	n = 91
Yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen	n = 72
Jatkuva kehittäminen	n = 50

Laaja-alaisten osaamisalueiden tasolla kuuden tutkinnon osan sisältämät 32 ammattitaitovaatimusta huomioivat kaikki varhaiskasvatuksen keskeiset osaamisalueet. Myös varhaispedagogisen osaamisalueen painottuminen vaikuttaa varhaiskasvatuksellisten osaamistarpeiden ja autenttisia työtilanteita painottavan näyttötutkintojärjestelmän kannalta tarkoituksenmukaiselta. Onhan suomalainen varhaiskasvatusosaamista koskeva keskustelu nostanut varhaispedagogisen osaamisen myös yhdeksi keskeisimmistä ammatillisen osaamisen kehittämisaikavälillä. (vrt. STM 2007c, 35; Hujala, 2004, 10; Kalliala 2008.) Muiden osaamisalueiden vähäisempi painoarvo ammattitaitovaatimuksissa on silti osaamisvaatimuksiltaan laaja-alaisen varhaiskasvatuksen näkökulmasta riittävä. Oma kysymyksensä on, selkiyttävätkö ammattitaitovaatimukset kyseisen ammattiryhmän varhaiskasvatuksellista erityisosaamista ja profiilia? Ammattitaitovaatimuksethan edustavat yhtä tiettyä ammattiryhmää ja – nimikettä varhaiskasvatuksen kentällä eli lastenohjaajia. Pohdittaessa eri osaamisalueiden edustavuuden pätevyyttä ja kattavuuden riittävyyttä sekä ammattiryhmäkohtaista profiilia, sisällöllisen analyysin tulee tuottaa kuitenkin syvällisempi ja yksilöidympi kokonaiskäsitys osaamisalueiden sisäisestä rakenteesta ja painotuksista.

### 7.1.1. Varhaispedagoginen osaaminen ammattitaitovaatimuksissa

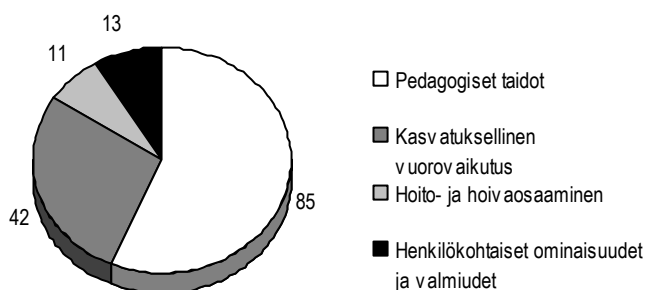
Selkeimmin varhaiskasvatuksellisen ammattitaidon ydintä rakentavat suoraan varhaispedagogiikkaan liittyvät osaamissisällöt ja ammattitaitovaatimukset. Tutkimuksessa varhaispedagogisella osaamisella tarkoitetaan lasten ja varhaiskasvattajien yhdessä muodostamiin kasvuprosesseihin sisältyviä varhaiskasvatuksellisia osaamissisältöjä ja – vaatimuksia. Educare-mallin mukaisesti varhaispedagoginen osaamisalue edustaa hoidon, kasvatuksen ja opetuksen muodostamaa kokonaisuutta. Varhaispedagoginen osaaminen toimii täten yläkäsitteenä useille tarkemmin rajatuille osaamisen muodoille sekä toiminnallisille lähtökohdille. Varhaispedagoginen osaamisalue on jaettu kolmeen osaamisen sisällölliseen tasoon. Nämä ovat varhaiskasvatuksen välittömän<sup>155</sup> tason, välillisen<sup>156</sup> tason sekä tiedostavan<sup>157</sup> tason osaaminen. Varhaispedagogista osaamista ilmentävät tasot sisältävät kymmenen tarkennettua sisältöaluetta.

**Taulukko 8.** Varhaispedagoginen osaaminen ammattitaitovaatimuksissa.

Varhaiskasvatustyötä tukeva välittömän tason osaaminen	n = 151	Pedagogiset taidot	n = 85
		Kasvatuksellinen ja kasvatustoiminnallinen vuorovaikutus	n = 42
		Hoito- ja hoivaosaaminen	n = 11
		Henkilökohtaiset ominaisuudet ja valmiudet	n = 13
Varhaiskasvatustyötä tukeva välillisen tason osaaminen	n = 90	Kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi	n = 45
		Työn ulkoinen ohjaus	n = 31
		Fyysinen ja psyykinen turvallisuustakuu	n = 14
Varhaiskasvatustyötä tukeva tiedostavan tason osaaminen	n = 68	Kasvatustietoisuus	n = 44
		Lapsilähtöisyys ja yksilöllisyys	n = 21
		Vastuun tiedostaminen	n = 3

Ammattitaitovaatimukset **painottavat varhaispedagogisen osaamisen alueella välittömän tason osaamista**. Myös välillisen ja tiedostavan tason osaamisen edustus viittauksissa on silti huomattava. Välittömän tason osaamisen vahva painotus (n = 151) kuvaa varhaiskasvatusta ensisijaisesti käytännön tason toiminnallisena työnä. Näyttötutkintojärjestelmän peruslähdekohtien<sup>158</sup> näkökulmasta painopiste lienee jopa toivottava. Välillisen ja tiedostavan tason osaamisen huomiointi silti tuo ammatilliseen varhaiskasvatukseen myös vahvasti teoreettisia ominaispiirteitä ja perusrakenteita. Samalla osaamisvaatimukset laajenevat selkeästi käytännön tason toiminnallisen osaamisen ylittäviksi.

Välittömän tason osaamisen eri sisältöalueiden edustavuuden analyysin perusteella tutkinnon voidaan sanoa olevan selkeästi **pedagogisesti suuntautunut**.

**Kaavio 2.** Välittömän tason varhaispedagoginen osaaminen ammattitaitovaatimuksissa.

Pedagogisia taitoja edustavat viittaukset (n = 85) muodostavat 27,5 % kaikista ammattitaitovaatimukseen sisällyneistä osaamisen sisältöalueista kuvaavista viittauksista. Ammattitaitovaatimuksissa pedagogiset taidot nousivatkin esille läpäisevästi jokaisessa tutkinnon osassa. Pedagogisiin taitoihin<sup>159</sup> liittyvä ohjauksen käsite sisältyi jo neljän tutkinnon osan nimeen eli Lapsen kasvun ohjaus ja huolenpito, Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja perheiden kohtaaminen ja ohjaus, Ilmaisutaitojen ohjaus sekä Lasten iltapäivä- ja leiritönnän ohjaus. Tämä osaltaan viestii tutkinnon pedagogisesta painotuksesta.

Pedagogisten taitojen ulottuvuudet sisältyvät viittauksiin melko kattavasti. Toiminnallinen osaaminen liitetään kykyyn huomioida kasvatustilanteessa olevien lasten kehitykselliset tarpeet ja mahdollisuudet, sekä lasten kasvuun ja kehitykseen liittyvät yksilölliset erityispiirteet.

*”käyttää erilaisia kasvatus- ja ohjausmenetelmiä ohjatessaan lasta ja lapsiryhmiä.”*  
(LKOH a.t.v.3 hyvä\*)

*”tukee lapsen kehitystä ja toimintakykyisyyttä ottamalla huomioon oppimiseen liittyvät erityispiirteet ja kasvun häiriöiden ilmenemismuodot.”* (ELPKO a.t.v. 2 hyvä\*\*)

Sisältöalueeseen liittyvät puutteet nousevat esille useaan otteeseen myös selkeänä hylkäyskriteerinä.

*”ei ota työskentelyssään huomioon lasten kehitysvaiheita eikä toimintaympäristöjen erilaisuutta.”* (LILO a.t.v. 1 hylätty\*\*\*)

Ammattitaitovaatimukset painottavat monipuolista kasvatustietämisen ja toimintamallien hallintaa. Menetelmällinen hallinta edellyttää lisäksi ymmärrystä erilaisten menetelmällisten valintojen ja ratkaisujen kasvatuksellisesta merkityksestä. Ammattitaitoisen varhaiskasvattajan tulee kyetä siirtämään toiminnan taustalla vaikuttavat periaatteet ja kasvatukselliset tavoitteet osaksi pedagogista kohtaamista ja lasten kasvuprosesseja. Myös toimintaa ohjaavien säädösten ja linjausten, kuten esiopetussuunnitelman perusteet, tulee ilmetä käytännön tason pedagogisessa toiminnassa.

*”ymmärtää ilmaisutaitojen merkityksen laaja-alaisesti osana lapsen kehitystä ja käyttää luovasti monipuolisia ilmaisun keinoja.”* (ILO a.t.v. 1 kiitettävä\*\*\*\*)

*”toteuttaa kasteopetusta, kristillistä kasvatusta sekä päivähoiton uskontokasvatusta ja esiopetuksen tavoitteiden mukaista katsomuskasvatusta.”* (LKOH a.t.v. 4 hyvä\*\*\*\*\*)

Ammattitaitovaatimukset edellyttävät valmiutta mukautua muuttuviin työtilanteisiin ja vaihteleviin työympäristöihin. Pedagogisilta taidoilta vaaditaan ilmeistä monipuolisuutta, luovuutta ja siirrettävyyttä. Ennen kaikkea pedagogiset taidot luovat mahdollisuuden joustavaan toimintaan. Ilman tällaisia valmiuksia varhaiskasvatuksen kentällä ei mitään ilmeisimmin selviä.

*”Toimii joustamattomasti eikä pysty irrottautumaan omasta näkökulmastaan”* (LKOH a.t.v. 6 hylätty\*\*\*\*\*)

\* LKOH = Lapsen kasvun ohjaus ja huolenpito – tutkinnon osa; a.t.v.3 = tutkinnon osan kolmas ammattitaitovaatimus; hyvä = osaamisen tasolla hyvä

\*\* ELPKO = Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja perheiden kohtaaminen ja ohjaus – tutkinnon osa; a.t.v.2 = tutkinnon osan toinen ammattitaitovaatimus; hyvä = osaaminen tasolla hyvä

\*\*\* LILO = Lasten iltapäivä- ja leiritöiden ohjaus – tutkinnon osa; a.t.v.1 = tutkinnon osan ensimmäinen ammattitaitovaatimus; hylätty = osaamisen tasolla hylätty

\*\*\*\* ILO = Ilmaisutaitojen ohjaus – tutkinnon osa; a.t.v.1 = tutkinnon osan ensimmäinen ammattitaitovaatimus; kiitettävä = osaamisen tasolla kiitettävä

\*\*\*\*\* LKOH = Lapsen kasvun ohjaus ja huolenpito – tutkinnon osa; a.t.v.4 = tutkinnon osan neljäs ammattitaitovaatimus; hyvä = osaamisen tasolla hyvä

\*\*\*\*\* LKOH = Lapsen kasvun ohjaus ja huolenpito – tutkinnon osa; a.t.v.6 = tutkinnon osan kuudes ammattitaitovaatimus; hylätty = osaamisen tasolla hylätty

Kaiken kaikkiaan pedagogiset taidot näyttäytyvät ammattitaitovaatimuksissa laaja-alaisena sekä monipuolista tiedollista ja kasvatusteoreettista perustaa edellyttävänä osaamisen sisältöalueena. **Ammattitaitovaatimusten tasolla pedagogisten taitojen määritelmä todentuukin varsin kokonaisvaltaisesti. Pedagogiset taidot merkitsevät tällöin tiedostavaa ja tavoitteellista toiminnallista osaamista.** Varhaiskasvatuksen välittömän tason osaaminen onkin erottamattomasti sidoksissa muihin varhaiskasvatusosaamisen ulottuvuuksiin.

Varhaiskasvatus rakentuu varhaiskasvattajan ja lapsen välisille vuorovaikutteisille kohtaamistilanteille. (vrt. STM 2007, 15.) Tämä vääjäämättä asettaa kasvatuksellisen vuorovaikutuksen keskeiseksi varhaiskasvatuksen välittömän tason osaamisen sisältöalueeksi. Vaikka vuorovaikutteinen toimintatapa on keskeinen osa pedagogisia taitoja, kasvatuksellisen ja kasvatustoiminnallisen vuorovaikutuksen<sup>160</sup> merkittävä asema nostaa sisältöalueen myös itsenäiseksi tarkastelun kohteeksi.

**Kasvatuksellinen ja kasvatustoiminnallinen vuorovaikutusosaaminen** nousee tutkinnon ammattitaitovaatimuksissa esille 42 viittauksessa, sisältyen jokaisen tutkinnon osan ammattitaitovaatimukseen. Kasvatuksellisen vuorovaikutusosaamisen lähtökohta on valmius kohdata lapsia ja perheitä, sekä huomioida kohtaamistilanteissa asianmukaisesti heidän tarpeensa ja lähtökohtansa. Tämä edellyttää myös tunnetason kohtaamista ja läsnäoloa.

*”osaa asettua toisen asemaan ja luo myönteistä ja suvaitsevaa ilmapiiriä kohtaamistilanteissa.” (MOTT a.t.v. 4 hyvä\*)*

*”ottaa huomioon omien ja toisten tunteiden merkityksen” (PYK a.t.v.5 hyvä\*\*)*

Kasvatuksellisessa ja kasvatustoiminnallisessa vuorovaikutuksessa perhenäkökulma on varsin vahvasti esillä. Perheen kanssa tapahtuvassa kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa korostuu kulttuuristen ja esimerkiksi arvosidonnaisten lähtökohtien huomiointi. Varhaiskasvatuksen rakentaminen perhelähtöisesti ja kulttuuriset tekijät huomioiden onkin määrittynyt keskeiseksi toiminnalliseksi lähtökohdaksi myös aiemmissä tutkimuksellisissa tarkasteluissa. (vrt. Hujala, 2004, 2, 10; Karila & Nummenmaa 2001.) Toinen keskeinen sisällöllinen alue on valmius ohjata perheitä kasvatustoiminnallisen vuorovaikutuksen avulla tarvitsemiensa palvelujen ja mahdollisten tukitoimien piiriin.

*”kuuntelee perhettä ja keskustelee tilanteeseen sopivalla tavalla perheen kanssa ja tarvittaessa ohjaa tukijärjestelmien piiriin.” (ELPKO a.t.v. 3 hyvä\*\*\*)*

\* MOTT = Monikulttuurisessa työympäristössä toimiminen; a.t.v.4 = tutkinnon osan neljäs ammattitaitovaatimus; hyvä = osaamisen tasolla hyvä

\*\* PYK = Perhelähtöinen ja yhteisöllinen kasvatustyö; a.t.v.5 = tutkinnon osan viides ammattitaitovaatimus; hyvä = osaamisen tasolla hyvä

\*\*\* ELPKO = Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja perheiden kohtaaminen ja ohjaus – tutkinnon osa; a.t.v.3 = tutkinnon osan kolmas ammattitaitovaatimus; hyvä = osaaminen tasolla hyvä

Kasvatuksellinen ja kasvatustoiminnallinen vuorovaikutus yhdistyy tältä osin pedagogisten taitojen ohella moniammatillista toimintakenttää hahmottavaan tiedostavaan osaamiseen.

Lapsen kokonaisehityksen lähtökohtana ovat hyvin pitkälti varhaislapsuudessa muodostuneet perusturvallisuutta ja – luottamusta rakentavat kokemukset. Varhaislapsuudessa korostuu sosioemotionaaliseen turvallisuuteen yhdistyvä fyysinen hyvinvointi. Ammatillisen varhaiskasvatuksen väline vastata näihin lapsen kokonaisehityksen ja – hyvinvoinnin ydintarpeisiin on laadukas hoito- ja hoivaosaaminen<sup>161</sup>. Tutkimuskohteena olevissa ammattitaitovaatimuksissa **hoito- ja hoivaosaamisen asema jää viittausten määrän perusteella (n = 11) varsin vähäiseksi**. Viittauksia sisältyi neljän tutkinnon osan ammattitaitovaatimukseen eli sisältöalue ei läpäissyt koko tutkintoa. Kahden pakollisiin tutkinnon osiin sisältyvän ammattitaitovaatimuksen kohdalla hoito- ja hoivaosaamiseen liittyvät puutteet määrittyvät hylkäämisen kriteeriksi. Täten ammatillisen kelpoisuuden saavuttaminen joka tapauksessa edellyttää sisältöalueen hallintaa.

*”huolehtii puutteellisesti lapsen perushoidosta ja turvallisuudesta.” (LKOH\* a.t.v. 2 hylätty)*

Huomionarvoista kuitenkin on osaamisalueen saama vähäinen painoarvo. Ammattitaitovaatimukset edustavat lastenohjaajan ammattinimikettä, joka päivähoidossa antaa kelpoisuuden lähihoitajan tehtäviin. Varhaiskasvatusosaamista koskevissa kuvauksissa ja tarkasteluissa juuri hoito- ja hoivaosaaminen on määritetty lähihoitajan osaamisprofiilin vahvuusalueeksi. (vrt. STM 2007, 28-29, 34; Karila & Nummenmaa 2001.) Eri ammattiryhmien välisten osaamisprofiilien kannalta hoito- ja hoivaosaamisen saama melko vähäinen painoarvo onkin kiintoisa yksityiskohta.

Ammattitaitovaatimusten lähtökohta joka tapauksessa on, että ammatillisen varhaiskasvatuksen tehtävänä ja vastuualueena on huolehtia lasten hyvinvoinnista ja perusturvallisuudesta. Ammattitaitovaatimukset eivät kuitenkaan erittele tai tarkenna lapsen hyvinvoinnista ja turvallisuudesta tai perushoidosta huolehtimisen sisällöllisiä ulottuvuuksia. Tämä yleisen tason määrittely jättää ammattitaitovaatimusten yksityiskohtaisemman sisällön suhteen paljon tulkinnan varaa. Ammattitaitovaatimusten perusteella ei voida esimerkiksi olla varmoja kaikkien fyysiseen perushoittoon sisältyvien osaamisen ulottuvuuksien kattavasta todentamisesta. Silti mm. ravitsemuksesta huolehtimiseen liittyvät varhaiskasvattajan osaamisvaatimukset ja tiedolliset valmiudet ovat lapsen kannalta jopa elintärkeitä. Myös valtakunnallisissa tarkasteluissa lastenhoitajan osaamisvahvuuksiksi on nostettu erityisesti terveyden edistämiseen, kuntoutukseen sekä sairauksiin ja lääkehoitoon liittyvä osaaminen. (vrt. STM 2007, 28-29, 34.) Tällaiset osaamisen sisällölliset ulottuvuudet eivät juurikaan todennu ammattitaitovaatimuksissa. Tämä asettaa näyttöprosessin muille osa-alueille keskeisiä lisävaatimuksia ja vastuita.

Varhaiskasvatuksellista ammattitaitoa määriteltäessä yksi keskeinen kysymys on, missä määrin kasvatuksellinen toiminta on palautettavissa sisällöllisiksi osaamisvalmiuksiksi tai

\* LKOH = Lapsen kasvun ohjaus ja huolenpito – tutkinnon osa

missä määrin korkeampi osaaminen rakentuu vasta substanssia edustavien osaamisvalmiuksien yhdistyessä soveltuvaan ammatilliseen persoonaan? Ovathan kasvattajat ja pedagogit kautta aikojen tuoneet kasvatustyöhön mitä suurimmassa määrin myös oman persoonansa. Aiemmissä tutkimuksissa varhaiskasvatuksen välittömän tason osaamiseen on liitetty henkilökohtaisia ominaisuuksia ja valmiuksia, kuten rauhallisuus, pitkäjännitteisyys ja johdonmukaisuus. Myös henkilökohtainen erityisosaaminen eri sisältöalueilla, kuten musiikki, on noussut esille. ( vrt. Happo 2006, 128-129; Karila ja Nummenmaa 2001, 59-60.)

Tutkimuskohteena olevissa ammattitaitovaatimuksissa välittömän tason varhaispedagogiseen osaamiseen liitettävissä olevia henkilökohtaisia ominaisuuksia ja valmiuksia edusti 13 viittausta. Ominaisuuksissa painottuivat joustavuus, luovuus sekä kyky toimia omaaloitteisesti ja itsenäisesti. Muilta osin persoonallisuuden piirteet eivät ammattitaitovaatimuksissa nousseet esille. Henkilökohtaisten varhaispedagogiikkaa toteuttavien valmiuksien osalta mitään sisältöaluetta ei asetettu erityiseen asemaan. Ammattitaitovaatimusten tasolla henkilökohtaiset ominaisuudet yhdistyivät ensisijaisesti muuhun varhaiskasvatukseen liittyvää substanssiosaamista, eivätkä niinkään persoonallisuuden piirteitä. Tältä osin puhuminen henkilökohtaisista ominaisuuksista ei välttämättä ole mielekäästä. Myös koulutuksellisten ratkaisujen ja ammatillisen kehittymisen kannalta valmiuksien yhdistyminen ja määrittäminen selkeämmin ammatillisina osaamisen piirteinä on mielekkäämpää. (vrt. Karila ym. 2006, 8; Karila & Nummenmaa 2001, 59.)

Varhaiskasvatuksen osaamisvaatimukset sisältävät runsaasti välittömän tilanteen ulkopuolella tapahtuvaa pedagogisesti tavoitteellista toimintaa sekä tiedollista ja taidollista perehtymistä. Tämän tason varhaispedagogista osaamista edustaa varhaiskasvatuksen **välillisen tason osaaminen**. Välillisen tason osaaminen todentui ammattitaitovaatimuksissa yhdeksässäkymmenessä viittauksessa.



**Kaavio 3.** Välillisen tason varhaispedagoginen osaaminen ammattitaitovaatimuksissa.

Ammattitaitovaatimuksissa **kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi**<sup>162</sup> nousee varhaiskasvatuksen välillisen tason sisällä vahvimmin (n = 45) esillä olevaksi osaamisen sisältöalueeksi. Sisältöaluetta edustavia viittauksia on löydettävissä kaikkien tutkinnon



osien ammattitaitovaatimuksista. Eri ammattiryhmiin liitettyjen osaamisprofiilien kannalta myös tämä nostaa esille kiintoisan vertailupisteen. Yleisestihän kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi on nostettu lastentarhanopettajien erityisosaamisen alueeksi. (vrt. STM 2007, 28-29; Karila & Nummenmaa 2001; Karila 1997.) Tutkimuksen viitekehystä rakentavan lastenohjaajan ammattinimikkeen osalta on kuitenkin huomioitava, että ammattinimike ei suuntaa ainoastaan päivähoidon tehtäviin. Lastenohjaajien kohdalla myös esimerkiksi kirkon lapsi- ja perhetyö eri muodoissaan on hyvin keskeinen työympäristö. Tällöin myös työnkuva ja työn kontekstuaaliset vaatimukset poikkeavat monilta osin esimerkiksi päivähoitossa toimivan lastenhoitajan työnkuvasta.

Monilta osin viittauksen analysointi vaatii kuitenkin jonkin asteista tulkintaa. Viittaukset kohdentuvat usein selkeämmin toteutukselliseen vaiheeseen. Tämä pätee erityisesti heikomman tason suorituksissa. Täten esimerkiksi lause *”ei ota työskentelyssään huomioon lasten kehitysvaiheita eikä toimintaympäristöjen erilaisuutta”* on toiminnallisesta painotuksestaan huolimatta tulkittu edustamaan myös puutteita kasvatustyön suunnittelussa ja koordinoinnissa. Samalla kasvatustyön suunnitteluun yhdistyvät osaamisvaatimukset vahventavat pedagogisten taitojen tietoista ja tavoitteellista olemusta.

Kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi -osaaminen painottaa valmiutta suunnitella lasten ja perheiden kehitykselliset tarpeet ja erityispiirteet huomioivia toiminnallisia malleja.

*”toimii suunnitelmallisesti erilaisissa toimintaympäristöissä sekä suunnittelee, toteuttaa ja arvioi erilaisten lasten, ryhmien ja perheiden tarpeita vastaavaa toimintaa luovalla tavalla.” (LILO\* a.t.v.1 kiitettävä)*

Ammattitaitovaatimukset huomioivat myös varhaiskasvatustoiminnan laaja-alaisen kehittämisen tärkeyden. (vrt. STM 2007, 23.) Samalla nostetaan esille yksi varhaiskasvatuksen perustehtävistä ja – tavoitteista eli fyysisesti ja psyykkisesti turvallisen kasvu- ja oppimisympäristön tarjoaminen lapselle ja perheelle.

*”kehittää lapsen yksilölliset erityistarpeet huomioon ottaen toimintaa siten, että jokainen lapsi tuntee olonsa turvalliseksi ja hyväksytyksi” (LILO\*\* a.t.v.2 kiitettävä)*

*”etsii suunnitelmallisesti ja aloitteellisesti yhdessä vanhempien kanssa uusia keinoja lapsen kehityksen ja oppimisen edistämiseksi.” (LKOH\*\*\* a.t.v 3 kiitettävä)*

Ammattitaitovaatimukset yhdistävät perhelähtöisen kasvatuskumppanuusajattelun osaksi kasvatustyön suunnittelu- ja koordinointiprosessia. Kasvatustyön suunnittelun ja koordinoinnin on huomioitava myös varhaispedagogiikan eri sisältöalueet, arvolähtökohdat ja toimintaa ohjaavat säädökset.

\* LILO = Lasten iltapäivä- ja leiritoiminnan ohjaus – tutkinnon osa

\*\* LILO = Lasten iltapäivä- ja leiritoiminnan ohjaus – tutkinnon osa

\*\*\* LKOH = Lapsen kasvun ohjaus ja huolenpito – tutkinnon osa

*toteuttaa ja kehittää toimintaansa säädösten mukaan” (MOTT\* a.t.v.4 kiitettävä)*

*”arvioi ja kehittää yhteistoimintaa työnsä arvolähtökohdista käsin.” (PYK\*\* a.t.v.1 kiitettävä)*

Valtakunnallisten ja kunta- tai yksikkötason lähtökohtien, kuten lait ja säädökset, merkitys varhaiskasvatustyön perustana todentuu tutkimuksessa myös työn ulkoiseen ohjaukseen liittyvinä osaamisvaatimuksina (n = 31). Osaamisvaatimukset ovat pääosin yleisluonteisia, mutta joiltain osin tiedollisia sisältöalueita on tarkennettu.

*”Toimii lasten päivähoidon ja/tai kirkon kasvatustoiminnan, esi- ja alkuopetuksen tavoitteiden mukaisesti” (LKOH a.t.v.3 hyvä)*

Keskeinen työn ulkoiseen ohjaukseen yhdistyvä lähtökohta on käsitys oman työnkuvan ja ammatillisten vastuiden sekä velvollisuuksien sisällöistä.

*”Tuntee lastenohjaajan keskeiset tehtävät ja toimii annettujen ohjeiden mukaisesti.” (LKOH\*\*\* a.t.v. 6 tyydyttävä)*

Oman ammatillisen tehtäväkuvan tuntemuksen merkitys todentuu läpäisevästi jokaisen tutkinnon osan ammattitaitovaatimuksissa. Kyvyttömyys vastata toimintaa ohjaavien asetusten ja tavoitteiden vaatimukseen määrittellen myös selkeäksi hylkäyskriteeriksi.

*”ei noudata säädöksiä ja sopimuksia” (LKOH a.t.v.5 hylätty)*

Työn ulkoiseen ohjaukseen liittyvät ammattitaitovaatimukset tuovatkin varhaiskasvatustyöhön selkeitä tiedollisia vaatimuksia toiminnallisen viitekehyksen eri alueilta.

Varhaiskasvatuksen tehtävä on tarjota hyvän perushoivan ja läheisten kasvatuksellisten vuorovaikutussuhteiden kautta fyysisen ja psyykkisen perusturvallisuuden kokemus. Tämä luo perustan lapsen tasapainoiselle kasvulle ja kehitykselle. Ammattitaitovaatimuksissa lähtökohtaa edustaa fyysisen ja psyykkisen turvallisuustakuun käsite. Tarkasteltaviin ammattitaitovaatimukseen fyysistä ja psyykkistä turvallisuustakuuta edustavia viittauksia sisältyi 14 kappaletta. Fyysinen ja psyykkinen turvallisuus ilmeni useassa kohden kokonaisvaltaisena hyvinvoinnista huolehtimisena. Merkittävä lähtökohta turvallisuutta rakentavalle toiminnalle oli lasten yksilöllinen huomiointi ja kohtaaminen. Turvallisuuden ja hyvinvoinnin käsitteet olivat täten vahvasti lapsilähtöisesti määrittäviä.

*”huolehtii lapsen perushoidosta, turvallisuudesta ja hyvinvoinnista yksilölliset tarpeet huomioon ottaen.” (LILO a.t.v.2 hyvä)*

Ammattitaitovaatimukset eivät selkeästi tarkenna vaatimuksia erikseen fyysiseen tai psyykkiseen turvallisuuteen. Psyykkinen turvallisuus painottaa vahvimmin kasvatuksellista ympäristöä, jossa lapsi kokee olevansa hyväksytty ja hänellä on tarjolla onnistumisen

\* MOTT = Monikulttuurisessa työympäristössä toimiminen – tutkinnon osa

\*\* PYK = Perhelähtöinen ja yhteisöllinen kasvatustyö – tutkinnon osa

\*\*\* LKOH = Lapsen kasvun ohjaus ja huolenpito – tutkinnon osa

ja osallistumisen mahdollisuuksia. Fyysinen turvallisuus liitetään selkeimmin perushoidolliseen osaamiseen, vaikka psyykkisellä turvallisuudella on keskeinen asema myös perushoidossa. Fyysisen turvallisuuden sisältöalueita ei ole eritelty. Turvallisuuteen liittyvät puutteet määrittyvät selkeäksi hylkäyskriteeriksi.

*”Aiheuttaa toiminnallaan turvattomuutta” (LKOH a.t.v.3 hylätty)*

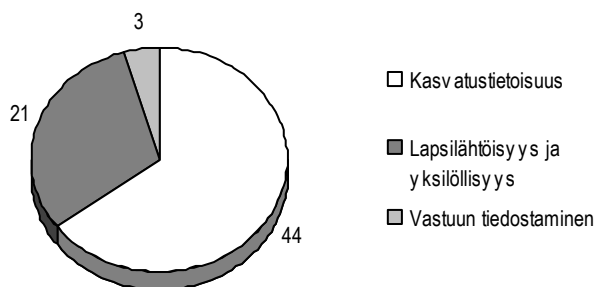
*”ei havaitse lapsen turvallisuutta uhkaavia tekijöitä ja huolehtii puutteellisesti lapsen perushoidosta ja turvallisuudesta.” (LILLO a.t.v.2 hylätty)*

Sisältöaluetta edustavien viittausten pienestä kokonaismäärästä huolimatta perusturvallisuuden merkitys varhaiskasvatustoiminnan ehdottomana vaatimuksena tuleekin ammattitaitovaatimuksissa esille.

Psyykinen ja fyysinen turvallisuustakuu tukee myös perheiden hyvinvointia ja toimintakykyä. Esimerkiksi perheiden luottamus ammatillisen varhaiskasvatuksen turvallisuuteen on keskeinen seikka eri elämäntilanteisiin liittyviä ratkaisuja tehtäessä ja läpikäytäessä. Perhelähtöiset näkökulmat jäivät tältä osin ammattitaitovaatimuksissa vähäiseen asemaan. Perhelähtöisyys ja perheen tarpeiden tukeminen ilmenevät enemmänkin yleisinä toiminnallisina lähtökohtina, eikä yhteyttä turvallisuuden kokemiseen ole nostettu erityisesti esille.

Varhaiskasvatustoimintaa eheyttävät ja suuntaavat teoreettiset ja tiedolliset valmiudet sekä arvo-osaaminen rakentavat tiedostavan tason varhaispedagogista osaamista.<sup>163</sup> Tiedostavan tason osaaminen on jaettavissa vastuun tiedostamiseen, lapsilähtöisyyteen ja yksilöllisyyteen, sekä kasvatustietoisuuteen.

Ammattitaitovaatimuksissa tiedostavan tason osaamisen osuus on viittausten (n = 68) perusteella selkeästi pienin.



**Kaavio 4.** Tiedostavan tason varhaispedagoginen osaaminen ammattitaitovaatimuksissa.

Tiedostavan tason osaamisen sisältöalueista kasvatustietoisuuden<sup>164</sup> painoarvo (n = 44) nousi kuitenkin varsin merkittäväksi. Tutkimusaineisto vahventaakin kasvatustietoisuu-

den asemaa varhaiskasvatuksellisen ammattitaidon perustana. Kasvatustietoisuus nousi aineistossa esille teoreettisena ymmärryksenä varhaiskasvatustoiminnan lähtökohdista. Kasvattajan tietoisuus kasvu- ja kehitystapahtuman yleisistä lainmukaisuuksista ja yksilöllisistä erityispiirteistä, sekä menetelmällisten ja sisällöllisten ulottuvuuksien merkityksestä ilmenee selkeästi kasvatustyön suunnittelun ja pedagogisen toiminnan lähtökohtana. Myös kasvatustoiminnan tavoitteiden ja päämäärien tiedostaminen on osa ammattitaitovaatimuksia.

*”ymmärtää ilmaisutaitojen merkityksen laaja-alaisesti osana lapsen kehitystä” (ILO a.t.v.1 kiitettävä)*

*”toimii moniammatillisessa yhteistyössä eettisten periaatteiden mukaisesti ja oman tehtäväalueensa tiedostaen.” (ELPKO a.t.v.5 hyvä)*

Ammattitaitovaatimukset liittävät täten aiemmissa tutkimuksissa (vrt. Karila 1997, 63.) esille nostetun kasvatuskulttuuriin liittyvän osaamisen osaksi tutkinnon ammattitaitomääritystä.

Varhaiskasvattajalta edellytetään myös valmiutta tiedostaa toimintaansa ohjaavat taustalähtökohdat.

*”Osaa perustella oman näkemyksensä rakentavasti.” (PYK a.t.v. 4 hyvä)*

*”Oman kulttuuriperinteen, -identiteetin ja uskonnollisuuden ymmärtäminen ja huomiointi ottaminen työn lähtökohtana” (MOTT a.t.v.1)*

Kaikkiaan arvolähtökohdat nousivat ammattitaitovaatimuksissa esille varsin vahvasti. Keskeisenä syynä lienee lapsi- ja perhetyön tutkinnon tuottama pätevyys päivähoidon ohella myös seurakunnan lapsi- ja perhetyöhön. Tämä tuo vahvasti arvoja ja elämäntietoa painottavia sisältö- ja osaamisalueita tutkinnon ammattitaitovaatimuksiin. Varhaiskasvatus on silti aina sidoksissa omaan kulttuuriin ja aikaansa. Varhaiskasvatus on yksi kulttuurinsa ja yhteisön vaalimien arvojen sekä normien merkittävimmistä välittäjistä ja todentajista. Kasvatuksen normatiivinen olemus asettaakin arvosuuntautuneen kasvatustietoisuuden ensiarvoisen tärkeäksi sisältöalueeksi. Samalla esimerkiksi monikulttuurisuuden lisääntyminen ja lapsiperheiden elämäntilanteiden monimuotoistuminen vaativat julkisilta varhaiskasvatustalvueluilla yhä vahvempaa arvoperustaista osaamista ja tietoisuutta.

Ammattitaitovaatimuksista on löydettävissä 27 arvo-osaamista ja eettistä tietämystä edustavaa viittausta. Seurakunnan lapsi- ja perhetyön edellyttämät pätevyysvaatimukset tuovat ammattitaitovaatimuksiin selkeän kristillistä tietotaitoa ja ymmärrystä painottavan sisällöllisen ulottuvuuden. Arvo- ja päämääräsuuntautunut kasvatustietoisuus ei kuitenkaan rajoitu ainoastaan kristillisyyden tuntemukseen. Ammattitaitovaatimuksiin sisältyy

kattavasti vaatimus kyetä huomioimaan erilaisia arvolähtökohtia, elämäkatsomuksia, uskontoja sekä kasvatusnäkemystä.

*”Lapsen ja perheen kulttuuritaustan, vakaumuksen ja identiteetin kunnioittaminen ja huomioon ottaminen kristinuskon ihmiskäsityksen ja arvojen pohjalta” (MOTT a.t.v.2)*

Arvo-osaamisen ja kulttuurisen ymmärryksen puutteet ovat myös hylkäysperuste.

*”ei ota huomioon lapsen eikä perheen kulttuuritaustaa, vakaumusta.” (MOTT a.t.v.2 hylätty)*

Tutkimusaineistossa kasvatustietoisuutta edustaa myös vaatimus tiedostaa oma ammatillinen tehtäväkuva.

*”Ymmärtää oman tehtävänsä ja sen rajaamisen toiminnan kokonaisuudessa sekä huolehtii omasta jaksamisestaan.” (ELPKO a.t.v.5 hyvä)*

Tällainen varsin yleisellä tasolla määrittyvä osaamisvaatimus ei kuitenkaan palvele tehtäväkuvaan koskevan syvällisemmän ymmärryksen hahmottumista ja on arviointikohteenakin varsin epämääräinen ja tulkinnallinen.

Kasvatustietoisuuteen sisältyy myös käsitys kasvatustehtävään liittyvistä vastuista sekä velvollisuuksista. Vaikka käsitys on osa kasvatustietoisuutta, asetettiin vastuun tiedostaminen<sup>165</sup> tutkimuksessa myös omaksi analysoitavaksi sisältöalueeksi. Vastuullisuutta edustavien viittausten määrä (n = 3) jäi aineistossa hyvin vähäiseksi. Vastuullisuutta ei ammattitaitovaatimuksissa myöskään kohdennettu mihinkään tiettyihin työn sisältöalueisiin, vaan ilmaistiin ainoastaan yleisenä toiminnallisena lähtökohtana. Samalla sisältöalueen osaamispuutteet määrittyivät hylkäyskriteeriksi.

*”vastuullisuudessa on selviä puutteita.” (PYK a.t.v.4 hylätty)*

Vastuullisuuden voidaan kuitenkin tulkita ilmenevän sisään rakennettuna periaatteena muissa ammattitaitovaatimuksissa. Esimerkiksi ammattitaitovaatimusten sisältämä viittaus *”huolehtii lapsen perushoidosta, turvallisuudesta ja hyvinvoinnista yksilölliset tarpeet huomioon ottaen”* sisältää hieman tulkittuna myös vaatimuksen vastuullisuudesta.

Varhaiskasvatustoiminnan edellytetään yleisesti tarjoavan lapsille ja perheille lapsilähtöistä varhaispedagogiikkaa. Lapsilähtöisyyden käsite ei tosin ole täysin yksiselitteinen. Tästä käsitteellisestä tulkinnallisuudesta huolimatta aikuiskeskeisestä kasvatustoiminnasta on tullut lähes synonyymi laadultaan heikolle ja epäonnistuneelle varhaiskasvatustoiminnalle.

Ammattitaitovaatimuksissa lapsilähtöisyyttä ja yksilöllisyyttä edustavat viittaukset (n = 21) yhdistyvät osaksi välittömän tason varhaiskasvatuksellista toimintaa sekä välillisen tason kasvatustoiminnallista suunnittelua ja koordinoitua. Sisältöalue nousi esille jokaisessa tutkinnon osassa. Tämä tiedostavan tason ulottuvuus toimi täten varhaispedagogi-

sena peruslähtökohtana. Samalla aikuiskeskeinen toimintatapa asetettiin hyväksyttävän varhaiskasvatuksen ulkopuolelle.

*”suunnittelee ja toimii lähtökohtanaan lapsen yksilölliset kehitysvaiheet, oppimisvalmiudet ja tarpeet.” (LKOH a.t.v.1 hyvä)*

*”Toiminta on aikuiskeskeistä” (LKOH a.t.v. 1 hylätty)*

Lapsilähtöisyys ja yksilöllisyys yhdistyivät vahvasti erityistä tukea tarvitsevien lasten tarpeisiin. Ammattitaitovaatimukset eivät painottaneet tältä osin vain tiedollisia ja taidollisia valmiuksia, vaan myös erilaisuuteen ja yksilöllisyyteen liittyviä asenteellisia lähtökoh-  
tia.

*”tukee lapsen kehitystä ja toimintakykyisyyttä ottamalla huomioon oppimiseen liittyvät erityispiirteet ja kasvun häiriöiden ilmenemismuodot.” (ELPKO a.t.v.2 hyvä)*

*”Kasvattajana tukee erilaisuuden arvostamista ja suvaitsevaisuutta.” (MOTT a.t.v.3 hyvä)*

Lapsilähtöisyys ja yksilöllisyys määrittävätkin tutkinnon ammattitaitovaatimuksissa läpisevästi onnistunutta varhaispedagogista toimintaa. Samalla määritykset vahvistavat erityispedagogisesti orientoituneen varhaiskasvatusosaamisen merkitystä.

### 7.1.2. Toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen

Varhaiskasvatus on osa laajempaa yhteiskunnallista ja kulttuurista kontekstia, sekä moniammatillista toimintakulttuuria. Moniammatillinen yhteistyö ja nopeasti muuttuvat työ-  
kontekstit vaativatkin aiempaa vahvempaa valmiutta havainnoida, ymmärtää ja sopeutua erilaisten työtilanteiden ja – ympäristöjen tarpeisiin. Myös perhelähtöinen kasvatuskumppanuus on tuonut uusia näkökulmia kontekstiosaamiseen.

Tutkimuksessa toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvää kontekstiosaamista on tarkasteltu yhteiskunnallisen tietoisuuden, organisaatiotason osaamisen ja lapsen kasvu kontekstin huomioimisen kautta. Kaikkiaan tutkinnon ammattitaitovaatimukset sisälsivät 91 **toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvää kontekstiosaamista** edustavaa viittausta.

**Taulukko 9.** Toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen ammattitaitovaatimuksissa.

Organisaatiotason osaaminen	n = 43
Lapsen kasvukontekstin huomioiminen	n = 35
Yhteiskunnallinen tietoisuus	n = 13

Osuudeltaan suurin osaamisaluetta edustava sisältöalue oli **organisaatiotason osaaminen** (n = 43). Ammattitaitovaatimukset edellyttivät valmiutta jäsentää oma ammatillisuus osaksi moniammatillista varhaiskasvatustyön ammattikenttää, sekä kykyä toimia tällä kentällä eri toimintakontekstien vaatimusten mukaisesti.

*”toimii aktiivisesti ja aloitteellisesti yhteistyössä muiden perhettä tukevien tahojen kanssa ja osallistuu syrjäytymistä ehkäisevään toimintaan.” (ELPKO a.t.v.5 kiitettävä)*

*”toimii moniammatillisessa yhteistyössä eettisten periaatteiden mukaisesti ja oman tehtäväalueensa tiedostaen.” (ELPKO a.t.v.5 hyvä)*

*”ei ymmärrä eri toimintaympäristöjen erityispiirteitä” (LKOH a.t.v.5 hylätty)*

*”toimii eri toimintaympäristöissä niiden kasvatuseriaatteiden ja käytäntöjen mukaisesti ja ymmärtää työnsä osana laaja-alaista kasvatustyön ja perheiden palvelujen verkostoa.” (LKOH a.t.v. 5 hyvä)*

Organisaatiotason osaamiseen liittyi vahvasti työyhteisöosaaminen. Työyhteisöosaaminen sisälsi yhtymäkohtia myös jatkuvaan kehittämiseen liittyvään osaamiseen, sillä jokainen tutkinnon osa sisälsi työyhteisön kehittämiseen kohdennetun osaamisvaatimuksen. Myös oman tehtäväkuvan tiedostamiseen liittyvät osaamisvaatimukset tukevat työyhteisöosaamista. (vrt. Karila & Nummenmaa 2001, 34.)

Kasvatuskumppanuutta ja perhelähtöisyyttä korostavat toimintaperiaatteet tuovat lapsen yksilöllisen kasvukontekstin osaksi jokapäiväistä varhaiskasvatustyötä. Tämä nostaa **lapsen kasvukontekstin huomiointiin liittyvän osaamisen** varhaiskasvatuksellisen kontekstiosaamisen sisältöalueeksi. Ammattitaitovaatimukset sisälsivät 35 lapsen kasvukontekstin huomiointia edustavaa viittausta. Viittauksia sisältyi jokaiseen tutkinnon osaan. Täten osaamisvaatimuksen voidaan sanoa läpäisevän tutkinnon melko kattavasti. Lapsen kasvukontekstin huomioinnissa lähtökohtana oli perheen nostaminen merkittävimäksi kasvuympäristöksi sekä ammatillista toimintaa ohjaavaksi tekijäksi. Täten myös kasvukontekstin edustamat kulttuuriset ja arvoperustaiset ulottuvuudet saivat ammattitaitovaatimuksissa runsaasti huomioita.

*”kunnioittaa työssään lapsen ja perheen omaa uskonnollista ja kulttuurista identiteettiä.” (MOTT a.t.v.2 hyvä)*

*”toimii rakentavassa yhteistyössä kohdatessaan vanhempien erilaiset elämäkatsomukset ja kasvatuskäsitteet.” (PYK a.t.v.2 kiitettävä)*

*”ei ota huomioon lapsen eikä perheen kulttuuritaustaa, vakaumusta.” (MOTT a.t.v.2 hylätty)*

Kasvukontekstin huomiointi edellytti varhaiskasvattajalta valmiutta huomioida lasten ja perheiden yksilöllisiä kehitysprosesseja ja tarpeita. Osaamisvalmius yhdistyi verkosto- ja organisaatiotason osaamiseen.

*”tunnistaa perheiden muuttuvia tarpeita ja kriisejä ja ohjaa tarvittaessa perhettä tukevien palvelujen käyttämiseen.” (PYK a.t.v.3 kiitettävä)*

*”Ei tunnista tai jättää huomioon ottamatta perheiden erilaisuuden ja tarpeet.” (PYK a.t.v.3 hylätty)*

Ammattitaitovaatimukset edustavatkin ekologisen mallin mukaista varhaiskasvatusta, jonka lähtökohtana on kasvatuskumppanuus. Määritysten mukaan laadukas varhaiskasvatus edellyttää lapsen koko kasvuympäristön huomiointia sekä valmiutta reagoida kasvukontekstista nouseviin tarpeisiin. Perhelähtöisyyden painotus näkyykin jo tutkinnon nimessä.

Viittausten lukumäärän perusteella **yhteiskunnallinen tietoisuus** sai ammattitaitovaatimuksissa melko vähäisen painoarvon (n = 13). Viittausten määrästä huolimatta yhteiskunnallinen tietoisuus muodostaa varsin tärkeän ulottuvuuden varhaiskasvatuksellisessa ammattitaidossa. Ammattitaitovaatimuksissa nousi esille kulttuurisen osaamisen tärkeys nykypäivän varhaiskasvatustyössä.

*”tuntee Suomessa vaikuttavista kulttuureista ja uskonnoista ja kunnioittaa työssään lapsen ja perheen omaa uskonnollista ja kulttuurista identiteettiä.” (MOTT a.t.v.2 hyvä)*

Painotukset ovat monilta osin suuntautuneet kohti monikulttuurisia ja yksilön asemaa korostavia toiminnallisia periaatteita. Näiden rinnalla painottuvat myös omaan kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiin suuntautuvat osaamisvaatimukset.

*”arvostaa omaa kulttuuriperinnettään ja välittää tietoa suomalaisen kulttuurin, uskonnollisuuden ja yhteiskunnan perinteistä, arvoista ja arjesta.” (MOTT a.t.v.1 kiitettävä)*

*”ei ota huomioon suomalaisen kulttuurin ja uskonnollisuuden perinteitä eikä tapoja.” (MOTT a.t.v.2 hylätty)*

Todellinen monikulttuurinen ja avoin varhaiskasvatuksellinen yhteistyö edellyttävätkin vahvaa oman kulttuuriperimän sekä omien sosiaalisesti rakentuneiden arvolähtökohtien tiedostusta. Yhteiskunnallinen tietoisuus onkin selkeästi yhteydessä arvo-osaamiseen.

Yhteiskunnallisten ja kulttuuristen lähtökohtien tiedostaminen sekä tietämyksen toiminnallinen soveltaminen sisältyvät selkeästi ammattitaitovaatimuksiin. Varhaiskasvatukseen liittyvien yhteiskunnallisten ja kulttuuristen lähtökohtien huomiointi vastaa varhaiskasvatusta käsittelevissä kansainvälisissä keskusteluissa painottuneita näkemyksiä varhaiskasvatuksen laadun ja ohjautumisen kontekstuaalisesta luonteesta. (vrt. Hujala 2004; Rosenthal 2003; Kamerman 2000.)

Tutkinnon kykyä tuottaa ammattitaitovaatimukset täyttäviä tutkinnon suorittajia kuitenkin heikentää yhteiskunnallista ja kulttuurista tietoisuutta edustavien viittausten painottuminen *Monikulttuurisessa työympäristössä toimiminen* – tutkinnon osaan. Tämä on yksi kolmesta valinnaisesta tutkinnon osasta. Tutkinnon suorittaminen edellyttää näistä kah-



den suorittamista. Jättämällä suorittamatta *Monikulttuurisessa työympäristössä toimiminen* - tutkinnon osan yhteiskunnallista tietoisuutta edustavat osaamisvaatimukset jäävät selkeästi vähäisemmiksi.

### 7.1.3. Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen

Varhaiskasvatukseen liittyy erottamattomasti yhteistyö ja vuorovaikutus. Kasvatustapahtumaan sisältyvät mm. psyykkistä läsnäoloa ja läheisyyttä toteuttavat vuorovaikutussuhteet on tutkimuksessa sijoitettu varhaispedagogisen osaamisalueen alle kasvatuksellisenä vuorovaikutuksena. Yhteistyötä ja vuorovaikutusta kuvaava osaamisalue edustaa kasvatustyöympäristöjen toimijoiden sekä yhteistyötahojen välistä toimintaa. Osaamisalueen keskeiset sisältöalueet ovat vuorovaikutus-, yhteistyö- ja verkosto-osaaminen.

Vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen kuvaa työyhteisön sisällä, eri ammatillisten toimijoiden välillä sekä varhaiskasvattajan ja perheen kohtaamisissa todentuvia osaamisvalmiuksia. Moniammatillinen yhteistyöverkosto ja jaettu asiantuntijuus nostavat myös verkosto-osaamisen itsenäisesti huomioitavaksi sisältöalueeksi. Vuorovaikutussuhteet ja yhteistyön toteutuminen ovat myös riippuvaisia inhimilliseen kohtamiseen osallistuvien yksilöiden henkilökohtaisista ominaisuuksista. Täten tutkimuksessa tarkastellaan yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvää osaamista myös henkilökohtaisten ominaisuuksien näkökulmasta.

Kokonaisuudessaan **yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvää osaamisaluetta** edustavien viittausten osuus (n = 72) jäi tarkasteltavissa ammattitaitovaatimuksissa melko pieneksi. Osaamisaluetta edustavia viittauksia löytyi jokaisen tutkinnon osan ammattitaitovaatimuksista.

**Taulukko 10.** Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen ammattitaitovaatimuksissa.

Yhteistyöosaaminen	n = 28
Vuorovaikutusosaaminen	n = 22
Verkosto-osaaminen	n = 15
Henkilökohtaiset ominaisuudet	n = 7

Osaamisalueen sisällä nousi vahvimmin (n = 28) esille **yhteistyöosaaminen**. Sisällöllisesti yhteistyöosaamista todentavat viittaukset ovat karkeasti jaoteltavissa kahteen toiminta-alueeseen. Näistä ensimmäinen ja hieman runsaammin esillä oleva toiminta-alue on perheen kanssa tehtävä yhteistyö.

*”toimii aloitteellisesti yhteistyössä vanhempien kanssa.” (LILLO a.t.v.2 kiitettävä)*

*”toimii yhteistyössä perheen kanssa hyvin vähäisesti eikä osaa hyödyntää yhteistyöverkostoa.” (PYK a.t.v.1 hylätty)*

*”Ei toimi yhteistyössä vanhempien kanssa” (LKOH a.t.v.3 hylätty)*

Toinen toiminta-alue on moniammatillinen työote ja siihen liittyvät yhteistyöverkostot.

*”eikä pysty moniammatilliseen yhteistyöhön” (ELPKO a.t.v.5 hylätty)*

*”osallistuu yhteistyöhön ja toimii auttamistyön yleisten säädösten ja periaatteiden mukaisesti.” (ELPKO a.t.v. 5 tyydyttävä)*

*”toimii aktiivisesti ja aloitteellisesti yhteistyössä muiden perhettä tukevien tahojen kanssa ja osallistuu syrjäytymistä ehkäisevään toimintaan.” (ELPKO a.t.v.5 kiitettävä)*

Yhteistyöosaamisen keskeisestä asemasta viestii myös osaamisen puutteiden määrittäminen useassa kohtaa ammattitaitovaatimuksen hylkäyskriteeriksi.

Varhaiskasvattajan **vuorovaikutustaidot** nousivat tutkimusaineiston ammattitaitovaatimuksissa esille 22 viittauksessa. Viittauksia sisältyi kaikkiin tutkinnon osiin, mutta vahvinta edustus oli Ilmaisutaitojen ohjaus – tutkinnon osassa. Ilmaisutaitojen ohjaus – tutkinnon osassa vuorovaikutusosaaminen sisälsi useita viestinnän taidollista hallintaa kuvaavia viittauksia.

*”ilmaisee itseään ymmärrettävästi ja käyttää erilaisia viestintätapoja sekä osallistuu keskusteluun ryhmissä.” (ILO a.t.v.4 tyydyttävä)*

*”käyttää aktiivisesti erilaisia viestintätaitoja ja persoonallisesti sanatonta viestintää.” (ILO a.t.v.4 kiitettävä)*

*”Käyttää omaa ääntään monipuolisesti ja ymmärtää sen huoltamisen merkityksen.” (ILO a.t.v.4 kiitettävä)*

*”ilmaisee itseään epäselvästi eikä hallitse ryhmäkeskustelutaitoja.” (ILO a.t.v.4 hylätty)*

Pääosin vuorovaikutusosaamisessa painottui vuorovaikutustilanteisiin sisältyvien tunnetilojen huomiointi. Myös vuorovaikutustilanteeseen liittyvien arvolähtökohtien ja elämänkatsomusten huomiointi nousi esille.

*”Vuorovaikutustilanteissa ottaa tunteet huomioon jossain määrin.” (LKOH a.t.v.6 tyydyttävä)*

*”Vuorovaikutus on avointa ja rakentavaa sekä eri elämänkatsomuksia kunnioittavaa.” (PYK a.t.v.4 kiitettävä)*

Päivähoidon ja vanhempien välisen yhteistyön lisääntyessä ja tiivistyessä myös erilaiset kasvatukselliset ja elämänkatsomukselliset näkemykset kohtaavat aiempaa vahvemmin. Tämä asettaa suurempia vaatimuksia varhaiskasvattajien vuorovaikutusosaamiselle. Myös varhaiskasvatuksen kentällä toimivien työntekijöiden ammatillisten taustojen ja sitä kautta kasvatuksellisten kulttuurien moninaistuminen vaatii varhaiskasvattajilta yhä vahvempaa työyhteisön sisäistä yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamista (vrt. Karila ym. 2006,

198; Karila & Nummenmaa 2001, 40-41.) Samalla esimerkiksi yhteiskunnan monikulttuuristumisen seurauksena syntyy aivan uusia osaamistarpeita, jotta vuorovaikutteisen yhteyden luominen eri kasvuympäristöjen välillä on yleensäkin mahdollista. Valmiudet toimia, esimerkiksi tilanteessa jossa konkreettisesti puuttuu yhteinen kieli, ovat jatkossa yhä enenevässä määrin osa varhaiskasvatuksellista todellisuutta. Tämä näkökulma ei selkeästi todennu tutkimusaineiston ammattitaitovaatimuksissa. Ammattitaitovaatimukset painottavat valmiuksia luoda suvaitsevaista ja positiivista vuorovaikutteista ilmapiiriä. Tutkinnon ammattitaitovaatimuksista puuttuvat sitä vastoin kokonaan esimerkiksi vieraiisiin kieliin liittyvät osaamisvaatimukset.

**Verkosto-osaamista** edustavia viittauksia sisältyi ammattitaitovaatimukseen viisitoista. Verkosto-osaamisen lähtökohta oli verkostotietämys. Verkosto-osaaminen merkitsi myös valmiutta toimia yhteistyöverkostossa ja soveltaa sen tarjoamia mahdollisuuksia varhaiskasvatuksellisten tilanteiden tarpeiden mukaisesti.

*”käyttää työssään tarkoituksenmukaisesti auttamis- ja tukijärjestelmiä ja osaa informoida perheitä niistä.” (ELPKO a.t.v.4 hyvä)*

*”ei tunne eikä osaa käyttää keskeisiä auttamistyön menetelmiä eikä tukijärjestelmiä.” (ELPKO a.t.v.4 hylätty)*

*”toimii oma-aloitteisesti, joustavasti ja vastuullisesti yhteistyöverkostossa” (PYK a.t.v.4 kiitettävä)*

Muidenkin osaamisalueiden kohdalla esille noussut kyky tiedostaa varhaiskasvatuksellisen ammatillisuuden sisältöjä ilmentää myös verkosto-osaamista.

*”jäsentää työnsä osaksi perhettä tukevaa yhteistyöverkostoa.” (PYK a.t.v.1 kiitettävä)*

*”ymmärtää työnsä osana laaja-alaista kasvatustyön ja perheiden palvelujen verkostoa” (LKOH a.t.v.5 hyvä)*

Verkosto-osaaminen yhdistetään täten ammattitaitovaatimuksissa melko selkeästi varhaiskasvatuksellisen ammatti-identiteetin perusrakenteisiin.

Yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamiseen liittyviä **henkilökohtaisia ominaisuuksia** esiintyi seitsemässä viittauksessa.

*”toimii vuorovaikutustilanteissa aloitteellisesti ja asianmukaisesti.” (ILO a.t.v.4 hyvä)*

*”toimii oma-aloitteisesti, joustavasti ja vastuullisesti yhteistyöverkostossa” (PYK a.t.v.4 kiitettävä)*

Yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamisen liitetyt henkilökohtaiset ominaisuudet painottivat varhaispedagogisen osaamisen tavoin joustavuutta, vastuullisuutta, avoimuutta ja ennen kaikkea oma-aloitteisuutta sekä aktiivisuutta.

#### 7.1.4. Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen

Elinikäisen oppimisen avaintaidot ja kehittämiskvalifikaatiot tuovat jatkuvan kehittämisen osaksi kaikkea ammatillista osaamista. Osaamisen sisältöalueista painottuvat vahvasti reflektiovalmiudet. Tutkimusaineiston ammattitaitovaatimuksissa jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen jakautui juuri reflektio-osaamiseen sekä jatkuvaa kehittämistä edesauttaviin tai estäviin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Osaamisaluetta edusti selkeimmin jokaisessa tutkinnon osassa lähes identtisenä toistunut ”Ammattitaidon ja työn kehittäminen” – ammattitaitovaatimus.

**Taulukko 11.** Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen ammattitaitovaatimuksissa.

Reflektio-osaaminen	n = 44
Henkilökohtaiset ominaisuudet	n = 6

**Jatkuvan kehittämisen osaamisaluetta hallitsivat reflektio-osaamiseen** suuntautuneet viittaukset (n = 44). Reflektio-osaamisessa painotettiin itsearvioivaa työotetta sekä palautteen vastaanottoa. Reflektiivisyys asetettiin täten myös ammatti-identiteettiä ohjaavaksi lähtökohdaksi.

*”Hakee aktiivisesti palautetta ja kehittää toimintaansa sen perusteella sekä antaa rakentavaa palautetta. Arvioi ja kehittää monipuolisesti työtään, työyhteisöään.” (LKOH a.t.v.6 kiitettävä)*

*”Ei arvioi omaa toimintaansa. Kehittävä työote puuttuu.” (LKOH a.t.v.6 hylätty)*

Reflektiivisyys nähtiin laaja-alaisena työkentän kehittämisen välineenä. Osaamisalueen puutteet muodostivat myös hylkäysperusteen. Jatkovaa kehittämistä tukevana henkilökohtaisena ominaisuutena (n = 6) ammattitaitovaatimukset painottivat aktiivisuutta hakea ohjaavaa palautetta. Moniammatillisen varhaiskasvatusosaamisen kannalta ammatti-identiteettiä vahventavan reflektio-osaamisen sisältyminen jokaiseen tutkinnon osaan on ensiarvoisen tärkeää.

#### 7.1.5. Varhaiskasvatusosaaminen ammattitaitovaatimuksissa osaamisen eri tasoilla

Tutkimuskohteena olevat ammattitaitovaatimukset edustavat tietynlaista kokonaiskäsitystä varhaiskasvatuksesta ja sen osaamisvaatimuksista. Tämän kokonaiskuvan ohella keskeinen kysymys on, millaisia varhaiskasvatuksellisia osaamisprofileja ammattitaitovaatimukset määrittelevät eri suoritusasoilla? Erytisen merkittävä näkökulma on ammatillisen kelpoisuuden eli hyväksyttävän tutkintosuorituksen tuottavan alimman osaamistason osaamisvaatimusten olemus. Vaadittavan ammattitaitovaatimusten mukaisen osaamisen alinta tasoa edustaa tyydyttävä osaamistaso. Tutkinnon suorittajan on mahdollista saavuttaa tutkinto ja tutkinnon antama ammatillinen kelpoisuus suorittamalla kaikki tutkinnon sisältämät ammattitaitovaatimukset tyydyttävällä tasolla. Ammatillisen varhaiskasvatuksen kannalta onkin varsin keskeistä, millaisia osaamisvaatimuksia tyydyttävän tason osaaminen sisältää?

Vertailtaessa ammattitaitovaatimuksia eri suoritusaloilla, voidaan havaita selkeitä painotuksellisia ja edustuksellisia eroja. Merkittävimmät eroavaisuudet ovat havaittavissa kiitettävän ja tyydyttävän osaamistason välillä. Vahvimmin edustettu sisältöalue sekä kiitettävällä, että tyydyttävällä osaamisen tasoilla on pedagogiset taidot. Tyydyttävän tason osaaminen on olemukseltaan kuitenkin huomattavasti yksinkertaisempaa ja rajoittuneempaa sekä sisältää osittain myös negatiivisia ulottuvuuksia. Kiitettävällä tasolla toiseksi suurimman painoarvon (n = 23) saava osaamisen sisältöalue on kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi. Vastaavasti tyydyttävällä osaamisen tasolla kasvatustyön suunnittelua ja koordinointia edustavia viittauksia on löydettävissä ainoastaan kaksi. Analyysin perusteella on täten mahdollista, että ammatillinen kelpoisuus on saavutettavissa osoittamatta käytännössä lainkaan kasvatustyön suunnitteluun ja koordinointiin liittyvää osaamista.

**Taulukko 12.** Kiitettävän ja tyydyttävän osaamistason vertailua. Esimerkki yksi.

<b>Lapsen kasvun ohjaus ja huolenpito- tutkinnon osan kolmas ammattitaitovaatimus</b>		
<b>Ammattitaitovaatimus</b>	<b>Kiitettävä (5)</b>	<b>Tyydyttävä (2,1)</b>
<b>Lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen yhteistyössä vanhempien ja muiden kasvattajien kanssa monipuolisen toiminnan avulla</b>	ohjaa lapsia joustavasti erilaisissa tilanteissa ja lapsiryhmissä etsien suunnitelmallisesti ja aloitteellisesti yhdessä vanhempien kanssa uusia keinoja lapsen kehityksen ja oppimisen edistämiseksi	käyttää kasvatus- ja ohjausmenetelmiä rajoittuneesti kuitenkin tilanteet halliten. Osallistuu yhteistyöhön vanhempien ja muiden kasvattajien kanssa. Rohkaisee vuorovaikutukseen ja luovuuteen niukasti, soveltaa kasvatustoiminnan tavoitteita satunnaisesti.

Kiitettävän osaamistason ammattitaitovaatimuksissa merkittävässä asemassa olevia osaamisen sisältöalueita ovat myös toimintakontekstiin liittyvää osaamista edustavat organisaatiotason osaaminen (n = 20) ja lapsen kasvukontekstin huomioiminen (n = 15). Tyydyttävällä osaamisen tasolla ammattitaitovaatimukset ovat tältä osin huomattavasti vähäisemmät. Organisaatiotason osaamista edustavia viittauksia on löydettävissä kolme ja lapsen kasvukontekstin huomioimista edustavia viisi.

**Taulukko 13.** Kiitettävän ja tyydyttävän osaamistason vertailua. Esimerkki kaksi.

<b>Monikulttuurisessa työympäristössä toimiminen - tutkinnon osan toinen ammattitaitovaatimus</b>		
<b>Ammattitaitovaatimus</b>	<b>Kiitettävä (5)</b>	<b>Tyydyttävä (2,1)</b>
<b>Lapsen ja perheen kulttuuritaustan, vakaumuksen ja identiteetin kunnioittaminen ja huomioon ottaminen kristinuskon ihmiskäsityksen ja arvojen pohjalta</b>	ottaa toiminnassa huomioon kristillisten kirkkojen ja muiden uskontojen perinteestä nousevat arvot, toimintatavat ja käyttäytymissäännöt ja niiden vaikutuksen yksilön käyttäytymiseen.	ottaa toiminnassaan jossain määrin huomioon lapsen ja perheen vakaumuksen, kulttuurin ja tavat.

Lapsen kasvukontekstin huomiointiin sisältyy osaamisen tyydyttävällä tasolla myös negatiivisia ominaispiirteitä. Kontekstiosaamiseen suuntautuneet osaamisvalmiudet voivat täten myös jäädä tutkinnon suorittajalla varsin vähäisiksi.

Varhaispedagogisen osaamisen perustaa rakentaa kasvatustietoisuus. Kokonaisuudessaan ammattitaitovaatimukset asettivat kasvatustietoisuudelle varsin suuren painoarvon. Kasvatustietoisuus on myös yksi keskeisimmistä (n = 15) kiitettävän tason osaamista kuvaavista osaamisen sisältöalueista. Tyydyttävällä osaamistasolla kasvatustietoisuus ei sitä vastoin nouse erityisen merkittävään asemaan. Kasvatustietoisuutta (n = 6), lapsilähtöisyyttä ja yksilöllisyyttä (n = 2) sekä kasvatustyön suunnittelua ja koordinointia (n = 2) edustavien viittausten perusteella varhaiskasvatuksellinen teoreettisen tason tietämys jää tyydyttävällä osaamisen tasolla melko ohuesti huomioiduksi ja saavutetuksi.

**Taulukko 14.** Kiitettävän ja tyydyttävän osaamistason vertailua. Esimerkki kolme.

<b>Lapsen kasvun ohjaus ja huolenpito- tutkinnon osan ensimmäinen ammattitaitovaatimus</b>		
<b>Ammattitaitovaatimus</b>	<b>Kiitettävä (5)</b>	<b>Tyydyttävä (2,1)</b>
<b>Lapsen kehitysvaiheiden ja tarpeiden huomioon ottaminen</b>	arvioi toimintaansa ja muuttaa sitä joustavasti lapsen tarpeita vastaavaksi tilanteen edellyttämällä tavalla.	ottaa toiminnassaan pääsääntöisesti huomioon lapsen kehitysvaiheet ja tarpeet

Myös arvo-osaaminen ja eettinen tietämys olivat merkittäviä osaamisen sisältöalueita kiitettävän suoritustason ammattitaitovaatimuksissa (n = 12), mutta jäivät huomattavasti vähäisempään (n = 3) asemaan osaamisen tyydyttävällä tasolla.

Tyydyttävän tason osaamisessa toiseksi vahvimmin (n = 12) esille nouseva osaamisen sisältöalue on työn ulkoinen ohjaus. Tyydyttävän tason ammattitaitovaatimusten keskeinen lähtökohta on täten varhaiskasvattajan kyky toimia annettujen ohjeiden, sekä toiminnan lähtökohtia ja tavoitteita määrittävien säädösten ja sopimusten mukaisesti. Tämä sisällöllinen painotus varmentaa jokaisen kelpoisuuden saavuttavan tutkinnon suorittajan kykenevän toimimaan varhaiskasvatuksen peruseriaatteiden ja säädösten mukaisesti. Tämä on sinällään ensiarvoisen tärkeää. Samalla voidaan kuitenkin kysyä, onko tämä minimivaatimus ammatillisen varhaiskasvatustyön tarpeiden näkökulmasta riittävä?

Tarkastelun perusteella työn sisällöllinen painopiste ja tehtäväkuva poikkeavat eri osaamisen tasoilla merkittävästi toisistaan. Tyydyttävän osaamisen tason ammattitaitovaatimukset luovat kuvan ammatillisesta varhaiskasvattajasta, jonka tehtäväkuvan keskeinen lähtökohta on osallistua varhaispedagogiseen välittömän tason toimintaa ja valmius jossain määrin toteuttaa sitä myös itsenäisesti. Tehtäväkuvaan ei juuri sisälly esimerkiksi varhaispedagogista suunnittelu- ja koordinoitivastuuta, vaan lähtökohtana on valmius toimia osana työyhteisöä käytännön tason toteutuksellisissa tehtävissä. Vaikka pedagogiset taidot nousevat esille toiminnallisina valmiuksina useassa kohden, herää kysymys

onko tyydyttävällä tasolla kyseessä enää pedagogiset taidot? Osaamisvaatimuksista on paljolti riisuttu pedagogisilta taidoilta edellytettävät tietoisuus ja tavoitteellisuus. Kyseessä eivät tällöin ole enää suoranaisesti pedagogiset taidot, vaan vain yleinen toiminta lasten kanssa sekä jonkinasteinen ryhmänhallinta. Toiminnan tulee tosin perustua ohjaaviin säädöksiin ja asiakirjoihin sekä suunnittelu- ja koordinoitavuudessa olevan henkilöstön antamiin ohjeistuksiin.

Osaamisen kiitettävällä tasolla käsitys työn sisällöistä ja tehtäväkuvasta muuttuu monilta osin hyvin toisenlaiseksi. Työn ja ammatillisuuden keskeisin sisältöalue on myös tällöin varhaispedagoginen osaaminen ja siihen sisältyvät pedagogiset taidot. Pedagogiset taidot ovat monipuoliset ja luovat yksilöllistä sekä joustavasti tilanteisiin reagoivaa varhaiskasvatuksellista toimintaa.

*”toimii suunnitelmallisesti erilaisissa toimintaympäristöissä sekä suunnittelee, toteuttaa ja arvioi erilaisten lasten, ryhmien ja perheiden tarpeita vastaavaa toimintaa luovalla tavalla.” (LILO a.t.v.1 kiitettävä)*

Kiitettävällä tasolla varhaiskasvattajan osaamisen perustana on monipuolinen varhaiskasvatuksellinen tietämys ja kontekstuaalinen ymmärrys. Tämän perustalta hän rakentaa, suunnittelee ja koordinoi varhaiskasvatuksellista toimintaa. Työnkuvaan sisältyy täten valmius kantaa varhaiskasvatuksellista kokonaisvastuuta omassa toiminnallisessa kontekstissa.

Vertaillaessa kiitettävän ja tyydyttävän tason ammattitaitovaatimusten luomia varhaiskasvatuksellisia osaamisprofieja herää osittain jopa kysymys, rakentavatko eri suoritusastojen ammattitaitovaatimukset ammatillista kelpoisuutta samaan varhaiskasvatukselliseen tehtävään? Ammattitaitovaatimusten kohdalla **olisikin kiinnitettävä erityistä huomiota alimman hyväksytyt osaamisen tason muodostavien ammattitaitovaatimusten sisältöihin.** (vrt. Raivola, Heikkinen, Kauppi, Nuotio, Oulasvirta & Rinne 2007.) Kattava ja edustava kokonaiskuva menettää suurelta osin merkityksensä, jos se ei päde läpäisevästi ja ehdottomasti kaikilla hyväksytyt osaamisen tasoilla. Näyttötutkintojärjestelmän pätevyys sekä luotettavuus ja varhaiskasvatuksellisen ammattikentän tarpeet edellyttävät osaamisvaatimuksiltaan läpäisevästi päteviä ja edustavia osaamiskriteereitä. Hyväksytyt osaamisen eri tasoja koskevat määritykset ovat tästä näkökulmasta toissijaiset. Tämä voidaan nostaa selkeäksi koulutus- ja tutkintojärjestelmän kehittämisalueeksi.

Osaamisen eri tasoille sijoittavilla määrityksillä on toki myös oma keskeinen tehtävänsä. Ammatillisen työnhallinnan määrittäminen eri osaamisen tasoilla palvelee mm. työelämän tarpeita vertailla työnhakijoita rekrytointiprosessien yhteydessä.<sup>166</sup> Osaamisen tasoa yksilöidymmin kuvaavat arviointiaineistot ja – lausunnot tukevat myös yksilön reflektiivistä ammatillista kehitys- ja kasvuprosessia. Ensisijainen lähtökohta kuitenkin on, että alin hyväksytyt ammatillisen kelpoisuuden tuottava osaamisen taso kattaa edustavasti kaikki ammatillisen kentän osaamistarpeet ja osaamisen sisältöalueet.

## **7.2. Ammattitaitovaatimusten luoma kokonaiskuva varhaiskasvatuksellisen osaamisen sisältöalueista**

Tutkimuskohteena oleva Lapsi- ja perhetyön perustutkinto kohdentuu varhaiskasvatuksen kenttään varsin kattavasti. Tutkinnon osat kohdistuvat lapsen kasvun ja kehityksen tarpeet huomioivaan ohjaukselliseen kasvatustietämiseen, sekä kasvun yksilöllisyyttä ja erityistarpeita painottavaan erityistä tukea tarvitsevien lasten ja perheiden kohtaamiseen. Pedagogisessa menetelmä- ja sisältöosaamisessa painotetaan erityisesti ilmaisutaitojen ohjausta. Varhaiskasvatuksellinen kasvatuskumppanuus ja moniammatillinen työote nousevat erityisesti esille perhelähtöisyyttä ja yhteisöllisyyttä painottavassa tutkinnon osassa. Yhteiskunnallisia kehityssuuntia edustaa mm. monikulttuurisiin työympäristöihin suunnattu huomio. Yhteiskunnan tarvitsemien kasvatuksellisten palvelujen laajenemista ilmentää myös iltapäivätoiminnan nostaminen esille omana kasvatuksellisenä toimintakontekstina.

Tutkinnon osat edustavat varhaiskasvatuksen teoreettisia määrittämiä ja esimerkiksi valtakunnallisia linjauksia varsin kokonaisvaltaisesti. Kattava tavoittaminen kuitenkin edellyttää kaikkien tutkinnon osien suuntautumista varhaiskasvatuksellisen viitekehyksen sisällöllisiin ulottuvuuksiin. Tämä näkökulma on noussut esille myös ammatillisista osaamista ja kehittämistyötä koskevissa valtakunnallisissa tarkasteluissa. (vrt. STM 2007, 58.)

Ammattitaitovaatimusten ehdottoman ytimen muodostaa eri tasoilla ja moninaisina sisältöalueina ilmenevä varhaispedagoginen osaaminen. Jatkuvaan kehittämiseen, yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamiseen sekä toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvät osaamisvaatimukset muodostavat merkittävän lisän varhaiskasvatuksellisen ammattitaidon kokonaiskuvaan. Osaamisalueiden tarkempi sisällöllinen tarkastelu osoittaa niiden olevan ehdottoman tärkeitä varhaiskasvatuksellisen pätevyyden kokonaislaatua rakentavia ulottuvuuksia.

Yksittäisistä osaamisen sisältöalueista merkittävimmän painoarvon saivat pedagogiset taidot. Lisäksi kasvatuksellinen ja kasvatustoiminnallinen vuorovaikutus, kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi, kasvatustietoisuus, reflektio-osaaminen, organisaatiotason osaaminen sekä lapsen kasvukontekstin huomioiminen nousivat esille kattavasti. Ammattitaitovaatimukset määrittelevätkin varhaiskasvatuksen selkeästi pedagogiseen toimintaan, eikä esimerkiksi sosiaalisesti painottuneeseen työhön, suuntautuneeksi. Osaamisalueet muodostavat myös selkeän jatkumon siirryttäessä tietoisesta tason osaamisesta, välillisen tason kautta välittömän tason varhaiskasvatukselliseen toimintaan. Perinteinen päivähoiton tehtävä- sekä osaamisalue eli hoito- ja hoivaosaaminen jää kokonaisosuukseltaan melko pienelle huomiolle. Tämä on ammattiryhmäkohtaisten osaamisprofiilien näkökulmasta merkittävä havainto.



**Taulukko 15.** Varhaiskasvatuksellinen osaaminen ammattitaitovaatimuksissa.

Varhaiskasvatukselliset osaamisalueet			Osaamisen sisältöalueet		
Varhaispedagoginen osaaminen	välittömän tason osaaminen	n = 151	n = 309	Pedagogiset taidot	n = 85
				Kasvatuksellinen ja kasvatuustoiminnallinen vuorovaikutus	n = 42
				Hoito- ja hoivaosaaminen	n = 11
				Henkilökohtaiset ominaisuudet ja valmiudet	n = 13
	välillisen tason osaaminen	n = 90		Kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi	n = 45
				Työn ulkoinen ohjaus	n = 31
				Fyysinen ja psyykinen turvallisuustakuu	n = 14
	tiedostavan tason osaaminen	n = 68		Kasvatustietoisuus	n = 44
				Lapsilähtöisyys ja yksilöllisyys	n = 21
Vastuun tiedostaminen			n = 3		
Toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen			n = 91	Organisaatiotason osaaminen	n = 43
				Lapsen kasvukontekstin huomioiminen	n = 35
				Yhteiskunnallinen tietoisuus	n = 13
Yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen			n = 72	Yhteistyöosaaminen	n = 28
				Vuorovaikutusosaaminen	n = 22
				Verkosto-osaaminen	n = 15
				Henkilökohtaiset ominaisuudet	n = 7
Jatkuva kehittäminen			n = 50	Reflektio-osaaminen	n = 44
				Henkilökohtaiset ominaisuudet	n = 6

Taulukon 15. ulkopuolelta voidaan huomioida perhelähtöinen näkökulma (n = 47), joka on melko kattavasti sisään rakentunut eri osaamisalueiden toiminnalliseksi lähtökohdaksi. Kaikkiaan ammattitaitovaatimukset tuottavat varhaiskasvatusosaamisen sisältöalueita moniulotteisesti edustavan kokonaisuuden. Kattavuus saavutetaan kuitenkin vasta kuuden varhaiskasvatuksellisesti suuntautuneen tutkinnon osan kautta. Huomionarvoista on myös osaamisen sisältöalueiden edustavuuden ja painoarvon riippuvuus määritellystä osaamisen tasosta. Erityisen merkittäväksi kysymykseksi nousee alimman hyväksytyyn osaamisen tason luoma ammatillisen osaamisen profiili.

Ammattitaitoa kuvaaviin kvalifikaatiolohkoihin suhteutettuna ammattitaitovaatimukset painottavat vahvasti tuotannollisia kvalifikaatioita. Vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja, toiminnallista joustavuutta, eri tasoilla ilmenevää kontekstiosaamista, itsenäistä toimintakykyä sekä reflektio-osaamista edustavat osaamisvaatimukset liittävät lisäksi normatiiviset-, mukautumis- ja innovatiiviset kvalifikaatiot osaksi varhaiskasvatuksellisen osaamisen kokonaisuutta. Arvo-osaaminen ja eettinen tietämys ja esimerkiksi lapsen kasvukontekstin huomiointiin liittyvät osaamisvaatimukset nostavat osaltaan inhimilliset kvalifikaatiot merkittäväksi osaksi varhaiskasvattajan kvalifikaatorakennetta. Varhaiskasvatusosaaminen tavoitetaan kaikkiaan varsin moniulotteisesti ja kattavasti. Varhaiskasvatus osaamista koskevissa linjauksissa esiin nousseisiin tarpeisiin vahventaa varhaispedagogista osaa-

mista (vrt. STM 2007c, 35.) tutkinnon ammattitaitovaatimukset vastaavat varsin hyvin. Ammattitaitovaatimukset myös luovat kokonaisvaltaisen kuvan ammattiryhmän osaamisen sisällöistä. Tältä osin ammattitaitovaatimukset tukevat varhaiskasvatuksellista moniammatillista yhteistoimintaa sekä kehitystyötä. Erityisosaamisalueena näyttäytyy uskonnollis-katsomukselliseen sekä eettiseen orientaatioon liittyvä osaaminen. Muilta osin ammattitaitovaatimusten kautta ei kuitenkaan määrity selkeää käsitystä lastenohjaajan erityisosaamisesta suhteessa esimerkiksi päivähoiton muuhun henkilöstöön.

Ammattitaitovaatimukset eivät pelkistä varhaiskasvatusta yksittäisiksi ja erillisiksi toiminnoiksi, vaan osaamisen sisältöalueita käsitellään yleisemmällä tasolla. Ammattitaitovaatimukset eivät myöskään ennalta määrittele yksittäisten toimintatilanteiden toteutusta tai menetelmällisiä ratkaisuja. Ammattitaitovaatimusten painopiste on selkeästi toiminnallisissa periaatteissa, tavoitteiden asetteluissa sekä niitä toteuttavissa toiminnallisissa malleissa. Voidaankin sanoa, että ammattitaitovaatimusten perusteella ei ole menetelmällisesti määriteltävissä niin sanottua ”oikeaa tapaa” toteuttaa varhaiskasvatusta. Osaamisen ytimen muodostaa sitoutuminen varhaiskasvatuksen keskeisiin tavoitteisiin ja lähtökohtiin. Osaamisen tyydyttävällä tasolla tämä ydin ei kuitenkaan täysimääräisesti toteudu.

Kompetenssiperustaisen järjestelmän näkökulmasta yleisemmällä tasolla tapahtuva käsitteellistäminen voi sisältää liikaa tulkinnan varaa. Samalla laaja-alaisten osaamisvaatimusten liittäminen konkreettisiin toiminnallisiin tilanteisiin voi olla ongelmallista. Tämä voi johtaa tilanteeseen, jossa osaamisen yksittäisiä osatekijöitä jää tutkintotilaisuuksissa huomioimatta sekä todentamatta.

Ammattitaitovaatimukset painottavat selkeästi proseduraalista tietoa. Lähtökohtaisesti kasvatustietoisuus, kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi, työn ulkoinen ohjaus sekä arvo-osaaminen ja eettinen tietämys kuvaavat teoreettisen tietämyksen hallintaa. Teoreettiset tiedolliset valmiudet täten sisältyvät tutkinnon osaamisvaatimukseen. Ammattitaitovaatimukset ovat kuitenkin ilmaisultaan toiminnallisesti suuntautuneet ja myös tiedolliset valmiudet ovat vahvasti yhdistetty välittömän tason toimintaan.

Teoreettisen tietämyksen sitominen käytännön toimintaan sinällään tukee formaalin tiedon osa-alueiden integroitumista pedagogiseksi sisältötiedoksi. Teoreettisen tiedon painoarvo suhteessa proseduraaliseen tietoon voi silti jäädä liian vähäiseksi. Ammattitaitovaatimusten määritykset vaadittavasta teoreettisesta tiedosta edellyttävät tulkinnallista päättelyä. Esimerkiksi ilmaisun ”*toimii lähtökohtanaan lapsen yksilölliset kehitysvaiheet*” voi tulkita sisältävän vaatimuksen kehityspsykologisen tietämyksen hallinnasta, mutta tulkintaa edellyttävä ilmaisu asettaa teoreettisen tietämyksen väistämättä toisarvoiseen asemaan. Voidaankin päätyä tilanteeseen, jossa onnistunut toiminta nähdään suoraan osoituksena vaadittavan tiedollisen osaamisen hallinnasta. Tällöin tiedollisten valmiuksien tarkempaa todentamista ei katsota tarpeelliseksi. On silti täysin mahdollista, että onnistunut toiminnallinen suoritus perustuu aivan muihin tekijöihin kuin tiedolliseen osaamiseen. Syynä

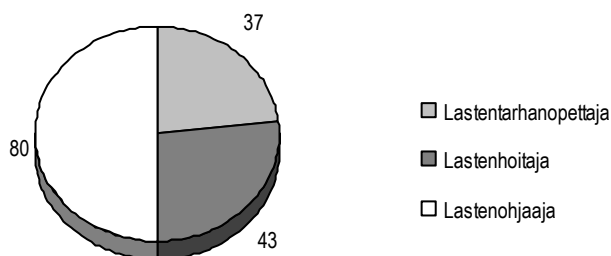
voi olla jopa hyvä sattuma. Varhaiskasvatuksellisen ammattitaidon ja näyttötutkintojärjestelmän luotettavuuden näkökulmasta tällaisen tilanteen ei tulisi olla mahdollinen. **Ammattitaitovaatimusten tulisikin selkeästi osoittaa teoreettisen tietämyksen merkitys osana ammatillista asiantuntijuutta.** Vain tällöin varhaiskasvatusta jäsentävä ja eteenpäin vievä reflektiivinen ja kriittinen toimintakulttuuri voidaan tavoittaa pätevästi. (vrt. Moss 2000, 51.)

## II VARHAISKASVATUKSELLINEN AMMATTITAITO TYÖELÄMÄN MÄÄRITTÄMÄNÄ

### 8. Varhaiskasvatusalan ammattitaito työelämälähtöisissä osaamisen arvioinneissa

Työelämälähtöisten ammatillisen osaamisen arviointien sisällöllisen analyysin kautta tutkimus pyrkii tavoittamaan työelämän käsityksen varhaiskasvatusosaamisen sisällöistä. Analyysi luo yhteyden myös toisen tutkimusongelman keskiössä olevaan varhaiskasvatuksellisen osaamisen näyttöperustaisen arvioinnin ja todentamisen problematiikkaan.

Työelämälähtöiset arviointiaineistot edustavat *Lapsen kasvun ohjaus ja huolenpito* – tutkinnon osan tutkintotilaisuuksia. Tutkinnon osa todentaa varhaiskasvatuksellista osaamista tutkinnossa laaja-alaisimmin. Täten se tarjoaa edustavan viitekehyksen työelämän ammattitaitomäärittysten rakentumiselle. Työelämää tutkimusaineistossa edustavat tutkintotilaisuuksien arvioijina toimineet **lastentarhanopettajat, lastenhoitajat ja lastenohjaajat**. Varhaiskasvatuksellisen ammattitaidon määritykset edustavat siis työntekijätasoa, lukuun ottamatta yksittäisiä myös päiväkodin johtajina toimivia lastentarhanopettajia.



**Kaavio 5.** Työelämän arvioijan ammattinimike.

Tutkimusaineiston 160 tutkinnon osan työelämälähtöistä arviointia sekä niiden sisältämien 960 ammattitaitovaatimuskohtaisen arvioinnin sisällöllinen analyysi tuottavat varsin selkeän käsityksen työelämän näkemysten suuntautumisesta ja rakenteesta.

Varhaiskasvatukseen liittyvistä osaamisalueista työelämälähtöisiä määrityksiä hallitsee arviointilausemien sisältämien viittausten (n = 1976) perusteella varhaispedagoginen osaaminen. Varhaispedagogisessa osaamisessa painottuu vahvimmin käytännön tason toiminnallista varhaiskasvatusosaamista edustava välittömän tason (n = 1273) osaaminen. Muut osaamisalueet täydentävät ammatillisen osaamisen kokonaiskuva, mutta mm. toimintaympäristöjä painottava kontekstiosaaminen jää kokonaisedustukseltaan (n = 136)

melko vähäiselle huomiolle. Osaamisalue ei nouse merkittävässä osassa arviointiaineistoja lainkaan esille. Tutkinnon osan ammattitaitovaatimukset toki ohjaavat arviointeja, mutta aineiston viitekehyyksen muodostavan tutkinnon osan ammattitaitovaatimuksissa ovat edustettuina kaikki analyysissa sovelletut sisältöalueet. Täten arviointien lähtökohdan luovat ammattitaitovaatimukset eivät muodostu työelämän tuottamien arviointien sisältämiä painotuksia selittäväksi tekijäksi, vaan painotusten voidaan katsoa edustavan työelämän edustajien vaalimia näkemyksiä ja tulkintoja. Arvioijien esille nostamat alueet voidaankin tulkita heidän merkityksellisiksi kokemukseen työ- ja osaamisalueiksi. (vrt. Karila & Nummenmaa 2001, 54-55.)

**Taulukko 16.** Varhaiskasvatuksellinen osaaminen työelämälähtöisissä arvioinneissa.

Varhaiskasvatukselliset osaamisalueet			Osaamisen sisältöalueet		
Varhaispedagoginen osaaminen	välittömän tason osaaminen	n = 1273	n = 1976	Pedagogiset taidot	n = 648
				Kasvatuksellinen ja kasvatustoiminnallinen vuorovaikutus	n = 186
				Hoito- ja hoivaosaaminen	n = 143
				Henkilökohtaiset ominaisuudet ja valmiudet	n = 296
	välillisen tason osaaminen	n = 490		Kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi	n = 374
				Työn ulkoinen ohjaus	n = 32
				Fyysinen ja psyykinen turvallisuustakuu	n = 84
	tiedostavan tason osaaminen	n = 213		Kasvatustietoisuus	n = 56
				Lapsilähtöisyys ja yksilöllisyys	n = 148
Toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen	n = 136	Vastuun tiedostaminen	n = 9		
		Organisaatiotason osaaminen	n = 92		
		Lapsen kasvukontekstin huomioiminen	n = 34		
Yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen	n = 273	Yhteiskunnallinen tietoisuus	n = 10		
		Yhteistyöosaaminen	n = 94		
		Vuorovaikutusosaaminen	n = 89		
		Verkosto-osaaminen	n = 26		
Jatkuva kehittäminen	n = 254	Henkilökohtaiset ominaisuudet	n = 64		
		Reflektio-osaaminen	n = 183		
		Henkilökohtaiset ominaisuudet	n = 71		

Arviointiaineistojen perusteella **työelämä asettaa pedagogiset taidot ehdottomasti varhaiskasvatuksellisen ammattitaidon keskeisimmäksi sisältöalueeksi**. Pedagogisen osaamisen painoarvo on viittausten (n = 648) perusteella varsin kiistaton. Sisältöaluetta todentavat viittaukset muodostavatkin 25 % eri sisältöalueita edustavien viittausten kokonaismäärästä. Työelämän lausunnoissa pedagogisten taitojen keskeisiksi piirteitä ovat monipuolinen menetelmäosaaminen, ryhmänhallintataidot sekä lasten kehitystä vastaava toiminnallinen osaaminen.

Huomiot rajautuivat kuitenkin monissa tapauksissa varsin puhtaasti toiminnan käytännön toteutukseen. Täten pedagogisiin taitoihin liittyvä toiminnan tavoitteellisuus sekä tiedostava osaaminen jäivät useasti vähäiselle huomiolle. Voidaankin jälleen kriittisesti kysyä, ovatko huomionkohteena pedagogiset taidot vai ainoastaan yleinen toiminnallinen osaaminen? Joka tapauksessa arvioinnit viestivät työelämän suuntaavan huomionsa vahvasti toiminnan käytännön toteutukseen, eikä niinkään toiminnan tavoitteellisuuteen tai tiedostettuihin lähtökohtiin. Menetelmäosaaminen on tällöin varsin merkittävässä asemassa.

*”Käyttää erilaisia kasvatus- ja ohjausmenetelmiä ohjatessaan lapsia”<sup>3a</sup>*

*”Ilmapiiri ohjaustilanteissa turvallinen ja vuorovaikutteinen”<sup>19a</sup>*

*”Toiminta lapsen kehitystasolle sopivaa”<sup>13a</sup>*

*”Ohjaustapa leikkihetkessä mukava, rento, lapsen mielikuvitukseen vetoava.”<sup>18b</sup>*

*”Toimintatavat nivELYTYVÄT onnistuneesti toisiinsa”<sup>6a</sup>*

*”Ryhmän hallinta, omaat ne näkymättömät langat, joilla ryhmä pysyy kasassa”<sup>52a</sup>*

Pedagogisiin taitoihin yhdistyi **kasvatuksellinen vuorovaikutusosaaminen**.

*”Olet vahvasti läsnä lapsen kanssa kahden kesken”<sup>8b</sup>*

*”Vahvistaa turvallista ja vuorovaikutteista ilmapiiriä”<sup>48b</sup>*

*”Huomioi ja kuunteli monessa kohtaa jokaisen lapsen erikseen.”<sup>24b</sup>*

Toiseksi suurimman painoarvon saava osaamisen sisältöalue on **kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi** (n = 374).

*”Näytönantaja pystyy jo suunnitelman tasolla hyvin huomioimaan toiminnan kulun ja toiminnan mahdolliset ongelmakohdat ja on valmius myös poiketa suunnitelmasta”<sup>33a</sup>*

*”Tuokiota suunnitellessaan otti huomioon lasten istumajärjestyksen ja muut ennakkojärjestelyt erittäin hyvin”<sup>11a</sup>*

*”Osasi suunnitella monipuolisen ja antoisan kerhopäivän juuri tälle ryhmälle”<sup>72b</sup>*

Kasvatustyön suunnittelun ja koordinoinnin saama suuri painoarvo osittain kompensoi pedagogisiin taitoihin liittyvän tavoitteellisuuden rajallista huomiointia. Monissa kohdin suunnitteluosaamisessakin kuitenkin painottui tavoitteellisuuden sijaan vahva käytännöllisyys ja tilanteiden hallinta.

Sitä vastoin **hoito- ja hoivaosaaminen** saa välittömän tason varhaispedagogisen osaamisen sisällä suhteellisesti vähäisemmän (n = 143) huomion.

<sup>a</sup> a = työelämän arviointi annettu päivähoidon kontekstissa / b = työelämän arviointi annettu seurakunnan lapsityön kontekstissa

*”Perushoito hyvää, ruokailussa avustaminen, vessatus, pukemisessa ja riisumisessa kannustaminen” 54a*

*”Huolehti lasten hyvinvoinnista ja perushoidosta, esim. wc-käynnit” 53b*

Tämä edelleen vahventaa jo ammattitaitovaatimusten kohdalla esille nousseita kysymyksiä eri ammattiryhmiin liittyvien osaamisprofiilien rakentumisesta ja niihin liitetyistä merkitystä. Hoito- ja hoivaosaaminen eivät ole tosin saaneet työelämässä aivan odotettua painoarvoa lastenhoitajien osaamisprofileissa myöskään aiemmassa tutkimuksessa. (vrt. Karila & Nummenmaa 2001, 56.)

**Tiedostavan tason osaamista** edustavat viittaukset nousevat esille ensisijaisesti toiminnallista osaamista kuvaavien lausuntojen sisällöllisinä osatekijöinä. Tiedostavan tason osaamisen yksittäisistä sisältöalueista **lapsilähtöisyys ja yksilöllisyys** saa silti varsin merkittävän (n = 148) aseman.

*”Toteutuksessa jatkossa huomioi tarkemmin lasten yksilölliset kehitysvaiheet seuraamalla tiiviimmin yksilöä ryhmässä” 35b*

*”Näytönantaja ottaa huomioon pääsääntöisesti lasten yksilölliset valmiudet ja ymmärtää ikäkauden asettamat haasteet toiminnalle” 11b*

*”Kohtaa lapset yksilöinä, osaa tunnistaa lapsen erilaiset tarpeet ja muuttaa omaa toimintaansa lapsen tarpeiden mukaan” 62a*

Varhaiskasvatusalan työntekijöiden keskuudessa lapsilähtöisyys ja yksilöllisyys näyttävätkin muodostuneet varsin läpäisevästi laadukasta varhaiskasvatusta määrittäviksi lähtökohdiksi ja kriteereiksi.

Oman hyvin kiintoisan ulottuvuuden työntekijälähtöiseen varhaiskasvattajan osaamisprofiilin tuo **henkilökohtaisten ominaisuuksien ja valmiuksien saama suuri** (n = 296) **painoarvo**<sup>167</sup>. Henkilökohtaisista ominaisuuksista työelämä painotti erityisesti joustavuutta. Joustavuus voidaan nähdä pedagogisten taitojen osatekijänä, mutta se on tulkittavissa myös henkilökohtaiseksi ominaisuudeksi ja valmiudeksi.

*”Osaa olla joustava yllättävissä tilanteissa” 60a*

*”Toimii joustavasti, ei hätkähä pienistä” 73a*

Työelämän laatimissa arvioinneissa henkilökohtaiset ominaisuudet ja valmiudet eivät rajautuneet ainoastaan joustavuuteen, vaan viittaukset nostivat esille myös muita piirteitä. Tällaisia olivat esimerkiksi rohkeus, avoimuus ja rauhallisuus. Kaikkinensa työelämän kuvauksissa varhaiskasvattajan persoona muodostuikin keskeiseksi ammatillisen osaamisen ulottuvuudeksi.

*”Näytönantaja oli hymyilevä ja iloisesti kontaktia ottava luonteva persoona” 74b*

*”Hän oli ihanan aktiivinen joka hetki” 12b*

*”Hän on hyvin rauhallinen, mutta jämäkkä toimiessaan lasten kanssa” 61a*

Kuvaukset vastaavat pitkälti aiemmissa tutkimuksissa huomioituja piirteitä. Esimerkiksi Karilan ja Nummenmaan (2001, 59-60.) tutkimuksessa vahvuuksiksi nähtiin juuri mm. joustavuus, empaattisuus ja rauhallisuus. Kyseisessä tutkimuksessa osa henkilöstöstä koki henkilökohtaiset ominaisuudet ainoana osaamisen vahvuutena. Tämän tutkimuksen aineistossa yksikään osaamisen arviointi ei rajautunut ainoastaan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Edelleen voidaan myös pohtia ovatko kyseiset piirteet henkilökohtaisia ominaisuuksia vai ammattitaitoon ja työn hallintaan liittyviä taitoja.

Työelämän kuvauksissa lastenohjaajan varhaiskasvatuksellinen osaamisprofiili kiteytyy varhaispedagogisen osaamisen ympärille. Selkeästi vähäisemmästä edustuksesta huolimatta myös muilla osaamisen sisältöalueilla on oma kokonaisuutta rakentava merkitysensä. Muista osaamisalueista vahvimman painoarvon saanut **yhteistyöhön - ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen** (n = 273) korosti työyhteisön sisäistä yhteistyöosaamista sekä perheiden kohtaamisen edellyttämää vuorovaikutusosaamista.

*”Toimi hyvin osana tiimiä ja työympäristöä, tukien päiväkodin kasvupohjaa” 70a*

*”Yhteistyösi ryhmän muiden kasvattajien kanssa oli sujuvaa” 55a*

*”Näytönantaja kohtasi vanhemmat ja hoitajat luontevasti ja kiinnostuneesti” 58b*

*”Hän esitteli vanhemmille itsensä oma-aloitteisesti ja loi siten luotettavan tunnun, jonka huomasi vanhempien kontaktista häneen” 12a*

*”Vuorovaikutus selkeää, sujuvaa” 73a*

Varhaiskasvatusta vahvasti kuvaavan moniammatillisuuden näkökulmasta **verkosto-osaaminen** jää sisältöalueena erittäin vähäiselle (n = 26) huomiolle.

*”Ymmärsi eri yhteistyöverkostojen tärkeyden ja niiden merkityksen kasvatustyössä” 79a*

*”Tuntee yhteistyöverkoston ja tietää miten ohjata perheitä tarvittaessa” 62a*

**Jatkuvaa kehittämistä edustava reflektio-osaaminen** sitä vastoin saa työelämän tarkasteluissa paljon (n = 183) huomiota. Sisällöllisesti työelämä painottaa reflektio-osaamisessa itsearviointivalmiuksia sekä kykyä vastaanottaa ja hyödyntää palautetta rakentavasti.

*”Näytönantaja hyödynsi taitavasti palautetta, otti sitä rakentavasti vastaan ja osasi kiittää arvioida omaa toimintaansa” 57a*

*”Tunnisti omat vahvuutensa ja arvioi itsensä realistisesti” 13b*

*”Pyytää palautetta ja kehittää sen perusteella toimintaansa” 15a*



Työelämälähtöisissä kuvauksissa **toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä kontekstiosaamisen jää selkeästi vähäisimmälle (n = 136) huomiolle**. Merkittävässä osassa työelämälähtöisiä aineistoja osaamisalue ei nouse lainkaan esille. Osaamisalueen sisällä suurimman huomion työelämä antaa **organisaatiotason osaamiselle** (n = 92). Organisaatiotason osaamisessa korostui työyhteisöosaaminen sekä kyky hahmottaa päivähoiton ja seurakunnan lapsityön asema osana laaja-alaista varhaiskasvatuksellisten palveluiden kokonaisuutta.

*"Kasvatusperiaatteiden ja käytäntöjen mukaisesti ymmärtää työnsä osana laaja-alaista kasvatustyötä tukevia palveluja" 61a*

*"Toimi hyvin osana tiimiä ja työympäristöä tukien päiväkodin kasvupohjaa" 70a*

*"Ymmärsi hyvin päiväkerhon merkityksen ja omaleimaisuuden" 75b*

**Yhteiskunnallinen tietoisuus** nousi esille ainoastaan yksittäisinä huomioina, painottaen päivähoiton yhteiskunnallisten kytkentöjen sekä lähinnä monikulttuurisuudesta nousevien tekijöiden tiedostamista.

*"Ymmärtää päivähoiton yhteiskunnallisen merkityksen ja pitää omaa työtään tärkeänä" 62a*

Myös varsin vähäisessä määrin esille nousseen **lapsen kasvukontekstin huomioinnin** osalta korostuivat lapsen kulttuuritaustan sekä perheen vakaumuksen huomiointi varhaiskasvatustoimintaa suunniteltaessa ja toteutettaessa.

*"Otti huomioon eri kulttuuri ja uskontotaustaiset lapset ja aikuiset" 66a*

*"Kohteli lapsia tasavertaisina eri kulttuurista tai perhetaustasta riippumatta" 62a*

*"Kunnioittaa ja arvostaa vanhempien vakaumusta ja ottaa vanhempien arvot huomioon" 60a*

Lapsen kasvukontekstin huomiointi yhdistyykin aineistossa vahvasti arvo-osaamiseen sekä varhaiskasvatuksen eettiseen sekä uskonnollis-katsomukselliseen orientaatioon.

Varhaiskasvatuksellisen osaamisen kokonaiskäsitys on osittain riippuvainen myös varhaiskasvattajan edustamasta ammattinimikkeestä ja ammatillisesta taustasta. **Arviointiaineistojen ammattinimikeperustainen tarkastelu tuo esille useita yhteneväisyyksiä, mutta myös merkittäviä eroja eri ammattinimikejoukkojen välillä**. Selkein yhteneväisyys sisällöllisissä painotuksissa vallitsee varhaispedagogiseen osaamisen liittyvien sisältöalueiden kentällä. Työelämää edustavan arvioijan ammattinimikkeestä ja näyttötutkintotilaisuuden toimintaympäristöstä riippumatta suurimman painoarvon saivat pedagogiset taidot, kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi sekä henkilökohtaiset ominaisuudet ja valmiudet. **Jokainen ammattinimikejoukko painotti voimakkaimmin pedagogisia taitoja**.

Ammattitaitovaatimusten sisällöllisistä painotuksista poiketen **henkilökohtaiset ominaisuudet ja valmiudet korostuivat työelämälähtöisissä aineistoissa sekä päivähoidossa että seurakunnan lapsityössä**. Ammattinimikkeistä henkilökohtaisia ominaisuuksia ja valmiuksia huomioivat eniten lastenhoitajat. Henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja valmiuksiin kohdistuvien viittausten suhteellinen määrä onkin lastenhoitajien antamissa arvioinneissa yli kaksinkertainen verrattuna lastenohjaajien tuottamiin aineistoihin.

**Työn ulkoiseen ohjaukseen suuntautuneet viittaukset kuvaavat toimintaympäristöjen osittain toisistaan poikkeavia lähtökohtia** mm. ohjaavien asiakirjojen ja täten myös osaamisen sisällöllisten vaatimusten suhteen.

*”Toimii päivähoidon tavoitteiden mukaisesti ja oli kiinnostunut tekeillä olevasta vasusta” lo\**

*”Esiopetuksen tavoitteet hallinnassa ja toimi niitä noudattaen yhteistyössä päiväkodin henkilökunnan kanssa eri-ikäisten lasten toimintaa ohjaten” lo*

*Näytönantaja ymmärtää kirkon kasvatustoiminnan tavoitteet ja toimii ammatillisesti erilaisissa tilanteissa” lo*

*”Näytönantaja ymmärtää seurakunnan toiminnan erityispiirteitä” lo*

Varhaispedagogisen osaamisen alueella selkein eroavaisuus ilmeni hoito- ja hoivaosaamisen kohdalla. Hoito- ja hoivaosaaminen nousi huomattavasti vahvemmin esille päivähoidossa (n = 97) ja erityisesti lastenhoitajien laitimissa arvioinneissa. Hoito- ja hoivaosaamisen painottuminen päivähoidossa vaikuttaa varsin luontevalta. Seurakunnan lapsityön ja päiväkerhotoiminnan peruslähtökohtiin ja kohderyhmään verrattuna päivähoidolla on huomattavasti vahvemmin painottunut perushoidollinen tehtävä. Juuri perushoito korostuikin arviointilauselemissa.

*”Perushoito oli sinulle ihailtavan lapsilähtöistä” lh*

*”Perushoitoa lämmöllä ja sydämellä” lh*

Hoito- ja hoivaosaamiseen liittyvien osaamisvaatimusten painottumista lastenhoitajien antamissa arvioinneissa voidaan selittää luonnollisena seurauksena lastenhoitajan autenttista työkuvasta. Hoito- ja hoivaosaaminen onkin myös valtakunnallisissa linjauksissa määritetty lastenhoitajien erityisosaamisen alueeksi. Pedagogisen toiminnan kokonaisvastuu ja suunnitteluosaaminen vastaavasti määrittyvät tällöin lastentarhanopettajan työkuvan sisälle. (Karila & Nummenmaa 2001, 56; STM 2007, 28-29.)

Jos arviointiaineistojen sisällölliset ominaispiirteet todentavat arvioinnin edustaman ammattinimikkeen todellista sisältöä, onkin mielenkiintoista havaita pedagogisten taitojen sekä erityisesti kasvatustyön suunnittelun ja koordinoimisen nousevan esille myös lasten-

\* lo = työelämän arvioijana lastentarhanopettaja / lh = työelämän arvioijana lastenhoitaja / lo = työelämän arvioijana lastenohjaaja

hoitajien laatimissa arvioinneissa vähintään samassa mitassa kuin lastentarhanopettajien antamissa arvioinneissa. Toisaalta myöskään hoito- ja hoivaosaamisen painottuminen lastenhoitajien arvioinneissa suhteessa lastentarhanopettajien vastaaviin ei ole niin selkeä, että sen perusteella olisi mahdollista tehdä luotettavia päätelmiä eri ammattinimikkeiden tehtäväkuviin liittämistä eroavaisuuksista ja erityisosaamisenalueista. Tutkimusaineiston perusteella päivähoidon pedagogisemmin painottuneet toiminnot ja perushoidolliset ulottuvuudet sisältyvätkin vahvasti sekä lastentarhanopettajien että lastenhoitajien tehtäväkuviin ja osaamisvaatimuksiin. Aineisto viestii siis ennemminkin ”kaikki tekevät kaikkea” –työnjaosta. Koulutuksellisen suunnittelun ja varhaiskasvatusympäristöjen näkökulmasta tämä näyttäytyy varsin haastavana tulkintana. Toisaalta sen voidaan nähdä viestivän myös varhaiskasvatusympäristöihin liittyvästä yhä kasvavasta vahvan varhaispedagogisen osaamisen tarpeesta. Työelämän painotusten perusteella tämän osaamisalueen ja voimavaran vahvistaminen on koko varhaiskasvatuksen kenttää yhdistävä tavoite.

Osaamisen alueista jatkuvaan kehittymiseen liittyvä osaaminen nousi varsin yhteneväisesti esille jokaisen ammattinimikejoukon arvioinneissa. Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvän osaamisalueen kohdalla eri toimintaympäristöjen välillä sitä vastoin ilmeni eroavaisuuksia. **Yhteistyöosaaminen sai päivähoidossa selkeästi suuremman painoarvon.** Ammattinimikejoukkojen osalta yhteistyöosaaminen korostui erityisesti lastenhoitajien laatimissa arvioinneissa. Yhteistyöosaamista tarkasteltiin päivähoidossa ja seurakunnan lapsityössä myös pitkälti eri lähtökohdista. Päivähoidossa nousi esille päivähoitoympäristöjen laajempi henkilöstörakenne ja sen mukanaan tuomat työyhteisölliset vaatimukset, sekä toiminnan rakentuminen ammatillisena ryhmätyönä.

*”Pystyi erinomaisesti sopeutumaan ryhmäämme ja toimintaamme yhtenä työntekijänä”*

*lh*

*”Tekee yhteistyötä kaikkien henkilökuntaan kuuluvien kanssa” lto*

Seurakunnan lapsityössä yhteistyöosaaminen yhdistyi vahvemmin perheiden kanssa tapahtuvaan yhteistyöhön sekä työparin huomiointiin.

**Ammattinimikeperustaisessa vertailussa huomattavien ero ilmenee lapsen kasvukontekstin huomioimisessa.** Lastenhojaajien tuottamissa aineistoissa lapsen kasvukontekstin huomioimiseen liittyvä osaaminen jää viittausten ( $n = 4$ ) perusteella varsin merkityksettömäksi. Sitä vastoin päivähoidossa osaamisen sisältöalue nousee ( $n = 30$ ) huomattavasti useammin esille. Sisältöalueen saaman huomion eroavaisuuksia ei silti ole mielekästä selittää ammattinimikeperustaisina, vaan varhaiskasvatuksellisten toimintaympäristöjen ominaispiirteistä ja tarpeista lähtevinä. Viittausten tarkempi analyysi osoittaa sisältöalueen huomioinnin päivähoidossa perustuvan hyvin pitkälti päiväkotien lapsiryhmien monikulttuuriseen rakenteeseen ja sen mukanaan tuomiin autenttisiin osaamisvaatimuksiin.

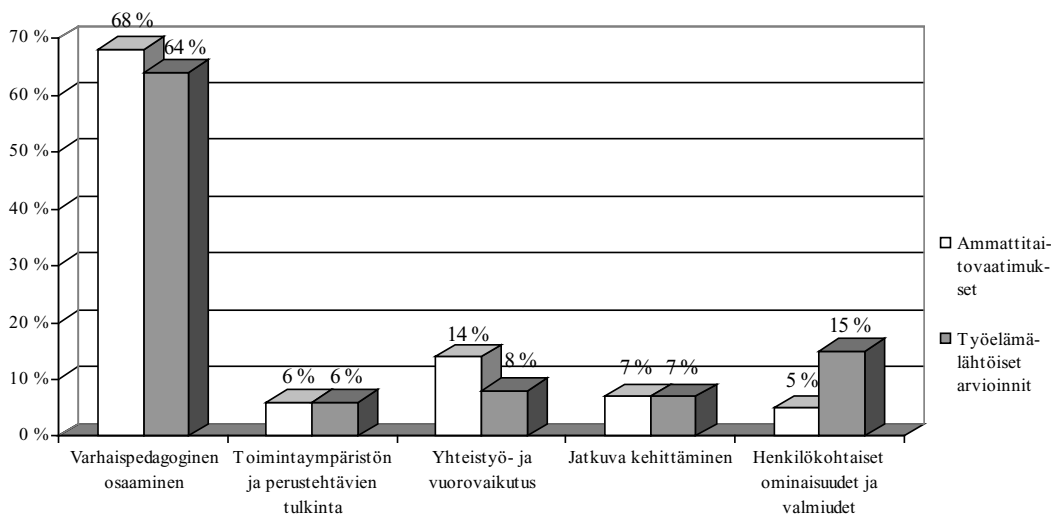
*”avoin yhteistyö maahanmuuttajaperheiden kanssa”* *lh*

*”Uskontokasvatushetki oli toteutettu niin että kaikki lapset saivat osallistua, sillä ryhmässä on paljon eri kulttuureista tulevia lapsia.”* *lt*

Arvioijan ammattinimike ei täten ole merkityksellinen muuttuja, vaan toimintaympäristön olemus. Voitaneen myös olettaa, että lapsen kasvukontekstin huomiointia edustava osaamisen sisältöalue ei nousisi vastaavassa määrin esille myöskään päivähoidossa, jos näyttöympäristönä toimivat päivähoitoyksiköt eivät sisältäisi monikulttuurisia ryhmiä. Sisältöalueen osaamistarpeet ovat joka tapauksessa varhaiskasvatuksen kentällä ilmeiset.

Kokoavasti voidaan todeta **eri varhaiskasvatuksellisten ammattinimikkeiden lähestyvän varhaiskasvatusosaamista varsin yhtenevästi**. Varhaiskasvatusosaamisen ehdottoman ytimen työelämän tulkinnoissa muodostaa varhaispedagoginen osaaminen, painottaen erityisesti välittömän tason osaamista. Osaaminen kulminoituu hyvin vahvasti lapsilähtöisesti rakentuvien pedagogisten taitojen sekä sitä tukevan kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi -osaamisen ympärille. Työelämän toimijat asettavat lisäksi henkilökohtaiset ominaisuudet ja valmiudet merkittäväksi ammatillisen osaamisen ulottuvuudeksi. Varhaiskasvatuksellisten toimintaympäristöjen **kontekstuaaliset erityispiirteet ja osaamistarpeet** tuovat myös aina omat sisällölliset vaatimukset sekä painotukset varhaiskasvatuksellisiin osaamisprofiileihin. (vrt. Kupila 2007, 19-20, 28.)

Työelämän vaalimat ja soveltamat osaamiskäsitykset muodostavat perustaa koko kompetenssiperustaisen tutkintojärjestelmän pätevyydelle sekä luotettavuudelle. Osaamisalueiden tasolla työelämälähtöiset osaamisen määrittymiset vastaavat pitkälti tutkinnon ammattitaitovaatimusten osaamiskuvauksia ja – painotuksia.



**Kaavio 6.** Osaamisalueiden osuudet ammattitaitovaatimuksissa ja arviointiaineistoissa.

Sekä ammattitaitovaatimukset että työelämä korostavat hyvin yksiselitteisesti varhaispedagogista osaamista. Vähäisemmin huomioituista osaamisalueista yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen saa ammattitaitovaatimuksissa työelämän painotuksia suuremman merkityksen. Eri osaamisalueisiin yhdistyvät henkilökohtaiset ominaisuudet ja valmiudet sitä vastoin saavat työelämän kuvauksissa selkeästi ammattitaitovaatimuksia suuremman huomion.

Määritysten sisällölliseen tarkasteluun ja yksityiskohtaisempaan vertailuun palataan näyttötutkintotilaisuutta käsittelevissä tarkasteluissa.

## III VARHAISKASVATUSOSAAMINEN JA NÄYTTÖTUTKINTOTILAISUUS

### 9. Näyttötutkintotilaisuus ja varhaiskasvatuksellisen ammattitaidon arviointi

Toinen tutkimusongelma siirtää tutkimuksen näkökulman ammattitaitoa koskevista määrittelyistä varhaiskasvatusosaamisen arvioinnin ja todentamisen haasteisiin. Kompetenssiperustaisten lähestymistapojen validiteettia rakennetaan suurelta osin arvioinnin autenttisuuden kautta. Tällä tyypillisesti tarkoitetaan osaamisen työelämäsovellettavuutta ja arviointitilanteiden sekä – prosessien autenttisuutta. Näyttötutkintojärjestelmän yksi kulmakivi onkin osaamisen osoittaminen ja arviointi mahdollisimman autenttisisissa työtehtävissä ja -ympäristöissä. Tämä tehtäväautenttisuutta korostava näkökulma suuntaa tutkimuksellisen huomion ensimmäiseksi arviointiprosessin toteutukseen.

#### 9.1. Tutkintotilaisuuksien autenttisuus

Tutkimusaineistossa **tehtäväautenttisuuden lähtökohdat määritellään tutkinnon järjestäjän tutkintotoimikunnalle laatimassa Näyttöjen järjestämissuunnitelmassa sekä tutkinnon osan näyttötehtävässä**. Näyttöympäristöjen ja suoritusten työelämälähtöinen autenttisuus näkyvätkin näyttötutkinnon järjestämistä ohjaavina peruslähtökohtina.

*”Näytöt ohjaavat tutkinnon suorittajat käytännön työtilanteisiin, joiden kautta on mahdollista osoittaa määritellyt ammattitaitovaatimukset.” (Näyttöjen järjestämissuunnitelma)*

Vielä näyttöympäristön autenttisuutta keskeisempi tekijä on osoitetun osaamisen sisällöllinen edustavuus eli **autenttinen osaaminen**. Ammattitaitovaatimusten edellyttämää osaamista arvioidaan myös autenttisten työtilanteiden ulkopuolella, jos osaamisen todentaminen ja luotettava osoittaminen sitä vaativat.

*”Näytönantajan mahdollisuus osoittaa ja arvioijien arvioida määritellyt ammattitaitovaatimukset pyritään varmentamaan liittämällä autenttisten työsuoritusten rinnalle tarkentavia ja reflektioivia kirjallisia tai suullisia suoritteita.” (Näyttöjen järjestämissuunnitelma)*

Näyttöjen järjestämissuunnitelman melko yleisen tason kuvausta todenmukaisempi käsitys tutkintotilaisuuden olemuksesta välittyy tutkinnon osan näyttötehtävästä. Tutkinnon osan näyttötehtävä määrittelee näyttöympäristöt melko yksiselitteisesti.

*”Tutkinnon suorittaja työskentelee päivähoitossa osana työyhteisöä, normaaleissa päivähoiton tehtävissä, vähintään neljänä päivänä noin 7 h/pv.” (Lapsen kasvun ohjaus- ja huolenpito- tutkinnon osan näyttötehtävä 2006.)*

*”Tutkinnon suorittaja työskentelee päiväkerhossa vähintään kolmena päivänä. Tutkinnon suorittajan tehtäviin kuuluu kolmannen toimintapäivän suunnittelusta ja toteutuksesta huolehtiminen.” (Lapsen kasvun ohjaus- ja huolenpito- tutkinnon osan näyttötehtävä 2006.)*

**Tutkintotilaisuuden lähtökohtana ovat autenttiset työympäristöt.** Jokaisen tutkinnon suorittajan osaamista arvioidaan poikkeuksetta kahdessa autenttisesti työelämän toimintaympäristössä. Näyttöympäristöinä toimivat kunnalliset tai yksityiset päiväkodit sekä seurakunnan lapsi- ja perhetyötä toteuttavat päiväkerhot. Arvioinnin rakentuminen kahdessa työelämän kontekstissa vahvistaa arviointijärjestelmältä edellytettävää tehtävä- ja prosessiautenttisuutta.

Tutkintotilaisuus rakentuu työelämälähtöisesti, pitkälti etukäteen kontrolloimattomien työtehtävien ja työtilanteiden kautta. Arviointiprosessin pätevyyyteen ja luotettavuuteen useasti yhdistetyt toistettavuuden ja standardoinnin vaatimukset eivät täten näyttäytyä tutkintotilaisuuden keskeisinä kriteereinä tai pyrkimyksinä. Ammatillisen varhaiskasvatuksen viitekehyksessä pyrkimys vahvaan kontrolloitavuuteen ja toistettavuuteen johtaisikin mitä ilmeisimmin päinvastaiseen tilanteeseen eli työtilanteiden autenttisuuden kyseenalaistumiseen. Tämä heikentäisi sisällöllistä kokonaisvaliditeettia, vaikka itse arviointitapahtuman luotettavuus menetelmätasolla siitä hyötyisikin. **Arviointiaineisto ei kokonaisuudessaan perustu autenttisten työtilanteiden havainnointiin**, vaan arviointiaineistoon sisältyy myös erilaisia kirjallisia ja suullisia suoritteita. Kirjalliset suoritteet suuntautuvat selkeimmin hoito- ja hoivaosaamisen sisällä lapsen ravitsemukseen, verkosto- ja yhteistyöosaamiseen, kasvatustyön suunnittelu- ja koordinoitiosaamiseen sekä reflektio-osaamiseen.

*”Sisällyttä portfolioosi perusteltu suunnitelma työpaikkasi osoittaman erityisruokavalioisen lapsen hoitopäivän aterioista ja välipaloista. Pohdi suunnitelmasi lähtökohtana erityisruokavalion vaikutusta lapsen ravinnontarpeeseen.*

*Laadi myös kuvaus päivähoidon yhteistyöverkostosta ja sen toiminnasta tai toimintamahdollisuuksista. Kuvauksen tulee ottaa huomioon lapsen perhe osana kasvatuksellista kokonaisuutta.” (Lapsen kasvun ohjaus- ja huolenpito- tutkinnon osan näyttötehtävä 2006.)*

Tutkinnon osan ammattitaitovaatimusten osoittaminen kahdessa eri työympäristössä ja kahden eri työelämän edustajan arvioimana on kokonaisvaliditeetin kannalta kiinnostava toimintamalli. Toimintamalli edesauttaa kompetenssiperustaisten lähestymistapojen kontekstuaalisten ja konstruktivististen osatekijöiden todentumista. Osaamisen arviointi kahdessa työympäristössä avaa mahdollisuuksia arvioida mm. tilannesidonaisuuden tiedostamista sekä valmiutta siirtää osaamista kontekstista toiseen. Samalla eri arvioijien arvioinnit toimivat toisiaan täydentävinä sekä vastavuoroisesti arviointien pätevyyttä ja luotettavuutta todentavina aineistoina.

Ammatillisen varhaiskasvatuksen näkökulmasta autenttisia toimintaympäristöjä ovat mm. päivähoidon toimintayksiköt sekä seurakunnan lapsi- ja perhetyötä toteuttavat tahot. Autenttisia, työelämää edustavia arvioijia ovat päivähoitopalveluita ja seurakunnan lapsi- ja perhetyötä edustavat varhaiskasvatustyön ammattilaiset. Tutkimusaineiston työelämän arvioijat ovat jaettavissa **kolmen ammattinimikkeen** alle. Edustetut ammattinimikkeet ovat **lastenohjaaja, lastentarhanopettaja ja lastenhoitaja**. Seurakunnan lapsityön näyttöympäristöissä jokainen työelämän arvioija (n = 80) oli ammattinimikkeeltään lastenohjaaja eli edusti suoraan arvioitavaa tutkintoa. Päivähoitossa lastenhoitajat (n = 43) muodostivat pienen enemmistön, mutta myös lastentarhanopettajat (n = 37) olivat vahvasti edustettuna. Lapsi- ja perhetyön perustutkinto tuottaa pätevyuden päivähoitossa lastenhoitajan tai lähihoitajan ammattinimikkeeseen mukaisesti tehtäviin (272/2005 8§). Täten tutkinnon kannalta yksiselitteisimmin kontekstiautenttisuutta päivähoitossa edustavat lastenhoitajina toimivat näyttöarvioijat. Lastentarhanopettajien kontekstiautenttisuus perustuu päivähoiton ja varhaiskasvatuksen edellyttämien osaamisvaatimusten ja työympäristön edustukseen, mutta ammattikuvan eroavaisuus voidaan nähdä kontekstiautenttisuutta mahdollisesti vääristävänä tekijänä. Toisaalta päivähoitopalvelut perustuvat lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien yhdessä muodostamiin osaamisyksikköihin. Lastentarhanopettajalla voidaankin olettaa olevan pätevä käsitys myös ammattitaitoisen työparin osaamisvaatimuksista, vaikka arvioitavan osaamisvaatimukset edustavat toista ammattinimikettä. Työelämän arvioijat ovat myös arvioijakoulutuksen läpikäyneitä.

Tutkintojärjestelmä korostaa arvioinnissa kolmikantaista toimintamallia. Kolmikantaisessa arvioinnissa työelämä on edustettuna sekä työntekijä- että työnantajatasolla. Tutkimusaineistossa autenttisissa toiminnallisissa työtilanteissa arviointivastuussa olivat työntekijätason arvioijat, poikkeuksena neljä tutkinnon suorittajaa joiden osaamista arvioinut lastentarhanopettaja oli myös päiväkodin johtaja. Työnantajataso edustus arviointitoiminnassa rakentui ensisijaisesti tiettyjen suullisten ja kirjallisten suoritteiden arvioinnin kautta. Sama työnantajataso edustaja myös arvioi useita, eri toimintaympäristöissä näytönsä antaneita, tutkinnon suorittajia.

Näyttötutkintojärjestelmän peruslähtökohtien näkökulmasta **työnantajien vähäinen edustus toiminnallisten työtilanteiden arvioinnissa voidaan nähdä puutteena**. Tutkintojärjestelmän ensisijainen tavoite on kuitenkin osaamisen todentaminen autenttisissa työtilanteissa ja – konteksteissa. Tällöin työnantajien vähäinen edustus toiminnallisten työtilanteiden arvioinnissa ei välttämättä näyttäytyä varhaiskasvatuksellisen ammattikentän todellisuuden näkökulmasta arviointiprosessin validiteettia heikentävänä tekijänä. Päinvastoin päivähoiton ja seurakunnan lapsityön varhaiskasvatuksellisissa toimintaympäristöissä työnantajien vahva edustus arjen toimintatilanteissa voisi jopa muodostua työtilanteen autenttisuutta vääristäväksi tekijäksi.<sup>168</sup> Tilanteiden poikkeuksellinen luonne mahdollisesti vaikuttaisi hetkellisesti koko toimintakontekstin olemukseen, tuoden siihen arjen todellisesta toimintakulttuurista poikkeavia ominaispiirteitä. Tämä voisi muodostua



merkittäväksi uhaksi koko arviointiprosessin pätevyydelle. **Tutkintotilaisuuden hallinnointi- ja ohjausprosessi ei saa tuoda todellisiin työympäristöihin ja – tilanteisiin tekijöitä, jotka eivät vastaa käytännön todellisuutta.**

Kolmikantaisen arviointitoiminnan **kolmannen toimijatahon muodostaa tutkinnon järjestäjä**. Tutkinnon järjestäjä edustaa usein näyttötutkintomestaruutta, jonka määritellään merkitsevän alansa tutkintojen ja näyttötutkintojärjestelmän asiantuntijuutta. Näyttötutkintomestarijärjestelmä ei sisälly kyseisen tutkimuksen analyysikohteisiin ja tutkimusaineistoon. On silti todettava yleisohjeistusten näyttötutkintomestaruutta painottavien näkökulmien asettavan kyseiselle koulutustoiminnalle suuret odotukset. Ohjeistusten asettaessa epäsuorasti näyttötutkintomestaruuden tutkinnon järjestäjän edustajan ensisijaiseksi vaatimukseksi syntyy uhka, että sisällöllinen asiantuntijuus arvioitavan osaamiskentän suhteen jää toisarvoiseksi kriteeriksi. Tällöin näyttömestarikoulutuksen on tuettava selkeästi myös alakohdtaisen tutkinnon sisäistä asiantuntijuutta.

Pätevän ja luotettavan arviointitoiminnan kannalta vähintään yhtä merkittävä vaatimus onkin toimintaprosessia organisoivan tai arvioivan tahon osaamisaluetta koskeva sisällöllinen asiantuntijuus. Tutkimusaineistossa tutkinnon järjestäjää edustavat arvioijat vastasivat pitkälti tutkintotilaisuuden suunnittelusta, organisoinnista sekä selkeästi rajatun arviointiaineiston osan arvioinnista. Arviointiaineisto muodostui kirjallisista ja suullisista suoritteista, joita tutkinnon järjestäjän arvioijat käsitelivät myös työelämän arvioijien kanssa käydyissä arviointikeskusteluissa. Tutkinnon järjestäjän arvioimat suoritteet kohdentuivat sisällöllisesti kolmeen eri osaamisalueeseen. Jokaiselle eri osaamisaluetta todentavalle suoritteelle oli määritelty oma tutkinnon järjestäjää edustava arvioija. Arvioijien valinnassa ensisijainen kriteeri on ollut sisällöllinen asiantuntijuus. Jokaisella arvioijalla on arvioitavaa sisältöaluetta edustava korkeakoulututkinto, sekä opettajapätevyys. Jokaisella arvioijalla on myös työelämäkokemusta varhaiskasvatustyön tai siihen liittyvän yhteistyöverkoston sisältä. Yksi tutkinnon järjestäjän arvioijista on myös tutkintojärjestelmän vaatimusten mukaisesti näyttötutkintomestari. Myös tutkintotilaisuuden järjestämisestä vastaava henkilö on näyttötutkintomestari.

Tutkinnon järjestäjää edustavat arvioijat olivat osallistuneet myös valmistavan koulutuksen järjestämiseen. Arvioijat eivät olleet antaneet valmistavaa koulutusta kyseisille näytönantajille arvioimillaan sisältöalueilla. Valmistavan koulutuksen kautta mahdollisesti tapahtuneet muut kontaktit voivat silti muodostaa uhan prosessin toiminnalliselle riippumattomuudelle.

## 9.2. Arviointiprosessin pätevyys ja luotettavuus

Aidot ammatillisen varhaiskasvatuksen toimintaympäristöt ja työtehtävät, pätevät arvioijat sekä todellisia työelämän osaamisvaatimuksia edustavat kriteerit luovat mahdollisuuden pätevälle ammattitaidon kompetenssiperustaiselle arvioinnille. Hyvät lähtökohdat

eivät silti takaa luotettavaa ja pätevää lopputulosta. Näyttötutkintojärjestelmän kokonaisvaliditeetin kannalta yhden merkittävimmistä ulottuvuuksista muodostaakin arviointiprosessi. Arviointiprosessin kannalta keskeinen kysymys on ammattitaitovaatimusten ja arviointien vastaavuus? Arvioinnit kertovat myös tutkinnon suorittajien ammatillisen osaamisen rakenteesta sekä tasosta. **Työelämälähtöiset arvioinnit kuvaavatkin samalla ammatillisen koulutusjärjestelmän kykyä vastata työelämän tutkinnon suorittajille asettamiin odotuksiin.**

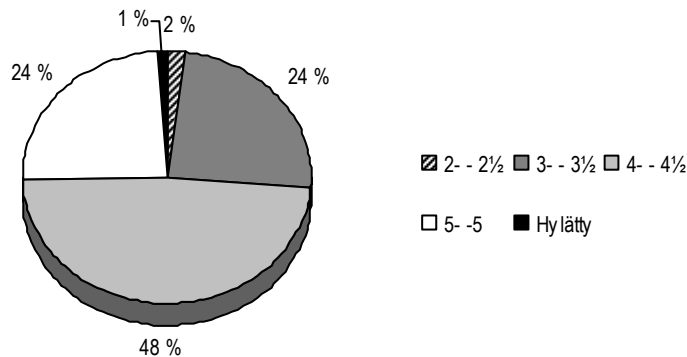
Lapsen kasvun ohjaus ja huolenpito- tutkinnon osan ammattitaitovaatimukset kohdentuvat ensisijaisesti lapsen kehitysvaiheiden ja tarpeiden mukaiseen varhaispedagogiseen osaamiseen. Huomio suuntautuu mm. toiminnallisen osaamisen monipuolisuuteen, perushoidollisiin valmiuksiin sekä sisällöllisistä orientaatioista uskonnollis-katsomukselliseen osaamiseen. Perhelähtöisyys, yhteistyöosaaminen sekä kontekstiosaamisen ulottuvuudet nousevat myös ammattitaitovaatimuksissa esille. Lisäksi huomioidaan oma ammatillinen kehittyminen. Tutkinnon osan ammattitaitovaatimusten tavoittavatkin varhaiskasvatuksellisen osaamisen perusrakenteet varsin laaja-alaisesti, mutta melko abstraktilla tasolla.

Työelämälähtöisten arviointien analyysissä huomio kiinnittyi ensimmäisenä arviointien määrittelemään tutkinnon suorittajien osaamisen tasoon.

**Taulukko 17.** Tutkinnon suorittajien osaamisen taso<sup>169</sup> työelämän arvioinneissa.

	keskimääräinen työelämän kokonaisarvio	arvio päivähoitossa	arvioijana lastentarhanopettaja	arvioijana lastenhoitaja	arvio seurakunnassa arvioijana lastenohjaaja
Lapsen kasvun ohjaus ja huolenpito – tutkinnon osa	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
Tutkinnon osan ammattitaitovaatimus					
1. Lapsen kehitysvaiheiden ja tarpeiden huomioon ottaminen	3,9	4,0	4,0	4,0	3,9
2. Lapsen perushoidosta huolehtiminen	4,0	4,1	4,2	4,1	3,8
3. Lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen yhteistyössä vanhempien ja muiden kasvattajien kanssa monipuolisen toiminnan avulla	3,8	3,8	3,8	3,9	3,8
4. Kasteopetuksen ja uskon- tokasvatuksen toteuttaminen	4,0	4,1	4,1	4,1	4,0
5. Kasvatustyö ja yhteistoi- minta eri toimintaympäris- töissä	3,8	3,8	3,9	3,8	3,8
6. Ammattitaidon ja työn kehittäminen	4,0	4,1	4,0	4,1	3,9

Kaikkinensa **tutkinnon suorittajien osaaminen näyttäytyy työelämälähtöisissä arvioinneissa selkeästi hyvänä**. Osaamisen taso ei myöskään merkittävästi vaihtele eri ammattitaitovaatimusten välillä, vaan **taso säilyy osaamisen sisältöalueesta riippumatta keskimäärin vahvana**. Lievästi heikommaksi osaaminen määrittyy moniammatillista ja perhelähtöistä yhteistyöosaamista painottavien ammattitaitovaatimusten<sup>170</sup> kohdalla. Myöskään eri työympäristöjen välillä ei ole havaittavissa merkittäviä eroja osaamisen tasossa. Tämä viestii **osaamisen positiivisesta siirrettävyydestä** toiminnallisesta viitekehuksesta toiseen. Työelämän kokonaisarviot eivät myöskään sisällä kuin yksittäisiä<sup>171</sup> tyydyttävän tasoisia tai hylättyjä suorituksia eli osaamisen tason on varsin läpäisevästi hyvä tai kiitettävä. Myös tutkinnon osasta saatujen kokonaisarvosanojen keskimääräinen taso (3,9) on varsin yhteneväinen työelämälähtöisten arvioiden kanssa. Lapsi- ja perheyön tutkinnon kyky tuottaa työelämän osaamistarpeisiin vastaavia tutkinnon suorittajia vaikuttaakin arviointien perusteella hyvältä.



**Kaavio 7.** Arvosanat työelämälähtöisissä arvioinneissa.

Kiitettävän ja tyydyttävän tason arvioiden vertailu paljastaa silti **merkittävät erot ammattitaitovaatimuksen hyväksytysti suorittaneiden tutkinnon suorittajien osaamisessa**. Kiitettävän tason arviot kertovat syvällisestä ja kokonaisvaltaisesta varhaiskasvatuksellisesta osaamisesta. Tyydyttävän tason arvioinnit sitä vastoin herättävät kysymyksen osaamisen riittävydestä.

*”Ryhmänhallintataidot melko heikot. Ei puuttunut levottomuuksiin ajoissa. Otti kontaktia vanhempiin.” (LKOH a.t.v.3, arvosana tyydyttävä 2,5\*)*

*”Pystyi hallitsemaan erilaiset tilanteet erittäin hyvin huomioiden lapsen iän sekä erityistarpeet. Näytönantajalla on luontainen kyky ottaa ryhmä hallintaansa. Toimi suunnitelmallisesti ja muutti tarvittaessa toimintaa. Näytönantaja oli yksi meistä.” (LKOH a.t.v.3, arvosana kiitettävä 5\*\*)*

\* LKOH a.t.v.3 = Lapsen kasvun ohjaus ja huolenpito –tutkinnon osan kolmas ammattitaitovaatimus; arvosana tyydyttävä 2,5 = työelämä antanut ammattitaitovaatimuksen edellyttämästä osaamisesta arvosanan 2,5

\*\* LKOH a.t.v.3 = Lapsen kasvun ohjaus ja huolenpito –tutkinnon osan kolmas ammattitaitovaatimus; arvosana kiitettävä 5 = työelämä antanut ammattitaitovaatimuksen edellyttämästä osaamisesta arvosanan kiitettävä 5

*”Tietää kristilliset arvot ja osittain myös uskontokasvatuksen esiopetustavoitteet, mutta ei pystynyt tuomaan niitä esille näyttöjakson aikana.” (LKOH a.t.v.4, arvosana tyydyttävä 2,25)*

*”On oikeudenmukainen, avoin ja empaattinen. Ohjaa lapsia kivistä huomaamaan oikean ja väärän toiminnassaan. Ohjaa lapsia suvaitsevaisuuteen ja toisten kunnioittamiseen. Huomioi hyvin ryhmän ongelmat ja ohjasi lapsia oikeaan suuntaan hyvin. Osaa ottaa toiminnassaan huomioon lasten perheiden eri uskonnot ja toimia sovittujen käytäntöjen mukaan”. (LKOH a.t.v.4, arvosana kiitettävä 5)*

Osaamisen suuret poikkeavuudet nousivat esille kiitettävän ja tyydyttävän tasoisten suoritusten välillä jokaisen ammattitaitovaatimuksen kohdalla.

*”Opiskelija ei osannut huomioida pienten lasten hoitoa ja iän mukaisia tarpeita. Lapsi olisi tarvinnut hyvin selvät rajat.” (LKOH a.t.v.1, arvosana tyydyttävä 1-)*

*”Näytönantaja osaa arvioida toimintaansa ja muuttaa sitä joustavasti ja tarpeen vaatiessa lapsen tarpeita vastaavaksi. Suunnittelee ja toimii lähtökohtanaan lapsen yksilölliset kehitysvaiheet ja tarpeet, ryhmässämme on monen ikäisiä ja monen tasoisia lapsia, joiden kanssa na. työskenteli ja jotkut heistä jopa todella vaativia kehitysvaiheessaan. Perushoidossa näytönantaja huomioi lasten eri kehitysvaiheet ja lasten tarpeet hyvin ja työskenteli niiden pohjalta.” (LKOH a.t.v.1, arvosana kiitettävä 5)*

Voidaankin kysyä, ovatko näin merkittävät osaamisen eroavaisuudet varhaiskasvatuksellisen kelpoisuuden näkökulmasta sallittavat? Aineiston perusteella myös vaikuttaa siltä, että **kynnys antaa hylätty arvio on työelämälle liian korkea**. Tämä on tutkintojärjestelmän pätevyuden ja luotettavuuden kannalta ongelma. Arviointien osaamistasoperustainen analyysi paljastaa myös toisen luotettavuuteen liittyvän ongelman. **Osaamisen kuvaukset myös saman arvosanan saaneiden tutkinnon suorittajien välillä voivat yksittäistapauksissa poiketa merkittävästi toisistaan.**

*”Vanhempien kanssa vain vähäistä kontaktia, vaikka olisi ollut mahdollisuus. Tuokiosta puuttui motivointi, vaikka liittyi aiheeseen. Aikuislähtöisiä tilanteita.” (LKOH a.t.v.3, arvosana hyvä 3,25)*

*”Käytti eri toimintamuotoja. Osasi ohjata lapsia erilaisissa tilanteissa. Hallitsi pääsääntöisesti ryhmätilanteet. Osallistui lapsen äidin luvalla ”vanhempain varttiin” ja asiallisesti keskusteluun. Ilmapiiri ohjaustilanteissa turvallinen ja vuorovaikutteinen.” (LKOH a.t.v.3, arvosana hyvä 3)*

Tällaiset yksittäistapaukset viestivät arvioijien koherenssiin liittyvistä uhista. Arvioijien käsitykset, esimerkiksi hyvän tasoisen osaamisen kriteereistä, eivät kaikilta osin ole yhtenevät. Tällöin joudutaan kysymään, mitä määritelty osaamisen taso kussakin yksittäistapauksessa todella merkitsee? Tämä on järjestelmän kannalta kestävä tilanne.

Osaamisen arviointi kahdessa eri toiminnallisessa kontekstissa samojen osaamisvaatimusten mukaisesti tarjoaakin erinomaisen mahdollisuuden tarkastella arvioijien välistä kohe-

renssia. Keskimäärin työelämän arvioijien välinen koherenssi on annettujen arvosanojen perusteella varsin hyvä. Työelämän kokonaisarvioiden keskimääräinen ero arvosanoissa on noin 0,6 eli **tutkinnon suorittajan osaamisen taso on määrittynyt kummankin työelämän arvioijan arvioinneissa lähes vastaavaksi**. Huomionarvoista myös on, että 48 % tutkinnon suorittajista on saanut eri työelämän konteksteista kokonaisarviot, joiden arvosanojen välinen ero on 0,25 tai vähemmän. Tällöin voidaan puhua jo varsin korkeasta yhtenäisyydestä. Ammattitaitovaatimuskohtaisissa arvioinneissa arvioijien välinen ero on keskimäärin hieman kokonaisarvioiden eroa suurempi. Tällöinkin arvosanojen keskimääräinen ero jää vaihteluvälille 0,7 - 0,8 eli merkittäviä poikkeamia arvioijien välisessä koherenssissa ei esiinny myöskään yksittäisten ammattitaitovaatimusten kohdalla.

Suurin aineiston sisältämä poikkeama työelämän arvioijien välisessä yhteneväisyydessä todentuu hylätyn kokonaisarvion tutkinnon osasta saaneen yksittäisen tutkinnon suorittajan kohdalla. Tutkinnon suorittaja on saanut seurakunnan lapsityössä työelämän arvioijalta kokonaisarvion hylätty ja yksittäisistä ammattitaitovaatimuksista kolme ammattitaitovaatimusta on arvioitu osaamisen tasolle hylätty ja kaksi tasolle tyydyttävä yksi. Sitä vastoin päivähoitossa tutkinnon suorittajan ammattitaitovaatimusten mukaisesta kokonaisuosaamisesta on annettu arvosana 2,75. Ammattitaitovaatimuskohtaiset arvioinnit sijoittuvat välille 2,75-4 eli edustavat kaikki osaamisen hyvää tasoa. Tältä osin työelämän arvioijien välinen ero on melkoinen ja koherenssista ei voida juuri puhua. Aineiston perusteella ei ole mahdollista tehdä varmoja päätelmiä arviointien eroavaisuuksien syistä. On mahdollista, että tutkinnon suorittajan toiminta ja osaaminen on ollut selkeästi toisesta poikkeavaa eri toimintaympäristöissä. Vastaavasti arviointien eroavaisuudet voivat johtua työelämän arvioijien erilaisesta tavasta määrittää amatillista osaamista. Tällöin kyseessä on selkeästi arvioijien väliseen koherenssiin ja sitä kautta arviointijärjestelmän kokonaisreliabiliteettiin kohdentuva ongelma. Vaikka tutkimusaineiston perusteella arvioijien välinen koherenssi näyttäytyy keskimäärin hyvänä, todentaa tällainen yksittäistapauskin arviointijärjestelmään liittyviä uhkakuvia ja myös jo todentuvia ongelmia. Tutkintojärjestelmän sisällä tuleekin systemaattisesti kehitellä järjestelmiä, jotka estävät tällaisten uhkatekijöiden toteutumisen. **Arviointien rakentuminen eri ympäristöissä ja usean arvioijan toimesta vahventaa prosessin luotettavuutta.**

### 9.2.1. Ammattitaitovaatimusten ja arviointien vastaavuus

Lähtökohtaisesti arviointitulosten oletetaan luotettavasti ja pätevästi todentavan tutkinnon suorittajien ammattitaitovaatimusten mukaista osaamisen tasoa. Tämä on koko kompetenssiperustaisen arviointijärjestelmän perusta. Oletus edellyttää ammattitaitovaatimusten sekä toteutuneiden arviointien sisällöllistä vastaavuutta. Tämä muodostuukin tutkimusanalyysin seuraavaksi näkökulmaksi.

Varhaiskasvatuksellisen ammattikentän näkökulmasta keskeisin kysymys ei mitä todennäköisimmin ole, minkä yksittäisen ammattitaitovaatimuksen viitekehyydessä vaadittava

osaamisen sisältöalue on arvioitu ja todennettu? Ensisijainen seikka työelämän näkökulmasta lienee se, että kaikki vaadittavat osaamisen sisältöalueet ovat tutkintojärjestelmän varmentamia ja kelpoisuuden saavuttaneen henkilön todellisessa hallinnassa. Kokonaiskäsitys ammattitaitovaatimusten toteutumisesta arviointitoiminnassa saadaan vertailemalla osaamisen sisältöalueita edustavien viittausten suhteellisia osuuksia ammattitaitovaatimuksissa ja työelämän tuottamissa arviointiaineistoissa.

Lähtökohtaisesti yksittäisen viittauksen merkitys ammattitaitovaatimuksissa ja työelämän tuottamassa arvioinnissa, suhteellisesta osuudesta riippumatta, on kuitenkin hyvin erilainen. Ammattitaitovaatimuksissa esimerkiksi yksittäinen sisältöaluetta edustava viittaus osaamisen tyydyttävällä tasolla määrittäyty ehdottomaksi ammatillisen kelpoisuuden saavuttamisen edellytykseksi. Täten ammattitaitovaatimuksissa kelpoisuuden vähimmäisvaatimukseksi määrittäytyvien osaamisen sisältöalueiden tulisi todentua jokaisen tutkinnon suorittajan osaamisen arvioinnissa. Ammattitaitovaatimuksissa määriteltujen sisältöalueiden todentuminen osaamisen arvioinneissa on analyysin näkökulmasta varsin vaikeasti tavoitettava ilmiö. Tutkintojärjestelmän arviointiprosesseissa ammattitaitovaatimus tulkitaan kokonaisuudessaan osoitetuksi ja arvioiduksi, jos arviointiaineisto sisältää ammattitaitovaatimuksen kohdalla merkinnän arvioidusta osaamisen tasosta. Arviointi voi muodostua ainoastaan numeerisesta arvioinnista. Tämän tulkitaan vahvistavan tutkinnon suorittajan osoittaneen arvioidusti kaikki kyseiselle ja sitä alemmille osaamisen tasoille määritellyt osaamisvaatimukset. Arviointiaineistojen sisältämät kirjalliset perustelut arvioidulle osaamisen tasolle silti viestivät arvioijan arvioinnissa soveltamista sisällöllisistä tulkinnoista ja painotuksista. Vaikka kirjalliset perustelut ja tarkennukset eivät ole ehdoton vaatimus, niin 160:stä työelämän tuottamasta arvioinnista 147 sisälsi myös kirjallisia perusteluja. Täten kirjallisten arviointilausemien kautta voidaan tehdä tulkintoja työelämän arvioijien arvioinneissaan huomioimista osaamisen sisällöistä. (vrt. Karila & Nummenmaa 2001, 54-55.)

Ammattitaitovaatimusten sisältöalueiden tulisi sisältyä arviointeihin kattavasti, koska tutkinnon suorittajien osaamisen taso on arvioitu keskimääräisesti varsin korkeaksi. Suhteellisten osuuksien vertailu osoittaaakin vastaavuuden olevan usean osaamisen sisältöalueen osalta melko hyvän.

Osaamisalueista **varhaispedagoginen osaaminen** saa suurimman huomion sekä ammattitaitovaatimuksissa että työelämän antamissa arvioinneissa. Osaamisalueen sisällä on kuitenkin havaittavissa tiettyjä eroavaisuuksia. **Työelämän arvioinnit painottavat ammattitaitovaatimuksia vahvemmin mm. pedagogisia taitoja sekä kasvatustyön suunnittelua ja koordinointia.** Pedagogiset taidot ovat toki keskeisin sisältöalue myös ammattitaitovaatimuksissa. Samalla on kuitenkin huomioitava, että työelämän arvioinneissa pedagogiset taidot edustavat useassa tapauksessa selkeästi ammattitaitovaatimuksia rajoittuneempaa tulkintaa sisältöalueesta. Työelämän arvioinneissa pedagogisista taidoista

puuttuu useasti mm. tavoitteellisuuden huomiointi. Ammattitaitovaatimuksissa pedagogiset taidot edustavat sitä vastoin tavoitteellista toiminnallista osaamista.

**Taulukko 18.** Varhaiskasvatuksellinen osaaminen ammattitaitovaatimuksissa ja työelämälähtöisissä arvioinneissa.

Varhaiskasvatukselliset osaamisalueet	LKOH a.t.v. <sup>1*</sup>	työelämän arvioinnit <sup>2**</sup>	Osaamisen sisältöalueet	LKOH a.t.v.	työelämän arvioinnit
Varhaispedagoginen osaaminen	68%	64%	Pedagogiset taidot	16%	24,5%
			Kasvatuksellinen ja kasvatustoiminnallinen vuorovaikutus	5%	7%
			Hoito- ja hoivaosaaminen	5%	5,5%
			Kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi	8%	14%
			Työn ulkoinen ohjaus	13%	1%
			Fyysinen ja psyykinen turvallisuustakuu	6%	3,5%
			Kasvatustietoisuus	7%	2,5%
			Lapsilähtöisyys ja yksilöllisyys	8%	5,5%
Toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen	6%	6%	Vastuun tiedostaminen	0%	0,5%
			Organisaatiotason osaaminen	3%	4%
			Lapsen kasvukontekstin huomioiminen	2%	1,5%
Yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen	14%	8%	Yhteiskunnallinen tietoisuus	1%	0,5%
			Yhteistyöosaaminen	7%	4%
			Vuorovaikutusosaaminen	4%	3%
Jatkuva kehittäminen	7%	7%	Verkosto-osaaminen	3%	1%
			Reflektio-osaaminen	7%	7%
			Henkilökohtaiset ominaisuudet ja valmiudet	5%	15%

Ammattitaitovaatimuksissa kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi – osaaminen sisältyy pääasiallisesti vasta osaamisen kiitettävään tasoon. Työelämän arvioinneissa sisältöalue huomioitiin vahvasti myös osaamisen heikommilla tasoilla. Kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi – osaamisen rajaaminen ammattitaitovaatimuksissa pääasiallisesti vasta osaamisen kiitettävälle tasolle ei vaikuta vastaavan työelämän käsityksiä alan osaamisvaatimuksista.

**Kasvatustietoisuus saa työelämän arvioinneissa vähäisemmän painoarvon.** Tiedollisen osaamisen vähäinen huomiointi työelämässä herättää omat kysymyksensä työelämälähtöisen arviointiprosessin luotettavuudesta ja pätevyydestä.

Yksittäisistä sisältöalueista **selkein poikkeama on havaittavissa työn ulkoisen ohjauksen kohdalla.** Työn ulkoinen ohjaus on ammattitaitovaatimuksissa keskeinen osaamisen sisältöalue ja ehdoton osaamisvaatimus.

*”osallistuu yhteistyöhön säädösten ja sopimusten mukaisesti” (LKOH a.t.v.5 tyydyttävä\*)*

\* Lapsen kasvun ohjaus ja huolenpito tutkinnon osan viides ammattitaitovaatimus, osaamisen taso tyydyttävä

Työelämän arvioinneissa sisältöalue ei juuri noussut esille. Merkittävä eroavaisuus työelämälähtöisten arviointien ja ohjaavien ammattitaitovaatimusten välillä on havaittavissa myös henkilökohtaisten ominaisuuksien ja valmiuksien<sup>172</sup> kohdalla. Ammattitaitovaatimuksissa henkilökohtaiset ominaisuudet ja valmiudet ovat varsin rajallisesti esillä, huomioiden ainoastaan joustavuuteen sekä aktiivisuuteen ja oma-aloitteisuuteen liittyvät tutkimuksen suorittajan ominaispiirteet. Näiltäkin osin sisältöalue nousee esille lähinnä osaamisen kiitettävällä tasolla. Sitä vastoin **työelämän arvioinneissa henkilökohtaiset ominaisuudet ja valmiudet ovat saaneet varsin keskeisen aseman**. Sisältöalueen painoarvo on työelämän arvioinneissa merkittävä osaamisen jokaisella tasolla. Osaltaan henkilökohtaisten ominaisuuksien ja valmiuksien voidaan nähdä viestivän varhaiskasvatusosaamiseen sisältyvistä hiljaisista taidoista ja kontekstiosaamisesta, jotka tulevat arvioinneissa näkyviin juuri varhaiskasvattajan persoonaan liitettyinä piirteinä. Kyseessä onkin tällöin enemmän ammatillisen toiminnan säätely. (vrt. Karila 1997.) Joka tapauksessa tämä sisältöllinen ristiriita muodostaa selkeän ongelman arviointiprosessin luotettavuudelle.

Pienestä suhteellisesta osuudesta huolimatta tutkimuksen osan ammattitaitovaatimukset asettavat myös muut osaamisalueet keskeisiksi osaamisvaatimuksiksi tutkimuksen osan hyväksytyille suoritukselle. Tältä osin **yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamisen sekä toimintaympäristöön liittyvän kontekstiosaamisen huomiointi on työelämän arvioinneissa monilta osin luotettavuuden ja pätevyyden näkökulmasta liian vähäinen**. Ainoastaan viiden osaamisen sisältöalueen kohdalla edustavien viittausten määrä ylittää työelämälähtöisten arviointien (n = 160) lukumäärän<sup>173</sup>. (vrt. taulukko 16.) Tämä suhde tarkoittaa, että ainoastaan viiden osaamisen sisältöalueen kohdalla on edes teoreettisesti mahdollista osaamisen sisältöalueen nousevan esille viittauksena jokaisessa työelämän arvioinnissa. Nämä viisi osaamisen sisältöaluetta ovat pedagogiset taidot (n = 648), kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi (n = 374), eri osaamisen alueisiin yhdistyvät henkilökohtaiset ominaisuudet ja valmiudet (n = 431), reflektio-osaaminen (n = 183), sekä kasvatuksellinen ja kasvatustoiminnallinen vuorovaikutus (n = 186). Lisäksi lapsilähtöisyys ja yksilöllisyys (n = 148) ja hoito- ja hoivaosaaminen (n = 143) saavuttavat melko suuren viittausten kokonaismäärän. Huomioitaessa, että yksittäisen tutkimuksen suorittajan osaaminen on arvioitu kahdessa toisiaan täydentävässä arviointiympäristössä, nämä sisältöalueet ovat mitä todennäköisimmin luotettavasti arvioituja.

Usean osaamisen sisältöalueen pätevä ja luotettava arviointi vaikuttaa arviointien sisältämien viittausten perusteella hyvin kyseenalaiselta. Esimerkkinä voidaan käyttää verkosto-osaamista. Verkosto-osaaminen sisältyy selkeästi tutkimuksen osan viidennen ammattitaitovaatimuksen osaamismäärittelyyn osaamisen hyvällä ja kiitettävällä tasolla.

*”ymmärtää työnsä osana laaja-alaista kasvatustyön ja perheiden palvelujen verkostoa.” (LKOH a.t.v.5 hyvä\*)*

\* Lapsen kasvun ohjaus ja huolenpito- tutkimuksen osan viides ammattitaitovaatimus, osaamisen taso hyvä



*”toimii aktiivisesti ja vuorovaikutteisesti kehittäen yhteistyöverkosta sekä ohjaa lapsia ja perheitä käyttämään kasvatusta tukevia palveluja” (LKOH a.t.v.5 kiitettävä)*

Suurin osa työelämän arvioista sijoittuu osaamisen hyvälle tai kiitettävällä tasolla<sup>174</sup>. Täten olisi odotettavaa, että hyvän tason osaamisvaatimukseen selkeästi sisältyvä verkosto-osaaminen nousisi myös työelämän tuottamissa arviointilauseissa vahvasti esille. Verkosto-osaamista edustavien viittausten kokonaismäärä jää kuitenkin 160 työelämän arvioijan tuottamissa arviointilauseissa hyvin vähäiseksi (n = 26). Viittausten kokonaismäärän perustalta on varsin optimistista olettaa myös kaikkien niiden työelämän arvioijien, jotka eivät ole sisältöaluetta arviointinsa kirjallisissa perusteluissa huomioineet kiinnittäneen sisältöalueen osaamiseen riittävästi huomiota. Tilanne todentuu myös mm. tutkinnon osan hyväksytyin suorittamisen vähimmäisvaatimukseen lukeutuvan työn ulkoisen ohjauksen (n = 33) ja tiedollisia valmiuksia edustavan kasvatustietoisuuden (n = 56) kohdalla.

Osaamisen sisältöalueiden saamat painoarvot työelämän arvioinneissa eivät merkittävästi vaihtele eri osaamisen tasoilla. Työelämän arvioijat painottavat arvioinneissaan pitkälti samoja osaamisen sisältöalueita riippumatta tutkinnon suorittajan osaamisen tasosta ja täten osittain myös ammattitaitovaatimusten määräyksistä.

Osaamisvaatimusten luotettavaan ja pätevään **työelämälähtöiseen arviointiin liittyy aineiston perusteella selkeitä epävarmuustekijöitä**. Arviointeihin sisältyvät kirjalliset perustelut ovatkin luotettavuuden kannalta merkityksellinen toimintamalli. Kirjalliset perustelut lisäävät arvioinnin läpinäkyvyyttä ja informaatioarvoa. Tämä antaa välineitä arviointiprosessin pätevyuden ja luotettavuuden tarkasteluun. Kirjallisten perusteluiden sisällyttäminen osaksi dokumentoitua arviointipäätöstä mahdollisesti ohjaa arvioijia myös pohtimaan ammattitaitovaatimusten sisältöjä syvällisemmin.

Näyttötutkintojärjestelmän yhtenä vahvuutena on pidetty sen tuottamaa selkeää käsitystä tutkinnon suorittaneen henkilön osaamisesta. Tämä lähtökohta edellyttää jokaisen tutkinnon sisältämän ammattitaitovaatimuksen luotettavaa todentumista arviointiprosessissa. Myös arviointiprosessin sisäisen luotettavuuden kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että arviointiprosessi on kattanut yksiselitteisesti jokaisen ammattitaitovaatimuksen. Nämä tekijät suuntaavat tutkimuksellisen huomion työelämälähtöisen arviointiprosessin ammattitaitovaatimuskohtaiseen rakentumiseen.

#### 9.2.1.1. Arviointiprosessin ammattitaitovaatimuskohtaista tarkastelua

Lapsen kasvun ohjaus ja huolenpito- tutkinnon osan **ensimmäinen ammattitaitovaatimus** ”*Lapsen kehitysvaiheiden ja tarpeiden huomioon ottaminen*” **kohdentuu selkeimmin varhaispedagogiseen osaamiseen**. Ensimmäisen ammattitaitovaatimuksen perustavien sisältöalue osaamisen jokaisella tasolla on **pedagogiset taidot**. Vaadittavia toiminnallisia lähtökohtia ovat **lapsilähtöisyys ja yksilöllisyys**. Ammattitaitovaatimus edellyttää

\* Lapsen kasvun ohjaus ja huolenpito- tutkinnon osan viides ammattitaitovaatimus, osaamisen taso kiitettävä

osaamisen **hyvällä ja kiitettävällä tasolla myös kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi** – osaamista, sekä kiitettävällä tasolla myös **reflektio-osaamista**.

*”arvioi toimintaansa ja muuttaa sitä joustavasti lapsen tarpeita vastaavaksi tilanteen edellyttämällä tavalla.” a.t.v.1 kiitettävä*

*”suunnittelee ja toimii lähtökohtanaan lapsen yksilölliset kehitysvaiheet, oppimisvalmiudet ja tarpeet.” a.t.v.1 hyvä*

*”ottaa toiminnassaan pääsääntöisesti huomioon lapsen kehitysvaiheet ja tarpeet” a.t.v.1 tyydyttävä*

*”ottaa sattumanvaraisesti huomioon lapsen kehitysvaiheet ja tarpeet. Toiminta on joustamatonta tai aikuiskeskeistä.” a.t.v.1 hylätty*

Osaamista kuvataan yleisellä ja periaatteellisella tasolla, menemättä yhdenkään osaamisen sisältöalueen osalta tarkennettuihin sisällöllisiin tai toiminnallisiin yksityiskohtiin. Ammattitaitovaatimus asettaa välittömän tason osaamisen edellytykseksi tiedostavan tason osaamisen. Tämä tuo teoreettisen tietämyksen osaksi sinällään toiminnallista painotusta.

Työelämälähtöisten arviointien määrällisen edustavuuden perusteella työelämän arvioijat ovat kokeneen ammattitaitovaatimuksen mielekkääksi arvioinnin kohteeksi. Ammattitaitovaatimuksen arviointi puuttuu ainoastaan kahdesta työelämän tuottamasta arvioinnista. Ammattitaitovaatimuksen määrittysten mukaisesti myös **työelämän arvioinneissa pedagogiset taidot ovat** viittausten (n = 121) perusteella **keskeisin arviointikohde**. Pedagogisten taitojen hallintaa kuvattiin työelämän arvioinneissa hyvin pitkälti ammattitaitovaatimusten mukaisesti varsin kokonaisvaltaisella tasolla.

*”Herkkyyks havaita lasten erilaiset tarpeet heterogeenisessä ryhmässä ja toimia joustavasti” 6a*

*”Joustavaa toimintaa monikulttuurisessa ryhmässä lasten erilaiset tarpeet huomioiden” 8a*

*”Näytönantaja oli suunnitellut toiminnan ikäryhmälle sopivaksi ja myös toiminnallaan osoitti huomioivansa lasten yksilölliset ja ikäkaudelle tyypilliset tarpeet” 10b*

Ensimmäisen ammattitaitovaatimuksen työelämän arvioinneissa **kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi on myös laajasti** (n = 88) **edustettuna**. Kiitettävällä tasolla se on jopa vahvimmin (n = 31) huomioitu sisältöalue. Kasvatustyön suunnittelussa ja koordinoinnissa painotettiin myös lapsihavainnoinnin merkitystä.

*”Päivä oli suunniteltu lapsen ikätasoon sopivaksi kokonaisuudeksi” 44b*

*”Toimintatuokio oli suunniteltu vähän vanhemmille lapsille” 76a*

*”Teki hyviä huomioita lasten kehitysvaiheista” 71a*

Työelämän arvioinnit asettivat osaamisen tasosta riippumatta **lapsilähtöisyyden ja yksilöllisyyden** (n = 68) selkeästi varhaiskasvatuksellisen ammattitaidon perustaa rakentavaksi sisältöalueeksi. Sisältöalue integroitui koko pedagogisen toiminnan laatua määrittäväksi ulottuvuudeksi. Myös tältä osin arvioinnit vastaavat ammattitaitovaatimusta.

*”Toteutuksessa jatkossa huomioi tarkemmin lasten yksilölliset kehitysvaiheet seuraamalla tiiviimmin yksilöä ryhmässä” 35b*

*”Lapsilähtöinen tapa toimia ja suunnitella” 68a*

Kyky suunnitella ja toteuttaa varhaiskasvatuksellista toimintaa mm. lasten ikää ja kehitystasoa vastaavalla tavalla välillisesti luo kuvaa myös kasvatustietoisuuden sisältymisestä tutkinnon suorittajan hallitsemiin osaamisen sisältöalueisiin. Oletus sisältöalueen hallinnasta perustuu kuitenkin toiminnan kautta tapahtuneeseen tulkintaan, eikä todellisen tiedollisen osaamisen suoraan arviointiin. Työelämälähtöisissä arvioinneissa **henkilökohtaiset ominaisuudet ja valmiudet saivat ammattitaitovaatimusten määrittäviä laajemman huomion** ja merkityksen.

*”Näytönantajan rauhallinen olemus herätti lasten luottamuksen” 36a*

*”Iloinen ja reipas ote näytönantajalla” 61b*

Satunnaisina viittauksina ensimmäisen ammattitaitovaatimuksen työelämälähtöisissä arvioinneissa nousivat esille myös hoito- ja hoivaosaaminen, reflektio-osaaminen, lapsen kasvukontekstin huomiointi, organisaatiotason osaaminen sekä vuorovaikutusosaaminen. Työelämän arviointien sisällölliset painopisteet ovat pääosin ammattitaitovaatimuksen mukaiset.

Tutkinnon osan **toinen ammattitaitovaatimus** ”Lapsen perushoidosta huolehtiminen” rakentuu hallitsevasti neljän osaamisen sisältöalueen perustalle. Jo ammattitaitovaatimuksen perusmäärittäminen kohdentaa huomion **hoito- ja hoivaosaamiseen**, johon yhdistyy **lapsilähtöisyys ja yksilöllisyys**. Tutkinnon suorittajan tulee myös hallita toiminnan perustalla vaikuttavat säädökset.

*” huolehtii lapsen hyvinvoinnista lapsen tarpeiden ja tilanteen edellyttämällä tavalla. Toimii lasten hoitoa ja huolenpitoa koskevien säädösten mukaisesti.” a.t.v.2 hyvä*

Tutkinnon suorittajan tulee taata lapselle toimintansa kautta **fyysinen ja psyykinen turvallisuustakuu**.

*”huolehtii lapsen turvallisuudesta ja asianmukaisesta huolenpidosta.” a.t.v.2, tyydyttävä*

*”huolehtii puutteellisesti lapsen perushoidosta ja turvallisuudesta.” a.t.v.2 hylätty*

**Kiitettävällä tasolla** ammattitaitovaatimus painottaa myös perushoidon ylittävää laaja-alaista **hoivaosaamista**.

*”edistää lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia. Kehittää kasvuympäristöä ja toimintaa siten, että lasten yksilölliset ja erityistarpeet otetaan huomioon.” a.t.v.2 kiitettävä*

Kiitettävän tason ammattitaitovaatimus edellyttää tutkinnon suorittajalta myös kykyä kehittää varhaiskasvatuksellista ympäristöä ja toimintaa. Tämä laajentaa ammattitaitovaatimuksen osaamisvaatimukset **kasvatustyön suunnitteluun ja koordinointiin sekä jatkuvaan kehittämiseen**. Ammattitaitovaatimus ei yksilöi osaamisalueiden sisällöllistä olemusta, vaan kuvaukset on annettu kokonaisuudessaan melko abstraktilla tasolla. Esimerkiksi perushoidon sisältöalueita ei ole tarkennettu.

Tutkinnon osan toinen ammattitaitovaatimus on työelämän toimesta kattavasti arvioitu, sillä yksilöity arviointi puuttuu ainoastaan yhdessä tapauksessa. Ammattitaitovaatimuksen arvioitavuus näyttäytyykin työelämän arviointien näkökulmasta hyvänä. **Työelämän arvioinnit painottuvat (n = 112) hoito- ja hoivaosaamiseen**. Arvioinnit toteuttavatkin onnistuneesti ammattitaitovaatimuksen asettamia arviointitehtäviä. Hoito- ja hoivaosaaminen edustaa ammattitaitovaatimuksen mukaisesti ensisijaisesti perushoidollista osaamista. Ammattitaitovaatimuksen sisällöllisistä määrityksistä poiketen työelämän arvioinneissa hoito- ja hoivaosaaminen rakentuu useassa tapauksessa yksilöityjen tehtävien kautta. Arvioinnit myös konkretisoivat työelämän arvioijien käsityksiä perushoidosta ja lapsen hyvinvoinnista huolehtimisen sisällöllisiä osatekijöitä.

*”Hygieniä esim. käsien pesu jne. oli valvottua” 13b*

*”Vaatteista ja lasten pukemisesta huolehtiminen hyvää” 29a*

*”Hoitotilanteet sujuivat hyvin, nukutus, syöttäminen ja wc-tilanteet” 59a*

Hoito- ja hoivaosaamisen sisältämä lapsen sosioemotionaalinen hoiva nousi arvioinneissa erityisesti huomioituina varsin vähäisesti esille.

*”Otit syliin, pidit lähellä, olit turvallinen” 3b*

*”Osaat auttaa ilman että lapsi tuntee itsensä huonoksi” 12b*

Työelämän arvioinnit painottivat toiminnan **lapsilähtöisyyttä ja yksilöllisyyttä, sekä lapsen turvallisuudesta huolehtimista**. Turvallisuuteen liittyvät puutteet muodostuivat myös vääjäämättä hylkäskriteeriksi.

*”Huomioi hyvin kunkin yksilöllisen avun tarpeen, odottaen sopivasti omatoimisuutta” 51a*

*”En olisi uskaltanut jättää opiskelijaa yksin neljän pienen lapsen kanssa ilman valvontaa” 65a*

**Fyysisen ja psyykkisen turvallisuustakuun osalta ei työelämässä sallita puutteita.** Ammattitaitovaatimusten varsin selkeästä määrityksestä *”Toimii lasten hoitoa ja huolenpitoa koskevien säädösten mukaisesti”* huolimatta **työn ulkoinen ohjaus osaamisen**

**sisältöalueena jäi** viittauksissa (n = 4) **erittäin vähäiselle huomiolle**. Ammattitaitovaatimuksen vahvasta perushoidollisesta painotuksesta huolimatta pedagogiset taidot nousivat sitä vastoin selkeästi esille myös tämän ammattitaitovaatimuksen arvioinneissa. Pedagogisten taitojen arvioinneissa korostui suurelta osin ryhmänhallinta. Tämä liittyy pedagogiset taidot lasten hyvinvoinnista huolehtimiseen ja myös fyysiseen ja psyykkiseen turvallisuustakuuseen. **Lapsen hyvinvoinnista huolehtimiseen yhdistettiin työelämän arvioinneissa myös kasvatukselliseen vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen.**

*”Huomioi ja kuunteli monessa kohtaa jokaisen lapsen erikseen.” 24b*

Ammattitaitovaatimuksesta poiketen myös tutkinnon osan toisen ammattitaitovaatimuksen työelämän arvioinnit sisälsivät henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja valmiuksiin kohdentuvia viittauksia. **Kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi** nousi arvioinneissa ammattitaitovaatimuksen määritysten mukaisesti esille osaamisen **kiitettävällä tasolla**. Yksittäisinä viittauksina arvioinneissa huomioitiin osaamisen sisältöalueista myös mm. reflektio - osaaminen, organisaatiotason osaaminen, vastuun tiedostaminen, sekä yhteistyöosaaminen.

Tutkinnon osan **kolmas ammattitaitovaatimus** suuntautuu kohti **moniammatillisuutta ja yhteistyötä** painottavia varhaiskasvatuksellisen osaamisen sisältöalueita. Ammattitaitovaatimus on varsin laaja-alainen, mikä ilmenee jo ammattitaitovaatimuksen perusmäärittelystä.

*”Lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen yhteistyössä vanhempien ja muiden kasvattajien kanssa monipuolisen toiminnan avulla” a.t.v.3*

Määritys tuo yhden virkkeen kautta hyvin laajan varhaiskasvatuksellisen osaamisen kentän yhden ammattitaitovaatimuksen katettavaksi. Hieman kärjistäen voisi jopa väittää ammattitaitovaatimuksen sisältävän koko varhaiskasvatuksen keskeisimmän sisällön.

Sisällöllisesti ammattitaitovaatimus kohdentuu erityisesti kolmeen osaamisen sisältöalueeseen eli **pedagogisiin taitoihin, yhteistyöosaamiseen sekä työn ulkoiseen ohjaukseen.**

*”ohjaa lasta tai lapsiryhmää yksipuolisesti, jäykästi tai hallitsemattomasti. Aiheuttaa toiminnallaan turvattomuutta tai estää vuorovaikutusta, luovuutta ja ilmaisua. Ei toimi yhteistyössä vanhempien kanssa eikä toiminta ole tavoitteellista.” a.t.v.3 hylätty*

*”käyttää kasvatusta- ja ohjausmenetelmiä rajoittuneesti kuitenkin tilanteet halliten. Osallistuu yhteistyöhön vanhempien ja muiden kasvattajien kanssa. Rohkaisee vuorovaikutukseen ja luovuuteen niukasti, soveltaa kasvatustoiminnan tavoitteita satunnaisesti.” a.t.v.3 tyydyttävä*

*”käyttää erilaisia kasvatusta- ja ohjausmenetelmiä ohjatessaan lasta ja lapsiryhmiä. Toimii lasten päivähoidon ja/tai kirkon kasvatustoiminnan, esi- ja alkuopetuksen tavoit-*

*teiden mukaisesti yhteistyössä vanhempien ja muiden kasvattajien kanssa. Vahvistaa turvallista ja vuorovaikutteista ilmapiiriä.” a.t.v.3 hyvä*

*”ohjaa lapsia joustavasti erilaisissa tilanteissa ja lapsiryhmissä etsien suunnitelmallisesti ja aloitteellisesti yhdessä vanhempien kanssa uusia keinoja lapsen kehityksen ja oppimisen edistämiseksi” a.t.v.3 kiitettävä*

Hyväksytyin osaamisen alin taso edellyttää valmiutta toimia satunnaisesti varhaiskasvatustoiminnalle asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Myös mm. pedagogisissa taidoissa sallitaan puutteita. Tämä muuttaa ammattitaitovaatimuksen varsin laaja-alaisen ja haastavan perusasetelman vähimmäisvaatimuksiltaan varsin alhaiselle tasolle. **Ammatillisen varhaiskasvatuksen näkökulmasta tyydyttävän tason osaamisvaatimuksia voitaneen pitää jopa riittämättöminä.**

Ammattitaitovaatimuksen edellyttämän **yhteistyöosaamisen peruslähtökohtia ovat perhelähtöisyys ja kasvatuskumppanuus.** Osaamisen kiitettävällä tasolla yhteistyöosaaminen yhdistyy myös kasvatustyön suunnitteluun ja koordinointiin. Fyysisen ja psyykkisen turvallisuuden sekä yhteistyöosaamiseen alueella ammattitaitovaatimus ei salli puutteita.

Myös kolmannen ammattitaitovaatimuksen määritykset ovat pitkälti toiminnan yleispiirteiden tavoiteperustaisia kuvauksia. Yksilöidyimmät sisällölliset kuvaukset kohdentuvat työn ulkoiseen ohjaukseen eli vaadittavien ohjaavien asiakirjojen tai vastaavien tunteeseen.

Tutkimusaineiston perusteella **kolmas ammattitaitovaatimus on työelämän kannalta melko vaikeasti arvioitava.** Ammattitaitovaatimus on jäänyt ilman työelämälähtöistä arviointia 22 tapauksessa ja kolmen tutkinnon suorittajan kohdalla ammattitaitovaatimuksen arviointi puuttuu molemmista työelämän arvioinneista. Täten kolme tutkinnon suorittajaa on suorittanut tutkinnon osan ilman ammattitaitovaatimuksen työelämälähtöistä arviointia. Toimintajärjestelmän luotettavuuden ja pätevyyden kannalta tämä on ilmeinen ongelma.

Sisällöllisesti tutkinnon osan **kolmannen ammattitaitovaatimuksen laaja-alaisuus näkyy työelämän arvioinneissa huomioitujen osaamisen sisältöalueiden moninaisuutena.** Arvioinnit sisältävät viittauksia, verkosto-osaamista lukuun ottamatta, jokaiseen osaamisen sisältöalueeseen. Arviointiaineisto onkin sisällöllisesti varsin heterogeeninen. Voidaankin aiheellisesti kysyä, **ovatko työelämän arvioijat jakaneet yhtenäisen käsityksen ammattitaitovaatimuksen määrittelemästä arviointikohteesta?** Joka tapauksessa ammattitaitovaatimuksen ja työelämän arviointien välinen koherenssi on monilta osin heikko.

Sisältöalueiden moninaisesta edustuksesta huolimatta arvioinneissa selkeästi painottunein osaamisen sisältöalue (n = 131) on ammattitaitovaatimuksen määrityksiä mukaillen

**pedagogiset taidot.** Myös **kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi** nousi, ammattitaitovaatimuksen määrittämisistä poiketen, arvioinneissa esille kaikilla osaamisen tasoilla.

*”Käytät erilaisia ohjausmenetelmiä ja samalla opetit hausalla tavalla lapsille laulujen lähtömaan”<sup>8b</sup>*

*”Ohjausmenetelmien käyttö ryhmätilanteissa rajoittunutta, mutta pyrkii käyttämään niitä asettamiensa tavoitteiden mukaisesti”<sup>59b</sup>*

*”Toiminta oli tavoitteellista ja hyvin ohjattua ja suunniteltua”<sup>44b</sup>*

Ammattitaitovaatimuksen perhelähtöisyyttä ja turvallista sekä vuorovaikutteista ilmapiiriä painottavat osaamisvaatimukset nostivat kasvatuksellisen ja yleisen vuorovaikutusosaamisen arvioinneissa melko vahvasti esille.

*”Lapsilla oli varmastikin turvallinen ja vuorovaikutteinen ilmapiiri, jota näytönantaja vahvisti”<sup>51b</sup>*

Vuorovaikutusosaamisen arvioinneissa painottui hyvin vahvasti **vanhempien kanssa toteutuneet vuorovaikutustilanteet** ja ainoastaan yksittäistapauksissa huomioitiin muun ammatillisen kasvatushenkilökunnan kanssa todentunutta vuorovaikutusosaamista.

*”Hän esitteli vanhemmille itsensä oma-aloitteisesti ja loi siten luotettavan tunnun, jonka huomasi vanhempien kontaktista häneen”<sup>12a</sup>*

Arvioinnit sisälsivät vuorovaikutusosaamisen kohdalla poikkeuksellisen suuren määrän negatiivisia osaamisen kuvauksia. Sisältöaluetta edustavista viittauksista yli neljännes kuvasi osaamisen puutteista. Negatiivisia lausuntoja sisältyi myös osaamisen jokaiselle tasolle sijoittuviin arviointeihin.

*”Vaikka työmuodossamme on vaikea ottaa lyhyessä ajassa kontaktia vanhempiin, olisin toivonut enemmän yritystä siihen suuntaan”<sup>33b</sup>*

**Yhteistyöosaamisessa** (n = 31) korostui työyhteisön sisäinen toiminta. Yksittäisissä arvioinneissa huomioitiin myös organisaatiotason osaaminen.

Tutkinnon osan kolmas ammattitaitovaatimus ei sisällä selkeästi lainkaan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja valmiuksiin suuntautuvia osaamisvaatimuksia<sup>175</sup>. Työelämän arvioinneissa **henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja valmiuksiin** on sitä vastoin kiinnitetty viittausten (n = 52) perusteella varsin paljon huomiota.

Tutkinnon osan **neljännessä ammattitaitovaatimuksessa** nousee esille tutkinnon ammatilliseen suuntautuneisuuteen sisältyvä erityispiirre. Lapsi- ja perhetyön perustutkinto tuottaa ammatillisen kelpoisuuden sekä päivähoidon että seurakuntien lapsi- ja perhetyön tehtäviin. Neljäs ammattitaitovaatimus eli *”Kasteopetuksen ja uskontokasvatuksen toteuttaminen”* pyrkii selkeästi vastaamaan kirkon lapsi- ja perhetyön erityisosaamistarpeisiin ja toiminnallisiin lähtökohtiin. Ammattitaitovaatimuksen toisen ulottuvuuden muodosta-

vat päivähoiton uskontokasvatuksen sekä esiopetuksen katsomuskasvatuksen toteuttamisen edellyttämät osaamisvaatimukset.

Ammatillisen kelpoisuuden näkökulmasta tutkinnon tulee kattaa kokonaisvaltaisesti ammatillisen kentän osaamistarpeet. Varhaiskasvatuksessa näihin sisältyy mm. uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio. Tutkinnon osan ammattitaitovaatimuksissa kyseinen orientaatio on kuitenkin ainoa erityisesti huomioitu orientaatioalue. Voidaankin kysyä, miksi esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden määrittelemistä varhaiskasvatuksen sisällöllisistä orientaatioista **ainoastaan uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio on yksilöidysti huomioitu**? Tutkinnon pätevyuden kannalta olisi eduksi, että myös muut varhaiskasvatuksen sisällölliset orientaatiot ja päivähoiton sekä esiopetuksen tavoite- ja sisältöalueet todentuisivat yksilöidymmin tutkinnon ammattitaitovaatimuksissa.

Osaamisen sisältöalueista neljännessä ammattitaitovaatimuksessa painottuvat **pedagogiset taidot, työn ulkoinen ohjaus** sekä **kasvatustietoisuus**. Kasvatustietoisuus suuntautuu erityisesti **arvo-osaamiseen** sekä taustalla vaikuttavien ihmiskäsityksellisten lähtökohtien tuntemukseen.

*”ei toimi kirkon kasteopetuksen ja kristillisen ihmiskäsityksen eikä päivähoiton uskontokasvatuksen ja esiopetuksen katsomuskasvatuksen tavoitteiden mukaisesti” a.t.v.4 hylätty*

*”osallistuu kirkon kasteopetuksen antamiseen ja päivähoiton uskontokasvatuksen sekä esiopetuksen katsomuskasvatuksen tavoitteiden toteuttamiseen.” a.t.v.4 tyydyttävä*

*”toimii kristillisen arvopohjan ja ihmiskäsityksen mukaisesti ja toteuttaa kasteopetusta, kristillistä kasvatusta sekä päivähoiton uskontokasvatusta ja esiopetuksen tavoitteiden mukaista katsomuskasvatusta.” a.t.v.4 hyvä*

Osaamisen **kiitettävällä tasolla** kasvatustietoisuus edustaa myös **kulttuurista tietoisuutta** sekä erilaisten **kasvatuksellisten näkemysten ymmärrystä**. Samalla **lapsen kasvukontekstin huomioiminen** ja **yhteiskunnallinen tietoisuus** nousevat vaadittaviksi osaamisen sisältöalueiksi. Kiitettävän tason osaamiseen sisältyy myös **kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi**. Erityisen huomion saavat pedagogiseen toimintaan liittyvät kehittämisvalmiudet.

*”työskentelee kristilliseen arvopohjaan sitoutuneesti rakentavassa yhteistyössä myös eri kulttuureja, arvolähtökohtia ja kasvatuskäytäntöjä edustavien perheiden kanssa sekä kehittää kasteopetuksen/ kristillisen kasvatuksen sekä päivähoiton uskontokasvatuksen ja esiopetuksen katsomuskasvatuksen menetelmiä.” a.t.v.4 kiitettävä*

Osaamisvaatimuksia kuvataan suurelta osin melko teoreettisella tasolla. Arviointiprosessien näkökulmasta esimerkiksi ilmaisu *”toimii kristillisen arvopohjan ja ihmiskäsityksen mukaisesti”* antaa runsaasti tilaa varsin erilaisille tulkinnoille.



Neljännän ammattitaitovaatimuksen arviointi puuttuu 12:sta päivähoitossa annetusta arvioinnista, minkä heikentää arviointijärjestelmän luotettavuutta. Samalla on kuitenkin kiintoisaa havaita, että tutkinnon suorittajien osoittama keskimääräinen osaamisen taso (4,1) on määritelty päivähoitossa juuri kyseisen ammattitaitovaatimuksen alueella varsin korkeaksi. Tutkinnon osan arvo-osaamista sekä uskonnollis-katsomuksellista orientaatiota painottavat erityispiirteet näkyvät täten positiivisina osaamissuorituksina päivähoiton uskontokasvatuksessa sekä esiopetuksen katsomuskasvatuksessa.

Osaamisen sisältöalueista työelämä kiinnitti arvioinneissa huomion vahvimmin **pedagogisiin taitoihin** (n = 163). Ammattitaitovaatimus ei havainnollistanut tavoiteltavan pedagogisen osaamisen laadullisia ominaisuuksia, mutta työelämän arvioinneissa pedagogisen toiminnan sisällölliset ominaispiirteet nousivat huomattavasti merkittävämpään asemaan. Erityisen merkittäväksi työelämän arvioijat kokivat pedagogisen tilanteen kasvatuksellisen ilmapiirin ja tunnelman, sekä kyvyn kohdata ja toimia **lapsilähtöisessä kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa**. Yksittäisissä viittauksissa painottui erityisesti emotionaalisyökkisen turvallisuuden kokemus.

*”Uskontokasvatustuokion tavoite saavutettiin täydellisesti ja tunnelma oli todella hieno, hiljaisuuden lumovoima” 6a*

*” ”Uskontohetki” oli lämminhenkinen, käsien ristiminen, pieni rukous ja turvallista yhdessäoloa” 57a*

Kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi (n = 108) nousi työelämän arvioinneissa huomattavasti ammattitaitovaatimuksen lähtökohtaisia määrityksiä merkittävämpään asemaan. Yksi keskeinen pedagogisiin taitoihin sekä kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi –osaamiseen yhdistyvä osaamisen sisältöalue etenkin päivähoiton kontekstissa oli **lapsen kasvukontekstin huomioiminen**. Viittausten kokonaismäärän (n = 16) perusteella sisältöalue ei noussut merkittävään asemaan, mutta monikulttuuristen varhaiskasvatuksellisten toimintaympäristöjen kohdalla sisältöalueen painoarvo näyttäytyi sitäkin suurempana.

*”Kunnioittaa ja arvostaa vanhempien vakaumusta ja ottaa vanhempien arvot huomioon” 60a*

*”Mietti tarkoin uskontokasvatustuokiota suunnitellessaan eri kulttuureihin kuuluvia lapsia” 11a*

*”Myös suunnittelussa sekä toteutuksessa huomioi eri kulttuurista tulevia lapsia erinomaisesti” 22a*

Lapsen kasvukontekstin huomiointia edustavan osaamisen suhteen on huomionarvoista, että työelämän arvioinnit eivät sisältäneet tältä osin ainoatakaan negatiivista huomiota tai arvioita. Jokainen viittaus nosti sisältöalueen esille positiivisena osaamisen alueena. **Erilaisten arvolähtökohtien sekä kulttuuristen ja uskonnollisten näkökulmien huo-**

**miointi vaikuttaisikin olevan Lapsi- ja perhetyön tutkinnon suorittajien erityinen vahvuusalue myös työelämän arviointi perusteella.**

Ammattitaitovaatimuksen painottaman **työn ulkoiseen ohjaukseen** liittyvän osaamisen merkitys, eli mm. esiopetuksen katsomuskasvatuksen tavoitteiden tuntemus, jäi arvioinneissa sitä vastoin hyvin vähäiselle huomiolle. Kaikkinensa osaamisen arviointi perustui hyvin vahvasti toiminnallisiin ulottuvuuksiin. Arviointien perusteella vaikuttaakin, että toiminnallisen osaamisen oletetaan välillisesti viestivän tiedollisten osaamisvalmiuksien hallinnasta.

Tutkinnon osan **viides ammattitaitovaatimus** eli ”*Kasvatustyö ja yhteistoiminta eri toimintaympäristöissä*” nostaa selkeästi esille varhaiskasvatuksen kontekstuaaliset ja yhteistoiminnalliset lähtökohdat sekä osaamistarpeet. Osaamisvaatimukset suuntautuvat vahvimmin **verkosto- ja yhteistyöosaamiseen, työn ulkoisen ohjauksen** hallintaan sekä **organisaatiotason osaamiseen**.

*”ei ymmärrä eri toimintaympäristöjen erityispiirteitä ja yhteistoiminta on rajoittunutta ja/tai ei noudata säädöksiä ja sopimuksia.” a.t.v.5 hylätty*

*”ymmärtää eri toimintaympäristöjen erityispiirteitä ja osallistuu yhteistyöhön säädösten ja sopimusten mukaisesti” a.t.v.5 tyydyttävä*

*”toimii eri toimintaympäristöissä niiden kasvatuseriaatteiden ja käytäntöjen mukaisesti ja ymmärtää työnsä osana laaja-alaista kasvatustyön ja perheiden palvelujen verkostoa.” a.t.v.5 hyvä*

*”toimii aktiivisesti ja vuorovaikutteisesti kehittäen yhteistyöverkostoa sekä ohjaa lapsia ja perheitä käyttämään kasvatusta tukevia palveluja” a.t.v.5 kiitettävä*

Verkosto-osaaminen kohdentuu sekä laaja-alaiseen varhaiskasvatuksen olemusta edustavaan ymmärrykseen että konkreettisemmän tason toiminnalliseen osaamiseen. Yhteistyömuotojen tai yhteistyöverkoston sisällöllistä olemusta ei ole määrittelyksissä millään tavoin tarkennettu. Ammattitaitovaatimus ei myöskään yksilöi, mihin säädöksiin tai sopimukseen osaamisvaatimuksissa viitataan.

Työelämälähtöisten arviointiaineistojen valossa **viides ammattitaitovaatimus näyttyy vaikeimmin arvioitavana**. Ammattitaitovaatimuksen arviointi puuttuu 34:stä työelämän arvioinnista. Arviointiprosessin kokonaisvaliditeetin ja –reliabiliteetin kannalta erityisen ongelmallista on, että kuuden tutkinnon suorittajan kohdalla ammattitaitovaatimuksen arviointi puuttuu molemmista työelämän näyttöympäristöistä. Erityisesti ammattitaitovaatimuksen arviointiin liittyvät puutteet ovat painottuneet seurakunnan lapsi- ja perhetyöhön. Myös tutkinnon suorittajien keskimääräinen osaamisen taso (3,8) jäi ammattitaitovaatimuksen kohdalla tutkinnon osan sisällä heikoimmaksi. Tosin osaamisen keskimääräinen taso on tältäkin osin hyvä.

Sisällöltään ammattitaitovaatimuksen **työelämälähtöiset arvioinnit ovat varsin heterogeenisia**, sisältäen hoito- ja hoivaosaamista lukuun ottamatta kaikki osaamisen sisältöalueet. Tämä vahvistaa kuvaa ammattitaitovaatimuksen työelämälähtöiseen arviointiin liittyvistä ongelmista. Arvioinneissa vahvimmin painottuneet osaamisen sisältöalueet ovat kuitenkin pitkälti yhteneväisiä ammattitaitovaatimuksen asettamien määritysten kanssa. Osaamisen sisältöalueista arvioinneissa **vahvimmin painottuvat organisaatiotason osaaminen** (n = 53), **yhteistyöosaaminen** (n = 29) sekä **verkosto-osaaminen** (n = 25). Ammattitaitovaatimuksen määrityksistä poikkeavasti merkittävän painoarvon saavat myös henkilökohtaiset ominaisuudet ja valmiudet (n = 47). Viittausten määrät eivät ole silti suoritusten kokonaismäärään (n = 160) suhteutettuna edustavia.

Organisaatiotason osaaminen yhdistettiin arviointiaineistossa pitkälti kykyyn toimia juuri kyseisen toimintaympäristön tarpeiden ja periaatteiden mukaisesti. Arvioinnit huomioivat myös yleisemmän tason valmiuden ymmärtää päivähoidon tai seurakunnan lapsityön lähtökohdat ja ominaispiirteet.

*”Toimii eri toimintaympäristöissä niiden kasvatuseriaatteiden ja käytäntöjen mukaisesti. Näytönantajalle oli selvää päiväkerhotyön erityispiirteet ja hän huomioi ne suunnitelmissa ja toteutuksessa” 55b*

*”Toimi meidän erilaisessa ympäristössä meidän kasvatuseriaatteiden pohjalta” 66a*

Laaja-alaisimmillaan organisaatiotason osaaminen näyttäytyi kykyinä ymmärtää varhaiskasvatustyön merkitys ja asema osana moniulotteista kasvatustyön ja – palveluiden verkostoa.

*”Varmasti ymmärtää päiväkodin osaksi laajempaa kasvatustyötä” 22a*

*”Kasvatuseriaatteiden ja käytäntöjen mukaisesti ymmärtää työnsä osana laaja-alaista kasvatustyötä tukevia palveluja” 61a*

Organisaatiotason osaaminen yhdistyi arvioinneissa myös verkosto- ja yhteistyöosaamiseen. Työelämä painotti verkosto-osaamisessa sekä tiedollista tuntemusta että ymmärrystä käytännön sovellusmahdollisuuksista.

*”Otti selvää päiväkodin eri yhteistyömuodoista koskien erityislapsia” 9a*

*”Tuntee yhteistyöverkoston ja tietää miten ohjata perheitä tarvittaessa” 62a*

*”Ymmärsi eri yhteistyöverkostojen tärkeyden ja niiden merkityksen kasvatustyössä” 79a*

Verkosto-osaamisen kohdalla tuleekin ehkä selkeimmin esille työelämän arvioijien perehtyminen tutkinnon suorittajien laatimiin kirjallisiin suoritteisiin, joiden merkitys ei työelämän arvioinneissa muilta osin juuri nouse esille.

Ammattitaitovaatimuksen työn ulkoista ohjausta edustavat määrietykset, kuten *osallistuu yhteistyöhön säädösten ja sopimusten mukaisesti*, ovat jääneet työelämän arvioinneissa erittäin vähäiselle (n = 9) huomiolle. Tämän hyvin keskeisen osaamisvaatimuksen arviointi vaikuttaakin aineiston perusteella varsin rajalliselta. On mahdollista, että työelämän arvioijat tulkitsevat asianmukaisen toiminnan olevan osoitus myös vaadittavasta tiedollisesta osaamisesta. Arvioinnin perustuminen toiminnan synnyttämien mielikuvien tulkintaan on luotettavuuden ja pätevyuden kannalta kyseenalaista.

Kokonaisuudessaan tutkinnon osan **viides ammattitaitovaatimus tuottaa melko ristiriitaisen kuvan arviointiprosessin luotettavuudesta ja pätevydestä**. Monessa tapauksessa ammattitaitovaatimuksen edellyttämän osaamisen arviointi puuttuu kokonaan. Arvioinnit ovat myös sisällöllisesti heterogeenisiä. Työelämän arviointien sisällölliset painopisteet noudattavat ammattitaitovaatimuksen määrittämiä linjauksia, mutta sisällöllinen edustavuus ei ole kovinkaan kattavaa. Ammattitaitovaatimuksen asettamien tiedollisten osaamisvaatimusten arvioinnissa on erityisesti puutteita. Vaikuttaakin varsin ilmeisesti, että **puhtaasti toiminnallisiin tilanteisiin perustuva arviointitoiminta ei pysty kattamaan kokonaisuudessaan varhaiskasvatuksellisten osaamisvaatimusten kirjoa**. Erilaisten tiedollisten ja teoreettisten osaamisvalmiuksien arviointi edellyttää myös suoraan niihin kohdentuvaa arviointia. Toiminnallisuuden painotus on kuitenkin työelämän arvioijien keskuudessa varsin vahva. Esimerkiksi jokaisen työelämän arvioijan käytössä olleisiin kirjallisiin suoritteisiin pohjautuvat arvioinnit jäivät yksittäisiksi viittauksiksi.

Myös tutkinnon osan **kuudes ammattitaitovaatimus** ”*Ammattitaidon ja työn kehittäminen*” sisältää hyvin moniulotteisesti ja laaja-alaisesti varhaiskasvatuksellisia osaamisvaatimuksia. Ammattitaitovaatimuksen ytimen muodostaa **jatkuvaa kehittämiseen liittyvä reflektio-osaaminen ja metakognitiiviset valmiudet**.

*”Ei arvioi omaa toimintaansa eikä hyödynnä palautetta. Käsitys lastenohjaajan tehtävistä selkiytymätön ja kehittävä työote puuttuu. Toimii joustamattomasti eikä pysty irrottautumaan omasta näkökulmastaan.” a.t.v.6 hylätty*

*”osallistuu oman toiminnan arviointiin ja ottaa vastaan palautetta. Vuorovaikutustilanteissa ottaa tunteet huomioon jossain määrin. Tuntee lastenohjaajan keskeiset tehtävät ja toimii annettujen ohjeiden mukaisesti.” a.t.v.6 tyydyttävä*

*” tiedostaa oman osaamisensa ja kehittämistarpeensa sekä ottaa vastaan palautetta ja arviointia ja kehittää, työtään. Toimii työtilanteiden edellyttämällä tavalla ja ottaa huomioon omien ja toisten tunteiden merkityksen.” a.t.v.6 hyvä*

*”hakee aktiivisesti palautetta ja kehittää toimintaansa sen perusteella sekä antaa rakentavaa palautetta. Arvioi ja kehittää monipuolisesti työtään, työyhteisöään. Toimii joustavasti muuttuvissa työtilanteissa ja – ympäristöissä sekä pystyy oma-aloitteisesti ennakoimaan ja luovaan toimintaan.” a.t.v.6 kiitettävä*

Ammattitaitovaatimus sisältää myös vaatimuksia **kasvatustietoisuuden sekä työn ulkoisen ohjauksen** osalta. Osaamisen tason noustessa vaatimukset siirtyvät kohti **toimintaympäristöihin liittyvää osaamista, pedagogisia taitoja sekä kasvatustyön suunnittelua ja koordinointia**. Kasvatustyön suunnittelu- ja koordinointiosaamista edustava **kehittämisaaminen** ei rajoitu ammattitaitovaatimuksessa ainoastaan omaan ammatilliseen osaamiseen, vaan **kohdentuu osaamisen kiitettävällä tasolla myös työhön ja työyhteisöön**. Työyhteisöön kohdentuvan **kehittämisaamisen osoittaminen yksittäisessä tutkintotilaisuudessa vaikuttaa varsin kyseenalaiselta**. Arviointiprosessin ja viime kädessä koko tutkintojärjestelmän kokonaisvaliditeetin kannalta on tärkeää, että asetetut vaatimukset ja tavoitteet ovat järjestelmän puitteissa realistisesti saavutettavissa ja arvioitavissa. Jos asetetut vaatimukset eivät vastaa toiminnallisia realiteetteja, seurauksena voi olla esimerkiksi arvioijien omavaltainen vaatimusten uudelleen määrittely tai tutkinnon suorittajien motivaation heikkeneminen. Molemmat tilanteet muodostuvat selkeiksi uhiksi toimintajärjestelmän pätevyydelle ja luotettavuudelle.

Ammattitaitovaatimus liittyy **kasvatukselliseen vuorovaikutusosaamiseen** myös **tunneosaamisen**. Kuudes ammattitaitovaatimus sisältää selkeimmin myös **henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja valmiuksiin** yhdistettävissä olevia osaamiskuvauksia. Koko tutkinnon osan ammattitaitovaatimusten viitekehyksessä joustavuus näyttäytyy varhaiskasvatuksellisen ammattitaidon kannalta merkityksellisimpänä henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja valmiuksiin liitettävänä piirteenä.

Pääsääntöisesti osaamisvaatimukset ilmaistaan yleisellä ja abstraktilla tasolla, mikä mahdollistaa hyvin moninaisia sisällöllisiä tulkintoja ja painotuksia.

*”Toimii työtilanteiden edellyttämällä tavalla” a.t.v.6 hyvä*

Edellinen esimerkki havainnollistaa kompetenssiperustaisen ammattitaidon arviointijärjestelmän soveltamiseen liittyviä haasteita ammatillisen varhaiskasvatuksen viitekehyksessä. **Varhaiskasvatustyö rakentuu moniulotteisista sekä vaikeasti ennakoitavista tilanteista, joihin ei voida antaa ennalta yksiselitteisesti oikeita toiminnallisia ratkaisuja tai malleja**. Varhaiskasvatukselliseen ammattitaitoon liittyikin vahvasti juuri kyky sopeutua työn sisältämään ennalta arvaamattomuuteen ja monitahoisuuteen. **Kompetenssi- ja osaamisperustaisten järjestelmien näkökulmasta tilanne on varsin haastava**. Miten arviointiprosessin toimintaympäristöstä riippumaton luotettavuus on kestävästi saavutettavissa tilanteessa, jossa vaadittava osaaminen on yksilöity muodossa *”Toimii työtilanteiden edellyttämällä tavalla”*?

**Kuudennen ammattitaitovaatimuksen työelämälähtöinen arvioitavuus on määrällisesti tarkasteltuna melko hyvä**. Ammattitaitovaatimuksen arviointi puuttuu neljästä työelämän arvioinnista.

Arvioinnit sisältävät viittauksia, fyysistä ja psyykkistä turvallisuustakuuta sekä hoito- ja hoivaosaamista lukuun ottamatta, kaikkiin osaamisen sisältöalueisiin. Tästä huolimatta arvioinnit eivät ole merkittävän heterogeenisiä tai sisältöalueiden edustuksen näkökulmasta koherenssiltaan erityisen heikkoja. Valtaosa eli 88 % viittauksista edustaa neljää vahvimmin esille nousevaa osaamisen sisältöaluetta. Muita sisältöalueita edustavat viittaukset jäävät määrältään vähäisiksi.

**Reflektio-osaaminen** huomioitiin arvioinneissa kattavasti (n = 144). Arvioinnit painottivat itsearviointivalmiuksia sekä kykyä lähestyä ammatillisen osaamisen käsittelyä rakentavasti.

*” Palautekeskustelut antoisia ja arvioi ja tiedosti omia heikkouksiaan ” 29a*

*”Kykenee ottamaan vastaan palautetta ja osaa arvioida omaa ammattitaitoaan työssään” 30a*

*”Hän on myös aika kehittynyt pohtiessaan omaa tekemistään ja työtapojaan ja kiinnostunut koko ajan oppimaan lisää” 26b*

*”Oman ammatti-identiteetin ja persoonan välisten suhteiden itsearvioinnissa kehittämisen varaa” 6b*

Eri osaamisalueisiin liittyvät **henkilökohtaiset ominaisuudet ja valmiudet** muodostuivat arvioinneissa hyvin keskeiseksi (n = 157) sisältöalueeksi.

*”Hän oli innostava ja kekseliäs toimimaan tilanteissa, joissa oli muutaman lapsen kanssa” 51a*

*”Hymyilevä ja ystävällinen käytös sekä paljon luovuutta!” 52b*

*”Joustavuus muuttuvissa tilanteissa” 8a*

Arvioinneissa huomioitiin myös **pedagogiset taidot** (n = 46) sekä **kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi**. Työn kehittäminen ei arvioinneissa noussut erityisesti esille. Myöskään tunneosaaminen ei saa arvioinneissa juuri huomiota. Useissa arvioinneissa reflektio-osaaminen sekä henkilökohtaiset ominaisuudet ja valmiudet olivatkin ainoat työelämän esille nostamat osaamisen sisältöalueet. Ammattitaitovaatimuksen laajojen osaamisvaatimusten rajautuminen arvioinneissa yksittäisiksi sisältöalueiksi on arviointiprosessin kannalta ongelma. Arviointi ja ammattitaitovaatimus eivät sisällöllisesti vastaa riittävästi toisiaan.

Työelämän arvioinnit sisälsivät runsaasti myös arviointilausemia, joita ei ollut yhdistetty yksittäisiin ammattitaitovaatimuksiin. Tutkimusanalysissa arviointilausemien muodostama joukko on nimetty **yleispalautteeksi**. Työelämän arvioinneista 49 sisältää yleispalautteeseen lukeutuvia arviointilausemia. Yhdeksässä tapauksessa yleisarvio on

ainoa arvioijan tuottama kirjallinen kuvaus arvioinnin perusteluista ja tutkinnon suorittajan osaamisesta.

Kaikkinensa yleispalautteet sisälsivät runsaasti (n = 486) osaamisen eri sisältöalueisiin kohdentuvia viittauksia. Vahvimmin yleispalautteessa huomioitiin sisältöalueista **pedagogiset taidot** (n = 146), **henkilökohtaiset ominaisuudet ja valmiudet** (n = 95) sekä **kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi** (n = 84). Yleispalautteet sisälsivät ammattitaitovaatimuskohtaisia arviointeja runsaammin yksittäisiin toiminnan osatekijöihin kohdentuvia huomioita tai tarkentavia perusteluja.

*”Musiikkiliikuntahetki oli todellista liikuntaa, ehkä hieman liikaakin, siinä ryhmänhallintataidot joutuivat koetukselle” 57b*

*”Leluja kerätessä et tee työtä lasten puolesta, vaan annat heidän itse korjata jälkensä. Käytät monenlaisia menetelmiä ja lapset nauroivat kanssasi. Käytit paljon liikuntaa. Laululeikkitilanteessa sopivasti yksilön onnistumisen kokemuksia ja myös ryhmäleikkejä. Satua lukeissasi vähän kiirehdit alussa.” 5b*

Yleispalautteet vaikuttavat tarjoavan työelämän arvioijille mahdollisuuden rohkeammin ja ”luvallisesti” irtaantua ohjaavien ammattitaitovaatimusten määräyksistä kohti henkilökohtaisemmin ohjautuneita tulkintoja ja havaintoja. Yleispalautteet toimivat työelämän arvioinneissa pääasiallisesti ammattitaitovaatimuskohtaisia arviointeja tukevinä tai täydentävinä osaamisen kuvauksina. Yleispalautteet näyttävät osassa tapauksia myös arviointiaineiston alueena, jonka kautta työelämän arvioijat välittävät henkilökohtaisemmin kohdennettua palautetta tutkinnon suorittajille toiminnan yksityiskohdista tai esimerkiksi kannustavaa palautetta osaamispotentialin osalta.

*”Ryhmän ohjaukseen vielä varmuutta, niin loistavasti menee!! ” 70b*

*”Opiskelun ja omakohtaisen elämän myötä näytönantajasta tulee loistava lastenohjaaja.” 24a*

*”sinusta tulee todella työlleen omistautunut hyvä lastenohjaaja” 26a*

Yleispalautteiden runsas osaamisalueiden sisällöllinen käsittely tekee niistä merkityksellisen osan työelämän arvioijan arviointiprosessia. Arviointijärjestelmän näkökulmasta yleispalautteet ovat ongelmallisia. Ammattitaitovaatimuskohtaiseen arviointiin perustavassa järjestelmässä yleispalautteen asema ja merkitys on epämääräinen. Lähtökohtaisesti ammattitaitovaatimuskohtaiset arvioinnit muodostavat kokonaisarvion perustan. Tämän toimintamallin järjestelmään kuulumaton aineisto rikkoo. Arvioinnin sisällöllisen pätevyyden näkökulmasta on silti yhtäältä kyseenalaista jättää huomiotta arviointilauselmia, jotka mahdollisesti sisältävät osaamisen kannalta merkittävää informaatiota. Erityisen hankalaksi tilanne muodostuu, jos ammattitaitovaatimuskohtaisten arvioiden ja erillisen yleispalautteen välillä on ristiriitoja. Myös tällainen koko yksittäisen arviointiprosessin luotettavuuden kyseenalaistava tapaus on tutkimusaineistosta löydettävissä. Tutkimus-

aineiston yleispalautteet eivät sisältäneet numeerisia osaamisen tason arviointeja, joten yleispalautteiden sisällöt eivät suoraan muodostuneet kokonaisarvosanaan vaikuttaviksi tekijöiksi. Yleispalautteen välilliset vaikutukset arviointiaineiston prosessointiin voivat kuitenkin olla merkittäviä.

9.2.1.2. Toimintaympäristön ja arvioijan ammattinimikkeen vaikutus arviointiprosessiin  
Pätevässä ja luotettavassa näyttötutkintojärjestelmässä arvioijat jakavat yhteisen käsityksen arvioitavan osaamisen laadullisista ominaisuuksista. Tutkimusaineiston ammattitaitovaatimuskohtaisissa arvioinneissa on kuitenkin toimintaympäristöperustaisia sekä arvioijan ammattinimikkeenkin mukaisesti määrittyviä eroavaisuuksia.

**Huomattavin ammattinimikeperustainen ero** nousee esille tutkinnon osan neljännen ammattitaitovaatimuksen, eli *Kasteopetuksen ja uskontokasvatuksen toteuttaminen*, kohdalla. Ammattitaitovaatimuksen arviointi puuttuu 14 lastenhoitajan antamasta arvioinnista. Lastentarhanopettajien arvioinneissa vastaavaa puutetta ei ilmene. Arviointien puuttumista ei täten voida perustella yleisesti päivähoidon ominaispiirteillä, kuten päivähoidon uskontokasvatuksen ja esiopetuksen katsomuskasvatuksen vaikealla arvioitavuudella tai toteutettavuudella. **Ammattitaitovaatimus näyttäytyykin haastavana erityisesti lastenhoitajan työkuvan näkökulmasta.** On mahdollista, että päivähoidon uskontokasvatuksen ja esiopetuksen katsomuskasvatuksen edellyttämät valmiudet eivät ole kaikilta osin muodostuneet luonnolliseksi osaksi lastenhoitajan tehtäväkenttää. Tämä näkyy vaikeutena arvioida kyseisiä osaamisen alueita. Tilanne, jossa jokin ammattitaitovaatimus ei näyttäydy luonnollisena osana näyttöympäristön tai arvioijan autenttista toimintakulttuuria, on koko järjestelmän pätevyyden näkökulmasta hyvin ongelmallinen (vrt. Raivola, Heikkinen, Kauppi, Nuotio, Oulasvirta, Rinne, Knubb-Manninen, Silvennoinen & Vaahtera 2008, 170.).

Kaikkiaan **suurimmat puutteet työelämän arvioinneissa** nousivat esille tutkinnon osan **viidennen ammattitaitovaatimuksen** kohdalla. Ammattitaitovaatimus painotti erityisesti **perhelähtöistä verkosto-osaamista sekä toimintaympäristöihin suuntautunutta organisaatiotason osaamista.** Arviointiaineistojen perusteella erityisen ongelmalliseksi arvioinnin kokivat seurakunnan lapsityössä toimivat **lastenohjaajat**. 24 tutkinnon suorittajan kohdalla lastenohjaajan tuottama arviointi ei sisältänyt kyseisen ammattitaitovaatimuksen arviointia. Päivähoidossa myös **lastenhoitajat** olivat kokeneet ammattitaitovaatimuksen arvioinnin vaikeaksi. Perhelähtöistä toimintaa painottavien ammattitaitovaatimusten vaikea arvioitavuus nousee esille myös tutkinnon osan kolmannen ammattitaitovaatimuksen, eli *Lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen yhteistyössä vanhempien ja muiden kasvattajien kanssa monipuolisen toiminnan avulla*, kohdalla. Kyseisen ammattitaitovaatimuksen arviointi puuttuu lastenhoitajien arvioinneista 8 tutkinnon suorittajan kohdalla ja lastenohjaajien arvioinneista 14 tutkinnon suorittajan osalta.



Yksittäisenä huomiona nousi esille myös arvioijien eri ammattinimikkeisiin tai tehtäväkuviin liitetyt mielikuvat toiminnallisesta olemuksesta. Tämä viestii eri ammattiryhmien sosiaaliseen statukseen sekä tehtäväkuviin liittyvistä taustaprosesseista.

*”Rooli ehkä enemmän lastentarhanopettajamainen, kuin lastenhoitajan.” lh*

Eri ammattinimikkeiden osalta huomionarvoista on myös **lastentarhanopettajien arviointien kattavuus**. Lastentarhanopettajien arvioinneissa ei esiinny lastenhoitajien ja lastenohjaajien arvioinneissa esille nousseita ammattitaitovaatimuskohtaisia poikkeamia tai puutteita. Voidaankin kysyä, **onko arvioiva lähestymistapa osaamiseen luonnollisempi osa lastentarhanopettajien ammatillisia valmiuksia?** Aiemmat tutkimukset (vrt. Karila & Nummenmaa 2001, 56.) huomioiden vastaus on ilmeisesti kyllä. Työelämävetoisiin arviointiprosesseihin sisältyy joka tapauksessa arvioijaperustaisia uhkia. Uhat liittyvät monilta osin arvioijan sisäiseen tai arvioijien väliseen johdonmukaisuuteen sekä yhtenäisyyteen.

Työelämän arvioijat esittävät aineistossa myös perusteluja arviointien puutteille ja viestittävät samalla myös selkeästi toimintajärjestelmään kohdennettua kritiikkiä. Kriittisiä kannanottoja nousi esille erityisesti arvioinneissa ongelmallisimmiksi määrittyneiden ammattitaitovaatimusten kohdalla. Lausunnoissa **perhelähtöisyyttä ja yhteistyötä painottavien osaamisvaatimusten arviotavuus koettiin ongelmalliseksi tai jopa tutkintotilaisuuden viitekehyksessä mahdottomaksi**. Keskeinen perustelu ammattitaitovaatimuksen arvioinnin ongelmille oli tutkintotilaisuuden työelämäosuuden ajallinen kesto. Ajallisten ongelmien vaikutukset oli suhteutettu myös eri osaamisen tason kriteereihin.

*”Näytön aika oli kuitenkin niin lyhyt, että oli vaikea tehdä lähempää yhteistyötä vanhempien kanssa”*

*”Näin lyhyessä ajassa ei voi kiitettävän kriteereitä täyttää”*

*”Vaikea arvioida, ei ehdi olla vielä perheiden ohjaustyötä”*

Tutkimuskohteena olevan **arviointiprosessin heikkoudeksi voidaan todeta tutkintotilaisuuden työelämäosuuksien ajallisen keston**. Tutkintotilaisuus rakentui jokaisen tutkinnon suorittajan osalta kahdessa eri työelämän toimintaympäristöissä. Seurakunnan lapsityössä tutkinnon suorittaja työskenteli vähintään kolme työpäivää ja päivähoitossa vähintään neljä. Ammattitaitovaatimukseen suhteutettuna työelämän osuuksien ajallinen kesto näyttäytyikin ilmeisen riittämättömänä.

Tutkimusaineistossa tutkinnon järjestäjä oli reagoinut ammattitaitovaatimusten osoittamisen ja arvioinnin haasteisiin sisällyttämällä näyttötehtävään erityisesti yhteistyö- ja verkosto-osaamiseen kohdennetun kirjallisen tehtävän. Perhelähtöisyys nostettiin vastaavasti erityishuomion kohteeksi kirjallisella tehtävällä. Tehtävä käsitteli avoimien ovien päivän toteutukseen liittyvää kasvatustyön suunnittelu- ja koordinointiosaamista. **Arviointi- ja**

**osaamisaineistoa monipuolistamalla voidaanakin vaikuttaa positiivisesti osaamisen sisältöalueiden todentumiseen**, mutta se ei ratkaise aineiston esille nostamia peruskysymyksiä.

Näyttötutkintojärjestelmän kannalta peruskysymys on, **ovatko kaikki varhaiskasvatuksen ammattitaitovaatimukset osoitettavissa tutkintotilaisuuksissa toiminnallisesti?** Jos aika on arvioitavuuden keskeinen määrittäjä, niin millainen ajanjakso olisi riittävää osaamisen luotettavaan ja pätevään osoittamiseen sekä arviointiin? Tutkimuksellista tarkastelua voidaan tältä osin hieman syventää laajentamalla tutkimusaineistoa toisen tutkinnon osan työelämän arviointeihin. Lapsi- ja perhetyön perustutkintoon sisältyvän *Eri-tyistä tukea tarvitsevien lasten ja perheiden kohtaaminen ja ohjaus* – tutkinnon osan ammattitaitovaatimukseen sisältyy kolme hyvin vahvasti perhelähtöistä kasvatustyötä sekä moniammatillista verkosto - ja yhteistyöosaamista edustavaa ammattitaitovaatimusta<sup>176</sup>. Tutkinnon osan tutkintotilaisuuden näyttötehtävä määrittelee työelämäosuuden rakentuvan kahden viikon aikana eli ajanjakso on selkeästi aiempaa tutkimuskohdetta pidempi. Työelämän ympäristönä toimii päivähoido. Tutkimusaineistoa laajennettiin sisällyttämällä siihen satunnaisotoksena 38 kyseisen tutkinnon osan näytön työelämän arviointia. Arvioinnit sisältävät 228 ammattitaitovaatimuskohtaista arviointia.

Otoksen arvioinneista varsin suuri osa (n = 21) sisältää edustuksellisia puutteita tai kriittisiä kannanottoja perhelähtöistä kasvatustyötä ja moniammatillista yhteistyö- ja verkostoosaamista edustavien ammattitaitovaatimusten arvioitavuudesta. Erityisesti arviointien puutteet tulivat esille perhelähtöisyyttä korostavien ammattitaitovaatimusten kohdalla. Työelämän arvioijien antamat perustelut arvioinnin ongelmille olivat täysin yhtenevät tutkimuksen aiempien havaintojen kanssa.

*”Yhteistyö perheiden kanssa ei oikein mahdollista näin lyhyessä ajassa.”*

*”Ei mahdollisuutta perhettä tukeviin yhteistyömuotoihin.”*

Ajanjakson pidentyminen kahden viikon mittaiseksi ei siis vaikuttanut positiivisesti osaamisen työelämälähtöiseen arvioitavuuteen. **Varhaiskasvatuksellisen osaamisen kokonaisvaltainen arviointi todellisen työtoiminnan kautta vaikuttaisikin vaativan hyvin pitkiä työelämäjaksoja.** Samalla tulee kuitenkin tiedostaa ja huomioida toimintajärjestelmän realiteetit<sup>177</sup>, joiden näkökulmasta tutkintotilaisuuksien ajallisen keston kasvattaminen vaikuttaa varsin haasteelliselta yhtälöltä. Lisänäkökulman yhtälöön tuo valmistavan koulutuksen ja tutkintotilaisuuksien toisistaan riippumattomuus yhtenä näyttötutkintojärjestelmän peruslähtökohtana. Tämä sulkee pois mahdollisuuden pidentää työelämässä rakentuvien tutkintotilaisuuksien ajanjaksoja yhdistämällä niitä valmistavaan koulutukseen sisältyvään työssäoppimiseen.

Perhelähtöisten ja moniammatillisten osaamisvaatimusten ohella **arvioinnin luotettavuutta ja pätevyyttä selkeästi heikensivät liian laaja-alaiset sekä sisällöltään hete-**

**rogeeniset ammattitaitovaatimukset.** Tutkimusaineiston perusteella ammattitaitovaatimusten määrittämisessä tulisi pyrkiä mahdollisimman homogeenisiin ja yksiselitteisesti kohdennettuihin osaamistarpeiden kuvauksiin. Liiallinen laajuus mahdollistaa useita vaihtoehtoisia tulkintoja ja sisällöllisiä painotuksia. Tämä heikentää arvioijien välistä koherenssia. Lisäksi päivähoiton ja seurakunnan lapsityön viitekehyksissä on havaittavissa omat osittain toisistaan poikkeavat osaamistulkintansa ja -vaatimuksensa. Osaamisvaatimusten kontekstisidonnaisuus asettaakin vaatimuksia tutkintotilaisuuksien työelämäympäristöjen valinnalle. Tutkinnon tuottaessa ammatillisen kelpoisuuden sekä päivähoiton että seurakunnan lapsi- ja perhetyön tehtäviin, tulee myös pätevän näyttötutkintojärjestelmän varmentaa ammattitaitovaatimusten todentuminen molempien toimintaympäristöjen tarpeiden mukaisesti. Käytännössä ammattitaitovaatimusten osoittaminen ja arviointi molemmissa työympäristöissä on täten välttämätöntä. Samalla toimintamalli vahventaa arviointiprosessin yleistä luotettavuutta.

Tutkimusaineiston perusteella **arviointiprosessi voi myös vaikuttaa suoraan tutkinnon suorittajan osaamiseen arviointitilanteessa.** Aineiston perusteella autenttisia työtilanteita painottavat tutkintotilaisuudet vaikuttavat tutkinnon suorittajaan kaksisuolotteisesti. Suoritusten keskimääräisesti hyvä taso viestii järjestelmän autenttisuutta ja osaamisen merkityksellisyyttä painottavien lähtökohtien tukevan tutkinnon suorittajien motivaatiota. Kuitenkin myös osaamisen suoritusperustaiseen arviointiin mahdollisesti liittyvä ja usein suoritusta heikentävä arviointiahdistus todentuu tutkimusaineistossa.

*”Ensimmäinen näyttö varmasti jännitti ja se näkyi toiminnassa” 77b*

*”Hyvin jännittynyt päivän aikana” 14b*

Arviointiahdistus voikin muodostua näyttöprosessin luotettavuutta ja pätevyyttä heikentäväksi tekijäksi. Tämä uhkatekijä tulisikin mahdollisimman tehokkaasti pyrkiä minimoimaan hallinnollisilla ja ohjauksellisilla ratkaisuilla.

Tutkimusaineistossa arviointiprosessi ei sisältänyt ainoastaan osaamisen työelämälähtöisiä arviointeja, vaan oman osansa kolmikantaiseen kokonaisprosessiin toivat myös tutkinnon järjestäjää edustavat arvioijat. Kokonaiskäsitys arviointiprosessin olemuksesta saavutetaan vasta tämän arviointiprosessin ulottuvuuden analyysin kautta.

## 9.2.2. Tutkinnon järjestäjän arviointitoiminta

Tutkinnon osan lopullista kokonaisarvosanaa muodostettaessa työelämälähtöisillä arvioinneilla oli selkeästi suurin painoarvo. Tutkinnon järjestäjän arvioinneilla oli kokonaisarviota täydentävä tehtävä. Tutkinnon järjestäjän arvioijina toimivat tietyn sisältöalueen asiantuntijuutta edustavat niin sanotut opettaja-arvioijat. Tutkinnon järjestäjän arviointitoiminta kohdentui ensisijaisesti autenttisia työtilanteita tukevien ja täydentävien kirjallisten suoritteiden arviointiin sekä tutkinnon suorittajien kanssa käytyihin keskusteluihin.

Kirjalliset suoritteet varmentavat osaamisvaatimusten arvioitavuutta tarjoamalla tutkinnon suorittajille monipuoliset mahdollisuudet osoittaa ammattitaitovaatimusten edellyttämä osaaminen. Kirjalliset suoritteet sisältyivät myös työelämän arvioijien arviointiaineeseen. Työelämälähtöisissä arvioinneissa kirjalliset suoritteet jäivät viittausten perusteella hyvin vähäiselle huomiolle. Vastaavasti tutkinnon järjestäjän arvioijat eivät pääsääntöisesti osallistuneet työelämässä tapahtuvan toiminnan havainnoivaan arviointiin.

Kirjalliset tehtävät<sup>78</sup> edustavat rajattuja osaamisen alueita sekä itsearviointiprosessia. Tutkimuskohteena olevat kirjalliset suoritteet painottivat vahvimmin **verkosto- ja yhteistyöosaamista, hoito- ja hoivaosaamista, pedagogisia taitoja sekä kasvatustyön suunnittelua ja koordinoitua**. Kirjalliset suoritteet kohdentuvat ammattitaitovaatimukseen ja sisältöalueisiin, joihin työelämän arvioinneissa liittyi ongelmia. Hoito- ja hoivaosaamisessa näyttötehtävä kiinnittää huomion varsin yksilöityyn osatekijään eli ravitsemuskasvatukseen ja – tietouteen. Näyttötehtävien sisältämien kirjallisten suoritteiden perusteella vaikuttaa ilmeiseltä, että tutkinnon järjestäjä on ollut tutkintotilaisuutta suunnitellessaan tietoinen työelämälähtöiseen arviointitoimintaan liittyvistä haasteista. Kirjalliset suoritteet vahventavatkin esimerkiksi verkosto- osaamisen arvioitavuutta sekä lisäävät tiedollisten osaamisvalmiuksien merkitystä.

Analyysi käsitti **60 tutkinnon järjestäjän arviointia**, jotka edustivat kolmea eri kirjallista suoritetta. Aineiston määrä on työelämälähtöisiä arviointeja huomattavasti pienempi, mutta silti riittävä luomaan käsityksen tutkinnon järjestäjän arviointien sisällöllisestä oleuksesta sekä osaamisen painotuksista. Jokaisella eri osaamisen sisältöaluetta edustavalla kirjallisella suoritteella oli oma arvioija, joka edusti kyseisen sisältöalueen asiantunteudesta. Arvioijilla oli myös pedagoginen pätevyys.

Tutkinnon järjestäjän arvioinneista on löydettävissä omat selkeät sisällölliset osaamispainotukset. Ravitsemuskasvatukseen ja – tietoisuuteen kohdentuneiden kirjallisten suoritteiden arvioinneissa painottui hyvin selkeästi **hoito- ja hoivaosaaminen**.

*”Monipuolisesti pohdittu leikki-ikäisen ravinnon merkitystä pitkällä tähtäimellä. Hyvin tutkinnon suorittaja oli huomionut lapsen allergiat ja miettinyt miten niistä aiheutuvat ravintoaine puutokset voidaan korvata muilla ruoka-aineilla.” 20*

*”Myös pohdinta ruoka-aineiden merkityksestä lapsen hyvinvoinnin kannalta on erittäin puutteellinen. Perustelut ruoka-aine valinnoille puuttuu.” 82*

Arvioinneissa korostui teoreettisen tietämyksen merkitys sekä valmius perustella ratkaisut. Lapsen ravitsemukseen liittyvät osaamisvalmiudet rakentavat perustaa myös fyysiselle ja psyykkiselle turvallisuustakuulle, esimerkiksi allergioiden huomioinnin muodossa. Kaikkinensa tutkinnon järjestäjän arvioinnit olivat sisällöltään varsin yhteneväisiä.

Päivähoidon yhteistyöverkoston ja sen toimintaan suuntautuneiden kirjallisten suoritteiden arvioinneissa korostuivat **verkosto- sekä organisaatiotason osaaminen**. Verkosto-

osaamisessa painottui yhteistyöverkoston tuntemus ja kehittävä työote. Organisaatiotason osaaminen ilmenee arvioinneissa valmiutena käsitellä verkosto-osaamista työympäristön lähtökohdista käsin.

*”Esität tehtävässäsi paljon pohdintaa, yhteistyön kehittämideoita ja omia mielipiteitäsi, joiden kautta tulee esiin se, että ymmärrät moniammatillisen yhteistyön merkityksen kasvatustyön perustana, jotta päästään lapsen parhaaseen.” 66*

*”Olisit voinut pohtia vielä laajemmin yhteistyöverkkoa ”tavallisen päiväkotilapsen näkökulmasta”. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen kuntoutusryhmään olit maininnut kuuluvan mm. kasvatus- ja perheneuvolan, lastensuojelun, erityisneuvolan, koulut ja maku-palvelut. Nämä ovat kuitenkin yhteistyöverkosta jokaisen päiväkodin arkityössä, ei vain erityistapauksissa. Kaipasin laajennusta päiväkodin yhteistyöverkoston mm. sosiaalitoimen palveluiden, opetustoimen, järjestöjen, muiden päivähoitomuotojen ja esiopetuksen – koulun osalta.” 13*

Kirjallisten suoritteiden arvioinnit varmentavatkin hyvin kattavasti verkosto-osaamisen todentumisen arviointiprosessissa. Erityisesti arvioinnit painottavat teoreettisen tiedon asemaa osaamisen perustana.

Kolmas tarkastelun kohteena oleva kirjallinen suorite edustaa päivähoidon uskontokasvatusta tai esiopetuksen katsomuskasvatusta toteuttavan varhaispedagogisen toiminnan suunnittelua. Arvioinneissa **kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi** nouseekin painoarvoltaan keskeisimmäksi osaamisen sisältöalueeksi. Merkittäviä näkökulmia olivat lasten kehityksellisten valmiuksien ja tarpeiden huomiointi, tavoitteiden määrittely, sekä sisällölliset ja menetelmälliset ratkaisut. Näkökulmat suuntaavatkin huomion myös **pedagogisiin taitoihin**.

*”Toiminnan lähtökohdat ovat lasten kehityksellisten tarpeiden ja ominaispiirteiden näkökulmasta kattavasti pohdittuja ja kuvattuja. Sisällölliset ja menetelmälliset valinnat ovat hyvin perusteltuja.” 62*

*”Toiminnassa on vahva pyrkimys elämyksellisyyteen ja tarjota lapsille mahdollisuus osallistumiseen. Pyrkimykset vaikuttavatkin onnistuneen hyvin ja lasten aktivointi on onnistunut hienosti. Toiminnan kuvaus on yksityiskohtaista ja havainnollista. Kuvauksen perusteella toiminta luo eheän kokonaisuuden, jonka jokainen osatekijä on hyvin pohdittu ja perusteltu.” 59*

Arvioinneista on löydettävissä viittauksia myös työn ulkoiseen ohjaukseen, organisaatiotason osaamiseen, lapsen kasvukontekstin huomioimiseen, kasvatustietoisuuteen sekä lapsilähtöisyyteen ja yksilöllisyyteen. Itsearviointien kautta arvioinneissa huomioidaan myös **reflektio-osaaminen**.

*”Itsearviointi on erittäin perusteellista ja yksityiskohtaista. Pohdiskelu on rakentavaa ja pyrkii huomioimaan erilaisia toiminnallisia mahdollisuuksia varsin ansiokkaasti.”*

Kaikkienensa tutkinnon järjestäjän arvioinnit kohdentuvat tarkasti ja yksityiskohtaisesti suoritteen painottamiin sisällöllisiin ulottuvuuksiin. Arvioinnit ovat myös sisällöltään varsin yhteneviä. Keskimääräiseltä tasoltaan (4,0) tutkinnon suorittajien osaaminen määrittyy tutkinnon järjestäjän arvioinneissa työelämälähtöisten arviointien kanssa vastaavaksi. **Kirjalliset suoritteet toimivatkin** arviointitoiminnan näkökulmasta varsin **luotettavana tapana varmentaa sekä täydentää eri osaamisen sisältöalueiden työelämälähtöisiä arviointeja.**

### 9.2.3. Arviointiprosessi ammattitaidon kehittymisen ohjaajana

Pätevän arviointitoiminnan tavoitteet ja tehtävät eivät rajaudu ainoastaan osaamista toteavaan, kuvailevaan tai ennustavaan näkökulmaan, vaan arviointitoiminnalla on myös ohjaava ja motivoiva tehtävä. Pätevän arviointiprosessin tulee tuottaa informaatiota, joka antaa arvioitavalle perusteltua ja rakentavaa palautetta osaamisesta.

Tutkimusaineiston **arvioinnit painottavat toteavaa näkökulmaa.** Arviointilausemien rajoittuessa osoitetun osaamisen toteamiseen arvioinnin ammatillista kehittymistä ohjaava vaikutus jää varsin vähäiseksi. Ohjaava ulottuvuus todentuu välillisesti osaamisen puutteiden huomioinnin kautta. Työelämälähtöisiin arviointilauseelmiin sisältyi negatiivisia, osaamisen puutteen huomioivia viittauksia (n = 358) jokaisella osaamisen tasolla. Suhteellinen osuus kuitenkin selkeästi kasvoi osaamisen tason heiketessä. Työelämän arvioinneissa vahvimmin huomiota myös negatiivisessa mielessä saaneet osaamisen sisältöalueet olivat pedagogiset taidot (n = 157), kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi (n = 85) sekä henkilökohtaiset ominaisuudet ja valmiudet (n = 62). Negatiiviset viittaukset painottuivat täten aineiston sisällöllisten kokonaispainotusten kanssa yhtenevästi. Osaamisen korkeammalle tasolla negatiivisiin huomioihin sisältyi vahvemmin myös ohjaava ote.

*”Olisit voinut ottaa esim. kuvia sanojesi saatteeksi, lapsi olisi paremmin ymmärtänyt mistä puhut” 55a*

Kaikkienensa selkeästi ohjaavan palautteen osuus jäi työelämän arvioinneissa varsin vähäiseksi. Negatiiviset viittaukset eivät myöskään pääsääntöisesti rakentuneet seuraavan saavutettavissa olevan osaamisen tason ammattitaitovaatimusten ohjaamana.

Tutkinnon järjestäjän arviointeihin sisältyi runsaasti osaamiseen puutteiden kuvausta. Arvioinnit sisälsivät silti huomattavasti työelämän arviointeja enemmän ohjaavaa palautetta. Otoksessa 55 % arvioinneista sisälsi ohjaavaa palautetta.

*”Verkostoa olisi ehkä hieman voinut laajentaa käsittelemään myös päivähoidon hallinnollista yhteistyötä (esim. sosiaalikeskuksen päivähoito-osasto, päivähoidon tarkastajat, aluejohtajat), tarkentaa terveydenhoidon palveluiden (esim. neuvola, hammashoito, lääkärit) ja pohtia päiväkodin yhteistyötä puistojen, perhepäivähoidon tai muiden päiväkotien kanssa.” 78*

*”eli minkä takia ruokarajoitteet voivat olla lapsille haitalliset, mitä seurauksia saattaa ilmetä varsinkin kun asuvat nyt täällä ”pimeässä” pohjolassa. ” 83*

Aineiston perusteella **tutkinnon järjestäjän arvioijat**, jotka ovat ammatilliselta taustaltaan myös opettajia, **lähestyvät arviointia selkeämmin pedagogisesti oppimisprosessin osana**. Tutkinnon suorittajan ammatillisen kasvun ja kehittymisen näkökulmasta pedagogisia tavoitteita sisältävä ja toteuttava arviointitoiminta näyttäytyykin rikkaampana ja arvioinnin kokonaistehtävän näkökulmasta tavoiteltavana lähestymistapana. Tämän arvioijiin kohdistuvan osaamisvaatimuksen vahventamisessa ja kehittämisessä arvioijakoulutustoiminta lienee merkittävässä asemassa.

## 10. Tutkinnon suorittajien ikärakenne ja osaamistaustan merkitys näyttöprosessissa

Suomalaisen näyttötutkintojärjestelmän peruslähtökohta on tutkinnon suorittajan mahdollisuus hyödyntää erilaisia oppimisen väyliä rakentaessaan ammattikentän edellyttämiä osaamisvalmiuksia. Tämä osaamisen hankitapojen samanarvoisuutta painottava rakenteellisen riippumattomuuden tavoite on pyrkinyt erityisesti vahvistamaan työkokemuksen merkitystä tutkinnon saavuttamisen perustana. Kolmas tutkimusongelma kiinnittääkin huomion tutkinnon suorittajien taustamuuttujiin sekä erityisesti tutkinnon suorittajan osaamisperustan vaikutuksiin ammattitaidon arvioinneissa.

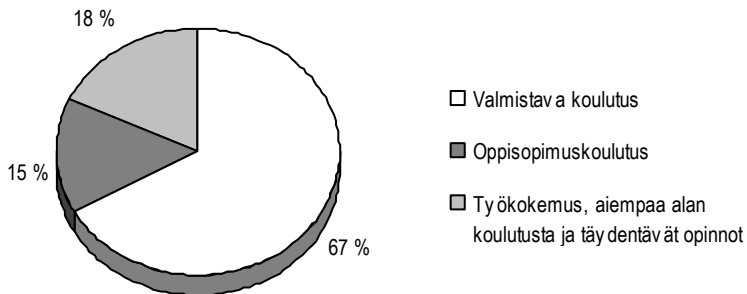
Tutkimusaineiston perusteella näyttötutkintotilaisuuksien aikataulutuksen peruslähtökohtana oli tutkinnon suorittajan **mahdollisuus halutessaan vastaanottaa merkittävä määrä valmistavaa koulutusta**. Tämä ei silti näyttäytynyt rakenteellista riippumattomuutta suoranaisesti estävän tekijänä. **Tutkintotilaisuudet olivat selkeästi omia valmistavasta koulutuksesta irrallisia kokonaisuuksia**. Näyttötutkintotilaisuuden toteutumista käsittelevät ohjeistukset ja neuvonta toteutuivat valmistavan koulutuksen ulkopuolella, ollen avoimia tilaisuuksia ja ohjausväyliä myös valmistavan koulutuksen ulkopuolisille tutkinnon suorittajille. Myöskään näyttötutkintotilaisuuksiin hakeutumista ei sidottu valmistavaan koulutukseen. Merkittävimmän uhan rakenteelliselle riippumattomuudelle tutkintoon hakeuduttaessa muodostivat taloudelliset tekijät eli valmistavan- tai oppisopimuskoulutuksen ulkopuolelta tutkintotilaisuuksia suorittamaan hakeutuville aiheutuvat kustannukset. Vuoden 2006 ohjeistuksissa perustutkintoon sisältyvät tutkintotilaisuudet olivat tosin jo määritelty maksuttomiksi kaikille tutkintoon hakeutuville.

Suomalaisen näyttötutkintojärjestelmän lähtökohtien todentumisen kannalta näyttötutkintojen suorittajien osaamisperustan rakenne on oleellinen kysymys. Tutkimusaineiston tutkinnon suorittajat ovat jaettavissa **osaamisperustaltaan kolmeen ryhmään** eli ensimmäisen ryhmän osaamisperustan muodostaa laaja-alainen **valmistava koulutus**, toisen ryhmän **oppisopimuskoulutus** ja kolmannen **työkokemus, aiempi alalle suuntautunut koulutus sekä täydentävät opinnot**. Osaamisperustan jakautuminen mukailee pitkälti aiempien tutkimusten (vrt. Yrjölä ym. 2000 & Nyyssölä 2003.) havaintoja.

Valmistava koulutus on 67 % osuudella selkeästi yleisin osaamisperusta. Työssäoppimista painottava oppisopimuskoulutus (15 %) sekä työkokemus ja aiempi alalle suuntautunut koulutus (18 %) muodostat 33 % otoksen kokonaisuudesta. Täten myös työkokemus näyttää varsin merkittävänä osaamisperustana. **Yhdenkään tutkinnon suorittajan osaamisperusta ei kuitenkaan muodostunut ainoastaan työkokemuksesta**. Aiempien tutkimusten (vrt. Haltia 2000.) havainto valmistavan koulutuksen vahvasta asemasta

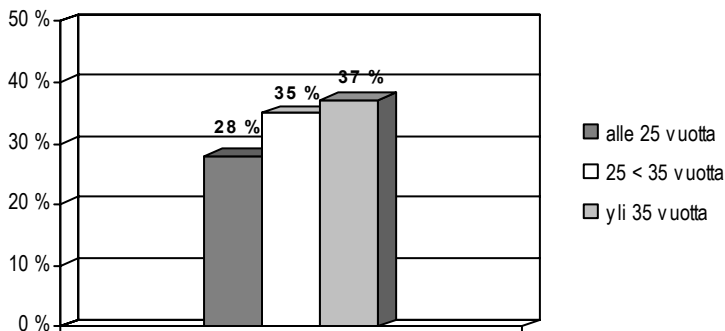


myös työkokemusta omaavien keskuudessa saa sekin osaltaan tukea. Alan työkokemuksesta sekä aiemmista alalla suuntautuneista opinnoista huolimatta, jokainen tutkinnon suorittaja hakeutui myös täydentävään valmistavaan koulutukseen.<sup>179</sup>



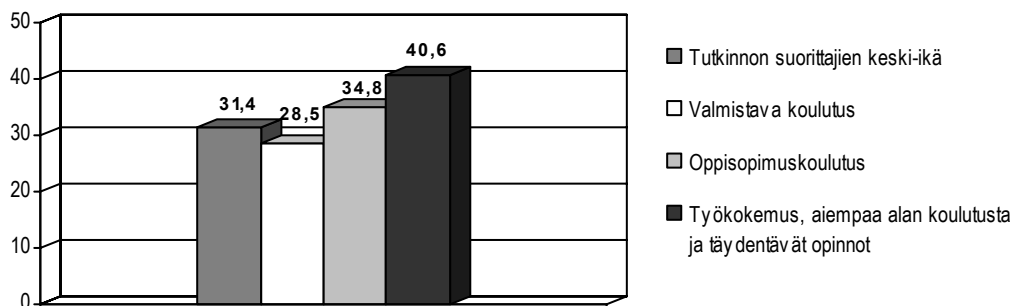
**Kaavio 8.** Tutkinnon suorittajien osaamisperusta.

Näyttötutkintojärjestelmän yhtenä tavoitteena on toimia aikuisväestön<sup>180</sup> ammatillisena koulutusväylänä. Tämä tavoite asettaa tutkinnon suorittajien ikärakenteen yhdeksi näyttötutkintojärjestelmän rakenteellista pätevyyttä määrittäväksi tekijäksi. Tutkimusaineiston tutkinnon suorittajien keski-ikä on 31,4 vuotta. Ikäjakauma on melko heterogeeninen. Suurimman ikäryhmän muodostavat yli 35-vuotiaat tutkinnon suorittajat, mutta vastaavasti alle 25-vuotiaidenkin osuus nousee 28 prosenttiin. (vrt. Yrjölä ym. 2000.)



**Kaavio 9.** Tutkinnon suorittajat ikäryhmittäin.

Kaikkiaan **tutkintojärjestelmän kyky tavoittaa aikuisväestöä koulutuksen piiriin näyttäytyy hyvänä.** Tutkinnon suorittajien ikärakenteen merkittävimmät eroavaisuudet määrittyvät osaamisperustan mukaisesti.



**Kaavio 10.** Tutkinnon suorittajien keskimääräinen ikä osaamisperustoittain tarkasteltuna.

Tutkinnon suorittajien keski-ikä nousee merkittävästi työkokemuksen painoarvon kasvaessa osaamisperustana. Vastaavasti 96 % alle 25-vuotiaista tutkinnon suorittajista perusti osaamisensa ensisijaisesti valmistavaan koulutukseen.

Arviointitoiminnan luotettavuuden ja pätevyyden kannalta on huomionarvoista, että **osaamisperustaa koskevat näkemykset nousivat esille vahvasti myös työelämän arvioinneissa**. Joka viides työelämälähtöinen arviointi sisälsi osaamisperustaa koskevan viittauksen. Tutkinnon järjestäjän arvioinnit eivät sisältäneet lainkaan osaamisperustaa käsitteleviä kommentteja. **Työelämälähtöisissä kannanotoissa korostui kokemuksen merkitys**, sillä 86 % osaamisperustaa koskevista lausunnoista liittyi kokemukseen. Yleisimmin kokemus nostettiin esille tutkinnon suorittajan ammatillista osaamista selittävänä tekijänä. Pääasiallisesti kokemus nousi esille positiivisten näyttösuoritusten kohdalla. Myös yleinen ammattitaidon kehittyminen liitettiin vahvasti iän ja kokemuksen lisääntymiseen.

*”Työkokemuksen tuoma varmuus näkyi työskentelyn joustavuutena ja lapsilähtöisyytenä.” 33b*

*”Iän tuomaa kokemusta lisää ja hyvää tulee.” 19b*

Kokemuksen positiivista vaikutusta ei rajattu ainoastaan alan ammatilliseen työkokemukseen, vaan myös yleinen kokemus lasten kanssa toimimisesta nostettiin esille.

*”Huomaa kyllä, että on omia lapsia.” 24a*

Vastaavasti tutkinnon suorittajien puutteellinen onnistuminen yhdistettiin yleisimmin osaamisperustaa koskevissa lausunnoissa kokemukseen.

*”Yritystä oli paljon hallitsemisessa, mutta iän ja kokemuksen puute näkyi.” 19b*

Koulutuksen merkitys tutkinnon suorittajien ammatillista osaamista selittävänä tekijänä, positiivisessa tai negatiivisessa mielessä, jäi työelämän lausunnoissa puuttumaan käytännössä täysin. Harvoissa koulutukseen viitanneissa lausunnoissa nousi lähinnä esille työssäoppimisen merkitys eli käytännössä työkokemusta rakentava valmistavan koulutuksen

ulottuvuus. Kokemuksen saaman vahvan painoarvon perustalta voitaneen jopa kysyä, näkeekö työelämä asennetasolla koulutusta lainkaan merkityksellisenä tekijänä? Sinälään työkokemuksen vahva arvostus on linjassa näyttötutkintojärjestelmän yleisten kehitystavoitteiden<sup>181</sup> sekä myös aiempien tutkimusten kanssa. Aiemmissä tutkimuksissa kokemuksen merkitys ei myöskään ole rajautunut ainoastaan ammatilliseen kokemukseen. Esimerkiksi vanhemmuuden on nähty vahventavan lasten ja perheiden elämään liittyvää ymmärrystä. Lisäksi omien lasten kautta välittyneiden päivähoitokokemusten on koettu tukevan päivähoidon toimintakäytäntöjen tarkastelua lasten näkökulmasta. (Karila 1997, 93.) Arviointiprosessin luotettavuudelle ja pätevyydelle osaamisperustojen mahdollinen priorisointi, jo taustalla vaikuttavan asenteen tasolla, on silti selkeä uhkatekijä. Pätevä ja luotettava arviointiprosessi edellyttää kaikkien arvioitavien tasavertaista kohtelua.

Näyttötutkintojärjestelmän peruslähtökohtien näkökulmasta ehkä kiintoisiin kysymys on tutkinnon suorittajan osaamisperustan mahdollinen vaikutus arvioituun osaamisen tasoon tai sisällölliseen olemukseen. Tutkimusaineistossa tutkinnon suorittajan osaamisperusta ei näyttäydä tutkinnon osan kokonaisarvosanan<sup>182</sup> suhteen merkityksellisenä muuttujana, vaan tutkinnon suorittajien arvosanojen keskimääräinen taso on läpäisevästi hyvä. Kohdennettaessa tarkastelu ainoastaan työelämälähtöisiin kokonaisarvioihin säilyy tilanne samana.

**Taulukko 19.** Tutkinnon suorittajien osaaminen osaamisperustoittain tarkasteltuna.

Tutkinnon suorittajan osaamisperusta	valmistava koulutus	oppisopimus-koulutus	työkokemus ja aiempi alan koulutus
Tutkinnon osan kokonaisarvosana	3,9	3,8	4,0
Työelämälähtöinen kokonaisarvio	3,9	4,2	4,0
Ammattitaitovaatimuskohtainen osaamisen taso			
Lapsen kehitysvaiheiden ja tarpeiden huomioon ottaminen	3,8	4,2	4,2
Lapsen perushoidosta huolehtiminen	3,9	4,2	4,1
Lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen yhteistyössä vanhempien ja muiden kasvattajien kanssa monipuolisen toiminnan avulla	3,7	4,2	3,8
Kasteopetuksen ja uskontokasvatuksen toteuttaminen	3,9	4,2	4,2
Kasvatustyö ja yhteistoiminta eri toimintaympäristöissä	3,8	4,1	3,5
Ammattitaidon ja työn kehittäminen	3,9	4,2	4,2

Merkille pantavaa kuitenkin on se, että tutkinnon osan kokonaisarvosanojen osalta oppisopimuskoulutus osaamisperustana tuottaa heikoimman (3,8) keskiarvon. Sitä vastoin työelämälähtöisissä arvioinneissa oppisopimusperustaisten tutkinnon suorittajien osaami-

nen on määrittynyt osaamisperustojen mukaisessa vertailussa korkeimmaksi (4,2). Kun samalla tiedostetaan työelämälähtöisten arviointien painottuminen kokonaisarvosanan muodostumisessa, voidaan tätä 0,4:n muutosta arvossaan siirryttäessä työelämän arvioinneista tutkinnon osan kokonaisarvosanaan pitää jo huomionarvoisena. Kokonaisarvosanan heikkeneminen perustuu tutkinnon järjestäjän arviointien vaikutukseen kokonaisarvosanaa rakennettaessa. Muiden osaamisperustojen kohdalla vastaavaa muutosta arvosanojen välillä ei ilmennyt. Toiminnallisen osaamisen näkökulmasta oppisopimuskoulutus vaikuttaakin olevan vahva osaamisperusta, mutta tiedollisten ja teoreettisten valmiuksien rakentuminen ei ole saavuttanut aivan vastaavaa tasoa.

Eri osaamisperustan omaavien tutkinnon suorittajien osaamisen taso säilyy pitkälti samana myös eri ammattitaitovaatimusten kohdalla. Työkokemukseen ja aiempaan alan koulutukseen osaamisvalmiutensa perustavilla tutkinnon suorittajilla ammattitaitovaatimuskohtaisen osaamisen tason ero (0,7) on kuitenkin selkeästi suurempi kuin kahdella muulla edustetulla osaamisperustalla. Heidän kohdallaan selkeästi heikoimmaksi (3,5) osaaminen määrittyi tutkinnon osan viidennen ammattitaitovaatimuksen ”*Kasvatustyö ja yhteistoiminta eri toimintaympäristöissä*” kohdalla. Tämän verkosto- ja yhteistyöosaamista sekä toimintaympäristöön ja perustehtäviin liittyvää kontekstiosaamista ensisijaisesti edustavan ammattitaitovaatimuksen määrittymisen vahvaan työkokemukseen osaamisensa perustavien tutkinnon suorittajien heikoimmaksi osaamisen alueeksi on kiintoisa yksityiskohta. Osaamisen taso on tältä osin heikointa myös eri osaamisperustojen välisessä vertailussa. Onkin mahdollista, että vahva työkokemus hieman vaikeuttaa erilaisiin työympäristöihin mukautumista. On myös mahdollista, että olemassa olevat osaamismallit eivät ole rakentuneet niin vahvasti moniammatillisuutta ja verkostoyhteistyötä korostavien painotusten vallitessa. Samalla myös näkemykset osaamisen kontekstisidonnaisesta luonteesta ja sen negatiivisista vaikutuksista osaamisen siirrettävyyteen saavat tukea.

Varhaiskasvatuksellisista osaamisalueista selkeästi vahvimman painoarvon jokaisen osaamisperustajoukon kohdalla saa varhaispedagoginen osaaminen ja sen sisällä pedagogiset taidot. Sisältöalueista toiseksi suurimman painoarvon sai kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi. Työkokemukseen osaamisensa perustavien tutkinnon suorittajien arvioinneissa sisältöalueella oli kuitenkin selkeästi suurempi painoarvo, kuin valmistavaan koulutukseen osaamisensa perustavien kohdalla. Työkokemus tuokin mitä ilmeisimmin varhaiskasvatukselliseen osaamiseen lisää suunnitelmallista varmuutta ja selkeyttä. Myös tämä havainto on yhteneväinen aiempien tutkimustulosten kanssa. (vrt. Karila 1997, 112-113.)

Vastaavasti valmistavan koulutuksen kautta tutkintotilaisuuteen osallistuneilla työn ulkoinen ohjaus, lapsen kasvukontekstin huomiointi sekä verkosto-osaaminen nousevat suhteellisessa vertailussa merkittävästi muita osaamisperustajoukkoja vahvemmin esille. Myös arvo-osaaminen ja eettinen tietämys nousivat selkeämmin esille juuri valmistavan koulutuksen kohdalla. Kyseiset osaamisen sisältöalueet sisältävät merkittävässä määrin

myös varhaiskasvatukseen sisältyviä teoreettis-tiedollisia ulottuvuuksia. Onkin mahdollista, että runsaasti teoreettisesti rakentunutta oppimista sisältävä valmistava koulutus luo näiltä osin kattavamman osaamisperustan. Lisäksi valmius laatia kirjallisia suoritteita on koulutuksen myötä todennäköisesti kehittynyt. Huomattavin osaamisperustojen välinen ero todentuu toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvän osaamisen kohdalla. Tämä varhaiskasvatuksellisen osaamisen alue nousee suhteellisessa vertailussa selkeästi heikoimmin esille työkokemukseen ja aiempaan alan koulutukseen osaamisensa perustavien tutkinnon suorittajien kohdalla.

Osaamisperustojen väliset erot osaamisen tasossa tai sisällöllisessä rakentumisessa ovat kaikkiaan silti melko vähäiset, eivätkä täten anna perusteita asettaa mitään edustetuista osaamisperustoista ensisijaiseen asemaan. Myöskään **työelämän korostamille koke-musta suosiville kannanotoille ei aineistosta löydy tukea**. Kaikkiaan voitaneen todeta erilaisten alalle suuntautuneiden koulutuspolkujen, sisältäen työkokemusta tai työssäoppimista, antavan aineiston valossa laadukkaasti rakennettuina hyvän varhaiskasvatuksellisen osaamisperustan. Laajennettaessa päätelmiä arviointiaineiston ulkopuolisiin tekijöihin, voidaan tulkita myös käytännön näyttösuorituksia edeltävän tutkinnon suorittajien osaamisvalmiuksia ennakoivan ja koulutustarpeita määrittävän kartoituksen, ohjauksen sekä koulutuksellisten ratkaisujen onnistuneen pitkälti tavoitteiden mukaisesti.

## 11. Yhteenveto

### 11.1. Varhaiskasvatuksellinen ammattitaito näyttöperustaisen varhaiskasvatusalan tutkinnon määrittämänä

Ammatillisen koulutuksen perustehtävänä on tuottaa työelämän tarpeisiin ja osaamisvaatimuksiin vastaavia ammattitaitoisia osaajia. Ammattitaidon sisällöllinen olemus ei kuitenkaan ole yksiselitteinen käsite. Ammatillisen osaamisen moniulotteisesta, kontekstisidonnaisesta ja myös vahvasti intressilähtöisestä olemuksesta johtuen ammattitaidon sisällölliset määritelmät ovatkin lähes vääjäämättä jonkinasteisia kompromisseja. Ammatillisen osaamisen määrittelyt todentuvat ammatillisessa koulutusjärjestelmässä.

Ammattitaitovaatimusten määrittelyt rakentavat ammatillisen koulutusjärjestelmän pätevyuden perustan. Ammatillisten tutkintojen kehittämistyön keskeisinä tavoitteina onkin ollut ammattitaitovaatimusten työelämävastaavuuden parantaminen sekä sisällöllisen selkeyden ja läpinäkyvyyden vahventaminen. Keskeiseksi välineeksi vastata näihin tavoitteisiin ovat nousseet näyttötutkinnot. Näyttötutkintojärjestelmä edustaa kompetenssi- ja osaamisperustaisia lähestymistapoja. Tutkintojärjestelmän tehtävänä on tavoittaa ja siirtää koulutukselliseen toimintaan työelämän todellisuutta vastaavat ammattitaitovaatimukset. Myös ammattitaitovaatimusten selkeä ilmaisu ja läpinäkyvyys on usein nostettu näyttötutkintojärjestelmän vahvuudeksi.

Tutkimuksen tavoitteena oli syventyä näyttötutkinnon edustamaan käsitykseen varhaiskasvatuksellisesta ammattitaidosta ja osaamisvaatimuksista. Tutkimuksen viitekehyksen muodosti varhaiskasvatustyöhön suuntautunut Lapsi- ja perhetyön tutkinto. Ammatinimikkeen tasolla huomion kohteena olisi siis lastenohjaaja. Tutkimuskohteena olivat tutkinnon sisältämät ammattitaitovaatimukset sekä muut tutkintotilaisuuksia ohjaavat aineistot. Varhaiskasvatustyön ammatilliset osaamisvaatimukset on tutkimuksessa käsitteellistetty neljää osaamisaluetta edustavien sisältöalueiden muodostamaksi kokonaisuudeksi. Varhaiskasvatukselliseen ammattitaitoon liittyvät osaamisalueet ja niitä edustavat sisältöalueet ovat muodostuneet pitkälti teorialähtöisesti.

Tutkimuskohteena oleva tutkinto lähestyy varhaiskasvatuksellista kompetenssia varsin kokonaisvaltaisella tasolla. **Ammattitaitovaatimusten kuvaukset pyrkivät todentamaan ammatillisen varhaiskasvatuksen laaja-alaista ja moniulotteista olemusta.** Ammattitaitovaatimukset eivät määrittele toiminnalle yksiselitteisesti oikeita toimintamalleja, vaan antavat runsaasti tilaa mm. erilaisille kontekstiperustaisille mahdollisuuksille. Tämä voidaan nähdä selkeänä linjauksena varhaiskasvatuksellisen osaamisen ja työkentän olemuksesta. Lähtökohdiltaan tutkinnon ammattitaitovaatimusten rakenne ja sisällöllinen olemus poikkeaaakin selkeästi mm. Iso-Britannian NVQ – järjestelmän varhaiskasvatuksellisesta näyttökokeesta. (vrt. DfES 2005.)

Samalla ammattitaitovaatimusten **määritykset ovat monilta osin varsin abstrakteja ja tulkinnallisia**. Tämä synnyttää tilanteen, jossa samoja ammattitaitovaatimuksia soveltavien toimijoiden käsitykset osaamisen yksittäisistä osatekijöistä ja ilmenemismuodoista voivat merkittävästikin vaihdella. Voidaankin kysyä, luovatko tutkinnon osien ammattitaitovaatimukset loppujen lopuksi yhtenäisen, yksiselitteisen ja jaettavan määritelmän ammatillisen varhaiskasvatusosaamisen kokonaisuolemuksesta? Yleisellä ja teoreettisella tasolla mahdollisesti kyllä, mutta käytännön toiminnan tasolla määritykset eivät rakenna vastaavaa varmuutta. Varhaiskasvatuksellisen ammattitaidon määrittelyyn liittyykin pätevyuden osalta selkeä ristiriita. Varhaiskasvatuksen moniulotteisuus, dynaamisuus ja tilannesidonnaisuus edellyttävät holistisesti rakentuneita ammattitaitovaatimuksia. Osamista sirpaloivat ja pelkistävät tulkinnat eivät sitä vastoin tavoita varhaiskasvatuksellista osaamista sen koko rikkaudessa, mutta luovat hyvin pitkälle eksplikoitua osaamisen kuvauksen. Tämä palvelee näyttötutkintojärjestelmän kannalta hyvin keskeistä lähtökohtaa eli vahvan koherenssin omaavaa arviointitoimintaa. Näkökulmat asettavatkin helposti vastakkain ammattitaitovaatimusten varhaiskasvatuksellisen pätevyuden ja arviointiprosessin luotettavuuden.

Sisällöllisesti tutkinnon **ammattitaitovaatimusten ytimen muodostavat lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin turvaaminen sekä lasten kehityksellisten ja kasvatuksellisten tarpeiden tukeminen**. Nämä ulottuvuudet ovat läpäisevästi esillä tavalla tai toisella jokaisessa tutkinnon osassa. Varhaiskasvatustyön **perhelähtöisyys, yhteistoiminnallisuus ja kontekstisidonnaisuus** nousevat myös esille useissa eri ammattitaitovaatimuksissa. Tutkinnon sisällöllinen rakenne konkretisoi myös varsin voimallisesti **yhteiskunnallisten prosessien vaikutuksia ammattien sekä niiden sisältämien osaamisvaatimusten rakentumiseen**. (vrt. Rosenthal 2003; Hujala 2004; Kamerman 2000; Karila 1997.) Esimerkiksi perhetyön ja perheitä tukevan verkostoyhteistyön merkitys, monikulttuurisuuteen liittyvät osaamisvaatimukset sekä aamu- ja iltapäivätoiminnan nousu toiminnalliseksi osaamisympäristöksi todentavat yhteiskunnassa tapahtuneita muutoksia. Varhaiskasvatustyön ammattitaitovaatimukset ovatkin nykyisin hyvin laaja-alaiset ja niiden pätevä tavoittaminen edellyttää kuuden tutkinnon osan kokonaisvaltaista kohdentumista varhaiskasvatuksen viitekehykseen. Tältä osin tutkimus tukee esimerkiksi Sosiaalija terveysministeriön (STM 2007.) linjauksia.

Vuonna 2001 koulutukselliseen käyttöön otettu tutkinnon sisällöllinen rakenne on suurelta osin yhtenevä mm. valtakunnallisia linjauksia todentavien Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) kanssa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittelevät varhaiskasvatustyön ensisijaiseksi tavoitteeksi lapsen kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista huolehtimisen, mikä on lähtökohtaisena tavoitteena ohjannut selkeästi myös tutkinnon osaamisvaatimusmäärityksiä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet kiinnittävät myös erityistä huomiota vanhempien osallisuuteen lasten varhaiskasvatuksessa, varhaiskasvatuksellisen erityisen tuen tarpeen huomiointiin sekä varhaiskasvatukseen liittyviin kult-

tuurinäkökohtiin. Kuten aiemmissa tarkasteluissa on tullut esille, kyseiset ulottuvuudet ovat tutkinnossa huomioitu itsenäisinä tutkinnon osina<sup>183</sup>.

Varhaiskasvatukseen liittyvät osaamisen neljä perusaluetta eli varhaispedagoginen osaaminen, jatkuvaan kehittämiseen, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen, sekä toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen saivat kaikki tutkinnon osien ammattitaitovaatimuksissa melko kattavan edustuksen. Ensisijaisesti tutkinnon ammattitaitomääritykset korostavat varhaiskasvatustyön pedagogista olemusta ja **varhaispedagoginen osaaminen saakin ammattitaitovaatimuksissa selkeästi suurimman painoarvon**. Kvalifikaatorakenteen osalta ammattitaitovaatimusten painopiste suuntautuu täten tuotannollisiin kvalifikaatioihin, normatiivisten- tai mukautumiskvalifikaatioiden sekä innovatiivisten kvalifikaatioiden täydentäessä kokonaiskuvaa. Inhimilliset kvalifikaatiot sisältyvät tutkintoon varsin läpäisevästi. Arvo- ja eettinen osaaminen näyttäytyvät jopa tutkinnon erityisosaamisalueina.

Varhaispedagogisen osaamisen alueella tutkinto suuntaa huomion vahvimmin käytännöllisesti painottuneeseen välittömän tason osaamiseen. Silti myös tietoisien ja välillisten tason osaaminen määrittävät keskeisiksi osiksi varhaiskasvatuksellista ammattitaitoa. Välittömän tason osaamisen sisällä **hallitseva sisältöalue oli pedagogiset taidot**. Ammattitaitovaatimukset ovatkin kaikkinaansa rakentuneet varsin suoritusperustaisesti. Tiedolliset osaamisvalmiudet kytkeytyvät pitkälti toiminnallisiin prosesseihin, joiden oletetaan täten todentavan myös esimerkiksi teoreettisen tietämyksen hallintaa. Tämä asettaa tiedolliset valmiudet painoarvoltaan osittain liiaksi toiminnallisen osaamisen varjoon. Tämä vaatiikin pikaista korjausta. Kaikkinaansa pedagogisen osaamisen vahva painotus vastaa hyvin varhaiskasvatuksen tämän hetkisiin osaamistarpeisiin ja kehittämispaineisiin. Samalla lastenohjaajan osaamisprofiili on kuitenkin varsin mielenkiintoinen suhteessa esimerkiksi lastentarhanopettajan vastaavaan.

Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen todentuu tutkinnossa vahvimmin reflektio-osaamisen muodossa. Reflektio-osaaminen luokin perustaa myöhemmälle ammatilliselle kehitykselle kohti oman työnsä asiantuntijuutta. Toimintaympäristöön ja perustehtävien tulkintaan liittyvät osaamisen sisältöalueet liittävät kontekstiosaamisen eri muodoissaan osaksi varhaiskasvatuksellista osaamista. Vahvimman painoarvon saa organisaatiotason osaaminen. Organisaatiotason osaamisen todentuminen eri toimintaympäristöihin mukautuvana ammattitaitona korostaa myös osaamisen siirrettävyyden merkitystä. Organisaatiotason osaaminen, kuten myös esimerkiksi yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamisen, antavat samalla viitteitä ammatilliseen osaamiseen sisältyvästä hiljaisesta tiedosta. Tutkinnon ammattitaitovaatimukset pyrkivät täten mm. kontekstiosaamisen kautta tavoittamaan myös hiljaisen tiedon ulottuvuuksia.

Sisältöalueiden osalta kiintoisa näkökulma on **henkilökohtaisten ominaisuuksien ja valmiuksien vähäinen painoarvo varhaiskasvatuksellisten ammattitaitovaatimusten**



**määrityksissä.** Varhaiskasvatuksen yhteydessä korostetaan useasti persoonan merkitystä keskeisenä työvälteenä. Tutkinnon ammattitaitovaatimuksissa sisältöalue todentuu lähinnä vain mukautumis- ja innovatiivisiin kvalifikaatioihin yhdistyvinä joustavuuden ja oma-aloitteisuuden vaatimuksina. Ammattitaitovaatimukset eivät täten rakenna kuvaa ammatillisesti sopivasta tai priorisoitavasta persoonallisuusprofiilista. Samalla kuitenkin kasvatusalan ammatillisiin tutkintoihin hakeuduttaessa tutkinnon järjestäjät useasti edellyttävät psykologista soveltuvuudesta suorittamisoikeuden kriteerinä. Täten henkilökohtaiset ominaisuudet liitetään merkittäväksi osaksi varhaiskasvatuksellista osaamisprofiilia tutkinnon ulkopuolisen prosessin kautta. Tämä vaikuttaa ammattitaitoa koskevien määritysten näkökulmasta ristiriitaiselta. Ammattitaitovaatimusten ja koulutuksellisen kehittämistyön näkökulmasta näyttäisikin tarkoituksenmukaiselta, että persoonallinen ulottuvuus liitettäisiin selkeämmin osaksi varhaiskasvatuksellista ammattitaitoa. Persoonallista ulottuvuutta ei tulisi kuitenkaan lähestyä henkilökohtaisena ilmiönä, vaan eri osaamisalueiden osatekijöinä. (vrt. Karila 1997; Karila & Nummenmaa 2001; Karila ym. 2006.) Tämä tosin edellyttää käsitteiden selkiyttämistä ja perusteellista avaamista.

Mitchellin (1995, 100.) ammatillisiin osaamisvaatimuksiin liittämät kolme kriittistä avainkysymystä vaikuttavatkin kaikki nousevan tavalla tai toisella vahvasti esille tutkimusaineistossa. Ensimmäiseksi kriittiseksi alueeksi nostettu kysymys **tietämyksen ja soveltavan ymmärryksen haltuunotosta** näyttäytyy myös tutkimusaineistossa yhtenä keskeisimpänä sisällöllisenä haasteena. Vastaavasti toinen kriittinen alue eli ammatillisen toiminnan kannalta keskeisten laadullisten **henkilökohtaisten ominaisuuksien ja persoonan piirteiden sisällyttäminen ammatillisiin osaamisvaatimuksiin** sisältää ilmeisiä ongelmakohtia. Sitä vastoin kolmas Mitchellin esille nostama avainalue eli **arvot ja alan eettiset vaatimukset** vaikuttaa muodostuvan tietyiltä osin tutkinnon sisällölliseksi vahvuusalueeksi.

Oman kiintoisan näkökulman muodostaa nykyisin ammattialasta riippumatta korostettujen **elinikäisen oppimisen avaintaitojen vähäinen edustus**. Osaamiskuvauksissa ja myös eri ammatillisten tutkintojen perusteissa huomioitua kansainvälisyystaidot, yrittäjäystaidot sekä tietotekniset osaamisvalmiudet eivät sisälly lainkaan tutkimuskohteenä olevan näyttöperustaisen tutkinnon ammattitaitovaatimuksiin. Vastaava havainto on noussut esille myös Koulutuksen arviointineuvoston (Raivola ym. 2007.) tarkasteluissa. Osaamisen ulottuvuuksista sosiaaliset taidot ja jatkuvaan ammatilliseen kehittämiseen yhdistyvät osaamisvaatimukset sisältyvät sitä vastoin tutkinnon ammattitaitovaatimukseen varsin kattavasti.

Kaikkien tutkinnon ammattitaitovaatimukset tavoittavat varhaiskasvatukseen liittyvän osaamisen sisältöalueet varsin kattavasti ja moniulotteisesti. Varhaiskasvatustyön yksilöidymät sisällölliset osatekijät eivät ammattitaitovaatimuksissa silti todentuneet. Esimerkiksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden määrittelemistä varhaiskasvatuksen

sisällöllisistä orientaatioista on ammattitaitovaatimuksissa yksilöidyllä tasolla selkeästi huomioitu ainoastaan uskonnollis-katsomuksellisen orientaatio. Tämä varhaiskasvatuksen sisällöllisen kehityksen huomioinnin vajavuus voidaan nähdä selkeäksi edustukselliseksi puutteeksi. Vastaavasti vaikuttaa myös ilmeiseltä, että esimerkiksi varhaispedagoginen menetelmäosaaminen ei tule koko rikkaudessaan todentumaan osaamisen yleistä olemusta kuvaavien määritysten puitteissa. Kysymys onkin tällöin siitä, miten yksilöity ammattitaitovaatimusten määrittäminen on tarkoituksenmukaista? Onko ammattitaidon näkökulmasta esimerkiksi riittävää, että ”käyttää toiminnassa ilmaisutaidollisia menetelmiä”? Onko merkityksetöntä, mitä ilmaisutaidon sisällöllisiä ulottuvuuksia osaaminen edustaa? Milloin osaamisen erittely muodostuu uhaksi mm. osaamisalueen autenttiselle ja kokonaisvaltaiselle olemukselle? **Tämän tasapainon löytäminen vaikuttaakin olevan varhaiskasvatukseen liittyvien ammattitaitoa ja osaamisvaatimuksia koskevien määritysten merkittävimpiä kipupisteitä.**

On myös huomionarvoista, että keskeiset osaamisalueet edustavasti tavoitettava varhaiskasvatuksellisen osaamisen kuvaus on saavutettavissa vasta usean eri näkökulmista ammattikenttää lähestyvän tutkinnon osan kautta. Tutkimuksen perusteella näyttääkin varsin selvältä, että laadukkaan **ammattillisen varhaiskasvatustyön edellyttämät osaamisvaatimukset ovat saavutettavissa ainoastaan läpäisevästi ja yksiselitteisesti juuri varhaiskasvatustyöhön kokonaisuudessaan kohdentuvan tutkinnon kautta.** Keskeisten osaamisalueiden syvyys ja moniulotteisuus eivät ole pätevästi ja luotettavasti tavoitettavissa esimerkiksi yksittäisen tutkinnon osan kautta. Tutkimuksen perusteella mahdolliset koulutusrakenteeseen liittyvät pyrkimykset mm. yhdistää eri ammattialojen koulutuksia, eivät varhaiskasvatuksellisen osaamisalan viitekehityksessä näytä perustelluilta ja tavoiteltavilta.

Varhaiskasvatuksellisen ammattikentän kannalta keskeisen näkökulman muodostavat alimman hyväksytyt osaamisen tason ammattitaitovaatimukset. Tutkinnon sisältämä kuva varhaiskasvatuksellisesta ammattitaidosta ja osaamisvaatimuksista on osittain hyvin erilainen eri osaamisen tasoilla. Kelpoisuuden tuottavan osaamisen vähimmäistason muodostava tyydyttävän tason osaaminen huomioi vähäisessä määrin suurimman osan osaamisen sisältöalueista. Kokonaiskuva varhaiskasvatuksellisesta osaamisesta jää kuitenkin hyvin suppeaksi, rajoittuen painottamaan lähinnä valmiutta osallistua säästöjen mukaisesti välittömän tason toimintaan. Valmius moniulotteisempaan työn tietoiseen kokonaisuhallintaan sekä tavoitteelliseen ja perusteltuun varhaiskasvatustyöhön näyttäytyy varsin rajallisena. Esimerkiksi kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi – osaaminen ei tyydyttävän tason ammattitaitovaatimuksissa juurikaan todennu. Kiitettävällä tasolla ammattitaitovaatimukset sitä vastoin sisältävät vahvoja yhtymäkohtia alan asiantuntijuuteen. Yksilöltä edellytetään intuitiivisuutta sekä kokonaisvaltaista ja rationaalista toiminnallista valmiutta. Lisäksi ammattitaitovaatimukset painottavat kykyä reflektiivisesti tarkastella toimintansa vaikutuksia sekä tältä perustalta ohjata tulevia toiminnallisia ratkaisuja.

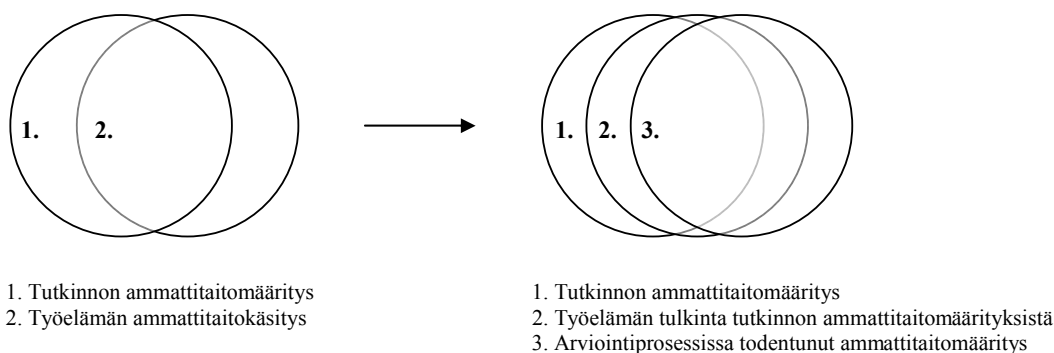
Asiantuntijuuden piirteet ovat siis osittain löydettävissä myös perustutkinnon ammattitaitovaatimuksista, mutta eivät osaamisen tyydyttävällä tasolla.

Vaikka tutkinto osaamisen kaikki tasot huomioitaessa tavoittaa varhaiskasvatuksellisen osaamisen melko hyvin, **tulisi varhaiskasvatuksellisen osaamisen todentua kattavasti jo ammatillisen kelpoisuuden tuottavan osaamisen vähimmäistasolla.** (vrt. Raivola ym. 2007.) Ammatillinen varhaiskasvatus on viime vuosien aikana sijainnut kasvavien vaatimusten keskuksessa. Yhteiskunnalliset muutosprosessit ovat tuoneet varhaiskasvatuksen kentällä lukuisia kasvavia haasteita mm. lasten lisääntyvien kehityksellisten tukitarpeiden, yhteiskunnallisen monikulttuuristumisen sekä perheiden kasvatuksellisten voimavarojen heikkenemisen muodossa. (vrt. Alila & Kronqvist 2008.) Samalla ammatillisen varhaiskasvatustyön resursseja ja työolosuhteita on monilta osin heikennetty. Näiden paineiden keskellä **onkin ensiarvoisen tärkeää, että varhaiskasvatustyön henkilöstöresurssi muodostuu kaikilta osin varhaiskasvatustyön näkökulmasta pätevistä alan osaajista.** Alan ammatillisten tutkintojen viitekehyksessä tätä voidaan edesauttaa varmentamalla jokaisen alalle valmistuvan vahva ja kaikilta osin edustava ammatillinen osaaminen. Tämän tulee olla riippumaton siitä onko tutkinnon suorittaja valmistunut alalle tyydyttävin, hyvin tai kiitettävän arvosanoin. Perustan tälle luovat jokaisella osaamisen tasolla ammattitaitovaatimuksiltaan pätevät ja edustavat alan tutkinnot. Hyväksytyin osaamisen alimman tason tulisi olla keskeisin huomion kohde tutkintojen ammattitaitovaatimuksia määriteltäessä.

## 11.2. Varhaiskasvatusalan ammattitaito työelämälähtöisissä tarkasteluissa

Ammatillisen tutkinnon ammattitaitovaatimukset luovat perustan koulutukselliselle toiminnalle, mutta tutkinnon määritykset ja tavoitteenasettelut eivät kuitenkaan koskaan todennu täysin muuttumattomina koulutuksellisissa prosesseissa. Tutkintoa toteuttavat koulutusprosessit ja sen toimijat aina tulkitsevat ja soveltavat määrityksiä. Tämä vääjäämättä osittain muuttaa tutkinnon lähtökohtaisia sisältöjä. Ilmiö on osa myös näyttötutkintojärjestelmän realiteetteja.

Näyttötutkintojärjestelmän sisällä yhdeksi merkittävimmistä rajapinnoista nousee tutkinnon ammattitaitovaatimusten ja työelämän edustajien ammattitaitoa koskevien käsitysten sekä painotusten suhde. Näyttötutkintojärjestelmän ehkä keskeisin pätevyuden määre on ammattitaitovaatimusten kyky edustaa todellisia työvalifikaatioita. Näyttötutkintojärjestelmän autenttisia työtilanteita osaamisen osoittamisen ja arvioinnin lähtökohtana korostava suoritusperustainen painotus asettaa myös työelämän tulkinnat ja määritykset erityisen keskeiseen asemaan.<sup>184</sup> Ammattitaitovaatimusten ja työelämän vaalimien ammattitaitokäsitysten yhteneväisyys vaikuttaa täten näyttötutkintojärjestelmän keskiössä olevaan ammattitaitovaatimusten edellyttämän osaamisen arviointi- ja todentamisprosessiin.



**Kuvio 11.** Ammattitaitomääritysten suhteen vaikutus soveltavaan arviointiprosessiin.

Tutkimusaineiston perusteella varhaiskasvatuksen ammattilaisten keskuudessa varhaiskasvatuksellisen ammattitaidon kiistattoman ytimen osaamisalueista muodosti **varhaispedagoginen osaaminen** ja alueen sisältöalueista **pedagogiset taidot**. Osittain tutkinnon sisältämistä määräyksistä poikkeavasti **kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi** – osaaminen määrittyi työelämän keskuudessa toiseksi suurimman painoarvon saaneeksi osaamisen sisältöalueeksi. **Työelämän edustajat painottivat täten hyvin selkeästi juuri ammattialakohtaista osaamista**. Sitä vastoin varhaiskasvatusosaamiseen vahvasti liitetty perhelähtöisyys sekä moniammatillinen verkosto-osaaminen jäivät työelämän tarkasteluissa varsin marginaaliseen asemaan. Yksittäisistä varhaispedagogisen osaamisalueen ulkopuolisista osaamisen sisältöalueista työelämän tarkastelut nostivat vahvimmin esille reflektio-osaamisen.

Kaikkienensa on huomionarvoista, että ainoastaan kolme osaamisen sisältöaluetta nousi määrällisen edustuksensa perusteella läpäisevästi esille koko työelämää edustavassa otoksessa. Nämä olivat pedagogiset taidot, kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi sekä eri osaamisalueisiin yhdistyvät henkilökohtaiset ominaisuudet ja valmiudet. Tämä osaamisen sisältöalueiden huomattavasti rajallisempi edustus työelämälähtöisissä määräyksissä poikkeaa selkeästi tutkinnon hyvin laaja-alaisesta ammattitaidon tulkinnasta. Vastaavasti **henkilökohtaisten ominaisuuksien ja valmiuksien merkitystä työelämän ammattitaitokäsityksen osana voidaan pitää varsin merkittävänä**. Työelämän arviointien perusteella onkin saavutettavissa kuva alan työntekijältä edellytettävän persoonallisuusprofiilin pääpiirteistä. Työelämän keskuudessa vaikuttaa vallitsevan varsin vahva konsensus siitä, että varhaiskasvatuksen ammattilaisen tulisi olla aktiivinen ja oma-aloitteinen, rauhallinen ja turvallinen sekä joustava. Lisäksi toiminnallinen rohkeus, yhteistyökykyisyys sekä valmius vastaanottaa palautetta näyttäytyvät tärkeinä persoonan piirteinä. Työelämän painottamien henkilökohtaisten ominaisuuksien ja valmiuksien voidaan osittain nähdä ilmaisevan myös alan ammattitaidon edellyttämiä hiljaisia taitoja. Kaikkiaan sekä tutkinnon että työelämän määritykset painottavat vahvasti toiminnallisia, välittömän tason varhais-

pedagogiseen osaamiseen liittyviä ulottuvuuksia. Osaamisen praktinen painotus nousee kuitenkin vielä voimallisemmin esille työelämän lausunnoissa.

Aineiston perusteella voidaan kokoavasti todeta varhaiskasvatuksen ammattikenttää tutkimuksessa edustavien **lastentarhanopettajien, lastenhoitajien ja lastenohjaajien ammatti-identiteetin profiloituvan selkeästi varhaispedagogisen ammattitaidon ympärille**. Varhaispedagoginen osaaminen toimii osaamisen ytimenä ja ammatin perustehtävän määrittäjänä, jonka tarpeiden kautta muut osaamisen sisältöalueet rakentuvat. Muut esille nousevat osaamisen sisältöalueet näyttäytyvät tätä osaamisen ydintä tukevinä ja kehittävinä tekijöinä. Varhaiskasvatukselliset työelämän osaajat painottavat täten varsin vahvasti juuri ammattialakohtaista ydinosaamista ja sen sisältämiin tuotannollisiin kvalifikaatioihin yhdistyvien osaamisen sisältöalueiden merkitystä. Samalla kuitenkin myös mm. henkilökohtaisten ominaisuuksien ja valmiuksien kautta mukautumiskvalifikaatiot muodostavat merkittävän osan varhaiskasvattajan ammattitaitoprofiilista. Päätelmiä eri ammattiryhmien välisistä eroista aineiston perusteella on sitä vastoin vaikea tehdä. **Varhaiskasvattajat myös selkeästi asettavat lapsilähtöisyyden ja yksilöllisyyden pedagogista toimintaa ohjaaviksi lähtökohdiksi ja tavoitteiksi**. Ammatillisten varhaiskasvattajien työmotivaation ja työssä jaksamisen näkökulmasta olisikin varmasti tärkeää, että yhteiskunta antaisi varhaiskasvattajille edellytykset tehdä työtään heidän keskeisiksi kokemiensa laadullisten lähtökohtien ja tavoitteiden mukaisesti. Päivähoidon kontekstissa viime vuosina tapahtuneet työolosuhteita heikentäneet muutokset esimerkiksi resurssipulan osalta näyttäytyvät tältä osin varsin valitettavina.

### 11.3. Näyttötutkintotilaisuus ja varhaiskasvatuksellisen ammattitaidon todentaminen

Näyttötutkintojärjestelmän ytimen muodostavat ammattitaidon osoittamisen ja todentamisen välineenä toimivat tutkintotilaisuudet. Yksi tutkimuksen keskeisimmistä tavoitteista olikin analysoida tutkintotilaisuuden kykyä toimia pätevänä ja luotettavana varhaiskasvatuksellisen ammattitaidon todentamisen välineenä. Tutkimusaineisto muodostui Lapsi ja perhetyön tutkinnon Lapsen kasvun ohjaus ja huolenpito- tutkinnon osan tutkintotilaisuutta ohjaavista aineistoista sekä tutkinnon suorittajien osaamista todentavista arviointiaineistoista.

Näyttöperustainen ammattitaidon osoittamisen, arvioinnin ja todentamisen prosessi sisältää lukuisia kokonaisvaliditeetin ja –reliabiliteetin kannalta kriittisiä ulottuvuuksia. Perustavanlaatuisimmaksi kysymykseksi voidaan nostaa ammattitaitovaatimusten kyky pätevästi tavoittaa edustamansa ammattikentän osaamisvaatimukset. Asiaa tulee tarkastella koko tutkinnon viitekehyksessä. Aiemmin esiteltyt havainnot tutkinnon edustaman ammattitaitokäsityksen sisällöllisestä olemuksesta ovatkin merkittäviä koko näyttötutkintojärjestelmän pätevyuden kannalta. Tarkastelujen perusteella tutkinnon ammattitaitovaati-

mukset tavoittavat varhaiskasvatukseen liittyvän osaamisen sisältöalueet varsin kattavasti ja moniulotteisesti. Ammattitaitoa kuvattiin melko yleisellä ja teoreettisella tasolla ja yksittäinenkin ammattitaitovaatimus haarukoi joissain tapauksissa varhaiskasvatuksellisen osaamisen kenttää hyvin laaja-alaisesti. Ammattitaitoa kuvattiin pitkälti toiminnalliseen osaamiseen yhdistyvinä sisällöllisinä ulottuvuuksina ja osatekijöinä. Ammattitaitovaatimukset samalla todentavat yhtä kompetenssiperustaisiin tutkintojärjestelmiin yhdistettyä vahvuutta eli tutkinnon kykyä tehdä edustamaansa ammatillista osaamista koskevat tulkinnat ja määritykset läpinäkyviksi. Näin määritykset saatetaan yleisemmän kriittisen tarkastelun alaiseksi. Samalla ammattitaitovaatimukset tukevat varhaiskasvatustyön moniammatillista kehitystyötä konkretisoimalla eri ammattiryhmien osaamisen sisältöjä ja rakentumista.

Ammattitaitovaatimukset vaikuttavat osaamisperustaisen tutkintojärjestelmän pätevyyteen ja luotettavuuteen varsin monitasoisesti. Vaikka ehdollisesti hyväksyttäisiinkin ammattitaitovaatimusten kyky yleisellä tasolla tavoittaa edustamansa ammattikentän osaamisen kokonaisvaltainen olemus, niin yksittäiset puutteet tai sisällölliset valinnat voivat silti muodostua arviointiprosessin sisältövaliditeettia uhkaaviksi tekijöiksi.

Varhaiskasvatuksellisen osaamisen kuvaus varsin laaja-alaisina ja melko teoreettisella tasolla todentuvina ilmaisuina nousee myös tutkintotilaisuuksien kannalta keskeiseksi ulottuvuudeksi. Kuvausten vahvuutena voidaan pitää niiden pyrkimystä todentaa ammatillisen varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaista olemusta. **Varhaiskasvatuksen sisällöt eivät ole pelkistettävissä yksittäisiksi toiminnoiksi ilman että samalla kadotetaan jotain alan osaamisen syvimmästä olemuksesta.** Lähestymistavan oikeutus ei ole silti yksiselitteinen ja kiistaton. Voidaan kysyä, tavoittavatko määritykset todellakin kattavasti koko varhaiskasvatuksellisen osaamisen kentän? Osaamistarpeet määritellään ammattitaitovaatimuksissa esimerkiksi muodossa ”*suunnittelee ja toimii lähtökohtanaan lapsen yksilölliset kehitysvaiheet, oppimisvalmiudet ja tarpeet*”. Takaako tämä määrittely luotettavasti esimerkiksi kaikkien varhaiskasvatuksen keskeisten sisällöllisten orientaatioiden huomioinnin tutkintotilaisuudessa? Osaamisen sisällöllisen yksilöinnin aste näyttäytyykin varhaiskasvatusalan ammattien viitekehyksessä yhtenä tutkintojärjestelmän keskeisimmistä haasteista. Otettaessa vertailupohjaksi esimerkiksi Iso-Britannian ammatillisen koulutuksen järjestelmään kuuluva Varhaiskasvatuksellista hoidon, huolenpidon ja kasvun ohjauksen – näyttökokeen osaamisvaatimusten sisällöllinen rakenne, suomalaisen tutkintojärjestelmän kokonaisvaltaisempi lähestymistapa varhaiskasvatuksellisiin ammattitaitovaatimuksiin näyttäytyy alan ominaispiirteet huomioiden mielekkäämpänä. Joiltain osin osaamisen sisällöllisten ulottuvuuksien yksilöidympi huomiointi olisi tutkinnon sisällöllisen luotettavuuden näkökulmasta kuitenkin tarpeen.

Tutkinnon ammattitaitovaatimusten vahva toiminnallista osaamista painottava lähestymistapa muodostaa toisen ongelmallisen ulottuvuuden. Painotus asettaa tiedolliset ja teo-

reettiset osaamisvalmiudet selkeästi alisteiseen asemaan suhteessa toiminnalliseen suoritussosaamiseen. Asiantuntijuutta koskevissa tarkasteluissa on korostettu eri tietalueiden integroitumista asiantuntijan joustavaksi toimintaperustaksi. Sinällään on siis totta, että tiedollisten valmiuksien tehtävänä on pitkälti luoda osaamisperustaa käytännön tason toiminnalle. Hyvin vahva toiminnallisuuden priorisointi voi silti johtaa tutkintotilaisuudessa tiedollisen osaamisen puutteelliseen tai lähes kokonaan sivuuttavaan arviointitoimintaan. **Todelliseen kompetenssiin tulee aina sisältyä ymmärrys siitä miksi jotain tehdään** sekä milloin tietoa on tarkoituksenmukaista soveltaa. Ammattitaitovaatimusten toiminnallinen painotus asettaa käytännön suorituksen myös tiedollisten osaamisvalmiuksien todentajaksi. Tämä sisältää lukuisia epävarmuustekijöitä. Tiedollisiin osaamisvaatimuksiin tarkennetusti kohdentuvat osaamisen kuvaukset varmentaisivat tutkinnon sisällöllistä pätevyyttä.

Ammattitaitovaatimusten osaamismäärittelyiden ongelma-alueet näkyvät selkeästi osaamisen arviointiprosesseissa. **Ammattitaitovaatimusten laaja-alaiset osaamisen kuvaukset todentuvat arvioinneissa monien sisältöalueiden osalta puutteellisesti.** Aineiston perusteella osaamisvaatimusten **arviointi on luotettavinta välittömän tason varhaispedagogisen osaamisen alueella**, jossa huomion painopiste on suunnattu erityisesti pedagogisiin taitoihin. Myös varhaispedagogista toteutusta rakentava **kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi on huomioitu kattavasti** työelämän arvioinneissa. Sisällöllisesti arvioinnin luotettavuuden kannalta yhden merkittävimmistä ristiriidoista muodostaa henkilökohtaisten ominaisuuksien ja valmiuksien saama suuri painoarvo työelämän arvioinneissa. Painoarvo ei vastaa ammattitaitovaatimusten määrittelyä. Vastaavasti useiden ammattitaitovaatimusten edellyttämien osaamisen sisältöalueiden huomiointi jää kokonaisedustukseltaan niin vähäiseksi, että työelämälähtöisten arviointien pätevyys ja luotettavuus kaikki tutkinnon suorittajat huomioiden on kyseenalainen.

Samalla osaamisen kokonaisvaltainen kuvaus sallii arvioijille runsaasti tulkintamahdollisuuksia. Tämä heikentää arvioijien välistä koherenssia. **Työelämälähtöisissä arvioinneissa erityisen ongelmallisia sisältöalueita olivat perhelähtöinen yhteistyö sekä moniammatillinen verkosto-osaaminen.** Keskeiseksi perusteluksi arviointien sisällöllisille puutteille työelämän edustajat nostivat näyttöprosessin ajallisen riittämättömyyden. Tutkimuksen perusteella ongelmat eivät silti ratkea yksiselitteisesti ajallista kestoa pidentämällä.

Tutkinnon linjausten mukaisesti tiedollisten valmiuksien hallinta tulkitaan työelämälähtöisissä arvioinneissa toiminnallisen osaamisen perustalta. Huomion kohdentaminen selkeästi tiedollisiin ja teoreettisiin valmiuksiin jäikin arvioinneissa vähäiseksi.

Tutkintotilaisuuksien laatu kietoutuukin merkittävässä määrin arvioijiin liittyvien pätevyys- ja luotettavuuskysymysten ympärille. Ammattitaitovaatimusten todentuminen ja arviointi kahdessa eri työelämän ympäristössä ja eri arvioijien arvioimana antoi erinomai-

sen mahdollisuuden tarkastella sekä osaamisen siirrettävyyttä että arvioijien välistä koherenssia. Kokonaisuudessaan **arvioinnit olivat osaamisen tason suhteen varsin yhteneväiset**. Tämä on arviointijärjestelmän luotettavuutta ja pätevyyttä vahventava havainto. Arvioinnit viestivät samalla tutkinnon suorittajien **osaamisen positiivisesta siirrettävyydestä**. Arvioinnit korreloivat pääasiallisesti hyvin myös heikomman tasoisen osaamisen kohdalla, mikä viestii myös osaamisen puutteiden siirrettävyydestä. Aineistosta oli löydettävissä myös yksittäisiä tapauksia, joissa eri ympäristöissä rakentuneet osaamisen tason arvioinnit olivat merkittävästi ristiriitaisia. Nämä yksittäisetkin tapaukset viestivät järjestelmään liittyvistä epävarmuustekijöistä.

**Varhaiskasvatuksellisten ympäristöjen sekä arvioijien ammattikuvan vaikutus** nousi esille arviointien sisällöllisissä painotuksissa. Kaikkien ammattinimikeryhmien keskuudessa arviointien sisällöllisen ytimen muodostivat **varhaispedagogista osaamista** edustavat sisältöalueet. Muilta osin oli havaittavissa myös tiettyjä työnkuvaan yhdistettävissä olevia eroavaisuuksia. Huomionarvoista oli mm. **lastentarhanopettajien tuottamien arviointien muita ammattinimikeryhmiä parempi sisällöllinen ja ammattitaitovaatimuskohtainen kattavuus**. Tältä osin lastentarhanopettajat näyttäytyivät luotettavimpana työelämää edustavana arvioijajoukkona. **Lastenohjaajien kohdalla yhteistyö- ja verkosto-osaaminen muodostuivat ongelmallisiksi arvioitaviksi**. Tämä viestii myös toiminnallisten kontekstien työkuultuureihin liittyvistä eroavaisuuksista. Monilta osin **eroavaisuudet olivatkin selkeämmin yhdistettävissä toimintaympäristöihin, kuin ammattinimikkeisiin**. Esimerkiksi monikulttuuriset päivähoitoryhmät toivat selkeästi oman sisällöllisen ulottuvuuden osaamisvaatimukseen ja osaamisen arviointiin. Täten siis samankin varhaiskasvatuksellisen toimintamuodon sisällä ilmeni selkeästi osaamisvaatimukseen ja arviointiprosessiin vaikuttavia kontekstisidonnaisia tekijöitä.

Varhaiskasvatuksellisten osaamisvaatimusten kontekstisidonnainen luonne asettaakin merkittävän haasteen toimintajärjestelmälle. Järjestelmän pätevyyden kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että **tutkintotilaisuudet edustavat ammatillista varhaiskasvatusta mahdollisimman monipuolisesti**. Tutkimuskohteena olevan tutkinnon kaikkien tutkinnon osien kohdentuessa varhaiskasvatuksen laaja-alaiseen viitekehykseen edustus on kuitenkin varsin kattavasti saavutettavissa.

Keskimääräisesti työelämän arvioinnit olivat hyvin monipuolisia ja huomioivat lukuisia tärkeitä osaamisen piirteitä ja ulottuvuuksia. Varhaiskasvatuksellista osaamista tarkasteltiin eri osaamisen sisältöalueiden osalta hyvin kokonaisvaltaisesti ja moniulotteisesti. Arviointiaineistosta onkin löydettävissä kaikki analyysissa sovelletut osaamisen sisältöalueet. Tämä kertoo osaamiskentän olevan optimaalisissa olosuhteissa myös työelämälähtöisesti kattavasti arvioitavissa. Varhaiskasvatuksellisen kokonaisosaamisen kannalta on lisäksi positiivista, että tutkinto myös sisältää mahdollisuuden varmentaa vaadittava osaaminen tutkinnon muiden osien kautta. Tämä edelleen korostaa koko tutkinnon mahdolli-



simman yksiselitteisen alalle suuntautuneisuuden merkitystä. Se ei kuitenkaan ratkaise tai vähennä tutkimuskohteena olleisiin arviointiprosesseihin liittyviä ongelmia.

Lähtökohtaisesti **tutkintotilaisuuden suunnitelmalliset ja toteutukselliset ratkaisut vastasivat varsin onnistuneesti osaamisen luotettavan ja pätevän todentamisen vaatimuksiin**. Ammattitaitovaatimusten osoittaminen ja arviointi pyrittiin perustamaan monipuoliseen aineistoon. Tutkintotilaisuus rakentui jokaisessa tapauksessa ensisijaisesti autenttisissa työympäristöissä ja työtehtävissä. Autenttista työelämälähtöisyyttä vahvensi merkittävästi tutkinnon osan ammattitaitovaatimusten osoittaminen ja arviointi kahdessa eri varhaiskasvatuksellisessa työympäristössä. Osaamisen osoittaminen ja arviointi kahdessa toiminnallisessa kontekstissa luo myös hyvän perustan hiljaisten taitojen todentamiselle.<sup>185</sup>

Työelämän arvioijat edustivat myös ammattinimikkeiltään autenttisesti ammatillisen varhaiskasvatuksen kenttää, sillä arvioijat olivat ammattitaustaltaan joko lastentarhanopettajia<sup>186</sup>, lastenhoitajia tai lastenohjaajia. Työnantajatasoa edustivat pääasiallisesti päiväkodin johtajat. Tutkinnon järjestäjää edustavina arvioijina toimivat niin sanotut opettaja-arvioijat, joiden valinnassa ensisijaisena kriteerinä näyttäytyi sisällöllinen asiantuntemus. Näyttötutkintojärjestelmään liittyvät pätevyysvaatimukset olivat myös asianmukaisesti huomioitu.

Autenttisten työtilanteiden ohella tutkintotilaisuus sisälsi, joko suoraan käytännön toimintaan liittyviä tai toiminnallista osuutta täydentäviä kirjallisia ja suullisia suoritteita. Lisäksi prosessi sisälsi omaa ammattitaitoa sekä tutkintotilaisuuden vaiheita kattavasti käsittelevää itsearviointia. Eri suoritteiden kautta tutkinnon suorittaja rakensi arvioinnin perustaksi osaamista monipuolisesti todentavan portfolion. Sekä työelämän että tutkinnon järjestäjien arviointiaineistoon sisältyneillä kirjallisilla suoritteilla oli ammattitaitovaatimusten kattavan arvioitavuuden kannalta merkittävä asema. Kirjalliset suoritteet kohdentuivat suurelta osin tiedollisiin valmiuksiin sekä osaamisen sisältöalueisiin, joiden huomiointi työelämän arvioinneissa jäi puutteelliseksi tai vähintään tulkinnalliseksi. Täten suoritteet vahvensivat ammattitaidon kokonaisvaltaista arvioitavuutta. Tutkinnon järjestäjä ja tutkintotoimikunta vaikuttavatkin olleen tietoisia työelämälähtöiseen arviointiin liittyvistä ongelma-alueista.

Kritiikkinä voitaneen esittää kirjallisten suoritteiden mahdollisesti puutteellinen autenttisuus. Tällöin on samalla kysyttävä, mitä autenttisuudella ymmärretään? **Autenttisuuden tulkitseminen yksilotteisesti käytännön toiminnallisiksi työtilanteiksi ei ole perusteltua. Keskeisempää on ymmärtää autenttisuuden merkitsevän ammattialan todellisten osaamisvaatimusten kokonaisvaltaista huomiointia ja autenttista osaamista.** Tällöin autenttiset työtilanteet ja -ympäristöt ovat välineitä tämän autenttisuuden ytimen pätevään saavuttamiseen.<sup>187</sup>

Arviointiaineiston monipuolisuus vahventaa selkeästi arviointien sisällöllistä pätevyyttä ja luotettavuutta. Kirjallisten suoritteiden liittäminen osaksi työelämän arvioijien arviointiaineistoa ei silti suoraan taannut sisältöalueiden arvioinnin läpäisevää toteutumista. Aineiston perusteella ainoastaan tutkinnon järjestäjän arvioijat toteuttivat kattavasti kirjallisiin suoritteisiin kohdennettua arviointia. Tutkinnon järjestäjän arvioinneille oli lisäksi ominaista selkeästi työelämän arviointeja vahvempi **arvioinnin ohjaavan tehtävän painotus**. Pätevän arviointitoiminnan tuleekin tukea tutkinnon suorittajan ammatillista kehitystä. Aineiston perusteella vaikuttaisikin, että arvioinnin tehtävien kokonaisvaltaisempi tiedostaminen tulisi vahvemmin huomioida esimerkiksi työelämää edustaville arvioijille suunnatussa arvioijakoulutuksessa.

Kompetenssi-perustaisten järjestelmien soveltaminen varhaiskasvatuksellista ammattitaitoa tavoiteltaessa edellyttää aineiston perusteella joka tapauksessa tiettyjen kompromissien hyväksymistä. Vaikuttaa varsin ilmeiseltä, että **tiettyjä varhaiskasvatuksellisen osaamisen sisältöalueita ei kyetä kaikilta osin luotettavasti sekä pätevästi osoittamaan ja todentamaan autenttisisissa työtilanteissa**. Voidaankin kysyä, onko kompetenssi-perustainen toimintamalli varhaiskasvatusosaamisen näkökulmasta aina jossain määrin ali-edustava? Käytössä olevien resurssien puitteissa vastaus on mitä todennäköisimmin kyllä. Mahdollisuudet saada käyttöön osaamisen kaikilta osin pätevän ja luotettavan osoittamisen sekä arvioinnin edellyttämät voimavarat, mm. ajallisten resurssien suhteen, vaikuttaa melko epärealistiselta. Lisätyötehtävien suuntaaminen esimerkiksi ammatilliselle kentällä nykyisten työelämän paineiden keskellä ilman asianmukaista tukea ja korvausta<sup>188</sup> vaikuttaa varsin kyseenalaiselta ja jopa eettisesti kestävämmältä toimintamallilta. Koulutusjärjestelmän tavoitteena on toteuttaa ja edelleen kehittää laadukasta ammatillisen koulutuksen järjestelmää, jossa työelämälle on asetettu jo yhteiskunnallisen retoriikankin sisällä hyvin merkittävä painoarvo. Tämä vaatii motivoituneita ja sitoutuneita osajia niin koulutuksen kuin työelämänkin kentältä. Tämä edellyttää myös viestiä työn arvostuksesta esimerkiksi asianmukaisen resursoinnin ja korvauksen muodossa. (vrt. Raivola ym. 2008, 230-233.)

Lisäksi ammattitaitovaatimuksia, tutkintotilaisuuksia ja arvioijien osaamista tulisi johdonmukaisesti kehittää huomioiden työtehtävien pedagoginen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen laajeneminen. Lähtökohtana tulisi olla siis autenttisen osaamisen tavoittelu ja sen todentaminen monipuolisen arviointiaineiston sekä -toiminnan perustalta. On varmasti myös kriittisesti pohdittava, missä määrin eri ammatti- ja osaamisaloille on mahdollista soveltaa samoja periaatteita noudattavia toimintamalleja ja miltä osin tutkintojärjestelmää sekä sen toimintamalleja tulee kehittää ammatialakohtaiset ominaispiirteet huomioiden? Kysymykset eivät rajoitu tutkintotilaisuuksiin ja arviointiprosessiin, vaan koskevat läpäisevästi koko näyttötutkintojärjestelmää.

#### 11.4. Osaamistaustan vaikutus tutkintotilaisuudessa osoitettuun osaamiseen

Kompetenssilähtöisten koulutuksellisten mallien ja täten myös Suomen näyttötutkintojärjestelmän keskeisimpiä tavoitteita on ollut **moninaistaa pätevyiden tuottavia ja kelpoisuuden antavia oppimisen sekä osaamisen polkuja**. Erityisesti huomiota on suunnattu muodollisen koulutustoiminnan ulkopuolella saavutetun osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Suomalaisen näyttötutkintojärjestelmän sisällä kehitellyt toimintamallit ovat johdonmukaisesti pyrkineet edelleen vahventamaan kyseisiä periaatteita. Näistä yhtenä vahvimpana vaikuttajana on tutkinnon suorittamisprosessia eri tasoilla koskevan henkilökohtaistamisen yhä vahvempi sisäänajo. Prosessien taustalla on nähtävissä varsin voimakas työelämä- ja käytäntölähtöinen ajattelumalli, joka on osittain asettanut työelämän käytännöt myös niin sanotun autenttisen ammatillisen osaamisen keskeisimmiksi ja pätevimmiksi tuottajiksi.

Toisena keskeisenä lähtökohtana on ollut tarjota erityisesti **aikuisväestölle mielekäs ja joustava malli saavuttaa ammatillinen kelpoisuus**. Tutkimusaineiston perusteella tutkintojärjestelmä kykeni melko hyvin tavoittamaan aikuisväestöä, sillä suurimman ikäryhmän aineistossa muodostivat yli 35-vuotiaat tutkinnon suorittajat. Samalla alle 25-vuotiaidenkin osuus oli silti myös merkittävä. Osaamisensa valmistavaan koulutukseen perustavista tutkinnon suorittajista ylivoimainen enemmistö oli alle 25-vuotiaita. Vaikuttaakin siltä, että mitä vahvempi painoarvo annetaan koulutusjärjestelmän ulkopuoliselle osaamisperustalle, kuten työkokemukselle, sitä paremmin tavoitetaan hieman vanhempaa aikuista väestöä. Jos suomalaisen tutkintojärjestelmän keskeinen pyrkimys on juuri aikuisväestön tavoittaminen tutkintojen piiriin, niin esimerkiksi työkokemuksen painoarvoa vahventavat ratkaisut näyttävät perustelluilta. Myös valmistava koulutus koettiin tutkinnon suorittajien keskuudessa silti tärkeäksi, sillä jokainen aineiston tutkinnon suorittaja oli osallistunut jossain määrin myös valmistavaan koulutukseen. Kriittisesti voidaankin kysyä, onko tutkintojärjestelmä eri toiminnan tasoilla esimerkiksi hallinnollisilla ja toteutuksellisilla ratkaisuilla ohjannut tutkinnon suorittajat valmistavan koulutuksen piiriin?

Samalla on vähintään yhtä tärkeää pohtia, millainen osaamisperusta todella mahdollistaa tutkinnon näyttöperustaisen suorittamisen? Tutkimuskohteena oleva varhaiskasvatuksellinen tutkinto on ammattitaitovaatimuksiltaan varsin laaja-alainen ja varhaiskasvatuksen kenttää hyvin moniulotteisesti haarukoiva. Voitaneekin aiheellisesta kysyä, miten todennäköistä tutkinnon suorittajan on saavuttaa koulutusjärjestelmän ulkopuolelta, esimerkiksi työkokemuksen kautta, ammattitaitovaatimusten edellyttämä osaamisperusta. Osaamisen tulee kattaa varhaispedagoginen osaaminen, perhelähtöinen ja yhteisöllinen ammattitaito, kyvyn kohdata ja pätevästi ohjata erityistä tukea tarvitsevia lapsia ja perheitä, ilmaisu- ja ohjausvalmiudet sekä mm. kyvyn toimia monikulttuurisissa kasvatuksellisissa toimintaympäristöissä. Valmiuksiin tulee myös sisältyä aamu- ja iltapäivä- sekä leiritöiminnan ohjaustaidot ja myös kyky toimia sekä päivähoito- että seurakunnan lapsityön ympäristöissä. Onkin hyvin todennäköistä, että melko runsaastakaan työkokemuksesta

huolimatta tutkinnon suorittajalta ei löydy koko tutkinnon kattavaa osaamisperustaa ilman esimerkiksi valmistavan koulutuksen tarjoamaa tukea ja täydennystä. Tällöin tarvittavan valmistavan koulutuksen tarjoaminen, siihen ohjaaminen ja koulutuksen vastaanottaminen ovat pätevyyskannalta välttämättömiä. Koulutusjärjestelmää kehitettäessä onkin tärkeää antaa riittävä painoarvo myös valmistavalle koulutukselle. Aikuisille on myös taattava riittävät mahdollisuudet osallistua osaamisperustaa rakentavaan koulutukseen. Tältä osin aikuisilla suunnattujen opintososiaalisten tukijärjestelmien kehittäminen on varmasti keskeisessä asemassa.

Tutkinnon suorittajien lapsen kasvun ohjaukseen ja huolenpitoon suuntautuvan osaamisen taso näyttäytyy varsin hyvänä. Osaaminen näyttötyy hyvänä myös yksittäisten ammattitaitovaatimusten tasolla eli osaaminen tutkinnon osan sisällä oli tältä osin varsin tasapainoista. **Aineiston perusteella tutkinnon voidaankin todeta tuottavan varsin päteviä varhaiskasvatuksen osaajia.** Merkille pantavaa on, että arvioidun osaamisen taso ei merkittävästi poikkea eri osaamisperustojen välillä.

Eri osaamisperustojen kohdalla ilmeni omia vahvuusalueitaan, mutta eroavaisuudet eivät olleet merkittäviä. Aineiston perusteella Filanderin (2006) kuvailema työelämän käytännöissä tapahtuvaa oppimista ihannoiva aitousretoriikka näyttää varsin yksiuotteiselta ja perusteettomalta. Tutkimuksen näkökulmasta on täysin selvää, että myös kattava oppilaitoksen opettajien rakentamiin oppimisprosesseihin ja työssäoppimiseen perustuva valmistava koulutus pystyy tuottamaan autenttisiin työelämän ammattitaitovaatimuksiin vastaavaa osaamista. Työelämän arvioijat sitä vastoin selkeästi nostivat kokemuksen keskeiseksi osaamista selittäväksi taustavaikuttajaksi. Aiemmissä tutkimuksissa (Aro 2006, 204.) perusteluna työelämän nostamiselle jopa ensisijaiseksi oppimisen ja osaamisen lähteeksi nähdään juuri työntekijöiden omat näkemykset. Tutkimusten mukaan työntekijöiden mielestä työkokemuksella on huomattavasti suurempi merkitys työssä tarvittavien taitojen oppimisen kannalta kuin muodollisella koulutuksella. Monilta osin kokemuksella onkin varmasti ammatillista osaamista vahvistava vaikutus. (vrt. Karila 1997.) Tutkimuksen empiirisen aineiston analyysin perusteella näkemykset jäävät kuitenkin perusteettomiksi.

Varhaiskasvatuksen edellyttämän osaamisen näkökulmasta valmistava koulutus ei siis ole pätevyydeltään mitenkään vähempiarvoisempi osaamisperusta. Varhaiskasvatuksellisen osaamisen viitekehityksessä ideaalina mallina näyttötyyisikin **tutkinto- ja koulutusjärjestelmä, joka rakentuisi työelämälähtöisen oppimisen ja niin sanotun koulutusperustaisen oppimisen tasapainoiselle yhdistelmälle.** Samalla järjestelmä silti sallisi vaihtoehtoisia osaamisperustoja. Tutkinnon järjestäjinä toimiville oppilaitoksille onkin taattava aito mahdollisuus yhdessä työelämän kanssa rakentaa ja tarjota laadukkaita sekä kattavia oppimisenpolkuja.

Kun lisäksi ammattitaidon osoittaminen ja arviointi perustuvat päteviin ammattitaitovaatimuksiin sekä autenttiseen ja monipuoliseen aineistoon, lähtökohdat varhaiskasvatuksellisen osaamisen laadukkaaseen tavoittamiseen tutkintojärjestelmän viitekehyksessä ovat olemassa. Saavutettavuus luo silti ainoastaan mahdollisuuden. Tutkimuksen perusteella kompetenssiperustaisen näyttötutkintojärjestelmän soveltaminen ammatillisen varhaiskasvatuksen viitekehyksessä sisältää useita positiivisia piirteitä, mutta myös pätevyyden ja luotettavuuden kannalta kriittisiä ulottuvuuksia. Varhaiskasvatuksellisen osaamisen näkökulmasta tutkinto- ja koulutusjärjestelmää koskevaa keskustelua ei tulekaan käydä ainoastaan yleisellä järjestelmätasolla, vaan **tulee pohtia eri koulutus- ja tutkintomallien ammattialakohtaista sovellettavuutta**. Tutkimus on pyrkinyt tuomaan tähän keskusteluun oman havainnollistavan näkökulmansa.

Koko järjestelmän osalta avainkysymys silti on, vievätkö kompetenssiperustaiset järjestelmät ammatillista osaamista eteenpäin vai ovatko ne ainoastaan yritys lievittää epävarmuuksien keskellä vallitsevaa ammatillista ahdistusta? (Kemshall 2000, 59.) Onkin esitetty, että kompetenssimallit ja ammattitaitomääritykset ovat vastaus postmodernismin olosuhteisiin, koska ne edustavat pyrkimystä varmuuteen. Tutkimuksen perusteella kompetenssiperustaisten mallien soveltaminen ei silti yksinään näyttäydy ammatillista osaamista eteenpäin vievänä tai varmentavana voimana, vaan ainoastaan ammatillisen osaamisen rakentumista täydentävänä osatekijänä.

## Loppuviitteet

- <sup>1</sup> Tämän on nähty olevan vastaus taustalla oleviin yhteiskunnan, tuotantorakenteen ja ammattirakenteiden nopeisiin muutoksiin, kuten lisääntyvään teknologiseen ja sosiaaliseen muutokseen, globaaliin kilpailuun, ekonomiseen uudelleen strukturointiin, sekä työn luonnetta ja organisointia koskeviin muutoksiin.
- <sup>2</sup> Poissulkemisen kulttuuri onkin muodostunut merkittäväksi osaksi ammatillista kenttää. Ammatin edustajat voidaan nähdä eräänlaisena sosiaalisena ryhmittymänä, joka pyrkii korostamaan omaa asemaansa monopolisoimalla tietyn osaamisen vain esim. tietyn koulutuksen saaneille kuuluvaksi, vaikka yhteys kauan sitten hankitun koulutuksen ja todellisen osaamisen välillä voi olla hyvin etäinen. Koulutus voidaan nähdä autonomisena järjestelmänä, joka tuottaa elinkäisiä kompetensseja ja niillä ei välttämättä ole mitään tekemistä tilannekohtaisten työelämän vaatimien kvalifikaatioiden kanssa. (Rauhala 1993, 18; Rinne & Jauhiainen 1988; Bourdieu 1998, 30-35.) Yhteiskunnallisen kehityksen ja esitettyjen muutostarpeiden näkökulmasta tämä näyttää kestävämmän tilanteena.
- <sup>3</sup> Työnantajien suhtautuminen koulutusjärjestelmään ja tutkintoihin on myös esitetty olevan muuttumassa. Tutkinnot toimivat suodattimena eli niiden katsotaan pikemminkin olevan osoitus tärkeinä pidetyistä ominaisuuksista, kuten oppimiskyvystä ja –motivaatiosta, kuin joidenkin tietojen ja taitojen hallinnasta. (Haltia & Hämäläinen 1999, 48; Nyyssölä 2003, 511.)
- <sup>4</sup> Tutkintojärjestelmien sisällä käsitys ammattitaidosta muodostaa perustan myös sille, millaisilla työtehtävillä tutkinnon määrittelemä ammattitaito pystytään arvioimaan ja todentamaan?
- <sup>5</sup> Esimerkiksi työntekijän kohdalla ammatillisten tehtävien vahvempi hallinta johtaa työn vaihtosuhteen parempaan kontrolliin, jolloin työntekijän vaikutusmahdollisuuksiin kuuluvien, mm. työn sisältöihin ja ehtoihin liittyvien, tekijöiden muodostama reviiiri laajenee. Työn vaihtosuhteen hallinta tuottaa täten valtaa ja vallalla on puolestaan mahdollista vaikuttaa vaihtosuhteen ehtoihin. Ammattitaitoa koskevien määritysten kenttä tasapainoileekin toisaalta työn läpinäkyvyyttä lisäävien pyrkimysten, ja osaamisen sekä käytäntöjen pilottamiseen tähtäävien toimintatapojen välillä, riippuen valtaa tavoittelevan intressitahon tarpeista. Tulevaisuuden keskeinen kysymys onkin, kuka hallitsee ammattitaitoa koskevaa päätöksentöön, määrittelyä ja tuottamisen järjestelmää? (Siltala 2004, 10-14; Rinne & Salmi 2003, 156.)
- <sup>6</sup> tai määrityksiin perustuvien koulutustutkintojen tuottama pätevyys
- <sup>7</sup> Käytännön tasolla se useasti merkitsee, että samalla henkilöstömäärällä teetetään kasvava työmäärä.
- <sup>8</sup> Näkemykset ammattispesifin osaamisen painoarvon vähentymisestä yleisluontoisemman ammatillisen osaamisen eduksi ovat konkreettisina osaamisalueina painottaneet mm. sosiaalisia taitoja, kieli- ja viestintätaitojen vaatimusten kasvua, tieto- ja viestintätekniikan hallintaa, organisointi- ja koordinoitavuusmiuksia, yrittäjyyttä, kansainvälisyystaitoja sekä lähialojen perusosaamista. (Uhmavaara ym. 2005, 7.)
- <sup>9</sup> Eraut on kuvannut ammatillisen osaamisen ja ammattitaidon perustan muodostavina elementtejä samansuuntaisesti, mutta hieman eriävin käsittein ja painotuksin. Erautin mukaan ammattitaito edellyttää aina ammatillista tietämystä. Ammatillinen tietämys taasen sisältää sekä kontekstuaalista prosessitietoa ja osaamista sekä propositionaalista tietoa. Ammatillisen osaamisen edellyttämän propositionaalisen tiedon osalta on taasen keskeistä, että se ei perustu ainoastaan yleisiin tietolähteisiin, vaan myös omat kokemukset ja henkilökohtaiset teoriat ovat merkittävä osa propositionaalisen tiedon kokonaisuutta. Ammatillisen teoreettinen hallinta näyttää osittain eräänlaisena yleistaitona, jonka pohjalta työntekijällä on valmius soveltaa osaamistaan laaja-alaisemmin sekä suorittamaan joustavasti ennakoimattomistakin tilanteista. Tältä osin voidaan puhua adaptiivisesta ja innovatiivisesta tietotaidosta. (Eraut 1995, 268-270; Haltia & Hämäläinen 1999, 53; Kankaanpää 1997, 36-37.)
- <sup>10</sup> Työhön asennoitumiseen yhdistetään mm. sitoutuneisuus, aloitteellisuus, halu jatkuvaan oppimiseen, avoimuus uusille ideoille, muutosvalmius sekä yrittäjähenkisyys.
- <sup>11</sup> Ammatillisessa osaamisessa on eriyttävissä syvyys- ja laajuusulottuvuudet. Laajuus kuvaa osaamisen monipuolisuutta ja kattavuutta eri osa-alueilla ja osaamisen syvyys ilmaisee ydintehtäviä koskevan osaamisen ja muiden osaamisulottuvuuksien välistä suhdetta ja vuorovaikutusta. Syvyysohittuvuuden vahventuminen edellyttää useita eri osatekijöitä, joita ovat mm. siirtyminen perustietämisestä soveltamiseen, konkreettisista toiminnoista ajatuksellisiin prosesseihin ja arvoista käytännön tekoihin ja valintoihin. Pidettäessä lähtökohtana ihmissidonnaista ammattikäsitystä, muodostuu syvyys osaamisen tärkeimmäksi ulottuvuudeksi. (Nurminen 1993, 59-60.)
- <sup>12</sup> Kuvaukset sisältävät tietoa sekä teknisistä ja sosiaalisista osaamisvaatimuksista, että ammattien muutosprosesseista. (Haltia & Kivinen 1995, 14, 30-32.)
- <sup>13</sup> Käsitys ja analyysi työstä voidaan määritellä työtä ja ammattia kulloinkin tarkastelevan intressitahon, joko yksilön tai yhteisön, subjektiiviseksi tulkinnaksi ammatin ja työn olemuksesta ja merkityksestä, sekä sen keskeisistä sidonnaisuuksista.
- <sup>14</sup> Ammatillinen toiminta saatetaan ymmärtää teknisinä ja ulkokohtaisina rutiinoina, jolloin sen taustalla olevat periaatteet, arvolahtokohdat ja tiedon rakenteet eivät juuri pääse vaikuttamaan osaamisen sisältöön.

- <sup>15</sup> Ammatin näkökulmasta kvalifikaatio ilmaisee ammatillisten taitojen ja kykyjen, laajaa kokonaisen ammatin kattavaa tai suppeaa eli tietyt tehtäväalueet kattavaa, joukkoa. (Helakorpi & Olkinuora 1997, 82.)
- <sup>16</sup> Joissakin tarkasteluissa mukautumiskvalifikaatiot nostetaan yläkäsitteeksi normatiivisen sijaan. Mukautumiskvalifikaatioiden sisällöllinen määrittely on pitkälti yhteneväinen normatiivisten kvalifikaatioiden kanssa, sillä mukautumiskvalifikaatioihin katsotaan sisältyvän motivaatiotekijät sekä sosiaalisesti taitava toiminta (ks. lisää Salmivalli 2002, 121-128.), kuten oma-aloitteisuus, työyhteisöön sopeutuminen, palvelualltius, paineensietokyky sekä yhteistyökyky.
- <sup>17</sup> Yksilö voi kehittää niin sanottua metaosaamista, joka antaa yksilölle mahdollisuuden sijoittaa osaamisensa laajempaan ymmärryksen ja osaamisen viitekehukseen. ks. lisää (Melton 1994, 291-292; Westera 2001, 76; Säljö 2001, 142.)
- <sup>18</sup> Ammatillinen ymmärrys edustaa kognitiivista kykyä hyödyntää tietoja ja taitoja erilaisissa toiminnallisissa viitekehysissä järkevällä sekä merkityksellisellä tavalla. Kontekstien välisten eroavaisuuksien kasvaessa, myös vaatimukset transferoinnin mahdollistavan tietämyksen ja osaamisen suhteen lisääntyvät esimerkiksi ammatillisten kehitysvalmiuksien osalta.
- <sup>19</sup> Normatiivisiin ja innovatiivisiin kvalifikaatioihin sisältyy aspekteja inhimillisistä kvalifikaatioista, sillä esim. vuorovaikutus- ja viestintätaidot ovat osa kvalifikaatioiden inhimillistä ulottuvuutta. Normatiivisiin ja innovatiivisiin kvalifikaatioihin inhimilliset ulottuvuuden määrittävät ensisijaisesti työn ja työelämän vaatimusten kautta. Emotionaalismoraalisten kvalifikaatioiden lähtökohtana on kuitenkin ihmisyys sinällään, sekä ihmisten tunteet ja kokemukset, sekä niiden tietoisesti ja tiedostamatta tuottamat vaikutukset ammatilliseen toimintaan. Emotionaalismoraalisten kvalifikaatioiden perusta muodostuu tunnetietoisuudesta, tunneosaamisesta, tunnevastuullisuudesta ja moraalista harkinnasta. Tunnetietoisuudella tarkoitetaan yksilön omien, toisten ihmisten, ryhmätunteiden sekä yhteisöllisten ja yhteiskunnalliskulttuuristen tunteiden tiedostamista ja toisistaan erottamista. Tunneosaaminen osaltaan kohdentuu tahtoon tiedostaa tunteita, kykyyn asettua toisten asemaan, kykyyn havaita tunteita ihmisten käyttäytymisessä, tunteitten ilmaisukykyyn sekä valmiuteen käyttää tietoisesti tunteita kanssakäymisessä. Tunnevastuullisuudeksi määritellään yksilön valmius ymmärtää, miten yksilön omat, toisten ihmisten ja yhteisölliset tunteet vaikuttavat kanssakäymiseen, sekä valmiutta ymmärryksen perusteella ottaa vastuu tunteiden aikaansaamista toimista ja ratkaisuista. Näistä osatekijöistä koostuva emotionaalinen osaaminen ilmenee yksilöllisesti empaattisena vuorovaikutustaitona, kulttuuritunteiden viljelynä, emotionaalisen tasapainona ja tunnevaikutusten tietoisuutena. Yhteisöllisesti osaaminen ilmenee avoimena, sallivana, innovatiivisena ja kannustavana ilmapiirinä sekä toimintana. (Ihanainen 1998, 7; Rikkinen 1996, 18, 57, 61-63.)
- <sup>20</sup> Yksilön omaamat arvot, arvostukset ja henkilökohtaiset käsitykset ohjaavat ammatinharjoittajan päivittäisiä ratkaisuja ja toimintoja.
- <sup>21</sup> Tuotannollisuuden näkökulmasta keskeistä on motivaation toimintaa suuntaava vaikutus, mutta suuntautuminen edellyttää tietoisuutta yksilön olemassa olevista valinnan mahdollisuuksista ja suuntautumismahdollisuuksista. Reflektointi onkin väline vahvistaa omaa toiminnallista tietoisuuttaan, sekä suhteuttaa pyrkimyksiä ja toimintoja ympäröivään sosiokulttuuriseen todellisuuteen sekä toiminnalliseen viitekehukseen. Tältä perustalta reflektointi on sisällytettävissä myös normatiivisten kvalifikaatioiden mukautumisulottuvuuteen.
- <sup>22</sup> Tällaisina voidaan pitää yleiskvalifikaatioita, moniammatillisuutta, jaettua asiantuntijuutta, työvoiman liikkuvuutta ja ammatillista joustavuutta sekä elinikäistä uusiutuvaa oppimista.
- <sup>23</sup> Voidaan puhua myös osapätevyyksistä, jolloin kompetenssin kohteeksi määritellään jokin ammattia pienempi yksikkö, kuten tietty ammatin osa-alue.
- <sup>24</sup> Käsitteellisesti kompetenssia on kuvattu myös organisaation tasolla, jolloin näkökulmana on yhteisön kollektiivinen kyky suoriutua työntehtävistä.
- <sup>25</sup> Kompetenssin muodostama osaamisipotentiali rakentuu toiminnan ja osaamisen perustan luovista kognitiivisista rakenteista, sekä yleisestä valmiudesta integroida ja soveltaa asianmukaisia, onnistuneen ja joustavan toiminnan mahdollistavia sisäisiä kognitiivisia, affektiivisia ja muita voimavaroja. (Norris 1991.)
- <sup>26</sup> Funktionaalisisäisessä analyysissä, kuten DACUM (Developing a Curriculum) ammattianalyysimenetelmässä, ammatin sisältämä tietty työtehtävä tai – alue pilkotaan toimintoiksi ja päämääriksi. (Hyland 1993.)
- <sup>27</sup> Tulkittaessa kompetenssin muodostuvan sarjasta havainnoitavissa olevia toimintoja, jokaisen pätevän toimijan kyseisellä alalla tulisi osoittaa vastaavat havainnoitavissa olevat toiminnalliset sarjat. Näin ei kuitenkaan tarkastelujen mukaan tilanne ole, vaan on selvää, että jokainen kompetentti toimija ei toimi samojen toiminnallisten sarjojen mukaisesti. Myös tilanne, jossa alalle ominaista kompetenssiin liittyvää havaittavissa olevaa käyttäytymistä esiintyy ilman, että se olisi kompetenssin aikaansaamaa, on mahdollinen. (Hager 1998, 404-405.)
- <sup>28</sup> Liitettäessä kompetenssi suoraan tehokkaaseen suoritukseen komplekseissa tilanteissa, kompetenssin ajatellaan toimivan onnistumisia aikaansaavana kausaalisenä tekijänä. Kuitenkaan kompetenssin käsitteellä ei ole selittävää merkitystä sen *post hoc*, eli virheellisestä oletuksesta syy-seuraussuhteesta, luonteesta johtuen. (Westera 2001, 81.)
- <sup>29</sup> Pelkistämällä oppimis- ja osaamistavoitteet mitattaviksi tuotoksiksi ja ennalta määritellyiksi päätetiloiksi lähestymistapa ohjaa osaamista tuottavia järjestelmiä, eli esimerkiksi muodollista koulutusta, mekaanisesti keskittymään ainoastaan

- arvioitavien suoritteiden, kuten näyttöjen, kannalta merkityksellisiin tekijöihin ja osaamisen muotoihin. Tällaisen lähestymistavan käyttö kasvatuksellisissa konteksteissa onkin kyseenalaistettu mm. moraalisen validiteetin osalta. (Hyland 1993, 123-129.)
- <sup>30</sup> Opetushallitus on nostanut tutkintojen perusteiden uudistustyössä elinikäisen oppimisen avaintaidoiksi yksitoista sisältöaluetta, joita ovat mm. oppimisen ja ongelmanratkaisun, vuorovaikutuksen ja yhteistyön, ammattietiikan, yrittäjyyden sekä teknologian ja tietotekniikan taidot. (OPH 2007)
- <sup>31</sup> Nähdään, että yksilöt eivät voi yksinkertaisesti siirtää asiantuntijuuttaan alalta toiselle ja korkeamman tason kompetensseja, kuten ongelmanratkaisua, ei voida siirtää kontekstista toiseen, ainakaan ilman jonkinasteista uudelleen oppimista. (Gonczi 1999, 185-186.)
- <sup>32</sup> Laadukkaan suunnittelun ja toteutuksen kannalta olisi välttämätöntä identifioida varsin spesifisti alakohtaiset ja erilaisen alan sisäisten ammattikenttien tarpeet ja vaatimukset esimerkiksi kriittisen ajattelun- ja kommunikaatiovalmiuksien osalta. (Gonczi 1994, 27-42. Whitty & Willmott 1991, 309-319.)
- <sup>33</sup> Kompetenssi sisältääkin sekä habituaalisen taitotiedon eli osaaminen, jota yksilö voi käyttää rutiinomaisesti ilman reflektiota, sekä intelligentin taitotiedon eli taidot, joiden suorittaminen edellyttää oivaltamista, ymmärrystä ja älykkyyttä. Kriittisellä reflektiolla on keskeinen asema rakennettaessa vahvempaa tietoisuutta työn ulottuvuuksista ja suhteista. Kompetenttiin toimintaan liittyikin aina jossain määrin tietoinen ajattelu ja ymmärrys. (Hager 1998, 401-402; Eraut 2004, 47 & 52.)
- <sup>34</sup> Hiljaisiin tietoihin tai taitoihin ovat luettavissa äänettömät, piilotetut sekä näkymättömät taidot. Piilotetut taidot ovat liitettävissä valtaan ja ovat täten tietoisesti piilotettuja. Näkymättömät taidot eivät taasen ole yleisesti tunnustettuja ja täten olemukseltaan sekä merkitykseltään kiisteltäviä. Äänettömät taidot ovat vaikeasti ilmaistavaa ja suurelta osin tiedostamatonta osaamista, jota ei välttämättä edes osata mieltää ammatillisiksi taidoiksi, koska ne tulkitaan itsestään selviksi sisäistetyiksi rutiineiksi. Puhuttaessa hiljaisesta tiedosta ammattitaidon ulottuvuutena tarkasteluissa painottuvat tyypillisesti vahvimmin äänettömät taidot. Tietojen ja taitojen ohella hiljainen tieto voit ilmetä myös motivaatiota, innovatiivisuutta, oppimistaitoja sekä sosioemotionaalisia valmiuksia todentavina ominaisuuksina. (Rinne & Hallikainen 2004, 109, 136-139, 141; Kankaanpää 1997, 22; Haltia & Rinne 2004, 325; Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 72-73; Evans, Kersh & Kontiainen 2004, 58.)
- <sup>35</sup> On myös tyypillistä, että eri ammattialojen toimijoilla ei ole mahdollisuutta harjoitella osaamistaan kaikissa tilanteissa, joista työelämä kuitenkin edellyttää heidän alan ammattilaisina selviytyvän.
- <sup>36</sup> Valmiuksien tulee kattaa niin teoreettisia, proseduraalisia kuin metakognitiivisia tiedon alueita.
- <sup>37</sup> Näkemysten perustalta on määriteltävissä joukko osaamisen siirtovaikutuksen ilmenemistä vahventavia tekijöitä, joita ovat:
- toimijat joutuvat kohtaamaan autenttisia toimintoja, samalla oman mahdollisuuden hyödyntää laaja-alaisia oppimisresursseja;
  - toimijat kohtaavat lukuisia tilanteita ja esimerkkejä;
  - huomio suunnataan osaamisen siirrettävyyteen korostamalla hankittavan valmiuden yleistä luonnetta;
  - hankittava korkeantason periaatteellinen osaaminen ja tietämys identifioidaan ja eksplikoidaan;
  - toiminnallinen konteksti sisältää tukiympäristön, jonka osia ovat mm. vertaistuki, itsearviointijärjestelmä sekä ohjaavien ja arvioivien tahojen antama palaute;
  - olemassa on diskurssia ylläpitävä yhteisö, jonka jäsenet pyrkivät aktiivisesti vuorovaikutukselliseen ja reflektiiviseen oppimiseen;
  - toimijoilla on valmiudet ja pyrkimys elinikäiseen oppimiseen sekä kyky itseohjautuvaan oppimiseen ja kokemukselliseen oppimaan oppimiseen. (Tennant 1999, 176-177; Kemshall 2000, 68-71; Green Lister 2000, 167; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 234.)
- <sup>38</sup> Esimerkiksi ongelmanratkaisun, ryhmätöytäitojen ja kommunikaation piirteet suhteutuvat työn vaatimuksiin ja luonteeseen, jotka osaltaan riippuvat työn tarkoituksesta, työn muodostavista tehtävistä, työn organisoinnista sekä muista työkontekstin ulottuvuuksista. (Garrick 1999, 224-225; Kemshall 2000, 57, 60.)
- <sup>39</sup> ks.lisää Daley 1999, 133-148; Leino & Leino 1997, 110; Rantalaiho 1997, 249; Ruohotie 2006, 106; Karila & Ropo 1997, 151.
- <sup>40</sup> Noviseilla on taipumus keskittyä enemmänkin muistin käyttöön, informaation kartuttamiseen ja odottaa toisten kertovan heille mitä oppia. Novisiens on myös havaittu pelkäävän liikaa virheitä käyttääkseen ”yritystä ja erehdystä” oppimisvälineenä. Daley 1999, 133-148
- <sup>41</sup> ks. lisää Tiuraniemi 1995, 155-156; Tynjälä 2004, 176-178; Huttunen 1997, 212; Pirttilä-Backman 1997, 222; Heikkilä 1995, 100.
- <sup>42</sup> Onnistuneen integraation tuloksena asiantuntijalla on valmius aina tarvittaessa varmistaa päätelmiensä perusteet eksplikoimalla epämuodollisten käytännön käsitteiden takana olevan systemaattisen formaalisen tiedon. Käytännön tilanteissa käytettävä proseduraalinen tieto on siis laajamittaisesti yhdistynyt hyvin organisoituu formaaliin tietoon, joka on



tarvittaessa nopeasti saatavissa käyttöön oikeissa yhteyksissään. Formaali tieto toimii usein myös lähtökohtana proseduraalisen tiedon kehittymiselle. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2000, 19; Kemshall 2000, 66.)

- <sup>43</sup> Tällaisia ovat mm. monipuolinen tietoperusta, reflektiivinen osaaminen sekä intuitiivinen reagoitukyky ja tilannetaaju.
- <sup>44</sup> Validiuden perinteisiä näkökulmia ovat käsite-, sisältö-, kriteeri- ja ennustevalidius. Käsitevalidius kuvaa mittarin kykyä kattaa arvioinnin kohteeseen liittyvät käsitteet. Olennaista tällöin on mittarin kohteeksi määrittäneiden käsitettä ilmaisevien piirteiden tai ominaisuuksien luonne, sekä niiden yhteys arvioinnin osatehtäviin. Sisältövalidius perustuu taasen arvioinnin kattavuuteen suhteessa kohdealueena olevaan keskeiseen sisältöön. Sisällöllisesti validi arviointi kohdentuu siis osaamiseen, joka on osaamisvaatimusten sisältöjen ja tavoitteiden kannalta keskeistä. Kriteeripohjainen validius sitä vastoin perustuu tavoitteiden ja suoritukselle asetettujen kriteerien pätevytyteen. Ennustevalidius perustuu arvioitujen suoritusten kykyyn kertoa käyttäytymisestä tai menestymisestä muissa, suoritusten ulkopuolisissa tilanteissa. (Virta 1999, 80-81.)
- <sup>45</sup> Virta (1999, 33.) painottaa kyseisten muotojen erottelussa arviointitilanteen laatua. Tällöin autenttisella arvioinnilla tarkoitetaan arviointia, joka kohdistuu ensisijaisesti yksilön kykyyn hyödyntää ja soveltaa esimerkiksi tiedollisia valmiuksiaan. Autenttinen arviointi on täten luonteeltaan aina suoritusarviointia, mutta suoritusarvioinnin tilannesidonnaiset tekijät määrittävät, onko suoritusarviointi laadultaan autenttista? Vaikka suoritusarviointi lähtökohtaisesti kohdistuu yksilöiden taitoihin ja kykyihin erilaisissa, yleensä realistisissa tilanteissa ja konteksteissa, on myös mahdollista, että tilanne, jossa osaaminen todennetaan ja arvioidaan, on epäaito.
- <sup>46</sup> Autenttisuuden käsite ei kompetenssiperustaisessa malleissa lähtökohtaisesti pohjaa oppimisteorioihin, vaan näkemys sen mukaan ammatillisen koulutuksen tulee kohdentua suoraan työelämäsovellettavuuteen. Mainitut arvioinnin muodot ovat peruslähtökohdiltaan nähtävissä kuitenkin myös konstruktivistisina, sillä konstruktivistisissa oppimisympäristöissä painotetaan oppimistehtävien ja arvioinnin autenttisuutta. Vastaavasti tällöin keskeisenä pyrkimyksenä on tietojen ja taitojen arviointi luonnollisissa tilanteissa eli osaamisen todellisissa konteksteissa. (Volanen 1993, 140; Tynjälä 2000, 174.)
- <sup>47</sup> Autenttinen osaaminen nähdään olemukseltaan joko teknisesti, käytännöllisesti tai emansipatorisesti suuntautuneena. Teknisen intressin painottaessa ennustamista ja kontrollia, praktinen intressi sitä vastoin edustaa ymmärrystä. Emansipatorinen intressi sisällyttää osaamiseen myös sosiaalista ja yhteiskunnallista kritiikkiä. Arviointiprosessin olemuksen kannalta merkittävin ero teknisen ja praktisen intressin välillä on toimijalta vaaditun reflektion määrä, sekä praktisen intressin perustalle rakentuneen arviointiprosessin dialektinen painotus. Tutkittaessa työn ja osaamisen kontekstia uudesta laaja-alaisemmasta, yhteiskunnallisesta näkökulmasta arviointi- ja osaamisprosessiin yhdistyy emansipatorinen painotus. Arviointiprosessin dialogisuuden ja reflektiivisten vaatimusten painotukset tekevätkin praktisesta ja emansipatorisesta intressistä monilta osin osaamisen arvioinnin näkökulmasta teoreettisesti yhteensopivia. (Rennert-Ariev & Colledge 2005, 3-8.)
- <sup>48</sup> ks. lisää Mitchell 1995; Melton 1994.
- <sup>49</sup> Erityisesti kompetenssin behavioristissa tulkintamalleissa nähdään, että tämä saavutetaan purkamalla laaja-alaisesti ilmaistut toiminnot askel askeleelta spesifimmiksi toiminnoiksi, kunnes alkuperäiset laaja-alaiset toiminnot on pelkistetty kompetenssin osatekijöiksi. Osatekijät ilmaistaan spesifeinä määrittelyinä, jotka ovat siirrettävissä kohtuullisen objektiivisen mitattavuuden omaaviksi suorituksiksi. Vaikka ammatillista toimintaa on tarkoituksenmukaista osittain eritellä arvioinnin helpottamiseksi, ammatillisen pätevyuden erittelyn seurauksena kokonaisuuksien hallinta ja ammatillisen osaamisen moniulotteinen olemus jää mahdollisesti huomiotta. Aiempien tutkimusten perusteella pätevyuden ja osaamisen sirpaloittaminen ei kuitenkaan ole ollut suomalaisten näyttökokeiden viitekehäksessä ongelma. (Mitchell 1995, 97; Melton 1994, 289; Eraut 2004b, 804; Haltia & Hämäläinen 1999, 77.)
- <sup>50</sup> Myös esimerkiksi työnantajilla on tarve arvottaa ja luokitella koulutetut työnhakijat. Arviointijärjestelmä, joka mahdollistaa eritellä ja vertailla laadullisesti erilaisia suorituksia ja suoritusten osatekijöitä, jotka ovat kaikki kuitenkin hyväksytysti suoritettuja, vastaa tällöin paremmin työelämän todellisuutta. Ilman tällaista mahdollisuutta laadullisesti erilaiset suoritukset, vaikkakin ovat hyväksytyjä, pakotetaan samaan kategoriaan. Tilanne voi tehdä yksilöidyn ja asianmukaisen palautteenannon mahdottomaksi, mikä on arvioinnin validiteetin kannalta ongelmallista (Stanton 1995, 144-145.)
- <sup>51</sup> Kompromisseja edustavasta perusolemuksesta huolimatta kompetenssiperustaisen osaamisvaatimusten määrittelyjen pohjan luovat tietyt yhdistävät peruseriaatteen. Ensimmäinen periaate on, että ammatillisen toiminnan tavoitteet ja laatu riippuvat viime kädessä asiakkaille koituneista seuraamuksista eli suoritukset painottuvat osaamisvaatimusten peruslähtökohtana. Toiseksi ammatillisten osaamisvaatimusten rajojen tulee perustua puhtaasti ammatillisen toiminnan tavoitteisiin ja pyrkimyksiin, eikä ennalta esimerkiksi jonkun koulutuksellisen instanssin toimesta tehtyihin sisällöllisiin määrittelyihin. (Eraut 1995, 268-270.)
- <sup>52</sup> Kompetenssiperustaisessa lähestymistavassa sovellettavien standardien ja osaamisvaatimusten käsitys tietämyksen luonteesta korostaa toimintaa tukevaa tiedon soveltamista. Tiedolliset sisältöalueet ja tietämyksen soveltaminen eivät ole tällöin välttämättä suoraan ilmaistuja osaamisvaatimuksia, vaan taustalla vaikuttavia ja päättelyä vaativia elementtejä. Suorituskriteereinä ilmaistut osaamisstandardit eivät sinällään siis kiistä tai vähättele tiedon, ymmärryksen tai

- taitojen asemaa suorituksessa, vaan yksinkertaisesti kohdentuvat suoritustulosten, eikä tuloksen edellyttämien tieto- ja osaamispanosten, mukaisesti. (Mitchell 1995, 101; Hager & Gonczy 1994; Norris 1991, 331-342.)
- <sup>53</sup> Osaamisstandardeissa ammatinharjoittamisen luonteeseen liittyvät sisäiset eettiset kriteerit ja vaatimukset näkyvät lähtökohtaisesti kahdella tavalla eli ensinmäkin avainpäämäärien kuvauksissa, sekä toiseksi yksittäisissä suorituskriteereissä. Määrittely tapahtuu usein kuitenkin implisiittisesti, sillä käytettyyn terminologiaan on sisällytetty tietyt arvot. Joissakin tapauksissa osaamisstandardien perustan luovat arvot on kuitenkin ilmaistu jo standardeja ja kvalifikaatiokuvauksia käsittelevän aineiston alussa, tehden samalla niihin liittyvät jännitteet näkyväksi ja asettaen ne avoimiksi keskustelulle. (Mitchell 1995, 105-107.)
- <sup>54</sup> Henkilökohtaiset ominaisuudet kuvataan yleensä osaamisvaatimuksissa tarkennettujen suorituskriteereiden tasolla, mutta usein melko implisiittisesti. Persoonallisten ominaisuuksien rinnalla tulisi osaamisvaatimusten sisältää myös emotionaalinen ulottuvuus, sillä tunteet voivat muodostua työssä esteeksi tai voimavaraksi. (Mitchell 1995, 108-109.)
- <sup>55</sup> Kritiikin mukaan autenttisen arviointi ei ole mahdollista ennen kuin suoritus tapahtuu autenttisisessa työsuhdetilanteessa. Osaamista todentava suoritus ja sen arviointi tapahtuvat kuitenkin lähtökohtaisesti ainakin jossain määrin kontrolloidussa ympäristössä. Usein arvioitava suoritus tapahtuu myös, ainakin osittain, arviointia varten luodussa työkontekstissa, jossa arvioitava henkilö ei ole täysin vastuullinen toimintansa seurauksista. (Cumming & Maxwell 1999, 184, 189-190.)
- <sup>56</sup> Haluttaessa arvioida tiedollista osaamista puhtaasti suorituserustaisesti, kognitiivinen ja tiedollinen kyvykkyys päätellään observoidun onnistuneen suorituksen perustalta. Tämä voi johtaa tilanteeseen jossa observoitavissa olevat toiminnot ymmärretään kognitiivisiksi taidoiksi. On myös keskeistä tiedostaa, että onnistunut suoritus voi olla myös hyvän sattuman tulosta. Jos onnistunutta suoritusta kuitenkin pidetään myös välittömänä kognitiivisten valmiuksien todentajana, tiedolliset puutteet voivat jäädä huomaamatta. Tiedollinen osaaminen edustaa kuitenkin usein sen laatuista osaamisen kokonaisuuksia, joista ei voi tehdä suoria havaintoja, vaan joita on arvioitava monipuolisemman aineiston perusteella. (Virta 1999, 85; Messick 1999, 13-23; Westera 2001, 78-82; Reynolds & Salters 1995, 349-360.)
- <sup>57</sup> Ansaharjun mukaan tutkintosuoritusten arvioinnissa pätevyys on kuitenkin käytännössä käsitetty joko yksittäisten tieto- ja taito-osien tuntemisena, hallintana ja osaamisena tai kehittyneemmässä muodossa työelämässä tarvittavien keskeisten työtehtävien ja tietokokonaisuuksien hallintana. Integroitua ja holistista ammattitaidon arviointiperustaa, jossa pätevyys olisi käsitetty prosessuaalisena, ongelmakeskeisenä työtoiminnan osaamisena ja soveltamisena erilaisiin työympäristöihin on vastaavasti käytetty varsin harvoissa tutkintotilaisuuksissa. (Ansaharju 2000, 122.)
- <sup>58</sup> Monipuolistamalla arviointiaineistoa pyritään paikkaamaan potentiaalisia aineistollisia puutteita täydentävällä aineistolla, joka mittaa esimerkiksi jo aiemmin ongelmallisena näyttäytynyttä tietämystä ja ymmärrystä. Joissakin tapauksissa taasen ainoa aineisto, joka voi osoittaa tietyn osaamisvaatimuksen hallinnan, on yksilön osallistuminen tiettyyn osaamisen tuottavaan prosessiin, kuten osallistuminen oppimisprosessiin tai tiettyyn toimintaan ja työtehtävään tietyn pituisen ajan. (Hager & Gonczy 1994, 3-17; Stanton 1995, 145.)
- <sup>59</sup> Arvioitavien saama suora valmennus spesifeihin arviointitehtäviin tai normaalisti kiellettyihin resursseihin pääsy voivat esimerkiksi johtaa tilanteeseen, jossa suoritustaso määrittyy sopimattoman korkeaksi. Vastaavasti positiivisen puolueellisuuden uhat todentuvat yleisimmin tilanteissa, joissa paineet hyvälle suoritukselle arvioitsijoiden ja arvioitavien näkökulmasta ovat erityisen suuret. On myös mahdollista, että arviointi on toteutettu heikoissa ympäristöllisissä olosuhteissa, sallittu ja määritelty aikataulu ja ajankäyttö ovat olleet sopimattomia arviointiin tai vaaditun arvioitavan suorituksen tekemiseen, tai vaatimusten tai tehtävän kommunikointi on ollut puutteellista. (Crooks & Kane 1996.)
- <sup>60</sup> Arvioitavien motivaation ollessa arvioitavia suorituksia kohtaan puutteellinen, arvioitavat eivät tavoittele osaamista ja toteuta suoritteita maksimaalisella tasolla. Tällöin on varsin harhaanjohtavaa tulkita suoritusten indikoivan todenmukaista osaamis- ja tietotasoa. Myös tilanne, jossa arvioitavat kokevat arviointisuoritukset keinotekoisiksi tai mahdollisuutensa menestyä suorituksissa hyvin vähäisiksi, voi aikaansaada motivaation heikkenemistä. Validi arviointi edellyttäisikin, että arvioitavat identifioitsivat tavoitteisiinsa ja kokisivat ne tärkeiksi, sekä relevanteiksi. (Crooks & Kane 1996)
- <sup>61</sup> Suorituserustaisen autenttisen arvioinnin positiiviseksi seurannaisvaikutukseksi on esitetty, että arviointimuoto tuottaisi merkityksellisistä ja kiintoisista piirteistään johtuen positiivisempaa asennoitumista mm. koulua ja opiskelua kohtaan. Toisaalta suorituserustaisen autenttisen arvioinnin kokonaisvaltainen ja jatkuva arviointia usein painottava luonne voi myös edesauttaa arviointiahdistuksen syntymistä. Pelkästään arviointiuudistusperustaisista asenteellisista muutoksista ei kuitenkaan ole juurikaan näyttöä. (Crooks & Kane 1996; Virta 1999, 55-57.)
- <sup>62</sup> Arvioinnin reliaabeliutta mahdollisesti heikentävät tekijät, kuten arvioitsijoiden välinen vaihtelu eli arvioitsijareliaabelius, tehtävien valinnasta johtuva vaihtelu eli tehtäväreliaabelius, tilannevaihtelu sekä menetelmiin liittyvä vaihtelu, tulevat esille myös arviointiprosessin validiteettia koskevissa tarkasteluissa. (Virta 1998, 87.)
- <sup>63</sup> Tällaisessa tilanteessa voidaan puhua arviointikonstruktion aliedustettavuudesta. Arvioijasta riippumattomina syinä tähän voivat olla jo lähtökohtaisesti puutteelliset arviointikriteerit tai suorituserustaisen arvioinnin yleinen riittämättömyys moniulotteisen osaamisalueen todentamiseen. Syynä voi olla myös arvioijan kykenemättömyys soveltaa määriteltyä toimintamallia tai arvioija soveltaa esimerkiksi epäolennaisia tai asiankuulumattomia osaamisvaatimuksia. Tällöin voidaan puhua käsite- ja konstruktiiorivelanssista. Esimerkkinä vaikeasti tavoitettavasta osaamisalueesta toimivat per-

- soonallisen tai yhteisen toiminnan sujuvuutena näkyvät ammattitaitoon keskeisesti sisältyvät hiljaiset taidot. (Crooks & Kane 1996; Messick 1994; Norris 1991; Poikela 2005, 23.)
- <sup>64</sup> Arvioijälähtöiset virhetulkinnat ovat todennäköisimpiä silloin, kun arviointiaineistoa tulkitseva ja arvioiva henkilö ei ole osallistunut arviointiprosessin suunnitteluun ja valmisteluun. Tällöin arvioija ei ole saavuttanut kokonaiskuvaa ja ymmärrystä prosessin lähtökohdista, tavoitteista ja toiminnallisista periaatteista.
- <sup>65</sup> Arvioitava voi pyrkiä esiintymään toiminnan ja ajattelutapojen osalta mahdollisimman samanhenkisesti kuin tilanteen muut merkitykselliset tahot. Tätä voidaan kutsua normatiiviseksi sosiaaliseksi vaikutukseksi. Yksilöt myös käyttävät muiden toimintaa ja mielipiteitä omaa toimintaa sekä ajattelua ohjaavina tekijöinä. Tätä osaltaan kutsutaan informatiiviseksi sosiaaliseksi vaikutukseksi. (Baron & Byrne 1991, 323.)
- <sup>66</sup> Tavoitteena on arvioijan sisäinen ja arvioijien välinen johdonmukaisuus sekä yhtenäisyys. (Crooks & Kane 1996)
- <sup>67</sup> Liian analyttinen arvioitavien osa-alueiden, olottuvuuksien, sekä osaamistasojen määrittely voi asettaa arvioijat tilanteeseen, jossa arviointiprosessia hallitsee yksittäisten ja erilaisten työsuorituksen havainnointi sekä arviointi. Osaamistasojen liian holistinen määrittely ja käsittely ovat vastaavasti usein tuhlavaisia käytettävissä olevan informaation suhteen. (Crooks & Kane 1996.)
- <sup>68</sup> Aineiston homogeenisuuden puute ja alhainen suoritteiden välinen korrelaatio voi täten rajoittaa kokonaisarvion yleistettävyyttä, selittävyttä ja sitä kautta yleistä käyttökelpoisuutta. Suoritteiden moninaisuuden aiheuttamia uhkia validiteetille on mahdollista ehkäistä ryhmittämällä suoritteet ja osaamisalueet suuremman koherenssin omaaviin osajoukkoihin, sekä määrittelemällä osajoukoille omat kokonaisarviot ja suorituskertymät. (Crooks & Kane 1996.)
- <sup>69</sup> Kokonaisarvion laadullinen merkittävyys edellyttää, että eri tehtäville ja suoritteille annettavat painoarvot heijastavat asianmukaisesti suoritusosien suhteellista merkittävyttä arvioitavan kokonaisalueen kannalta. (Crooks & Kane 1996.)
- <sup>70</sup> Arvioitavan suoritus voi vaihdella merkittävästi riippuen erilaisista arviointiolosuhteisiin liittyvistä muuttujista, kuten suoritus aika, toimintojen ajankohdat, tehtävien ja suoritusten formaatti ja eri hallintoivien tahojen omaksumat lähestymistavat. Standardoimalla arviointiolosuhteet voidaan mahdollisesti kontrolloida muuttujia ja täten merkittävästi lisätä yleistettävyyttä. Standardointi voi samalla kuitenkin kaventaa arvioitavaa osaamisaluetta, johtuen arvioinnin aliedustavuuteen. (Crooks & Kane 1996.)
- <sup>71</sup> Sisäiset verifioijat toimivat laitoksissa, joissa näyttöperustaisia ammatillisia tutkintoja järjestetään sekä arvioidaan. Heidän oletetaan takaavan lähtökohtaisesti arvioinnin laadun, yhtenäisyyden ja johdonmukaisuuden. Ulkoiset verifioijat taas ovat tutkintoja myöntävien elinten nimittämiä, jotka viimekädessä hallinnoivat ja ohjaavat tutkintojärjestelmää, sekä myöntävät lopulliset todistukset. (Wolf 1998; Ansaharju 2000, 121.)
- <sup>72</sup> Havainnoinnin avulla uskotaan saavutettavan myös käsitys arvioitavien persoonallisista ominaisuuksista ja suuntautuneisuudesta, kuten yritteliäisyydestä, vastuullisuudesta, suhtautumisesta työhön, säännöllisyydestä, aktiivisuudesta ja yhteistyökyvystä. (Virta 1999, 60-61.)
- <sup>73</sup> Oppimistuloksia ja yhteistoimintaa tarkastellaan sekä yksilön että koko ryhmän kannalta
- <sup>74</sup> Kompetenssin määritelmät, jotka ylittävät yksittäiset taidot ja sisällyttävät määritelmään tietämyksen, arvot, asenteet, persoonalliset ominaisuudet sekä ryhmäprosessit, asettavat erityisiä haasteita arvioinnille ja käytettävälle arviointimenetelmille. (Whitty & Willmott 1991.)
- <sup>75</sup> Mahdollisuudet arvioida ja tunnustaa arvioitavien aiemmat osaamisaavutukset avaavat lukuisille formaalin koulutuksen ulkopuolella oleville ihmisille mahdollisuuden hankkia ja saavuttaa formaalin tutkintojärjestelmän mukaiset kvalifikaatiot. Aiemman osaamisen ja oppimisen tunnustaminen rakentuu arvioitavan esittämän dokumentoidun aineiston osaamisvaatimuksiin suhteutuvan kriittisen analysoinnin ja vertaamisen, todenperäisyyden ja luotettavuuden huolellisen tarkastelun, sekä aineiston mahdollisia tulevia käyttötarpeita ja tarkistuksia palvelevan arkistoinnin kautta. (Wolf 1998; OPM 2004; OPH 2003, 25-29.)
- <sup>76</sup> Mezirowin transformaatioteorian näkökulmasta portfolion laadinnan mahdollisesti edellyttämä kriittinen itsereflektio tuottaa merkitysnäkökulmien uudelleen muotoilua, mikä mahdollistaa yksilön kokemusten kattavamman, valikoivamman ja yhtenäisemmän ymmärryksen. (Brown 2002.)
- <sup>77</sup> Käytettäessä porfoliota osaamista esittelevänä välineenä ja tuotoksena on mm. mahdollista, että epäolennaisista seikoista, kuten tyylillä, voi muodostua substanssia merkittävimpiä tekijöitä. Ilmiötä kutsutaan laminaatio-ongelmaksi, joka voi olla seurausta esimerkiksi arvioitavan pyrkimyksestä noudattaa ulkoisesti asetettuja ohjeita ja määryksiä, jotka määrittävät portfolion sisältöä ja muotoa. (Rennert-Ariev & College 2005, 2.)
- <sup>78</sup> ks. lisää Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2000, 82-83.
- <sup>79</sup> Inhimillisen pääoman teoria viittaa ihmisten tuotannollisiin kykyihin ja on ensisijaisesti kiinnostunut siitä, miten työsuoritusta parantavasta oppimisesta saataisiin mahdollisimman tehokasta. Inhimillisen pääoman teoria on täten tapa hahmottaa työntekijöiden valmistamista markkinatalouden tarpeita vastaaviksi. (Garrick 1999, 217.)

- <sup>80</sup> Oppimisen tilannesidonnaisuutta korostavan koulukunnan edustajat ovat osaltaan kritisoineet koulutuksellisia käytäntöjä siitä, että oppiminen dekontekstualisoidaan eli irrotetaan niistä yhteyksistä, joissa opittavia tietoja tullaan käyttämään. Koulutusympäristöissä viestinnästä tulee abstraktia eli yksilöt oppivat monimutkaisia valmiuksia, joista heillä on hyvin vähän kokemusta muiden toimintojen perusteella. Valmiudet ja käsitteet välitetään ”ylhäältäpäin”, eivätkä ne enää välttämättä perustu tuttuihin sosiokulttuurisiin käytäntöihin. (Tynjälä 2000, 129; Tynjälä 1999, 168-17; Saljö 2001, 155-156.)
- <sup>81</sup> mm. integriteetin, arvostusten ja lojaliteetin osalta
- <sup>82</sup> Ajelehtimisen seurauksena mm. alun perin hyvää tarkoitaneet interventiot voivat ajan kuluessa menettää relevanssin ja koherenssin, erityisesti mallin soveltamisen laajetessa suunnittelussa mukana olleiden tahojen ulkopuolelle.
- <sup>83</sup> Jo 1930-luvulla arviointiteoreetikot olivat sitä mieltä, että opiskelijoiden mittaamisen tulisi suhteutua selkeästi spesifioituihin kriteereihin. 1970-luvulla kompetenssiperustainen lähestymistapa taasen koki Yhdysvalloissa lyhytaikaisen kukoistuksen opettajankoulutusohjelmissa. Koettiin, että opettajankoulutusohjelmien tuli perustua seikkoihin, joita opettajien tarvitsi luokkahuoneissa todella tehdä ja osata, eikä seikkoihin joita akateemikot kokivat opettajien tarvitsevan. Tällaista todella tarpeellista osaamista ryhdyttiin määrittelemään intensiivisen analyysin kautta. Tuloksena oli usean tuhannen yksittäisen tehtävän identifiointi, joista monet olivat äärimmäisen triviaaleja. Yritys määritellä toimintaa ja suoritteita äärimmäisen tarkkaan ja yksityiskohtaisesti joutui loputtoman spesifioinnin kierteseen ja epäonnistui. Tällainen alentuminen primitiivisimpään behaviorismiin, jossa yksinkertaisiin tehtäviin ja alatehtäviin liittyvä yksilöllinen käyttäytyminen voidaan observeroida ja rasti seurantakaavakkeesta muodostui kompetenssiperustaisten lähestymistapojen tunnusmerkiksi. (Goncz 1999, 181.)
- <sup>84</sup> Gonczin mukaan taustalla vaikuttavaa mm. ihmisten halu tehdä monimutkaisesta yksinkertaisesta, ja oppimis- ja osaamistulosten spesifiointiin liittyvä varmuus on yksi askel kohti yhteiskunnallisten haasteiden ja ahdistusten hallittua käsittelyä. Kompetenssin luonnetta koskevat määritellyt ovat myös tuottaneet merkittävää hyötyä purkamalla tietämykseen ja osaamiseen liittyvää dikotomiaa. (Goncz 1999, 181.)
- <sup>85</sup> Tyypillisimmin osaamisen tunnustaminen määritellään prosessiksi, jossa identifioidaan, arvioidaan ja tunnustetaan laaja taitojen ja kompetenssien kirjo, jonka yksilö on kehittänyt elämänsä aikana erilaisissa konteksteissa esim. koulutuksen, työn ja vapaa-ajan aktiviteettien kautta. Tunnustamisen perustan muodostavat kansalliset standardit. Standardit ovat jaettavissa kolmeen osatekijään, jotka ovat ammatti, koulutus ja arviointi. Koulutukselliset standardit johdetaan ammatillisista standardeista. Koulutukselliset standardit taasen määrittävät ne koulutukselliset prosessit joita tarvitaan, jotta yksilö kykenee suoriutumaan ammatillisissa standardeissa ammatille määritellyistä osaamisvaatimuksista. Kaikki kolme osatekijää ovat välttämättömiä arvioitaessa ja todennettaessa koulutusjärjestelmän kautta tapahtuvaa oppimista. Arvioitaessa nonformaalia ja informaalia oppimista vain ammatilliset ja arviointistandardit ovat välttämättömiä. Koulun ulkopuolella opitun tai saavutetun osaamisen validointiprosessi pitää sisällään kolme elementtiä, jotka ovat tunnistaminen, arviointi ja tunnustaminen. Tunnistamisella pyritään löytämään ja havaitsemaan arkioppimisen ja epävirallisen oppimisen kautta hankitut tiedot ja taidot, arvioinnin avulla määritellään niiden vastaavuus suhteessa virallisessa koulutuksessa hankittuihin tietoihin sekä taitoihin ja tunnustaminen antaa arkioppimisen ja epävirallisen oppimisen kautta hankituille tiedoille ja taidoille virallisen ja legitimoidun aseman. Muodollisen koulutuksen ulkopuolella opittua voidaan tarkastella myös tunnustamismenettelyn statuksen näkökulmasta. Statukseltaan merkittävin on menettely, jolla informaali tai nonformaali oppiminen tunnustetaan osaksi virallista koulutusta eli tutkinnoksi tai sen osaksi. (Colardyn & Bjornavold 2004, 71-73; Nyssölä 2003, 514-515.)
- <sup>86</sup> Virallisen koulutuksen ulkopuolella opitun tunnustamisen lähtökohtana ovat siis paljolti jo useasti aiemmin mainitut väittämät työelämässä tapahtuneista muutoksista, kuten teknologian kehitys, lisääntyvä tarve ylläpitää ammattitaitoa ja tuotantotapojen jatkuva muuttuminen, jotka vaativat työntekijöiltä laaja-alaista osaamista eli niin sanottuja avaintaitoja (Nyssölä 2003, 511.)
- <sup>87</sup> Perustaa näkökulmalle luovan elinikäisen oppimisen kysymykset muodostuivat osaksi Bolognan prosessia Prahan ministerikokouksessa vuonna 2001. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen määriteltiin merkittäväksi kehittämis-kohteeksi Berliinin vuoden 2003 julkilausumassa ja aihe on voimakkaasti esillä myös Euroopan unionin Lissabonin strategiaa toteuttavassa Koulutus 2010 -prosessissa. (OPM 2007, 32-33; OPM 2004b, 10-12, 18.)
- <sup>88</sup> Lainsäädännön mukaan opiskelijalla on oikeus saada opetussuunnitelman tavoitteita ja vaatimuksia keskeisiltä osilta vastaavat aikaisemmin suorittamansa opinnot tai muutoin hankittu osaaminen arvioiduksi ja tunnustetuksi. (L601/2005 30§; HE 41/2005) Vastaavasti opetusministerinä toiminut Antti Kalliomäki on painottanut juuri opiskelijan oikeutta osaamisen tunnustamiseen ja nostanut esille aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen tärkeän merkityksen elinikäisen oppimisen politiikan toteuttamisessa ja sekä sen positiiviset vaikutukset yhteiskunnan voimavarojen käytön ja tulevaisuuden osaamistarpeisiin vastaamisen mahdollisuuksien kannalta. Lausunto korostaa (19.2.2007) aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen olleen kehittämisen kohteena hallituksen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa jo usean kauden ajan, ja kehittämistyötä tullaan jatkamaan työryhmien esittämien suositusten pohjalta. (KK 1111/2006 vp)
- <sup>89</sup> Tällöin resurssit voidaan mahdollisimman tehokkaasti suunnata niiden saavuttamiseen.

- <sup>90</sup> Näkökulma on lisännyt kiinnostusta yleisiin ydintaitoihin, koska niiden uskotaan olevan tärkeitä vahvennettaessa kompetenssien ja taitojen siirrettävyyttä erilaisten työtehtävien ja ammattien välillä.
- <sup>91</sup> Välineinä tässä toimivat mm. työperustainen arviointi sekä aiemmin saavutetun osaamisen ja oppimisen tunnustaminen.
- <sup>92</sup> Analyysiprosessi alkaa koko ammatillisen sektorin avainpäämäärien identifioinnista hyvin laajasti nähtynä ja kuvattuna. Avainpäämäärä on referenssipiste, josta analyysin kaikki myöhemmät vaiheet kehittyvät. (Ellis 1995, 89-91.)
- <sup>93</sup> Jokainen tutkinto rakentuu kompetenssiyksiköistä eli tutkinnon osista. Kompetenssiyksikkö on suhteellisen riippumaton osaamisaavutus. Kompetenssi on edelleen tarkennettu kompetenssin osatekijöihin. Kompetenssin osatekijät ovat kuvaus asioista, joista ammatillisella osaamisalueella työskentelevän henkilön tulisi suoriutua. Jokainen osatekijä puolestaan sisältää suorituskriteerin, joka määrittelee, minkälaiset suoritustulokset tulee saavuttaa ja osoittaa, millaisissa tilanteiden joukossa suorituskriteereitä tulee soveltaa, sekä toimintaa tukevan tietoperustan. Suorittaakseen osatekijän arvioitavan täytyy tarjota todistusaineistoa, joka osoittaa hänen tuottaneen spesifioitun suoritus tuloksen. (Ellis 1995, 89; Wolf 1998; Jessup 1995, 37; Mitchell 1995, 96-97; Steadman 1995, 204.)
- <sup>94</sup> Varsin pian NCVQ laajensi ammatillisten tutkintojen viitekehystä. Neuvosto sisällytti järjestelmään työelämän ja koulutuksen kannalta keskeisinä pidettyjä yleisiä ammatillisia kvalifikaatioita (GNVQ) eli niin sanottuja ydintaitoja. Laaja-alaiset, yleiset ammatilliset kvalifikaatiot mukaan lukien NVQ – järjestelmä pyrkiikin kokonaisuutena vastaamaan tehokkaasti työelämän ja yhteiskunnallisen kehityksen tuottamiin osaamis- ja muutostarpeisiin. (Jessup 1995, 48.)
- <sup>95</sup> Osaamisen joustavat päivittämismahdollisuudet sekä tutkintojen nopea reagointi muuttuvan työelämän tarpeisiin ovat myös suomalaisen näyttötutkintojärjestelmän yhä ajankohtaisia haasteita. (Raivola, Heikkinen, Kauppi, Nuotio, Oulasvirta, Rinne, Knubb-Manninen, Silvennoinen & Vaahtera, 2008, 225-226.)
- <sup>96</sup> QCA (Qualifications and Curriculum Authority) on määritellyt arviointiprosessia ohjaavat ja määrittävät periaatteet seuraavasti:
- näytössä arvioidaan juuri sitä ilmiötä mitä pitääkin (rakennevalidius). Yleensä arviointimetodin validiteetti on sitä korkeampi mitä suurempi ja selvempi yhteys näytöllä on arvioitavaan kompetenssiin. Vaadittava kompetenssi on kuvattu tutkintojen perusteissa;
  - arvioinnissa katetaan mahdollisimman hyvin perusteiden mukainen ammattitaidon ala (sisältövalidius);
  - arviointimetodi tuottaa eri tilanteissa ja eri arvioijien käyttämänä yhdenmukaiset tulokset;
  - arvioijien päätökset ovat mahdollisimman ristiriidattomia;
  - suoritusten arvioinnissa ei ole kohtuuttomia poikkeamia eri tutkintojen järjestäjien välillä;
  - arviointi on oikeudenmukaista ja puolueetonta;
  - tutkintotilaisuuden järjestäminen on suunnitelmallista, dokumentoitua, mahdollisimman autenttista ja työelämälähtöistä. Tavoitteena voidaan pitää sitä, että tilaisuus on yksinkertainen, selkeä ja taloudellisesti toteutettu. (QCA 1999; Yrjölä, Ansaharju, Haltia, Jaakkola, Järvinen, Taalas & Lamminranta 2000, 99.)
- <sup>97</sup> Lakiluonnosta valmisteltiin kevään 1993 aikana ja 3.5.1993 päivätty luonnos tarkistettiin oikeusministeriössä 23.6.1993.
- <sup>98</sup> Esitys on pitkälti yhtenevä 1992 valmistuneen opetusministeriön luonnoksen kanssa ja esityksen keskeiset kohdat olivat:
- ammattitaito osoitetaan sen hankkimistavasta riippumattomissa tutkinnossa;
  - tutkinnot ovat ammatillisia perustutkintoja, ammattitutkintoja ja erikoisammattitutkintoja;
  - tutkintorakenteesta päättää opetusministeriö;
  - tutkintojen perusteet vahvistaa Opetushallitus koulutustoimikuntien esityksestä;
  - Opetushallitus päättää tutkintotoimikuntien toimialoista ja – alueista koulutustoimikuntien esityksestä;
  - tutkintojen järjestämisestä ja valvonnasta vastaavat tutkintotoimikunnat;
  - ammatillisista perustutkinnoista vastaavan alueellisen tutkintotoimikunnan asettavat oppilaitosten ylläpitäjät ja muut tutkintotoimikunnat asettaa Opetushallitus.
  - tutkintotoimikunta sopii oppilaitosten kanssa tutkintojen järjestämisestä. (HE 286/1993)
- <sup>99</sup> Ammattitutkintolaki kumosi ammatillisista pätevyystutkinnoista annetun lain, jolla säädeltiin alempia ja ylempiä ammattitutkintoja ja niiden suorittamista. Eduskunta hyväksyi lain 15.4.1994 ja Tasavallan Presidentti puolestaan vahvisti ammattitutkintolain ja -asetuksen 29.4.1994 ja ammattitutkintolaki (306/1994) ja -asetus (308/1994) tulivat voimaan 1.5.1994.
- <sup>100</sup> Ammatillisen aikuistutkintotyöryhmän muistion kehittyminen kahden vuoden aikana lopullisen ammattitutkintolain muotoon sisälsi muutamia muutosprosesseja. Ensinnäkin alkuvaiheen nimike muuttui ammatillisista aikuistutkinnoista ammattitutkinnoiksi ja tutkintotasojen lukumäärä kasvoi kolmeksi. Opetusministeriöllä taasen säilyi tutkintorakenteesta päättäminen ja Opetushallituksella tutkintojen perusteiden vahvistaminen. Opetushallituksen vastuu tutkintojen laadun valvonnasta väheni huomattavasti ja tutkintotoimikuntien vastuu sitä vastoin kasvoi. Myös tutkintotoimikuntien asettamistapa muuttui ja niiden tehtävät ja velvollisuudet lisääntyivät merkittävästi. Sen sijaan oppilaitosten neuvottelukunnat sivuutettiin prosessin tuloksena. (Yrjölä ym. 2000, 34.)

- <sup>101</sup> Opetushallituksen johtokunta päätti 20.5.1994 ammattitutkintolain toimeenpanoperiaatteista mm. seuraavaa:
- tutkintoja voidaan muodostaa eri koulutusasteille;
  - tutkinnot ovat työmarkkinoilla riidattomasti tunnustettuja;
  - tutkintorakenne on käyttäjälle helposti ymmärrettävä;
  - eri alojen tutkinnot ovat tasoltaan ja nimeltään vertailukelpoisia;
  - tutkinnot muodostuvat osista, jotka ovat työelämän kanssa samansisältöisiä, ammattialalle ja kehittymistarpeille tyypillisiä ja työelämän kielellä kuvattuja toiminta- ja tehtäväkokonaisuuksia;
  - jokainen ammattiala tekee omista lähtökohdistaan omat ammattitaitomäärittelynsä;
  - tutkinnot voivat muodostua pakollisista, valinnaisista ja eri tutkinnoille yhteisistä osista;
  - näyttökokeilla tarkoitetaan kaikkia järjestelyjä, joiden avulla pyritään havaitsemaan käytännön työssä vaadittava ammattitaito ja siihen sisältyvät tiedolliset, ammattiteoreettiset ja yleiset kvalifikaatiot;
  - arviointi kohdistuu määrittelyihin, ammatin ydintoimintoihin sisältyviin ammattitaitovaatimuksiin;
  - tutkintotoimikuntia asetetaan määrällisesti pidättyvästi eikä niitä aseteta ennen asianosaisten tutkintojen perusteiden vahvistamista. (Yrjölä ym. 2000, 38.)
- <sup>102</sup> Näyttötutkintojen perusteissa mm. todetaan, että ammatilliset tutkinnot ovat laaja-alaisia, kattaen työelämässä tarvittavan ammattitaidon ja kielitaidon sekä tarvittavat sosiaaliset valmiudet eli ovat työelämän kanssa samansisältöisiä, ammattialalle ja sen kehittymistarpeille tyypillisiä ja työelämän kielellä kuvattuja kokonaisuuksia. Näyttötutkintojärjestelmän keskeisinä arvolähtökohtina ja toteuttamisperiaatteina esitetään tasa-arvo, aikuisväestön ja työelämän tarpeiden huomioon ottaminen, käsitys aikuisesta tutkinnon suorittajana, asiakaslähtöinen toiminta, työelämäkeskeinen ammattitaito ja sen arviointi sekä toimiva, kolmikantaiseen edustukseen pohjautuva yhteistyö. (OPH 2003, 12 & 19; OPH 2003b, 5.)
- <sup>103</sup> Yksi keskeinen keino hankkia osaamista on osallistuminen näyttötutkintoon valmistavaksi koulutukseksi. Aikuisten ammatillisesta koulutuksesta annetujen lakien (630 ja 631 / 1998) mukaan näyttötutkintoon valmistavaan koulutukseen osallistuvalla samoin kuin oppisopimuksena toteutettavaan ammatilliseen lisäkoulutukseen tai peruskoulutukseen osallistuvalla tulee järjestää mahdollisuus suorittaa näyttötutkinto osana koulutusta. (OPH 2003, 13; Nyyssölä 2003, 515; Yrjölä ym. 2000, 63 & 82.)
- <sup>104</sup> Näytön ja näyttökokeen käsitteiden sijaan nykyisin puhutaan tutkintotilaisuudesta.
- <sup>105</sup> Yhtenäisiin tutkintovaatimuksiin perustuvaa näyttötutkintojärjestelmää on kiitetty erityisesti siitä, että se antaa ammatilliselle pätevyydelle valtakunnallista merkitystä. (OPH 2003, 12.) Näytöillä myös nähdään tavoitettavan ammatillinen prosessitieto entistä paremmin. Toisaalta näyttöjen järjestäminen luonnollisissa oloissa on koettu työlääksi ja pätevyyden näkökulmasta sittenkin verraten kapeaksi. (Leino & Leino 1997, 120.)
- <sup>106</sup> Näyttötutkintotyyppisiä tunnustamismenettelyjä on mahdollista tehdä myös peruskouluissa ja lukioissa eli sekä peruskoulun että lukion oppimäärän voi osoittaa kokeiden avulla ilman aikaisempaa opiskelua. Näin suorittaneiden määrä on kuitenkin varsin pieni. Näyttötutkintoja ovat myös kielitutkinnot. (Nyyssölä 2003, 515.) Tuorein kehitysalue näyttötutkintotyyppisten tunnustamismenettelyjen kentällä ovat nuorten ammattiosaamisen näytöt, joiden toimeenpano sekä pilottiluonteiset kokeilut ovat käynnistyneet 2000 – luvun aikana.
- <sup>107</sup> Rakenteellisen riippumattomuuden edellytys on myös, että tutkintotilaisuuksien tarjonta ja järjestäminen organisoidaan siten, että kaikilla tutkinnon suorittamisesta kiinnostuneilla, ammattitaidon hankintatavasta riippumatta, on yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua. Toiminnallinen riippumattomuus edellyttää, että näyttötehtävät ja arviointimenettelyt eivät aseta jotakin ammattitaidon hankkimisen tapaa edullisempaan asemaan ja että näyttötalaisuuksien järjestäjät, tutkintosuoritusten arvioijat ja niiden hyväksyjät ovat tutkinnon suorittajiin nähden riippumattomia. (Yrjölä ym. 2000, 223-224.)
- <sup>108</sup> Vuonna 1999 yli 20 prosenttia tutkinnon suorittaneista oli alle 25-vuotiaita. Vastaavasti 25 – ikävuoden jälkeen tutkinnon suorittajien osuus pienenee sitä mukaan, mitä vanhempiin ikäryhmiin ikäjakautamassa edetään. Opetusministeriö ja Valtioneuvosto ovat reagoineet vanhempien ikäryhmien vähäisenpään suoritussuuteen käynnistämällä mm. Noste –ohjelman, joka on vuosina 2003-2007 toteutettava aikuisten koulutustason kohottamisohjelma. Ohjelman kohteena ovat henkilöt, jotka koulutuksen alkamisvuonna ovat 30-59 –vuotiaita eivätkä ole suorittaneet perusasteen jälkeistä tutkintoa. Noste –ohjelman sisällä toteutettavan ammatillisen koulutuksen tavoitteena on tutkintojen tai niiden osien suorittaminen, sekä siten osaamisen kohottaminen ja jo karttuneen ammattitaidon tunnistaminen sekä tunnustaminen. (Yrjölä ym. 2000, 75; OPM 2005, 3-4; OPM 2004.; A42/2005.)
- <sup>109</sup> Näyttötutkintojärjestelmä on julkiselle taloudelle edullisempi vaihtoehto kuin puhtaasti oppilaitoksissa tapahtuva tutkintokoulutus (Raivola ym. 2008, 225).
- <sup>110</sup> Tarkasteltaessa nykypäivän päivähoitopalveluita yhteiskunnan sille asettamien vaatimusten ja tavoitteiden näkökulmasta voidaan esittää, että yhteiskunnan kaipaamat palvelut kohdentuvat ensisijaisesti päivähoidon saatavuuteen esimerkiksi ympärivuorokautisen aukiolon muodossa. Kriittisissä kannanotoissa on esitetty, että päivähoidolta on jopa suurelta osin riisuttu mahdollisuudet tarjota varhaispedagogisia palveluja ja ensisijainen palvelun muoto onkin lasten jossain määrin turvallinen säilöminen. Samalla esimerkiksi päiväkodin johtajan päätehtäväksi on tullut täyttöasteen maksimointi, koska päiväkodin tuottavuutta tahdotaan mitata lähinnä teollisuudessa sovelletulla käyttöasteen kriteerillä. (Siltala 2004, 349.)

- <sup>111</sup> Varhaiskasvatustalouteen kohdennetaan mm. seuraavanlaisia odotuksia:
- Henkisen kasvun tukeminen ja fyysisen hyvinvoinnin turvaaminen
  - Sosiaaliin ja yhteiskunnallisiin taitoihin ohjaaminen
  - Arvokasvatus ja eettisyyteen ohjaaminen
  - Perheen kasvatustyön, hyvinvoinnin ja yhteenkuuluvuuden tunteen tukeminen
  - Ajattelun, luovuuden ja ongelmanratkaisutaitoihin ohjaaminen
  - Itsetuntemukseen ja eheään itsetuntoon sekä minäkäsitykseen ohjaaminen
  - Lapsen oman eheän persoonallisuuden, maailmankuvan ja arvomaailman rakentuminen. (vrt. Patrikainen & Myller 1998, 185.)
- Asetettujen odotusten ja tavoitteiden sekä todellisuuden toimintamahdollisuuksien epäsuhta muodostaa selkeän uhan ammattikentälle ja näiden välille olisikin ehdottoman tärkeää saavuttaa tasapaino. Ilman tätä myös nykyisin olemassa olevat osaamisresurssit voivat olla katoava luonnonvara, sillä kuten Siltala (2004, 351) toteaa, kukaan ei jaksaa vuoden jälkeen työtä, jossa onnistumisen edellytykset ovat hävinneet, tekipä työnsä miten antaumuksella tahansa.
- <sup>112</sup> Varhaiskasvatuksen nykytilaa kuvaa myös koulutusnimikkeiden paljous. Päivähoidon tehtävissä voi toimia saman ammattinimikkeen alla usean eri koulutuksen ja eri koulutustasoilla saadun tutkinnon suorittaneita henkilöitä. Varhaiskasvatuksen ammatteihin valmistetaan myös usealta eri koulutuslta. (Alila & Kronqvist 2008, 53.)
- <sup>113</sup> Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvitys 2007:72 on kiinnittänyt asiaan huomiota ja varhaiskasvatuksen neuvottelukunta onkin esittänyt vuonna 2008 antamissaan toimenpide-ehdotuksissa koulutus- ja osaamistason nostoa. (Alila & Kronqvist 2008, 51-58.)
- <sup>114</sup> Puroilan (2002, 172-173.) mukaan koko edellä mainitun vastakkainasettelun merkityksellisyys näyttäytyy toisaalta kyseenalaisena. Jaottelu on jo lähtökohtaisesti riittämätön, sillä varhaiskasvattajien arkityön merkitykset rakentuvat opetusta ja hoivaa laajemmalla pohjalta. Näkemystä varhaiskasvatustyön kasvatus- ja hoivapainotteista luonteesta onkin laajennettu työn käytännöllisten organisoitumisen, hallinnan, vallan ja vaikuttamisen elementin sekä työntekijän yksityiseen elämänpiiriin ja persoonallisuuteen liittyvien näkökulmien suuntaan.
- <sup>115</sup> Varhaiskasvatuksen olemusta voidaan määritellä mm. adaptiivisen ja kriittisen näkökulman kautta. Adaptiivisen kasvatuksen tavoitteena on kasvattaa yksilöitä tulemaan toimeen oman aikansa yhteiskunnassa. Tämä sosialisatiota painottava näkökulma liittyy kasvatukseen vahvasti yhteiskunnan normien sekä tarvittavien tietojen ja taitojen oppimiseen ja omaksumiseen. Sopeutumisen lisäksi on kuitenkin kyettävä myös kriittiseen itseään ja yhteiskuntaa tarkastelevaan arviointiin. Kasvatuksen kriittinen näkökulma nouseekin juuri toisin olemisen mahdollistumisesta. (Luukkainen 2000, 55; Heikkilä 1995, 41.)
- <sup>116</sup> Vahva autonomisuuden perinne on osaltaan synnyttänyt myös merkittävimpiä kehittämissaasteita päiväkotiympäristön toimintakulttuurissa, sillä kasvatuskonteksteissa suurimpina kehittämissaasteina näyttäytyvät melko yksilöllisesti painottunut työorientaatio, tottumattomuus oman ja työtovereiden osaamisen analyttiseen tarkasteluun sekä vähäinen aika yhteisiin keskusteluihin työtovereiden kanssa. (Karila & Nummenmaa 2001, 145.)
- <sup>117</sup> Eraut puolestaan on tarkasteluissaan jäsenellyt ammattikasvattajalta edellytettävät tietämyksenalueet kuuteen eri osa-alueeseen, jotka ovat tieto ihmisestä, tilannetieto, tieto kasvatuskäytännöstä, käsitteellinen tieto, prosessitieto ja kontrollitieto. Hoyle & John ovat toteuttaneet vastaavanlaisen jaottelun käyttämällä käsitteitä praktinen-, kognitiivinen-, substanssi-, kontekstuaalinen- ja biografinen osaaminen. Osaamisen kuvauksissa voidaan myös käyttää mm. käsitteitä kasvatus-, konteksti-, didaktinen- ja lapsitietämys. Kasvatustietämykseen sisältyvät kasvatusprosessin eri ulottuvuudet ja niiden välisiin suhteisiin liittyvät tekijät, sekä tietämys kasvatuksen tavoitteista ja sisällöistä. Lapsitietämys pitää taasen sisällään käsityksen lapsesta sekä lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. (Leino & Leino 1997, 52-53; Korhonen 2001, 73-78; Karila 1997, 105-106; Stakes 2005, 13; Hoppo 2006 40-42.)
- <sup>118</sup> Aiemmissä tutkimuksissa varhaiskasvattajien uravalinnan motiiveissa ovat korostuneet mm. halu työskennellä lasten kanssa, työn luovuus, kiinnostus lapsen kehitykseen ja itsensä toteuttamisen mahdollisuus. Korostuneita persoonallisuuden piirteitä olivat mm. ihmiskeskeisyys, seurallisuus, impulsiivisuus ja aktiivisuus sekä hoivaamispyrkimykset. (Ojala 1993, 222.)
- <sup>119</sup> esimerkiksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet
- <sup>120</sup> Arkiajattelu on lähtökohdiltaan subjektiivista ja totuudellisuudeltaan spekulatiivisten otaksumien tasolla. Tällöin esimerkiksi intuitiivisen ymmärryksen ja toiminnan laadullisesta tasosta ei ole varmuutta. Ilman vahvoja teoreettisen ajattelun välineitä onkin vaikeaa ymmärtää ja hallita muuttuvia tilanteita ja työtehtäviä. Konkreettisiin kokemuksiin yhdistyneenä abstrakti teoreettinen ajattelu luo perustan tehokkaalle ja joustavalle osaamiselle. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 139.)
- <sup>121</sup> Ammatillisen kasvatustoiminnan näkökulmasta merkityksellisiä informaalin tiedon muotoja ovat mm. episodinen eli tapahtumiin liittyvä tieto, sekä impressionistinen eli intuitiiviseen tulkintaan ja päättelyyn liittyvä vaikutelmatieto. Kasvatuksellisesti toiminnassa impressionistinen tieto on liitettävissä esimerkiksi yksilöntuntemukseen ja arviointitilanteisiin. Molemmat informaalin tiedon muodot sisältävät yhtymäkohtia hiljaiseen tietoon. (Tynjälä 2004, 178; Hoppo 2006, 17-18.)

- <sup>122</sup> Merkittävä sisältöalue on myös ammatillista toimintaa kulloinkin ohjaavan lainsäädännön ja muiden ohjaavien tekijöiden tuntemus. Nämä työn ulkoiseen ohjaukseen liittyvät tiedolliset valmiudet yhdistyvät vahvasti suoraan varhaispedagogisen toiminnan sisällölliseen olemukseen. (Karila & Nummenmaa 2001; Hoppo 2006.)
- <sup>123</sup> Varhaispedagogisen osaamisen sisältyy erityisesti kasvatuksellinen vuorovaikutus.
- <sup>124</sup> Myös kokemusperäisen tiedon subjektiivinen ja spekulatiivinen olemus tukee aktiivisen reflektion vaatimuksia. Kokemusperustainen osaaminen ja tietämys rakentuvat tietyissä rajatuissa tilanteissa ilmenevien ongelmien työstämisen kautta, ja ongelmien yleisemmät viitekehykselliset näkökulmat voivat jäädä tiedostamatta. Teoreettisten sekä reflektiivisten elementtien heikko rakentuminen ja käytännöllisen toiminnan korostuminen osaltaan myös estävät ammatillisen osaamisen kannalta keskeistä teoreettisen tiedon, käytännöllisen tiedon ja itsesäätelytaitojen integroitumista. Osaamisen rakentumisen sekä todentumisen prosessit ovat tällöin pitkälti myös kohdattuina toimintamalleja toistavia. Lisäksi toistaminen ei kohdennu ainoastaan hyviin ammatillisiin käytäntöihin, vaan sisältää toiminnan kannalta virheellisiä ja jopa haitallisia malleja. Kasvatuksellisen kokemuksen muuntuminen kasvatukselliseksi ammatilliseksi tiedoksi todentuu ainoastaan jatkuvan kriittisen reflektion ja uudelleen analysoinnin, sekä kokemusperäisen tiedon käsitteellistämisen kautta. Ammatikkasvattajan onkin oleellista tunnistaa kriittisen itsereflektion kautta totutut ajattelutapansa ja stereotyyppiset menettelynsä. (Karila & Nummenmaa 2001, 92; Heikkilä 1995, 62; Tynjälä 2004, 181.)
- <sup>125</sup> Erityisesti kompetenssiperustaisiin toimintamalleihin yhdistetty behavioristinen ominaislaatu, sekä osaamista ja työtä mahdollisesti pelkistävä sekä sirpaloiva määrittely koetaan ongelmalliseksi mm. kokonaisvaltaisuutta, luovuutta ja laaja-alaista sekä yhteistoiminnallista työskulttuuria painottavan kasvatusalan kentällä.
- <sup>126</sup> Kompetenssiperustaisen lähestymistavan mahdollisesti reduktionististen piirteiden on pelätty kasvatusalalla tuottavan liian pitkälle ennalta ohjeistettua ja välineellistettyä pedagogiikkaa. Kasvatusalan sisällä kapeasti taitoperustaiset ja behavioristisia tavoitteita painottaneet kompetenssin määritelmät assosioituvat varsin vahvasti tekniseen tiedonintressiin ja sitä todentavaan pedagogiikkaan, mikä useiden kasvuprosessia ja sen tavoitteita kuvaavien teoretisointien näkökulmasta on varsin ei-toivottu pedagoginen lähestymistapa. (Whitty & Willmott 1991.)
- <sup>127</sup> Opetushallituksen ylitarkastaja Järventaus-Perälä ilmoitti lastenohjaajakoulutuksen näyttötutkintojen suunnittelun käynnistyvän Opetushallituksen toimesta syksyllä 1992. Opetushallituksen perustelut koulutus uudistuksen taustoista ja tavoitteista eivät kasvatusalan kentällä poikenneet yleisestä yhteiskunnallisesta retoriikasta, sillä muutoksen syinä esitettiin ikärakenteen muutos, ammattitaitovaatimusten kasvu, yksilön ammatillisten liikkumamahdollisuuksien parantaminen, toimialojen rationalisointi ja taloudellisuus. Koulutuksen järjestäjien aktiivisuus suunnittelun ja toteutuksen osallisina alkoi näkyä 1994, jolloin eri tahojen edustajat ottivat tehtäväkseen kuvata ja määritellä alan koulutuksen ydintehot ja ammatilliset sisältöalueet aikuiskoulutuksen kehittämistarpeita varten. (Lastenohjaajakouluttajien (LO) -neuvottelupäivät 19.-20.3.1992, Muistio; Lastenohjaajakoulutuksen (LO) -seurantaryhmä, PÖYTÄKIRJA 7/1994)
- <sup>128</sup> Lastenohjaajan ammatillisen perustutkinnon perusteiden laatiminen oli koulutuksen järjestäjien ja ammattialan edustajien yhteisen suunnittelutyön painopistealueena vuonna 1995. Perusteiden valmistelutyö rakentui Opetushallituksen ja lastenohjaajakoulutuksen seurantar ryhmän kiinteän yhteistyön tuloksena ja Opetushallitus hyväksyi tutkinnon perusteet syyskuussa 1995. Lastenohjaajakoulutuksen ammatillisen perustutkinnon näyttökriteerit viimeisteltiin taasen 10.5.1995. Ensimmäisten lastenohjaajakoulutuksen näyttökokeiden oli tavoite toteutua syksyn 1995 ja kevään 1996 aikana suunnittelu- ja valmistelutyön päätyttyä.. (LO-seurantaryhmä, Toimintakertomus 1995.; LO-seurantaryhmä PÖYTÄKIRJA 7/1995; LO-informaatiopäivä 13.2.1995, Muistio.; LO-seurantaryhmä PÖYTÄKIRJA 2/1996)
- <sup>129</sup> Tutkimusprosessi tosin sisälsi aineiston keruuta myös koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon sisältä, mutta alustavan aineiston keruun ja analyysin perustalta ilmeni tutkimusasetelman selkeyden, koherenssin ja tarkoituksenmukaisuuden kannalta merkittäviä kysymyksiä. Keskeisin näistä oli, että alustavan otoksen perusteella työelämän arvioinnit näyttösuorituksista eivät juuri sisältäneet arvioijien tuottamaa tutkimusongelmien mukaista analysoinnin mahdollistavaa aineistoa. Otoksen alustavan analyysin perusteella ei ollut etenkään ensimmäisen tutkimusongelman käsittelyn kannalta perusteltua laajentaa tutkimuksen viitekehystä ja aineistollista rajausta kattamaan ensisijaista rajausta laajemmalle.
- <sup>130</sup> Ohjaavat aineistot tosin olivat tutkimusaineiston keruun aikaan tutkinnon järjestäjän aktiivisessa käytössä.
- <sup>131</sup> Työnantaja-arvioijat olivat vahvistaneet työelämän arviointiesitykset, mutta he eivät olleet tuottaneet itsenäisesti arvioivaa aineistoa. Tämä osaltaan viestii järjestelmään liittyvästä epäkohdasta.
- <sup>132</sup> Yksittäiset arvioijina toimineet lastentarhanopettajat toimivat myös päiväkodin johtajana.
- <sup>133</sup> Tapauskohteisessa analyysissä aineistoa ei lähtökohteisesti ajatella tilastollisin kriteerein, vaan teoreettisen kiinnostavuuden ja relevanssin näkökulmasta. Tapausten kautta luodaan teoreettisia konstruktioita laajemmista aihealueista sekä yleisemmistä teemoista. Alkuperäisiä tapahtumia tai ilmiöitä edustava aineisto toimii välineenä päätelmien tekoon aineiston viittaamien tapahtumien tosiasiallisista aspekteista, tuottaen informaatiota aineiston ulkopuolisesta todellisuudesta. Teoreettista yleistettävyyttä tavoiteltaessa ratkaisevaa ei ole aineiston koko ja siitä irrotettavissa olevat tunnusluvut, vaan tulkintojen kestävyys ja syvyys. (Eskola & Suoranta 2000, 64-67; Shaw 2002, 7; Ten Haven 2004, 90; Silverman 1993, 26; Green 2004, 168; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1996, 129-130, 152.)
- <sup>134</sup> Arvioijien tuottamat ammattitaitoa koskevat määrittelyt ovat osa arviointitoimintaa. Täten määrittelyt on tuotettu ohjaavan aineiston viitekehyksessä, kirjallisena ja viralliselle toimitalolle eli tutkinnon järjestäjälle. Nämä tekijät ovat



mitä todennäköisimmin vaikuttaneet ilmaisutapaan sekä sisällöllisiin ulottuvuuksiin, tuottaen mahdollisesti jopa tiettyssä määrin ”vääristäviä” vaikutuksia. Voidaan kuitenkin olettaa alan ammattilaisen edellyttävän ja painottavan myös toisten työtä arvioidessaan niitä ulottuvuuksia ja tekijöitä, jotka kokevat omissa toiminnassa sekä oman ammatti-identiteettinsä suhteen keskeisiksi.

- <sup>135</sup> Tutkimuksen tavoitteen ollessa teoreettinen yleistettävyyden, tutkimusaineiston on muodostuttava otoksesta, joka heijastaa laajemman joukon relevantteja ominaisuuksia. (Williams 2002, 132; Alasuutari 1999, 37, 243; Valli 2001, 171.)
- <sup>136</sup> Sisällöllisesti tutkimusaineiston otosta voidaan pitää riittävän laajana, kun sen kautta on saavutettavissa saturaatiopiste. Saturaation perusajatus on, että tietty määrä aineistoa riittää tuomaan esiin sen teoreettisen peruskuvion, mikä tutkimuskohteesta on mahdollisuus saada. Käsiteltyä tietyn määrän aineistoa päädytään tilanteeseen, jossa pääteemat alkavat toistua ja toissijaiset sekä kehystävät teemat ovat ilmenneet. Kategorioissa satureitunut aineisto tuottaa siis replikaatiota, joka verifioi aineiston kattavuuden ja otoksen laajentaminen voidaan lopettaa. (Eskola & Suoranta 2000, 62-63; Ambert ym. 1995, 885-886; Morse ym. 2002, 12.)
- <sup>137</sup> Deskriptiivisen empiirisen tutkimuksen kautta voidaan pyrkiä kartoittamaan ja kuvailemaan mm. instituutioiden, tilanteiden tai prosessien eri piirteitä. Kuvailevan tarkastelun perusteella voidaan tehdä arvioita ilmiön eri ulottuvuuksien merkityksistä sekä laatia päätelmiä ja teoreettisia malleja ja ilmiöiden taustoista, vaikutuksista sekä ilmiön edustamasta todellisuudesta. Deskriptiivisen tutkimuksen on täten mahdollista tietyn ehdoin saavuttaa myös selkeämmin praktisia ja normatiivisia tutkimustuloksia. Deskriptiivisiä tavoitteita taasen voidaan lähestyä sekä kvantitatiivisesti että kvalitatiivisesti tuottamalla täsmällistä aineistoa, tyhjentyviä selityksiä tai evaluatioita yksilöistä, prosesseista tai tapahtumista. (Aubrey 2000, 39; Soininen 1995, 17-18.)
- <sup>138</sup> Evaluatiotutkimus on keskeinen toimintamalleihin kohdistuva tutkimuksen muoto, jonka tavoitteena on selvittää tietyn toimintamallin kyky aktiivisesti saavuttaa ja toteuttaa sille asetetut tavoitteet ja tehtävät. (Bechhofer 2000, 120-121; Tuckman 1999, 372.) Evaluatiotutkimuksen asema ei sinällään ole yksiselitteinen. Esimerkiksi Guba & Lincoln (1989) eivät tarkastele evaluatiota tieteellisenä prosessina, vaan näkevät evaluatiota menettävän silloin jotain oleellista sosiaalisesta, poliittisesta ja arvo-suuntautuneesta luonteestaan. Toisaalta myös evaluoinnin olemus voidaan nähdä kasvatustieteellisellä kentällä ehkä perinteistä evaluoinnin käsitettä laaja-alaisemmin. Lähtökohtana voidaan pitää, että kasvatustieteellinen evaluoiva diskurssi kuvailee, analysoi ja tekee päätelmiä sekä arvioita kasvatuksellisista ja koulutuksellisista toiminnoista, ilmiöistä ja konteksteista. Useasti evaluoinnin ohella toimintamallien normatiivinen olemus edellyttää esimerkiksi toimintamallin perustana olevien oletusten selvittämistä, mikä osaltaan liittyy tutkimuksen deskriptiiviset ja evaluoivat tavoitteet toisiinsa. (Scott 1996b, 83; Blackmore & Lauder 2004, 97.)
- <sup>139</sup> Polarisoitunutta jaottelua kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen välillä voidaan myös pitää jopa keinotekoisena, sillä tutkimustraditiot eivät ole tiukasti määritellyt rajat omaavia homogeenisiä kokonaisuuksia. Jaottelun voidaan sitä vastoin nähdä johtavan metodologisten yhteneväisyyksien ja moninaisuuden tunnistamatta jäämiseen. Polarisoitunutta jaottelua vastustavan argumentaation mukaan mikään yksittäinen metodi ei myöskään välttämättä ole ideaali, eivätkä tutkimustraditioita koskevat oletukset aina tarjoa täydellistä epistemologista tai metodologista mallia. Joissakin tarkastelemissa termeillä kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen onkin redusoitu kuvaamaan aineistotyyppäjä enemmän kuin arviointimodeja. Myös jaottelussa pitäydyttäessä on huomioitava, että jaottelua noudattavat tutkimukselliset valinnat pitävät aina sisällään myös menetyksiä, siinä missä hyötyjäkin. (Lloyd-Jones 2003, 2; Jacob 1989, 230; Bodisch Lynch 1983, 462.)
- <sup>140</sup> Greenin mukaan ihmisiä ja yhteiskuntaa tutkivien selittävien tai tulkitsevien tutkimusten lähtökohtana tulisikin olla juuri ilmiöitä koskevan ymmärryksen lisääminen. Tällöin kiinnostavimmat kysymykset eivät kohdistu ”todellisuuteen”, vaan ihmisten tulkintoihin siitä. Tällöin voidaan puhua myös symbolisesta interaktionismista, joka on kiinnostunut merkitysten ja merkitysten yksilöllisten määritysten tutkimuksesta. Symbolinen interaktionistinen tutkimus perustuu premisseihin, joiden mukaan ihmiset toimivat asioiden suhteen sen perusteella, mikä merkitys asioilla on heille sekä miten he ne tulkitsevat. (Green 2004, 12; Shaw 2002, 6-8; McKie 2002, 261; Syrjälä ym. 1996, 124.) Alasuutarin mukaan keskeisintä laadullisessa tutkimuksessa on paikallinen selittäminen. Merkittävin tavoite on tällöin koherentin ja sisäisesti loogisen selitysmallin tuottaminen, joka pätee mahdollisimman hyvin perustanaan olevaan empiiriseen aineistoon. Paikallista selittämistä ja kokonaisvaltaista, kontekstin huomioivaa ymmärrystä korostavien kriittisten piirteiden lisäksi kvalitatiiviseen tutkimukseen säännönmukaisesti yhdistyy kuitenkin pikemmin ”uuden löytämisen” kuin verifiointin konteksti. (Ambert ym. 1995, 880; Alasuutari 1999, 243, 263.)
- <sup>141</sup> Lähestymistavan mukaan tutkimuksessa tavoiteltava ja käsiteltävä tietämys ei ensisijaisesti pyri yleistämiseen, enustamiseen ja kontrolliin, vaan tulkintaan, selittämiseen, merkityksiin ja syvempään ymmärrykseen. Lähestymistapa fokusoi tutkijassa sosiaalisiin käytäntöihin ja toimintamalleihin, joiden selittäminen sekä ymmärtäminen rakentuvat sosiaalisen toiminnan kontekstissa. Hermeneuttinen, tulkintaa ja ymmärtämistä korostava lähestymistapa rakentaa monissa tapauksissa kvalitatiivisen tutkimusotteen taustafilosofian. Kyseisen tutkimuksen epistemologiset ja ontologiset taustalähtökohdat määrittävätkin täten vääjäämättä tutkimuksen kvalitatiivisen tutkimusotteen viitekehysten sisälle. (Coryn 2004.; Usher 1996, 18; Soininen 1995, 34; Campbell 2004, 8.)
- <sup>142</sup> Suhtautuminen tulosten yleistettävyyteen kvalitatiivisen tutkimusotteen viitekehyksessä on tosin ollut kaksijakoista. Kvalitatiivisen tutkimuksen ominaispiirteiden, kuten aineiston olemus, yksilöllisyyden ja ainutlaatuisuuden korostus, tutkijan asema sekä etenkin kontekstisidonnaisuuden ja -sensitiivisyyden korostus, on nähty muodostuvan esteiksi

- yleistettävyydelle. Mm. Guba ja Lincoln (1982, 238.) toteavat yleistysten olevan mahdollittomia, koska ilmiöt eivät ole vapaita suhteessa aikaan tai kontekstiin. Tutkimuksen tehtävänä on tällöin kehittää tiedon idiografinen muoto yksittäisten, ainutkertaisen ja sellaisenaan toistumattomien tapahtumien mahdollisimman yksityiskohtaisen tarkastelun ja syvällisen ymmärtämisen kautta. (Guba & Lincoln 1982, 238; Soininen 1995, 43.) Williamsin mukaan kielteiset näkemykset tulkitsevan kvalitatiivisen tutkimuksen tulosten ja päätelmien yleistettävyydestä perustuvatkin käsitteen rajoittuneeseen tulkintaan tai vääriymmärrykseen. Rakenteiden moniulotteisuudesta johtuen yleistykset voivat kuitenkin olla ainoastaan ”mallillisia”. Selittävissä ja tulkitsevassa tutkimuksessa luodaankin useasti niin sanottuja moderatum yleistyksiä, joissa tutkimustulosten piirteiden voidaan nähdä olevan esimerkkejä laajemmalti edustavasta tunnistettavien ominaisuuksien ja piirteiden joukosta. (Green 2004, 197-198; Williams 2002, 131, 135 & 138.)
- <sup>143</sup> Yksi keskeinen syy ongelmallisuuteen on se, että konstruktivistista traditiota pitkälti edustavissa kuvailevissa ja tulkitsevissa tutkimuksissa työskennellään sosiaalisesti määrittyneiden totuuden konstruktioiden kanssa. Tällöin joudutaan jo lähtökohtaisesti torjumaan positivistinen ajatus saavutettavista olevista lopullisista, objektiivisista totuuksista. (Green 2004, 192; Silverman 1993, 149 & 155; Scott 1996b, 82-83.)
- <sup>144</sup> Toisaalta myös arviot siitä, mikä lasketaan hyväksyttäväksi ja riittäväksi tutkimusaineistoksi, mitkä loogiset ja teoreettiset yhteydet koetaan asianmukaisiksi, miten pätevä metodologinen kokonaismalli rakentuu tai mitä yleensäkin pidetään relevanttina tutkimusraportissa esitettyjen teesien kannalta, määrittyy aina sen mukaan, mikä on kulloinkin käsitys ”hyvästä tutkimuksesta”. Seurauksena voi myös olla, että sanktioimalla tietyt kriteerit ja toimintamallit, tietyt totuudellisuuden muodot ovat samalla poissuljettuja. (Silverman 1993, 149 & 155; Scott 1996b, 82-83.)
- <sup>145</sup> Teoreettinen perehtyneisyys voidaan nähdä kvalitatiivisessa tutkimuksessa erityisen tärkeänä vaatimuksena. Kvalitatiivista tutkimusotetta käsittelevässä argumentaatiossa tutkimuksen avoimuuden on joskus koettu merkitsevän, että teoriaa ei tarvita. Tämä käsitys voidaan hylätä yksinkertaisesti vääränä. Esimerkiksi Jacobin mukaan merkityksellisen tutkimuksen teko ilman teoreettista perustaa on mahdotonta, koska teoria varsin pitkälti osoittaa mitkä ilmiöt ovat merkittäviä tutkimuskohteita, samalla edesauttaen tutkimuskohteiden ymmärtämistä. Teoreettinen viitekehys muovaa tutkimusta lähtökohtaisesti abstrakteimmalla tasolla, mutta se myös synnyttää niin sanottuja ”keskialueen” teorioita, jotka yhdistävät käsitteet yhteen sekä synnyttävät testattavia hypoteeseja tai mielenkiintoisia pohdittavia kysymyksiä. ”Keskialueen” teoriat toimivat linkkinä yleisten teoreettisten viitekehysten abstraktien käsitteiden sekä ”ruohonjuuritason” observoitavien sekä analysoitavien yksilötason ilmiöiden sekä toimien välillä. Kvalitatiivista tutkimusprosessia voidaan kuvata tarkoituksellisenä liikkumisena aineiston mikrotason perspektiivien sekä makrotason käsitteellisen ja teoreettisen ymmärryksen välillä. (Jacob 1989, 232; Ambert ym. 1995, 880; Green 2004, 8; Morse, Barrett, Mayan, Olson & Spiers 2002, 13; Howe 2003, 31; Shavelson & Towne 2002, 82.)
- <sup>146</sup> Naturalistisissa tutkimusasetelmissä tutkija ei pyri manipuloimaan puitteita, vaan tavoitteena on ymmärtää luonnollisesti toteutuvaa ilmiötä sen luonnollisessa tilassa ja suhteessa sen luonnolliseen kontekstiin. Tutkimuskehys on luonnollisesti toteutuva ja olemassa oleva ilmiö, toimintamalli tai vuorovaikutustilanne, jota ei ole ennalta tutkijan toimesta tai häntä varten määritelty tai luotu. Naturalistinen tutkimusasetelma ei määrittele aineiston olemusta, vaan sallii muodoltaan sekä kvantitatiivisen että kvalitatiivisen aineiston. Vastaavasti aineiston muoto ei tällöin määrittele tutkimuksen luonnetta. (Bodisch Lynch 1983, 461-464; Tuckman 1999, 395-396; Patton 1990, 40-41; Green 2004, 18-21.)
- <sup>147</sup> Merkitysten määrittämistä ja ymmärtämistä osien ja kokonaisuuden vuorovaikutuksen kautta kutsutaan selittämisen ja tulkinnan hermeneuttiseksi kehäksi. Hermeneuttisessa kehässä tutkimusprosessi liittyy aineiston kielelliset merkitykset kontekstiin, jossa aineisto on tuotettu, tavoitteenaan arvioida kokonaisvaltaisesti tekstikokonaisuuden sisällöllistä merkitystä. Tekstin analyysi onkin vuoropuhelua tutkijan viitekehysten ja aineiston tuottaneiden viitekehysten välillä. (Ten Haven 2004, 92; Usher 1996, 19; Campbell 2004, 125-126.)
- <sup>148</sup> Tematisointi käynnistääkin abstrahointiprosessin, jossa yhdistämällä raakahavainnot eli kyseisen tutkimuksen osalta strukturoimattomat teksti-ilmaukset metahavainnoiksi, pyritään tarkastelemaan ilmiötä ja aihetta yksittäistapauksia yleisemmällä tasolla. Tematisointi onkin aineiston koodausta ja sen pohjalta edelleen rakentuvaa kategorisointia luova perusta. (Moilanen & Rähä 2001, 53.; Eskola 2001, 146.; Alasuutari 1999, 237.)
- <sup>149</sup> Kaikilla analyysin toiminnoilla ja ratkaisuilla tulee olla eksplikoitua perustelut ja kriteerit, jotka mahdollistavat viime kädessä jopa tutkimuksen toistettavuuden. (Härkönen 1999, 160.)
- <sup>150</sup> Validiteettia voidaan tarkastella eri näkökulmista, joissa tyypillisimmin validiteettia jaetaan lähtökohtaisesti ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. Ulkoinen validiteetti tarkastelee teoreettisten päätelmien ja empiirisen aineiston suhdetta, minkä kautta tehdään päätelmiä tutkimuksen tulkintojen teoreettisesta ja aineistollisesta yleistettävyydestä ja siirrettävyydestä. Sisäisen validiteetin keskiössä ovat analyysiprosessissa käytettyjen käsitteiden teoreettisesti pätevä operatiivisuus sekä käsitteiden kyky kattaa tavoitteiden mukaisesti tutkimuskohteena oleva ilmiö. Tällöin voidaan puhua myös käsite- ja teoreettisesta validiteetista. (Metsämuuronen 2006b, 48, 56-57; Soininen 1995, 120-125; Hoppo 2006, 102-105.)
- <sup>151</sup> Analyysiprosessin läpinäkyvyyden tulee kattaa prosessin eri vaiheet ja osatekijät kokonaisvaltaisesti. Tutkimuksen on luotava mahdollisuus kriittisesti arvioida määrittelyiden ja niitä todentavien koodausten ja kategorisointien ominaisuuksia, sekä niiden pohjalta rakentuneiden päätelmien ja tulkintojen validiutta. Keskeinen vaatimus validiteetin osalta on, että merkitykset ja merkityskategoriat vastaavat tutkittavaa todellisuutta, eikä tutkija ole esimerkiksi ylitulkinnut aineiston ilmaisuja. Reliabiliteetin ja validiteetin kannalta keskeistä on tällöin myös se, missä määrin koodaukset ja ka-

tergoiinnit olisivat yhteneviä eri tilanteissa ja eri tutkijoiden toimesta laadittuina. Vaatimus painottaa siis sekä tutkijan sisäistä, että tutkijoiden välistä stabiliteettia ja reliabiliteettia. Toistettavuuden vaatimus pätee myös analyysin perustalta muodostuneisiin selityksiin, tulkintoihin ja päätelmiin. (Syrjälä ym. 1996, 129-130; Silverman 1993, 59, 145 & 148; Green 2004, 191-194; Morse ym. 2002, 12-13; Crano 2002, 255; Stemler 2001, 4.) Kvalitatiivisesti painottuneelle tutkimukselle ominainen tapa kohdata näitä lähtökohtia onkin sisällyttää käsittelyyn päätelmien perustan muodostavien yksityiskohtaisten aineiston osien havainnollisia kuvauksia niiden luonnollisessa olotilassa. Näiden yksittäisen viittauksen ja autenttisten lainausten avulla voidaan luoda kuvaa aineistosta sekä perustella siihen kohdentunutta tulkintaa. (Moilanen & Rähkä 2001, 62; Alasutari 1999, 40, 52, 79; Ambert ym. 1995, 884-885; Eskola & Suoranta 2000, 165 & 216; Tuckman 1999, 396; Patton 1990, 40-41.) Tässä tutkimuksessa keskeinen menetelmä vastata vaatimuksiin on aineiston ja analyysin jatkuva vuorovaikutus, toimenpiteiden uudelleen tuotettavuus sekä prosessien kattava esikointi.

- <sup>152</sup> Vasta tutkimuksen päätyttyä sovelletut standardit ja kriteerit eivät kykene ohjaamaan tutkimusta prosessin aikana, eivätkä täten pysty proaktiivisesti hallinnoimaan reliabiliteetin ja validiteetin uhhia. Sisäänrakennettuina varmentavat mekanismit sitä vastoin luovat kvalitatiivisesta tutkimuksesta itseään korjaavan prosessin. Tutkimuksen läpinäkyvyys varmentavana mekanismina mahdollistaa prosessin luotettavuuden kokonaisvaltaisen reflektiivisen arvioinnin ja täten vahventaa tutkimuksen totuusarvoa sekä sovellettavuutta. (Morse ym. 2002, 10, 16; Green 2004, 191-194; Lincoln & Guba 1985, 290-301.)
- <sup>153</sup> Lasten iltapäivä ja leiritoiminnan ohjaus = LILO
- Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja perheiden kohtaaminen ja ohjaus = ELPKO
  - Ilmaisutaitojen ohjaus = ILO
  - Monikulttuurisessa työympäristössä toimiminen = MOTT
- <sup>154</sup> viittauksella tarkoitetaan ammattitaitovaatimuksen sisältämää analyysiyksikön muodostavaa lausetta tai virkettä
- <sup>155</sup> Varhaiskasvatuksen välittömän tason osaaminen edustaa lapsen ja varhaiskasvattajan todellisissa kohtaamistilanteissa toteutuvia kasvatuksellisia toimintoja sekä varhaiskasvatukseen sisältyviä toiminnallisia tehtäväalueita. Suurelta osin osaaminen kohdentuu kasvatustoiminnan edellyttämän vuorovaikutteisen pedagogiikan sekä muun lapsen tarpeiden mukaisen käytännön toiminnan vaatimuksiin. Näiden peruslähtökohtien mukaisesti välittömän tason osaamista edustavia osaamissisältöjä ovat kasvatuksellinen ja kasvatustoiminnallinen vuorovaikutus, pedagogiset taidot, hoito- ja hoivaosaaminen sekä henkilökohtaiset ominaisuudet ja valmiudet. Henkilökohtaisten ominaisuuksien ja valmiuksien merkittävä rooli varhaiskasvattajan ja lasten välisen välittömien kohtaamis- ja vuorovaikutustilanteiden laadullisia ominaisuuksia suuntaavana vaikuttimena nostaa kyseisen osaamissisällön omaksi tarkastelun kohteeksi. (Happo 2006.)
- <sup>156</sup> Välillisen tason osaaminen ammatillisessa varhaiskasvatuksessa kohdentuu käytännön tasolla todentuvaa kasvatustoittoa tukeviin ja ohjaaviin tiedollisiin sekä taidollisiin valmiuksiin. Tiedolliset ja taidolliset valmiudet sisältävät myös varhaiskasvatuksellista viitekehystä suuntaavien tekijöiden huomioinnin. Tason määrittämisen lähtökohtana on varhaiskasvatuksen käsittämisen käytännön toiminnallisia aspekteja laaja-alaisempaan toimintaan, joka edellyttää runsaasti perustaa luovaa teoreettista ja kontekstuaalista ymmärrystä, sekä käytännön kasvatustilanteiden ulkopuolella tapahtuvia valmistelu-, suunnittelu-, arviointi- ja seuranta prosesseja, kuten myös muita perustaa rakentavia vastuualueita. Välillisen tason osaamista tutkimuksessa sisältöalueina edustavat Hapon (2006) tarkasteluja mukaillen fyysinen ja psyykinen turvallisuustakuu, työn ulkoinen ohjaus sekä kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi.
- <sup>157</sup> Tiedostavan tason osaaminen kuvaa varhaiskasvatuksen olemuksen ja lähtökohtien sekä varhaiskasvatuksellisen ammatti-identiteetin hahmottamista ja ymmärrystä. Tiedostavan tason osaaminen edustaa varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaista luonnetta ja liittyy käytännön tason kasvatuksellisen toiminnan sen taustalla vaikuttaviin teoreettisiin malleihin ja kasvatustieteelliseen viitekehykseen. Samalla se luo mahdollisuuden tarkastella varhaiskasvattajan toimintaa tietoisena ja tavoitteellisesti orientoituneena sekä määrittäneenä ammatillisena työskentelyinä. Tietoisien tason osaaminen tarkastelee osaamisaluetta vastuun tiedostamisen, lapsilähtöisyyden ja yksilöllisyyden sekä kasvatustietoisuuden kautta. (Happo 2006.)
- <sup>158</sup> eli käytännön työtilanteita ja toiminnallisia suoritteita painottava toimintamallin sekä autenttisisissa työympäristöissä toteutuva ammatillisen osaamisen arviointi ja todentaminen
- <sup>159</sup> Pedagogiset taidot luovat monilta osin perustaa tavoitteelliselle kasvatustoiminnalle, antaen varhaiskasvattajalle välineistön toimia lapsen yksilöllistä kasvu- ja kehitysprosessia tukevana tahona, samalla huomioiden perheen osana kasvatuksellista viitekehystä. Pedagogiset taidot todentuvat valmiutena soveltaa kasvu- ja oppimisprosessien ohjaamisessa tarkoituksenmukaisia ja monipuolisia kasvatuksellisia menetelmiä sekä toimintamalleja, joiden avulla on mahdollista toimia sekä yksilö- että ryhmätasolla tarpeiden edellyttämällä tavalla. Yksilöiden ja ryhmän parissa tapahtuva pedagoginen osaaminen sisältää kyvyn toimia lapsen kehitystason mukaisesti yksilölliset ominaispiirteet huomioiden, kyvyn motivoida lapsia varhaiskasvatuksellisten prosessien puitteissa, sekä ohjata ja hallita varhaiskasvatuksellista ryhmää. Vuorovaikutteisuus ja yksilöllisyys nousevat tyypillisesti esille varhaispedagogisen toiminnan peruseräkkeinä.
- <sup>160</sup> Varhaiskasvatukseen liittyvä kasvatuksellinen vuorovaikutus kuvaa ensisijaisesti lapsen ja varhaiskasvattajan välistä kasvatuksellista yhteyttä. Varhaiskasvatuksen kentällä vallitsevan vahvan kasvatuskumppanuus- ja perhelähtöisyysajattelun myötä myös varhaiskasvattajan ja perheen väliset kasvatustoimintaan liittyvät vuorovaikutteiset toimintamallit

on sisällytetty tämän sisältöalueen alle. Tästä syystä sisältöalueen nimi on määrittynyt muotoonsa kasvatuksellinen ja kasvatustoiminnallinen vuorovaikutus.

- <sup>161</sup> Hoito-osaamisella tarkoitetaan hyvin pitkälti lapsen fyysisistä hyvinvointia edistävää perushoidollista osaamista, kuten ruokailuun, hygieniaan, pukeutumistilanteisiin tai ulkoiluun liittyvät osaamisvaatimukset. Laajennettaessa perushoidolliseen huolenpitoon painottunutta hoito-osaamisen sisältöaluetta hoivaosaamisen käsitteellä sisällytetään fyysiseen huolenpitoon myös sosioemotionaalinen huolenpito. Tällöin osaaminen edellyttää yksilöllistä tunnetason huolenpitoa sekä turvallisten sosiaalisten kontaktien olemassa oloa. Voidaan puhua osittain myös eettisestä huolenpidosta. Tällöin hoito- ja hoivaosaamisesta voidaan jo puhua varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisesti läpäisevänä osaamisvaatimuksena.
- <sup>162</sup> Kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi tuovat ammatilliseen varhaiskasvatukseen teoreettisesti pohdittuja ja perusteltuja toiminnallisia ratkaisuja, antaen samalla välineitä varhaiskasvatustoiminnan kokonaisolemuksen rakentavan kriittiselle tarkastelulle. Kasvatustyön suunnittelu ja koordinointi ei rajaudu ainoastaan konkreettisten välittömän tason kasvatuksellisten tilanteiden työstämiseen, vaan on osa myös laaja-alaisempaa ammatillisuuden kasvu- ja kehitysprosessia.
- <sup>163</sup> Tiedostavan tason osaaminen luo kuvan kasvattajan kasvatustoimintaa ohjaavista kasvu- ja kasvatustietoisuuden perusolemuksesta koskevista tulkinnoista, lasten yksilöllistä kohtaamista ohjaavista ihmisytyteen liittyvistä käsityksistä sekä kasvattajan roolia ja kasvatuksellista merkitystä käsittelevistä päätelmistä.
- <sup>164</sup> Kasvatustietoisuus kattaa kasvatusta ohjaavat tavoitteet ja arvot, kasvutapahtuman ominaispiirteet sekä kasvuprosessin kasvatukselliseen tukemiseen liittyvät näkökulmat. Kasvatustietoisuus on keskeinen toiminnallisten prosessien suunnittelua, toteutusta ja arvioivan tarkastelun kautta tapahtuvaa kehitystyötä ohjaava teoreettinen ja arvolatautunut kasvatustietoisuusnäkemys. Kasvatustietoisuus tuo rakentavaa itsekriittisyyttä varhaiskasvatuksellisiin ratkaisuihin ja toimintamalleihin, edesauttaen kokonaisvaltaista ammatillista kasvua.
- <sup>165</sup> Vastuuta voidaan tarkastella hoiva- ja huolenpivastuuna lapsen kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista, pedagogisena vastuuna tai laaja-alaisemmin vastuuna esimerkiksi yhteiskunnallisten linjauksien, tavoitteiden ja tarpeiden toteutuksesta.
- <sup>166</sup> Keskeisimpänä kriteerinä työhön otossa tulisi olla työnhakijan ammatillinen pätevyys ja tältä osin luotettavat ammatillisen osaamisen tasoa todentavat todistukset sekä arviointiaineistot ja – lausunnot ovat ensiarvoisen tärkeitä, myös yksilön kannalta tarkasteltuna.
- <sup>167</sup> kaikki osaamisalueet huomioiden henkilökohtaiset ominaisuudet ja valmiudet nousevat esille 431 viittauksessa.
- <sup>168</sup> Seurakunnan lapsityön osalta esimerkiksi työnantajatahoja edustavan kirkkoherran läsnäolo päiväkerhossa ei ole tyypillinen arjen tilanne, kuten ei myöskään mahdollisesti päivähoiton työnantajatahoja edustavan palvelualueen päällikön tai muun vastaavan läsnäolo satunnaisessa päiväkotiryhmässä. Molemmat tilanteet ovat toki mahdollisia ja siltä osin autenttisia, mutta eivät tyypillisiä.
- <sup>169</sup> osaamisen tason arviointiskaala: hylätty; 1-2 tyydyttävä; 3-4 hyvä; 5 kiitettävä
- <sup>170</sup> tutkinnon osan kolmas ja viides ammattitaitovaatimus
- <sup>171</sup> välille 1 - 1½ ei sijoitu yhtään työelämälähtöistä kokonaisarviota.
- <sup>172</sup> Eri osaamisalueisiin yhdistyvät henkilökohtaiset ominaisuudet ja valmiudet ovat tarkastelussa koottu yhdeksi yhteiseksi sisältöalueeksi.
- <sup>173</sup> Lisäksi on huomioitava aineiston sisältävän 960 ammattitaitovaatimuskohtaista arviointia ja moni osaamisen sisältöalue nousee esille useammassa ammattitaitovaatimuksessa.
- <sup>174</sup> ammattitaitovaatimuksen arvioidun osaamisen keskiarvo on 3,8
- <sup>175</sup> ellei sellaisena välillisesti pidetä kiitettävän tason määrittämiseen sisältyvää vaatimusta ohjaukselliseen osaamiseen sisältyvästä joustavuudesta
- <sup>176</sup> Osaamisen ulottuvuudet nousevat esille seuraavissa kolmessa ammattitaitovaatimuksessa eli ”*Tukea tarvitsevien perheiden kanssa toimiminen*”, ”*Auttamis- ja tukijärjestelmien tunteminen ja käyttäminen lapsen ja perheen tukemiseksi*” sekä ”*Osallistuminen moniammatilliseen yhteistyöhön eettisten periaatteiden mukaisesti ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi*”.
- <sup>177</sup> Tutkimuskohdetta edustaneen tutkinnon järjestäjän kohdalla tutkinnon osan tutkintotilaisuus, jonka työelämässä toteutuva ajanjakso kestää kaksi viikko, näytön toteutumisen kokonaiskesto on kolmesta neljään viikkoa, sisältäen työelämäjakson lisäksi kirjallisia ja suullisia suoritteita sekä niiden arviointia ja erinäisiä arviointikeskusteluita. Tutkinnon suorittamisen edellyttäessä viiden tutkinnon osan suorittamista, tutkintotilaisuuksien ajallinen kokonaiskesto voi täten kasvaa lähes viiteen kuukauteen. Tutkinnon suorittajalle tulisi samalla tarjota mahdollisuus osallistua kattavasti valmistavaan koulutukseen koko tutkinnon alueella, mikä suurimmillaan voi pitää sisällään lähes 100 opintoviikkoa.
- <sup>178</sup> ”*Sisällytät portfolioosi perusteltu suunnitelma työpaikkasi osoittaman erityisruokavalioiden lapsen hoitopäivän aterioiden ja välipaloista. Pohdi suunnitelmasi lähtökohtana erityisruokavalioiden vaikutusta lapsen ravinnontarpeeseen. (Lapsen kasvun ohjaus- ja huolenpito- tutkinnon osan näyttötehtävä 2006.)*”

*Laadi myös kuvaus päivähoidon yhteistyöverkostosta ja sen toiminnasta tai toimintamahdollisuuksista. Kuvauksen tulee ottaa huomioon lapsen perhe osana kasvatuksellista kokonaisuutta.” (Lapsen kasvun ohjaus- ja huolenpito- tutkinnon osan näyttötehtävä 2006.)*

*”suunnittele ja toteuta päiväkodin uskontokasvatusta tukeva hetki” (Lapsen kasvun ohjaus- ja huolenpito- tutkinnon osan näyttötehtävä 2006.)*

- <sup>179</sup> Opintosuorustietojen perusteella he eivät kaikissa tapauksissa juurikaan tehneet valmiiksi valmistavan koulutuksen opintosuorituksia, mutta ottivat vastaan koulutusta sekä koulutusmateriaaleja. Ensisijaisesti työkokemukseen ja aiempiin opintoihin osaamisensa perustaneiden tutkinnon suorittajien keskimääräinen suoritettujen valmistavaan koulutukseen sisältyvien opintoviikkojen määrä tarkasteltavana olevan Lapsen kasvun ohjaus ja huolenpito – tutkinnon osan osalta oli kolme opintoviikkoa eli valmistavan koulutuksen opintojen osuus ei ole tältä osin kovin suuri. Tarkasteltaessa asiaa koko tutkinnon, eli viiden tutkinnon osan laajuudessa, suoritettujen valmistavan koulutuksen opintoviikkojen keskimääräinen kokonaisuus nousee kuitenkin jo 22 opintoviikkoon. Tällöin voitaneen jo sanoa tutkinnon suorittajien osallistuneen, alan työkokemuksesta sekä aiemmista alalle suuntautuneista opinnoista riippumatta, varsin suuressa määrin valmistavaan koulutukseen.
- <sup>180</sup> eli vähintään 25 vuotta täyttäneiden
- <sup>181</sup> Yleisen työelämälähtöisyyden ohella yksi näyttötutkintojärjestelmän kehittämisalueista on vuonna 2006 annettujen näyttötutkintojen järjestämissopimusta ja -järjestämissuunnitelmaa koskevien ohjeistusten perusteella ilman valmistavaa koulutusta tutkintoa suorittamaan hakeutuvien henkilöiden huomiointi ja ohjaus. (Opetushallituksen tulevasta näyttötutkinto-oppaasta järjestämissopimuksen 3§:n laatimiseksi. Työversio saatu käyttöön Pertti Pitkäseltä 31.10.2006)
- <sup>182</sup> Kokonaisarvosana rakentuu arvioinnissa painottuvista kahdesta työelämälähtöisestä arvioinnista sekä tutkinnon järjestäjää edustavien arvioijien arvioinneista.
- <sup>183</sup> Perhelähtöinen ja yhteisöllinen kasvatus- ja erityistä tukea tarvitsevien lasten ja perheiden kohtaaminen ja ohjaus sekä Monikulttuurisessa työympäristössä toimiminen – tutkinnon osat
- <sup>184</sup> Jos esimerkiksi lähtötilanteessa käsitykset ja tulkinnat ammattitaidosta poikkeavat merkittävästi toisistaan, on oletettava tämän vaikuttavan tutkinnon näkökulmasta negatiivisesti arviointiprosessiin ammattitaitovaatimusten virheellisinä tulkitoina tai poikkeavina painoituksina. Näyttötutkintojärjestelmän kokonaislaadullinen pätevyys edellyttääkin tutkinnon edustaman ammattitaitomäärityksen ja näyttötutkintojärjestelmää todentavien tahojen, joista työelämän edustajat muodostavat keskeisen olottuvuuden, lähtökohtaisesti vaalimien ammattitaitokäsitysten mahdollisimman suurta vastavuutta.
- <sup>185</sup> Lähtökohtaisesti vaatimus osaamisen osoittamisesta ja todentamisesta ei tosin ilmeisesti perustunut ensisijaisesti näihin näkökulmiin, vaan kasteopetuksen ja päivähoidon uskontokasvatuksen toteuttamiseen suuntautuneen ammattitaitovaatimuksen arvioitavuuden ja osoittamisen mahdollistamiseen.
- <sup>186</sup> Lastentarhanopettajat tosin edustavat tutkinnon suhteen ammatillisen kelpoisuuden eri tasoa, mutta tämän ei voida kuitenkaan nähdä nykyisenä moniammatillisen yhteistyön ja tiimityöskentelyn aikakautena olevan autenttisuutta heikentävä tekijä.
- <sup>187</sup> Varhaiskasvatustyö pitää sisällään myös yhä enenevässä määrin kirjallista valmistelu- ja suunnittelutyötä, lapsi- ja ryhmävainnointia, moniammatillista työryhmätyöskentelyä sekä hallinnollisia tehtäviä. Yksi viime vuosina todentunut konkreettinen vaikutin tämän suuntaisten työtehtävien painoarvon kasvuun on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden laadinnan ja toimeenpanon mukanaan tuomat suunnittelu- ja kehittämistyön vaatimukset sekä haasteet.
- <sup>188</sup> Tutkimuskohteena ollut tutkinnon järjestäjä maksoi yleisistä linjauksista (OPH 2004) poiketen työelämän edustajille korvauksen heidän tekemästään työstä ja Näyttöjen järjestämssuunnitelman perusteella aikoi näin toimia myös jatkossa.

## LÄHTEET

- Aaltola, P. & Valli, R. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.
- Ahola, S., Kivinen, O. & Rinne, R. 1991. Koulutuksesta työelämään. Koulutus- ja ammattirakenteiden kytkeytyminen. Koulutus- ja ammattirakenteiden tutkimusyksikkö. Tutkimusraportteja 7. Turku: Painosalama Oy.
- Alasuutari, M. 2006. Kulttuuriset kehykset kasvatustuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatustuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 70-90.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alila, K. & Kronqvist, E.-L. 2008. Varhaiskasvatustuorovaikutus 2020. Varhaiskasvatustuorovaikutuksen neuvottelukunnan loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:72. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ansaharju, J. 2000. Näyttötutkintojen toimeenpano arviointi, osaraportti I. Teoksessa Yrjölä, P., Ansaharju, J., Haltia, P., Jaakkola, R., Järvinen, Taalas, M., Lamminranta, T. 2000. Näyttötutkintojärjestelmän kokonaisarviointi. Arviointi 12/2000. Helsinki: Opetushallitus. 101-126.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatustuorovaikutus, elämäntuorovaikutus ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatustuorovaikutus. Helsinki: WSOY.
- Anttila, M., Laes, T. & Suomala, J. 2001. Opettajan oppimassa. Tutkimustieto opettajuudesta, oppimisesta ja opetuksesta. Turku: Painosalama Oy.
- Ambert, A.-M., Adler, P.A., Adler, P. & Detzner, D.F. 1995. Understanding and Evaluating Qualitative Research. *Journal of Marriage and the Family* 57 (4). 879-893.
- Aro, M. 2006. Työsuhteiden epävakautuminen ja työsuopimisen edellytykset. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Keuruu: PS-kustannus. 203-220.
- Aubrey, C. 2000. Early Childhood Educational Research: Issues in Methodology & Ethics. Florence, USA: Taylor & Francis Inc.
- Baron, R. & Byrne, D. 1991. Social Psychology. Understanding Human Interaction. Boston: Allyn & Bacon.
- Bailey, T. & Merritt, D. 1997. Industry Skill Standards and Education Reform. *American Journal of Education* 105 (4). 401-436.
- Bechhofer, F. 2000. Principles of Research Design in the Social Sciences. Florence, USA: Routledge.
- Beck, J. & Young, M.F.D. 2005. The assault on the professions and restructuring of academic and professional identities: a Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education* 26 (2). Taylor & Francis Ltd. 183-197.
- Blackmore, J. & Lauder, H. 2004. Researching policy. Teoksessa C. Lewin (toim.) Research Methods in Social Sciences. London: Sage Publications Inc. 97-104.
- Bodisch Lynch, K. 1983. Qualitative and Quantitative Evaluation: Two Terms in Search of a Meaning. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 5 (4). 461-464.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 1992. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. Boston: Allyn & Bacon.
- Boud, D. & Garrick, J. 1999. Understanding Learning at Work. New York: Routledge.
- Brotherus, A., Helimäki, E. & Hytönen, J. 1994. Opetus varhaiskasvatustuorovaikutuksessa. Juva: WSOY.
- Brown, J.O. 2002. Know Thyself: The Impact of Portfolio Development on Adult Learning. *Adult Education Quarterly* 52 (3). American Association for Adult and Continuing Education. 228-245.
- Burke, J. 1995. Outcomes, Learning and the Curriculum. Implications for NVQs, GNVQs and other qualifications. London: The Falmer Press.
- Burke, J. 1995. Theoretical Issues in Relation to Jessup's Outcomes Model. Teoksessa J. Burke (toim.) Outcomes, Learning and the Curriculum. Implications for NVQs, GNVQs and other qualifications. London: The Falmer Press. 55-80.
- Campbell, A. 2004. Practitioner Research and Professional Development in Education. London: Paul Chapman Publishing.
- Casey, C. 1999. The changing contexts of work. Teoksessa D. Boud & J. Garrick (toim.) Understanding Learning at Work. New York: Routledge. 15-26.
- Colardyn, D. & Bjornavold, J. 2004. Validation of Formal, Non-formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education* 39 (1). Oxford: Blackwell Publishing Ltd. 69-89.

- Coryn, C.L.S. 2004. *Paradigms of Inquiry: Guiding and Informing Evaluation*. Western Michigan University. American Evaluation Association.
- Crano, W.D. 2002. *Principles and Methods of Social Research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Crooks, T.J. & Kane, M.T. 1996. Threats to the valid use of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 3 (3). 265-286.
- Cuban, L. 1997. What Policy Makers and Experts See (and Not See) in School-to-Work Transitions. Teoksessa A. Lesgold, M.J. Feuer & A.M. Black (toim.) *Transitions in Work and Learning: Implications for Assessment*. Washington, D.C.: National Academy Press. 235-248.
- Cumming, J.J. & Maxwell, G.S. 1999. Contextualising Authentic Assessment. *Assessment in Education* 6 (2). 177-194.
- Daley, B.J. 1999. Novice to expert: An exploration of how professionals learn. *Adult Education Quarterly* 49 (4). Association for Adult and Continuing Education. 133-148.
- Daley, B.J. 2001. Learning and professional practice: A Study of four professions. *Adult Education Quarterly* 52 (1). American Association for Adult and Continuing Education. 39-54.
- Edwards, R. & Usher, R. 2001. Lifelong Learning: A Postmodern Condition of Education. *Adult Education Quarterly* 51 (4). American Association for Adult and Continuing Education. 273-287.
- Ellis, P. 1995. Standards and the Outcomes Approach. Teoksessa J. Burke (toim.) *Outcomes, Learning and the Curriculum. Implications for NVQs, GNVQs and other qualifications*. London: The Falmer Press. 83-95.
- Eraut, M. 1995. Outcomes and Professional Knowledge. Teoksessa J. Burke (toim.) *Outcomes, Learning and the Curriculum. Implications for NVQs, GNVQs and other qualifications*. London: The Falmer Press. 260-272.
- Eraut, M. 2003. The many meanings of theory and practice. *Learning in Health and Social Care* 2 (2). Oxford: Blackwell Publishing Ltd. 61-65.
- Eraut, M. 2004. The practice of reflection. *Learning in Health and Social Care* 3 (2). Oxford: Blackwell Publishing Ltd. 47-52.
- Eraut, M. 2004b. A wider perspective on assessment. *Medical education* 38. Oxford: Blackwell Publishing Ltd. 800-804.
- Eraut, M. 2004c. Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education* 26 (2). Taylor & Francis Ltd. 247-273.
- Eraut, M. 2005. Expert and expertise: meanings and perspectives. *Learning in Health and Social Care* 4 (4). Oxford: Blackwell Publishing Ltd. 173-179.
- Eraut, M. 2006. Learning contexts. *Learning in Health and Social Care* 5 (1). Oxford: Blackwell Publishing Ltd. 1-8.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhanustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino. 133-157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Vantaa: Dark Oy. 26-49.
- Evans, K. & Kersh, N. 2004. Recognition of tacit skills and knowledge. Sustaining learning outcomes in workplace environments. Teoksessa A. Järvinen (toim.) *Selected Papers from the 3rd International Conference on Researching Work and Learning*. Bradford: Emerald Group Publishing Limited. 63-74.
- Evans, K., Kersh, N. & Kontiainen, S. 2004. Recognition of tacit skills: Sustaining learning outcomes in adult learning and work re-entry. *International Journal of Training and Development* 8 (1). Oxford: Blackwell Publishing Ltd. 54-73.
- Fetterman, D.M. 1988. Qualitative Approaches to Evaluating Education. *Educational Researcher* 17 (1). 17-23.
- Filander, K. 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Keuruu: PS-kustannus. 43-60.
- Garrick, J. 1999. The dominant discourses of learning at work. Teoksessa D. Boud & J. Garrick (toim.) *Understanding Learning at Work*. New York: Routledge. 216-230.
- Gonczi, A. 1994. Competency based assessment in the professions in Australia. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 1 (1). 27-42.
- Gonczi, A. 1999. Competency-based learning. A dubious past – an assured future? Teoksessa D. Boud & J. Garrick (toim.) *Understanding Learning at Work*. New York: Routledge. 180-195.

- Green, J. 2004. *Qualitative Methods for Health Research*. London: Sage Publications Inc.
- Green Lister, P. 2000. Mature students and transfer of learning. Teoksessa V.E. Cree (toim.) *Transfer of Learning: Handbook for Social Work Trainers*. Florence: Routledge. 166-175.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1982. Epistemological and methodological bases of naturalistic enquiry. *Education Communication and Technology Journal* 30. 233-252.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1989. *Fourth Generation Evaluation*. Sage Publications Inc.
- Gunnar, M., Pasanen, H., Pekkanen, M., Räsänen, L. & Vuolle-Salonen, M. 2004. Ohjaus näyttötutkinnon ja valmistavan koulutuksen henkilökohtaistamisessa. Ohjaus työtavaksi –videoon liittyvä käsikirja. Helsinki: Opetushallitus.
- Hager, P. 1998. Is there a cogent philosophical argument against competency standards? Teoksessa P.H. Hirst (toim.) *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition: Problems of Educational Content and Practices vol. 4*. Florence, USA: Routledge. 399-415.
- Hager, P. & Gonczy, A. 1994. General issues about assessment of competence. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 19 (1). 3-17.
- Haggarty, L. 1995. The use of content analysis to explore conversations between school teacher mentors and student teachers. *British Educational Journal* 21 (2). 183-198.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, P. & Jääskeläinen, P. 2006. Osaamisesta ammatinhallintaan. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Vantaa: Dark Oy. 77-105.
- Haltia, P. & Kivinen, K. 1995. *Ammattien tutkiminen ja ammattitutkinnot*. Helsinki: Opetushallitus.
- Haltia, P. & Hämäläinen, V. 1999. Näyttötutkinnoissa vaadittava pätevyys. *Työelämän tutkimus* 4/99. Helsinki: Opetushallitus.
- Haltia, P. 2000. Näyttötutkinnot niihin osallistuneiden ja tutkintotoimikuntien arvioina. Teoksessa Yrjölä, P., Ansaharju, J., Haltia, P., Jaakkola, R., Järvinen, Taalas, M., Lamminranta, T. 2000. *Näyttötutkintojärjestelmän kokonaisarviointi*. Arviointi 12/2000. Helsinki: Opetushallitus. 181-214.
- Haltia, P. & Rinne, R. 2004. Työssäoppimisen geenipankki – laivanrakennuksen hiljaisen tiedon tallentaja. Teoksessa R. Rinne, P. Haltia, P. Hallikainen & H. Himberg. *Suomalainen laivanteko* 2000-luvun vaihteessa: Työstä, turvallisuudesta ja oppimisesta suomalaisessa telakkateollisuudessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:202. 309-336.
- Halonen, I. 2004. Argumentaatio ja ammatillinen asiantuntijuus. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) *Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu*. Helsinki: Edita Prima Oy. 255-265.
- Harju, A. 2005. Henkilökohtaistaminen tutkintavoitteisessa koulutuksessa. Opetushallitus.
- Happo, I. 2006. Varhaiskasvattajan asiantuntijuus. Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 98.
- Hayes, E. 1997. Portfolio assessment in adult basic education: A pilot study. *Adult Basic Education* 7 (3). 165-188.
- Heikkilä, J. 1995. Itseohjautuva oppiminen muutosagentin koulutuksessa. Teoksessa J. Heikkilä ja S. Aho (toim.) *Muutosagenttiopettaja. Luovuuden irtiotto*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:48. 87-134.
- Heikkilä, J. 1995. Luovuus muutosagentin voimavarana. Teoksessa J. Heikkilä ja S. Aho (toim.) *Muutosagenttiopettaja. Luovuuden irtiotto*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:48. 39-86.
- Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. *Asiantuntijuutta oppimassa*. Porvoo: WSOY.
- Heller, J.I., Sheingold, K. & Myford, C.M. 1998. Reasoning About Evidence in Portfolios: Cognitive Foundations for Valid and Reliable Assessment. *Educational Assessment* 5 (1). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 5-40.
- Himberg, H. & Haltia, P. 2004. Meriteknisen alan työ ja sen tekijät: osaamista, pysyvyyttä ja muutosta. Teoksessa R. Rinne, P. Haltia, P. Hallikainen & H. Himberg. *Suomalainen laivanteko* 2000-luvun vaihteessa: Työstä, turvallisuudesta ja oppimisesta suomalaisessa telakkateollisuudessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:202. 33-130.
- Howe, K.R. 2003. *Closing Methodological Divides*. Secaucus: Kluwer Academic Publishers.
- Hujala, E. 2004. *Early Childhood Education and Care in a Changing Society – International Reflections*. Early Childhood Research Centre. Oulu.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Varhaiskasvatus 90 Oy. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Huotari, V. 2004. Hiljainen tieto koulutus suunnittelussa. *Kasvatus* 35 (4). 420-434.



- Hyland, T. 1993. Professional development and competence-based education. *Educational Studies* 19 (1). 123-129.
- Härkönen, U. 1999. Työtä ja työkasvatusta käsittelevien tekstien sisällön analyysi laadullisen paradigman valossa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen, & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Atena kustannus. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino. 149-165.
- Ihanainen, P. 1998. Emotionaalis-moraalisen ammattitaidon arviointihanke 1997-1998. Moniste 41/1998. Opetushallitus.
- Ihanainen, P. 1999. Inhimillinen ammattitaito – Kouluttamis- ja kouluttautumisopas. Moniste 5/1999. Opetushallitus.
- Ilomäki, R. 2001. Toisen asteen koulutusrakenteen kehittyminen ja kokeilurakenteiden arviointi. *Acta Universitatis Tamperensis* 845. Tampere: Tampere University Press.
- Jaakkola, R. & Järvinen, A. 2000 Näyttötutkintojen toimeenpanon arviointi, osaraportti III. Teoksessa Yrjölä, P., Ansaharju, J., Haltia, P., Jaakkola, R., Järvinen, Taalas, M., Lamminranta, T. 2000. *Näyttötutkintojärjestelmän kokonaisarviointi*. Arviointi 12/2000. Helsinki: Opetushallitus. 149-171.
- Jacob, E. 1989. Qualitative research: A Defense of Traditions. *Review of Educational Research* 59 (2). 229-235.
- Jessup, G. 1995. Outcome Based Qualifications and the Implications for Learning. Teoksessa J. Burke (toim.) *Outcomes, Learning and the Curriculum*. Implications for NVQs, GNVQs and other qualifications. London: The Falmer Press. 33-54.
- Jokinen, E. & Luoma-Keturi, N. 2006. Elinikäisestä oppimisesta välineitä itsensä toteuttamiseen työelämässä. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Keuruu: PS-kustannus. 61-74.
- Julkunen, M-L. 1998. Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Juva: WSOY.
- Kaksonen, H., Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2006. Työssäoppiminen akateemisessa koulutuksessa – lastentarhanopettajankoulutuksen ongelmaperustainen oppimisympäristö. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Keuruu: PS-kustannus. 221-236.
- Kalliala, M. 2008. Varhaiskasvatuksen uusi suunta. Teoksessa *Varhaiskasvatusta 2000-luvulla? Varhaiskasvatustalvet ja henkilöstön osaamisvaatimukset*. OAJ. Forssa: Forssan Kirjapaino. 19-22.
- Kamerman, S.B. 2000. Early childhood education and care: an overview of developments in the OECD countries. *International Journal of Educational Research* 33 (2000). Pergamon. 7-29.
- Kankaanpää, A. 1997. Ammatin kuvaus koulutuksen apuna. Ammattien kuvausjärjestelmän rakentamisen näkökulmia, ongelmia ja ehdotuksia. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä ammatillisuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Karila, K. 1999. Aineistolähtöinen tutkimus välineenä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ymmärtämiseen. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen, & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Atena kustannus. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino. 119-130.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvaukohteena päiväkohti. Helsinki: WSOY.
- Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Varhaiskasvatusta muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J.Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus. 13-24.
- Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatustalvet*. Tampere: Vastapaino. 91-108.
- Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) 2006. *Kasvatustalvet*. Tampere: Vastapaino.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2006. Kasvatustalvet ja yhteisöllinen työkalu. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatustalvet*. Tampere: Vastapaino. 34-47.
- Karila, K. 2008. Jääkö korkea ammatillinen osaaminen suomalaisen varhaiskasvatustalvetjärjestelmän toteutumattomaksi unelmaksi. Teoksessa *Varhaiskasvatusta 2000-luvulla? Varhaiskasvatustalvet ja henkilöstön osaamisvaatimukset*. OAJ. Forssa: Forssan Kirjapaino. 10-13.
- Kemshall, H. 2000. Competence, risk assessment and transfer of learning. Teoksessa V.E. Cree (toim.) *Transfer of Learning: Handbook for Social Work Trainers*. Florence: Routledge. 53-72.
- Kersh, N. & Evans, K. 2005. Self-Evaluation of Tacit Skills and Compences of Adult Learners. *European Education* 37 (2).M.E. Sharp, Inc. 87-98.

- Keurulainen, H. 1996. Salkkuarviointi ammatillisen opettajankoulutuksen näyttökokeessa. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnakylä. Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino. 201-206.
- Kiena-Eneroth, S. & Eneroth, B. 1994. Att utvärdera socialt arbete. SSKH Meddelanden Nr 33. Forskningsinstitutet. Svenska social- och kommunalhögskolan vid Helsingfors universitetet. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kinos, J. 1997. Päiväkoti ammattikuntien kamppailujen kenttänä. Turun yliopiston julkaisuja. C 133. Turku: Painosalama Oy.
- Kinos, J. 1998. Päiväkoti – kolmikymmenvuotinen kiistakapula ja taistelutanner. Kasvatus 29 (5). 524-535.
- Kinos, J. 2001. Varhaiskasvatuksen historia ja tulevaisuus. Teoksessa M. Anttila, T. Laes ja J. Suomala (toim.) Opettaja oppimassa. Tutkimustietoa opettajuudesta, oppimisesta ja opetuksesta. Turku: Painosalama Oy. 9-50.
- Kivinen, O., Rinne, R., Kankaanpää, A., Haltia, P. & Ahola, S. 1993. Ammatti, koulutus ja kvalifikaatiot. Yhdysvaltojen ja Kanadan työperäiset ammattien luokitusjärjestelmät ja niiden sovel-lusmahdollisuudet Suomessa. Koulutus-sosiologian tutkimuskeskus. Raportteja 17. Turku: Painosalama Oy.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessi-na. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikku-noita tutkimusmetodeihin 2 – näkökulmia aloit-televalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin läh-tökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino. 68-84.
- Korhonen, R. 2001. Esiopetuksen pedagogiikka. Teoksessa M. Anttila, T. Laes ja J. Suomala (toim.) Opettaja oppimassa. Tutkimustietoa opet-tajuudesta, oppimisesta ja opetuksesta. Turku: Painosalama Oy. 73-81.
- Kupila, P. 2007. ”Minäkö asiantuntija?” Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 302. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Laes, T. 2001. Opettaminen – viestintää ja kommunikaatiota. Teoksessa M. Anttila, T. Laes ja J. Suomala (toim.) Opettaja oppimassa. Tutkimus-tietoa opettajuudesta, oppimisesta ja opetuksesta. Turku: Painosalama Oy. 235-250.
- Lapinoja, K-P. & Heikkinen, H. 2006. Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatil-linen kasvu. Vantaa: Dark Oy. 144-162.
- Launis, K. 1997. Moniammatillisuus ja rajojen yli-tykset asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asian-tuntijuus. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 122-133.
- Lebacqz, K. 1985. Professional ethics: power and paradox. Nashville: Abingdon Press.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammat-tina. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Lesgold, A., Feuer, M.J. & Black, A.M. 1997. Tran-sitions in Work and Learning: Implications for Assessment. Washington, D.C.: National Acad-emy Press.
- Lewin, C. 2004. Research Methods in Social Sci-ences. London: Sage Publications Inc.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. Naturalistic In-quiry. Beverly Hills: Sage Publications Inc.
- Lloyd-Jones, G. 2003. Design and Control Issues in Qualitative Case Study Research. International Journal of Qualitative Methods 2 (2). 1-19.
- Luoma, P., Karjalainen, T.P. & Reinikainen, K. 2006. Johdatus tietokoneavusteiseen laadulliseen tutkimukseen – esimerkkinä NVivo7. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuk-sen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 416-471.
- Luomanen, J. & Räsänen, P. 2002. Tietokoneavus-teinen laadullinen analyysi ja QSR NVivo –ohjel-misto. Sosiologian tutkimuksia A 25. University of Turku. Turku: Digipaino.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opet-tajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointi-hankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Macaulay, C. 2000. Transfer of learning. Teoksessa V.E. Cree (toim.) Transfer of Learning: Handbook for Social Work Trainers. Florence: Routledge. 2-26.
- Marsick, V.J. 1995. Toimintaoppiminen ja reflektio työpaikalla. Teoksessa J. Mezirow et al. Uudista-va oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuk-sessa. Helsinki: Painotalo Miktor. 41-65.
- Marxen, C. E., Ofstedal, K. & Danbom, K. 2008. Highly Qualified Kindergarten Teachers: Have They Been Left Behind? Journal of Early Child-hood Teacher Education 29 (1). London: Taylor and Francis. 81-88.
- May, T. 2002. Qualitative Research in Action. Lon-don: Sage Publications Inc.
- McKie, L. 2002. Engagement and evaluation in qualitative inquiry. Teoksessa T. May (toim.) Qualitative Research in Action. London: Sage Publications Inc. 261-285.
- McNair, S. 1995. Outcomes and Autonomy. Teok-sessa J. Burke (toim.) Outcomes, Learning and

- the Curriculum. Implications for NVQs, GNVQs and other qualifications. London: The Falmer Press. 215-227.
- Melton, R.F. 1994. Competences in perspective. *Educational Research* 36 (3). 285-294.
- Mezirow, J. et al. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Painotalo Miktor.
- Messick, S. 1994. The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessment. *Educational Researcher* 23 (2). 13-23.
- Metsämuuronen, J. 2002. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Sri Lanka: International Methelp Ky.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 81-150.
- Metsämuuronen, J. 2006b. Metodologiset perusteet ihmistieteissä. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 16-80.
- Mitchell, L. 1995. Outcomes and National (Scottish) Vocational Qualifications. Teoksessa J. Burke (toim.) Outcomes, Learning and the Curriculum. Implications for NVQs, GNVQs and other qualifications. London: The Falmer Press. 96-114.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino. 44-67.
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K. & Spiers, J. 2002. **Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research.** *International Journal of Qualitative Methods* 1 (2). 1-19.
- Moss, P. 2000. Training of early childhood education and care staff. *International Journal of Educational Research* 33 (2000). Pergamon. 31-53.
- Mutanen, A. 2004. Ammatillisesta asiantuntijuudesta. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita Prima Oy. 242-254.
- Mäkinen, J., Kyhä, H. & Olkinuora, E. 2006. Nuo-ret aikuiset ja työn epävarmuus. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Keuruu: PS-kustannus. 139-154.
- Mäkinen, R. & Taalas, M. 1993. Producing and certifying vocational qualifications. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä* 83. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino
- Naumanen-Tuomela, P. 2002. Työterveyshoitajan asiantuntijuus alan opettajien ja tutkijoiden arvioimana. *Kasvatus* 33 (5). 495-504.
- Niikko, A. 1993. Problems of certification in some "soft" vocations. Teoksessa R. Mäkinen & M. Taalas (toim.) Producing and certifying vocational qualifications. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä* 83. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino. 157-162.
- Niikko, A. 2003. Lastentarhanopettajat tulevina kasvattajina. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 84. Joensuun yliopistopaino.
- Norris, N. 1991. The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education* 21 (3). 331-342.
- Nummenmaa, A.R. 2001. Tulkinnallinen lähestymistapa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja teorianmuodostuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus. 25-39.
- Nummenmaa, A.R. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 19-33.
- Nurminen, R. 1993. Ammattikäsitys opettajan työn lähtökohdana. Teoksessa A. Eteläpelto ja R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.* Helsinki: Painatuskeskus. 47-68.
- Nyysölä, K. 2003. Virallisen koulun ulkopuolella opitun tunnustaminen. *Kasvatus* 34 (5). 510-520.
- Oates, T. & Harkin, J. 1995. From Design to Delivery: The Implementation of the NCVQ Core Skills Units. Teoksessa J. Burke (toim.) Outcomes, Learning and the Curriculum. Implications for NVQs, GNVQs and other qualifications. London: The Falmer Press. 182-200.
- OECD. 2001. **Starting Strong. Early Childhood Education and Care.** Paris: OECD Publishing.
- OECD. 2006. **Starting Strong II. Early Childhood Education and Care.** Paris: OECD Publishing.
- Ojala, M. 1993. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Opetushallitus. 2001. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Lapsi- ja perhetyön perustutkinto. Lapsi- ja perhetyön koulutusohjelma. Lastenohjaaja.
- Opetushallitus. 2003. Näyttötutkinto-opas. Käsikirja tutkintojen järjestäjille ja tutkintotoimikunnille. Paintek Pihlajamäki Oy.

- Opetushallitus 2003b. Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto. Näyttötutkinnon perusteet. Määräys 28/011/2003.
- Opetushallitus 2004. Ammatillisen peruskoulutuksen näytöt. Muistio keskustelutilaisuudesta 26.3.
- Opetushallitus 2007. Ohje perusteita valmisteville työryhmille. 24.9.2007.
- Opetusministeriö. 2007. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4. Yliopistopaino.
- Opetusministeriö. 2005. Noste –ohjelma 2005. Yleisohjeisto.
- Opetusministeriö. 2004. Valtioneuvoston asetus aikuisten koulutustason kohottamiseen myönnettävästä valtionavusta. Muistio 8.1.2004.
- Opetusministeriö. 2004b. Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustaminen koulutusjärjestelmässä. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:27. Yliopistopaino.
- Patton, M.Q. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage Publication Inc.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Opetus 2000. PS- KUSTANNUS. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Patrikainen, R. ja Myller, L. 1998. Opettajan pedagogisen ajattelun peruspilareita. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Juva: WSOY. 182-200.
- Poikela, E. 2002. Osaamisen arviointi. Teoksessa R. Honkanen (toim.) Koulutuksen lumo; retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampere University Press. 229-246.
- Poikela, E. 2005. Aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen perusteita – tieto, oppiminen ja osaaminen. Teoksessa M. Issakainen, R. Kaislasuo, T. Kiviranta, V-M. Lamppu, P. Malin, E. Poikela & M. Silvennoinen. Aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen edellytykset ja käytännöt työssä oppimisen kontekstissa. Opetushallitus. 13-32.
- Pollari, P., Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. 1996. Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.
- Puroila, A-M. 2005. Pohjoinen varhaiskasvatus – palvelut, henkilöstö ja osaaminen. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus. Oulun toimintayksikkö.
- Puroila, A-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa – Kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Oulun yliopisto.
- Pyykkö, A., Salpakivi, P. & Vuorio, J-M. 1985. Päivähoidon kasvatustoiminta. Helsinki: Kirjayhtymä
- QCA. 1999. Developing an assessment strategy for NVQs and SVQs. National Occupational standards. Great Britain.
- Rauhala, P. 1993. Ammatti ja kvalifikaatiot 1990-luvun yhteiskunnassa. Teoksessa A. Eteläpelto ja R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Helsinki: Painatuskeskus. 15-30.
- Raivola, R., Heikkinen, A., Kauppi, A., Nuotio, P., Oulasvirta, L. & Rinne, R. 2007. Aikuisten näyttötutkintojärjestelmän toimivuus. Arvioinnin tiivistelmä. Aikuiskoulutuksen ajankohtaisseminaari 30.5.2007.
- Raivola, R., Heikkinen, A., Kauppi, A., Nuotio, P., Oulasvirta, L., Rinne, R., Gnubb-Manninen, G., Silvennoinen, H. & Vaahtera, K. 2008. Aikuisten näyttötutkintojärjestelmän toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 26. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Rennert-Ariev, P. & College, L. 2005. A theoretical model for the authentic assessment of teaching. *Practical Assessment, Research & Evaluation* 2 (10). 1-11.
- Resnick, L.B. 1997. Getting to Work: Thoughts on the Function and Form of the School-to-Work Transition. Teoksessa A. Lesgold, M.J. Feuer & A.M. Black (toim.) *Transitions in Work and Learning: Implications for Assessment*. Washington, D.C.: National Academy Press. 249-263.
- Reynolds, M. & Salters, M. 1995. Models of competence and teacher training. *Cambridge Journal of Education* 25 (3). 349-360.
- Rikkinen, A. 1996. Ihmisenä ammatissa. Emotionaalisuuden ja moraalien yhteys ammattitaidossa. Opetushallitus.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja A: 128.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2000. Johdatus kasvatustieteisiin. Helsinki: WSOY.
- Rinne, R. & Salmi, E. 2003. Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Tampere: Vastapaino.
- Rinne, R. & Hallikainen, P. 2004. Turvalliseen laivantekoon työssäoppien: seurantatutkimus KMY Turun uuden telakan työssäoppimisprojektista. Teoksessa R. Rinne, P. Haltia, P. Hallikainen & H. Himberg. *Suomalainen laivanteko 2000-luvun vaihteessa: Työstä, turvallisuudesta ja oppimisesta suomalaisessa telakkateollisuudessa*. Turun yli-

- opiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:202. 131-308.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 2006. Ikääntyneet sukupolvet, koulutuksen merkitys ja tietoyhteiskunta. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Keuruu: PS-kustannus. 175-196.
- Rinne, R., Mäkinen, J., Olkinuora, E. & Suikkanen, A. 2006. Linda ja elinikäisen koulutuksen muutuvat lähtökohdat. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Keuruu: PS-kustannus. 11-22.
- Ropo, E. & Gustafsson, A.-M. 2006. Elämäkerrallinen näkökulma ammatilliseen ja persoonalliseen identiteettiin. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Vantaa: Dark Oy. 50-76.
- Rosenthal, M.K. 2003. Quality in Early Childhood Education and Care: A cultural context. *European Early Childhood Education Research Journal* 11 (2). Routledge: Taylor and Francis Group. 101 – 116.
- Ruoholinna, T. 2006. Ikääntyvä muuttuvilla työmarkkinoilla. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Keuruu: PS-kustannus. 155-174.
- Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Vantaa: Dark Oy. 106-122.
- Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Atena kustannus. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.
- Schmid, K. & Kiger, S.J. 2003. Competence-Based Curricula and Assessment: The Case of Teacher Education in Indiana. *Assessment Update* 15 (1). 6-11.
- Scott, D. 1996. Methods and data in educational research. Teoksessa D. Scott (toim.) *Understanding Educational Research*. Florence, USA: Routledge. 52-73.
- Scott, D. 1996b. Making judgements about educational research. Teoksessa D. Scott (toim.) *Understanding Educational Research*. Florence, USA: Routledge. 74-87.
- Sennett, R. 2002. Työn uusi järjestys. Miten uusi kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta. Tampere: Vastapaino.
- Shavelson, R.J. & Towne, L. 2002. *Scientific Research in Education*. Committee on Scientific Principles for Education Research. National Research Council. Washington, DC: National Academy Press.
- Shaw, I. 2002. *Qualitative Research in Social Work*. London: Sage Publications Inc.
- Siitonen, A. 2004. Ammatillisuus ja taidon käsite. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) *Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu*. Helsinki: Edita Prima Oy. 266-278.
- Siltala, J. 2004. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Helsinki: Otava.
- Silverman, D. 1993. *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage Publications Inc.
- Soininen, M. 1995. Tiedon jakajasta tietämyksen rakentajaksi. Teoksessa J. Heikkilä ja S. Aho (toim.) *Muutosagenttiopettaja. Luovuuden irtiotto. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:48*. 159-174.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:43.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2007. Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:7. Helsinki.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2007b. Varhaiskasvatuksen kehittämisen suuntaviivoja lähivuosille. Väliraportti varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan työstä. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:13. Helsinki.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2007c. Varhaiskasvatustutkimus ja varhaiskasvatuksen kansainvälinen kehitys. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan Varhaiskasvatustutkimus ja kansainvälinen tilanne – jaoksen raportti. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:6. Helsinki.
- Stakes. 2005. **Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet**. Toinen tarkistettu painos 2005. Stakes Oppaita 56.
- Stanton, G. 1995. Quality in Qualifications and Learning Programmes. Teoksessa J. Burke (toim.) *Outcomes, Learning and the Curriculum. Implications for NVQs, GNVQs and other qualifications*. London: The Falmer Press. 142-154.
- Steadman, S. 1995. The Assessment of Outcomes. Teoksessa J. Burke (toim.) *Outcomes, Learning and the Curriculum. Implications for NVQs, GNVQs and other qualifications*. London: The Falmer Press. 201-212.
- Stemler, S. 2001. An Overview of Content Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation* 7 (17).

- Sugrue, C. 2001. *Developing Teachers and Teaching Practice: International Research Perspectives*. London: Routledge.
- Suoranta, J. 1997. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Siivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Säljö, R. 2001. *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki. WSOY.
- Takala, S. 1996. Suoritusarviointi puntarissa. Mahdollisuuksia ja ongelmia valtakunnallisissa kokeissa. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnakylä. *Portfolion monet mahdollisuudet*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino. 207-222.
- Ten Haven, P. 2004. *Understanding Qualitative Research and Ethnomethodology*. London: Sage Publications Inc.
- Tennant, M. 1999. Is learning transferable? Teoksessa D. Boud & J. Garrick (toim.) *Understanding Learning at Work*. New York: Routledge. 165-179.
- Textor, M.R. 1998. *International Perspectives on Quality Child Care*. Early Childhood Education Journal, 25 (3). Human Sciences Press, Inc. 167-171.
- Their, S. 1994. *Pedagoginen johtaminen*. Maarianhamina: Mermerus.
- Tiuraniemi, J. 1995. Reflektio, vuorovaikutus ja asiantuntijuus. Teoksessa J. Heikkilä ja S. Aho (toim.) *Muutosagenttiopettaja*. Luovuuden irtiotto. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:48. 149-158.
- Toiskallio, J. 1995. Korkeakoulu, pedagogiikka & toiminnan yhteiskunta. *Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:37*.
- TOPPS. 2000. *National Occupational Standards for Child Care at Post Qualifying Level*. Great Britain.
- Tuckman, B.W. 1999. *Conducting Educational Research*. U.S.A.: Harcourt Brace College Publishers.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva. WSOY. 160-179.
- Tynjälä, P. 2000. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. 2004. *Asiantuntijuus ja työökulttuurit opettajan ammatissa*. Kasvatus 35 (2). 174-190.
- Tynjälä, P., Välimaa, J. & Murtonen, M. 2004. *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä*. Opetus 2000. PS-kustannus.
- Uhmavaara, H., Niemelä, J., Melin, H., Mamia, T., Malo, A., Koivumäki, J. & Blom, R. 2005. *Joustaako työ? Joustavien työjärjestelyjen mahdollisuudet ja todellisuus*. Työpoliittinen tutkimus 277. Työministeriö.
- Usher, R. 1996. *A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research*. Teoksessa D. Scott (toim.) *Understanding Educational Research*. Florence, USA: Routledge. 9-32.
- Valencia, S.W. & Au, K.H. 1997. *Portfolios Across Educational Contexts: Issues of Evaluation, Teacher Development, and System Validity*. Educational Assessment 4 (1). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 1-35.
- Valleala, U.-M. ja Collin, K. 2004. Työntekijöiden välinen vuorovaikutus – miten työpaikan sosiaalisissa yhteisöissä opitaan ja miten oppimista voitaisiin ohjata? Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa ja M. Murtonen (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä*. Opetus 2000. PS-kustannus. 129-150.
- Valli, R. 2001. Mitä numerot kertovat? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino. 158-171.
- Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2006. *Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa yhteiskunnassa*. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Keuruu: PS-kustannus. 27-42.
- Vicenik, P. & Virolainen, M. 2000. *Factors influencing in a scope of individual VET qualifications. Comparison between Finland and the Czech Republic*. Paper for presentation at ECER 2000, 20-23 September 2000, in Edinburgh, UK.
- Virolainen, M. 2001. *Ammatillisen peruskoulutuksen näytöt Englannissa, Saksassa, Hollannissa ja Tanskassa*. Opetushallitus. Vantaa: : Tummavuoren Kirjapaino Oy.
- Virta, A. 1999. *Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:65.
- Virtanen, H. 2000. *Ammatinhallinnan ja ammatti-toiminnan oppimisen filosofiasta*. Kasvatus 31 (2). 153-158.
- Volanen, M.V. 1993. *Function and dysfunction of the certification system: Closed and open structures*. Teoksessa R. Mäkinen & M. Taalas (toim.) *Producing and certifying vocational qualifications*.

- Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 83. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino. 131-144.
- Volanen, M.V. 1993b. Avoin taito, avoin tieto – avoin oppimistilanne. Teoksessa A. Eteläpelto ja R. Miettinen (toim.) Ammatitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Helsinki: Painatuskeskus. 137-152.
- Volanen, M.V. 2004. Tosi, hyvä ja kaunis taitamisen metodologiassa. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita Prima Oy. 231-241.
- Westera, W. 2001. Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies* 33 (1). Taylor & Francis Ltd. 75-88.
- Whitty, G. 2002. *Making Sense of Education Policy*. Gateshead: Athenaeum Press.
- Whitty, G. & Willmott, E. 1991. Competence-based teacher education: Approaches and issues. *Cambridge Journal of Education* 21 (3). 309-319.
- Williams, M. 2002. Generalization in interpretive research. Teoksessa T. May (toim.) *Qualitative Research in Action*. London: Sage Publications Inc. 125-143.
- Wolf, A. 1998. Portfolio assessment as national policy: the National Council for Vocational Qualifications and its guest for a pedagogical revolution. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 5 (3). 413-446.
- Yrjölä, P., Ansaharju, J., Haltia, P., Jaakkola, R., Järvinen, A., Taalas, M., Lamminranta, T. 2000. Näyttötutkintojärjestelmän kokonaisarviointi. Arviointi 12/2000. Helsinki: Opetushallitus.
- A 308/1994. Ammattitutkintoasetus.
- A 812/1998. Asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta.
- A 42/2005. Valtioneuvoston asetus aikuisten koulutustason kohottamiseen myönnettävästä valtionavusta.
- HE 286/1993. Hallituksen esitys eduskunnalle ammattitutkintoja koskevaksi lainsäädännöksi.
- HE 41/2005.
- KK 1111/2006 vp
- L 630/1998. Laki ammatillisesta koulutuksesta.
- L 631/1998. Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta.
- L 601/2005 Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta.

### Arkistolähteet

- Lastenohjaajakouluttajien neuvottelupäivät. 19.-20.3.1992, Muistio.
- Lastenohjaajakoulutuksen seurantaryhmä. PÖYTÄKIRJA 7/1994.
- Lastenohjaajakoulutuksen seurantaryhmä. Toimintakertomus 1995.
- Lastenohjaajakoulutuksen seurantaryhmä. PÖYTÄKIRJA 7/1995.
- Lastenohjaajakouluttajien informaatiopäivät 13.2.1995, Muistio.
- Lastenohjaajakoulutuksen seurantaryhmä. PÖYTÄKIRJA 2/1996.

# LAPSI- JA PERHETYÖN PERUSTUTKINTO

## Lapsen kasvun ohjaus ja huolenpito

Tutkinnon suorittaja

Näyttöpaikka ja -aika

Arvioija(-t)

Ammattitaitovaatimus	Kiitettävä (5)	Hyvä (4,3)	Tyydyttävä (2,1)	Hylätty	Arvioijan kommentteja
	Hyvä-tasoinen suorituksen lisäksi tutkinnon suorittaja	Tyydyttävä-tasoinen suorituksen lisäksi tutkinnon suorittaja	Tutkinnon suorittaja	Tutkinnon suorittaja	
<b>Lapsen kehitysvaiheiden ja tarpeiden huomioon ottaminen</b>	arvioi toimintaansa ja muuttaa sitä joustavasti lapsen tarpeita vastavaksi tilanteen edellyttämällä tavalla.	suunnittelee ja toimii lähtökohdanaan lapsen yksilölliset kehitysvaiheet, oppimisvalmiudet ja tarpeet.	ottaa toiminnassaan pääsääntöisesti huomioon lapsen kehitysvaiheet ja tarpeet	ottaa sattumanvaraisesti huomioon lapsen kehitysvaiheet ja tarpeet. Toiminta on joustamatonta tai aikuiskeskeistä.	
<b>Lapsen perushoidosta huolehtiminen</b>	edistää lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia. Kehittää kasvuympäristöä ja toimintaa siten, että lasten yksilölliset ja erityistarpeet otetaan huomioon.	huolehtii lapsen hyvinvoinnista lapsen tarpeiden ja tilanteen edellyttämällä tavalla. Toimii lasten hoitoa ja huolenpitoa koskevien säädösten mukaisesti.	huolehtii lapsen turvallisuudesta ja asianmukaisesta huolenpidosta.	huolehtii puutteellisesti lapsen perushoidosta ja turvallisuudesta.	
<b>Lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen yhteistyössä vanhempien ja muiden kasvatustajien kanssa monipuolisen toiminnan avulla</b>	ohjaa lapsia joustavasti erilaisissa tilanteissa ja lapsiryhmissä etsien suunnitelmallisesti ja aloitteellisesti yhdessä vanhempien kanssa uusia keinoja lapsen kehityksen ja oppimisen edistämiseksi	käyttää erilaisia kasvatusta- ja ohjausmenetelmiä ohjatessaan lasta ja lapsiryhmiä. Toimii lasten päivähoitoon ja/tai kirkon kasvatustoiminnan, esi- ja alkuopetuksen tavoitteiden mukaisesti yhteistyössä vanhempien ja muiden kasvattajien kanssa. Vahvistaa turvallista ja vuorovaikutteista ilmapiiriä.	käyttää kasvatusta- ja ohjausmenetelmiä rajoittuneesti kuitenkin tilanteet halliten. Osallistuu yhteistyöhön vanhempien ja muiden kasvatustajien kanssa. Rohkaisee vuorovaikutukseen ja luovuuteen niukasti, soveltaa kasvatustoiminnan tavoitteita satunnaisesti.	ohjaa lasta tai lapsiryhmää yksipuolisesti, jäykästi tai hallitsemattomasti. Aiheuttaa toiminnallaan turvattomuutta tai estää vuorovaikutusta, luovuutta ja ilmaisuja. Ei toimi yhteistyössä vanhempien kanssa eikä toiminta ole tavoitteellista.	



Ammattitaitovaatimus	Kiitettävä (5)	Hyvä (4,3)	Tyydyttävä (2,1)	Hylätty	Arvioijan kommentteja
<b>Kasteopetuksen ja uskontokasvatuksen toteuttaminen</b>	työskentelee kristilliseen arvopohjaan sitoutuneesti rakentavassa yhteistyössä myös eri kulttuureja, arvolähtökohtia ja kasvatuskäytäntöjä edustavien perheiden kanssa sekä kehittää kasteopetuksen/kristillisen kasvatuksen sekä päivähoidon uskontokasvatuksen ja esiopetuksen katsomuskasvatuksen menetelmiä.	toimii kristillisen arvopohjan ja ihmiskäsityksen mukaisesti ja toteuttaa kasteopetusta, kristillistä kasvatusta sekä päivähoidon uskontokasvatusta ja esiopetuksen tavoitteiden mukaista katsomuskasvatusta.	osallistuu kirkon kasteopetuksen antamiseen ja päivähoidon uskontokasvatuksen sekä esiopetuksen katsomuskasvatuksen tavoitteiden toteuttamiseen.	ei toimi kirkon kasteopetuksen ja kristillisen ihmiskäsityksen eikä päivähoidon uskontokasvatuksen ja esiopetuksen katsomuskasvatuksen tavoitteiden mukaisesti	
<b>Kasvatustyö ja yhteistoiminta eri toimintaympäristöissä</b>	toimii aktiivisesti ja vuorovaikutteisesti kehittäen yhteistyöverkostoa sekä ohjaa lapsia ja perheitä käyttämään kasvatusta tukevia palveluja	toimii eri toimintaympäristöissä niiden kasvatuseriaatteiden ja käytäntöjen mukaisesti ja ymmärtää työnsä osana laaja-alaista kasvatustyön ja perheiden palvelujen verkostoa.	ymmärtää eri toimintaympäristöjen erityispiirteitä ja osallistuu yhteistyöhön säädetten ja sopimusten mukaisesti	ei ymmärrä eri toimintaympäristöjen erityispiirteitä ja yhteistoiminta on rajoitunutta ja/tai ei noudata säädöksiä ja sopimuksia.	
<b>Ammattitaidon ja työn kehittäminen</b>	hakee aktiivisesti palautetta ja kehittää toimintaansa sen perusteella sekä antaa rakentavaa palautetta. Arvioi ja kehittää monipuolisesti työtään, työyhteisöään. Toimii joustavasti muuttuvissa työtilanteissa ja -ympäristöissä sekä pystyy oma-aloitteisesti ennakoimaan ja luovaan toimintaan.	tiedostaa oman osaamisensa ja kehittämistarpeensa sekä ottaa vastaan palautetta ja arviointia ja kehittää, työtään. Toimii työtilanteiden edellyttämällä tavalla ja ottaa huomioon omien ja toisten tunteiden merkityksen.	osallistuu oman toiminnan arviointiin ja ottaa vastaan palautetta. Vuorovaikutustilanteissa ottaa tunteet huomioon jossain määrin. Tuntee lastenohjaajan keskeiset tehtävät ja toimii annettujen ohjeiden mukaisesti.	Ei arvioi omaa toimintaansa eikä hyödynnä palautetta. Käsite lastenohjaajan tehtävistä selkiytymätön ja kehittävä työote puuttuu. Toimii joustamattomasti eikä pysty irrottautumaan omasta näkökulmastaan	

