

ERI KOULUTUSTAUSTAISET LASTENTARHANOPETTAJAT
MONIAMMATILLISISSA TYÖYHTEISÖISSÄ

Eini Saukkonen
Pro gradu -tutkielma
Yleinen kasvatustiede
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto
Maaliskuu 2017

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden laitos / Kasvatustieteiden tiedekunta

SAUKKONEN, EINI: Eri koulutustaustaiset lastentarhanopettajat moniammatillisissa työyhteisöissä

Pro gradu -tutkielma, 85 s., 5 liites.

Yleinen kasvatustiede

Maaliskuu 2017

Tutkimuksen tavoitteena on tutkia lastentarhanopettajina toimivien kokemuksia heidän koulutuksestaan suhteessa työhön. Päiväkoti on moniammatillinen työyhteisö, jossa työskennellään erilaisilla koulutuksilla ja ammattinimikkeillä. Varhaiskasvatuksessa on eri aikoina korostettu sen sosiaalihuollollista ja koulutuksellista tehtävää. Myös henkilöstön erilaiset koulutukset ovat eri tavoin painottuneita. Lastentarhanopettajina toimitaan kahdella erilaisella tutkinnolla: yliopistojen kasvatustieteen kandidaatin ja ammattikorkeakoulujen sosionomitutkinnolla. Erilaisten koulutusten on nähty synnyttävän työyhteisöissä ristiriitoja, eikä moniammatillisuuden hyöty ole näin toteutunut parhaalla mahdollisella tavalla.

Tutkimus on toteutettu haastattelumenetelmällä ja tutkimukseen on haastateltu kuutta Turun alueen päiväkodeissa työskentelevää lastentarhanopettajaa. Puolella haastateltavista oli yliopistolastentarhanopettajakoulutus ja puolella sosionomikoulutus.

Tuloksissa nousi esille, että erilaisten koulutusten katsotaan tuovan päiväkoteihin erilaista osaamista. Yliopistolastentarhanopettajien erityisosaamisena nähtiin pedagoginen osaaminen ja sosionomilastentarhanopettajien vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Haastatteluissa nousi esille jännitteitä liittyen päiväkodeissa työskentelevien erilaisiin koulutuksiin. Jännitteet liittyivät muun muassa sosionomeilta poistettuun esiopetuskelpoisuuteen, tutkintojen erilaiseen luonteeseen sekä lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien väliseen työnjakoon. Tutkimuksessa korostuivat moniammatillisuuteen liittyvät ristiriidat, mutta tulisi myös miettiä keinoja erilaisen osaamisen hyödyntämiseen.

Asiasanat: varhaiskasvatus, moniammatillisuus, lastentarhanopettajakoulutus, sosionomikoulutus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	VARHAISKASVATUKSEN MUOTOUTUMINEN.....	5
2.1	Lastensuojelusta kohti päivähoitojärjestelmää	5
2.2	Päivähoitolaki ja -järjestelmä syntyvät.....	6
2.3	Subjektiiivinen päivähoito-oikeus – tarveharkinta poistui.....	7
3	VARHAISKASVATUKSEN SUUNTA HOIVASTA KOHTI OPETUSTA.....	9
3.1	Varhaiskasvatuksen sosiaalihuollollinen ja koulutuksellinen malli.....	9
3.2	Päivähoidon erilaiset tehtävät	11
3.3	Hallinnon muutokset Suomessa – takaisin opetustoimeen.....	13
4	VARHAISKASVATUKSEN AMMATTILAISET.....	15
4.1	Varhaiskasvatuksen koulutukset ovat etsineet paikkaansa	15
4.2	Lastentarhanopettaja- ja sosionomikoulutusten opetussuunnitelmat	19
4.3	Lastentarhanopettajan kelpoisuusehdot ja työnjako	22
4.4	Lastentarhanopettajan osaamisalueet.....	29
4.5	Lastentarhanopettajien reviiritistelut	34
4.6	Erialaisten koulutusten hyödyntäminen	39
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	41
5.1	Tutkimustehtävä.....	41
5.2	Tutkimusaineisto ja -menetelmä.....	42
5.3	Tutkimusaineiston analysointi.....	45
5.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	46

6	TULOKSET	49
6.1	Lastentarhanopettajien ja sosionomien kokemukset varhaiskasvatuksen tehtävästä	49
6.1.1	Lasten kasvatus ja opetus	49
6.1.2	Vanhemmuuden ja perheiden tukeminen.....	50
6.1.3	Vanhempien työssäkäynnin mahdollistaminen.....	51
6.2	Lastentarhanopettajan työtehtävät ja osaaminen	52
6.2.1	Työtehtävät – riippuvat lasten iästä	52
6.2.2	Työn ja työtehtävien muuttuminen.....	54
6.2.3	Osaaminen – vaatii jatkuvaa itsensä kehittämistä.....	54
6.2.4	Eri ammattiryhmien erityisosaaminen – myös persoona ratkaisee	56
6.3	Koulutus ja työelämä.....	58
6.3.1	Koulutuksen tuoma osaaminen	58
6.3.2	Millaista osaamista koulutuksesta olisi kaivannut lisää?.....	60
6.3.3	Onko koulutus antanut tarpeeksi valmiuksia työhön?	61
6.4	Työnjako ja moniammatillisuus.....	63
6.4.1	Työnjako – opettajuus korostuu esiopetusryhmissä	63
6.4.2	Erlaisiin koulutuksiin liittyvät ristiriidat – koulutus ”tabu” puheenaihe..	66
6.4.3	Moniammatillisuuden hyöty ja mahdollisuudet.....	71
7	YHTEENVETO JA POHDINTA	73
	LÄHTEET	79
	LIITE 1. Kirje päiväkodinjohtajille	86
	LIITE 2. Kirje lastentarhanopettajille	87
	LIITE 3. Haastattelurunko	88

KUVIOLUETTELO

Kuvio 1. Lastentarhanopettajakoulutuksen opinnot	20
Kuvio 2. Sosionomikoulutuksen opinnot	20
Kuvio 3. Varhaiskasvatuksen henkilöstön kelpoisuudet	24
Kuvio 4. Päivähoidon kentällä tarvittava osaaminen.....	30
Kuvio 5. Varhaiskasvatuksen suuntalinjat.....	39
Kuvio 6. Tutkimusaineiston analyysiprosessi.....	46

TAULUKKOLUETTELO

Taulukko 1. Institutionaaliset ulottuvuudet	10
Taulukko 2. Lastentarhanopettajien osaaminen	33
Taulukko 3. Haastateltavat	43
Taulukko 4. Tutkimustulosten koonti	75

1 JOHDANTO

Päiväkodeissa työskennellään monella erilaisella tutkinnolla ja erilaisilla ammattinimikkeillä. Tästä johtuen yleisesti puhutaan päiväkotien moniammatillisesta työyhteisöstä. Päiväkodeissa työskentelee päiväkodinjohtaja, lastentarhanopettajia, lastenhoitajia, erityislasterhanopettajia, avustajia, laitoshuoltajia ja mahdollisesti keittiöhenkilökuntaa. Lastentarhanopettajina toimitaan kahdella erilaisella koulutuksella: yliopiston kasvatustieteen kandidaatin tutkinnolla ja ammattikorkeakoulun sosionomitutkinnolla.

Moniammatillisuus on luonut varhaiskasvatuksen kentälle ammattiryhmien välisiä ristiriitoja, sillä erilaisten koulutusten vaikutus työnjakoon ei ole ollut selkeää. Suuressa osassa päiväkodeista on käytössä ”kaikki tekee kaikkea” –kulttuuri. Tämä on herättänyt paljon väittelyä, sillä siinä ei huomioida ammattiryhmien erilaisten koulutusten tuottamaa osaamista. (Karila & Nummenmaa 2001, 39.)

Tutkimuskohteenani ovat päiväkotien lastentarhanopettajien työ ja sen tekeminen erilaisilla koulutuksilla. Lastentarhanopettajan kelpoisuusvaatimuksena on vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon sisältyy lastentarhanopettajan koulutus, tai sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulututkinto, johon sisältyvät varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet opinnot (29.4.2005/272, 7§). Kahdella koulutuksella ”kamppaillaan” samoista työpaikoista. Tutkimuksessani on tarkoituksena lastentarhanopettajien haastattelujen kautta tuoda esille heidän kokemuksiansa koulutuksesta suhteessa lastentarhanopettajan työhön. Tutkimuksessa tutkitaan myös ammattiryhmien välistä työnjakoa varhaiskasvatuksessa ja siihen liittyviä ristiriitoja ja mahdollisuuksia.

Tutkimus on tällä hetkellä hyvin ajankohtainen, sillä varhaiskasvatuslain toista vaihetta valmistellaan parhaillaan. Uutta varhaiskasvatuslakia valmistelevalle työryhmälle on esittänyt selkeytyksiä varhaiskasvatuksen henkilöstön ammattinimikkeisiin. Ammattinimikkeet olisivat jatkossa uuden lain mukaan varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen sosionomi, varhaiskasvatuksen lastenhoitaja ja varhaiskasvatuksen johtotehtävät. (OKM 2014.) OAJ (2015) toivoo, että toisessa vaiheessa saataisiin selkeys nimikkeiden lisäksi myös kelpoisuuksiin ja henkilöstörakenteisiin.

Lastentarhanopettajaliiton puheenjohtaja Anitta Pakanen kuvaa Opettaja-lehden artikkelissa päiväkodin työyhteisöä termillä ”mössökulttuuri”, johon on 1980-luvulla ajetun työnjaon mallin mukana ajauduttu. Tällöin tasa-arvon nimissä ajettiin mallia, jossa kaikki päiväkodin henkilökunnasta saavat tehdä kaikkea, mutta samalla unohdettiin lastentarhanopettajien koulutuksen tuoma pedagoginen osaaminen. Pakanen korostaa, että tasa-arvolla pitäisi todellisuudessa tarkoittaa sitä, että jokainen arvostaa toisten erilaista koulutusta ja antaa mahdollisuuden kaikille työskennellä koulutuksen tuoman osaamisen mukaisesti. Tehtävänimikkeiden selkeyttäminen nostaisi Pakasen mukaan varhaiskasvatuksen laatua ja arvostusta ja lisäisi työyhteisön hyvinvointia ja motivaatiota kehittää omaa työtään. (Opettaja 40/2014.)

Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia on ollut puolestaan henkilöstön ammattinimikkeiden muutoksia vastaan. Heidän kannanottonsa mukaan sosiaalialan ja kasvatustieteiden koulutustaustaisten varhaiskasvatuksen opettajien tasavertainen työskentely rinnakkain tukee parhaiten varhaiskasvatustalouden kasvatus- ja opetustavoitteiden toteuttamista. He ovat sitä mieltä, ettei varhaiskasvatuksen tehtäväkokonaisuuksiin pidä rakentaa liian yksityiskohtaisia henkilöstönormeja ja kapea-alaisia tehtäviä. Varhaiskasvatuksen opettaja ja varhaiskasvatuksen lastenhoitaja ovat riittäviä tehtävänimikkeitä erottamaan toimijoiden vastuita ja työorientaatiota. (Talentia 2014.)

Etenkin ammattijärjestöissä puolustetaan kiivaasti oman ammattiryhmän erityisosaamista ja oikeutusta varhaiskasvatuksen kentällä. Tätä keskustelua on käyty siitä saakka, kun sosiaalikasvattajat saivat päivähoitolain myötä vuonna 1973 mahdollisuuden toimia lastentarhanopettajina. (ks. Rinne & Jauhiainen, 1989; Kinos 1997.) Tutkimuksessani on tarkoitus tuoda tähän keskusteluun tällä hetkellä lastentarhanopettajina toimivien oma näkemys ammattiryhmänsä työstä, asemasta ja osaamisesta työyhteisössä.

Ristiriidoista puhutaan paljon, mutta moniammatillisuus voitaisiin työyhteisöissä kääntää myös hyödyksi. Moniammatillinen työyhteisö koetaan yleisesti haastavana, ja sen pelätään hävittävän jotakin omasta asiantuntijuudesta, joka on kokemusten ja koulutuksen kautta saavutettu. Nämä ristiriidat aiheuttavat työssä paineita, lisäävät työssä koettua stressiä ja luovat ammattikuntien reviiritisteluita. Jos työskentelysääntö sallii

tällaisen ammattikuntien välisen kamppailun, jäävät moniammatillisuuden mahdollisuudet hyödyntämättä. Moniammatillisuus tarjoaa mahdollisuuden päiväkotityön kehittämiseen, jos kaikkien työntekijöiden näkökulmia arvostetaan ja jokaisen erityisosaaminen tuodaan päiväkotiyhteisön käyttöön. (Karila & Nummenmaa 2001, 41.)

Voidaan miettiä myös uusia keinoja moniammatillisuuden hyödyntämiseen. Euroopassa on alettu integroida lasten ja perheiden palveluja saman katon alle. Olisivatko Suomessa päiväkotien kahden eri koulutusväylän lastentarhanopettajat mahdollisuus tällaiseen? Tämä ei muuttaisi vain varhaiskasvatuksen työskentelyympäristöä, vaan haastaisi työntekijät uudella tavalla moniammatilliseen yhteistyöhön. (Oberhuemer, Schreyer & Neuman. 2010, 483.)

Vuoden 1921 oppivelvollisuuslakia valmisteltaessa päiväkotia kaavailtiin osaksi koulujärjestelmää, mutta vastustuksen vuoksi päiväkotit jäi koulujärjestelmän ulkopuolelle. (Kinos & Palonen 2012, 10; Hänninen & Valli 1986.) Yleisenä eurooppalaisena trendinä pidetään päivähoitopalvelujen kasvatuksellisen ja opetuksellisen roolin voimistumista. Britanniassa, Espanjassa ja Ruotsissa päivähoitopalvelut ovat kokonaan osa opetussektoria. Tämän myötä suunta voisi olla päivähoiton ja koulun yhteistyön kehittäminen. Tässäkin avainkysymykseksi nousee eri ammattiryhmien välinen yhteistyö. (Palola 2004, 49.) Voiko tämä suunta olla jo näkyvissä, sillä nykyään yhä useammin uusien koulujen yhteyteen rakennetaan päiväkotit?

Tutkimuksen toisessa luvussa käsitellään varhaiskasvatuksen muotoutumista 1700-luvulta tähän päivään asti. Varhaiskasvatuksen tarve on syntynyt alun perin vanhempien työssäkäynnin lisääntyessä. Työssäkäyvien vanhempien lapset haluttiin saada pois kaduilta vaeltamasta. Toisen maailmansodan jälkeen päivähoitoa alettiin kuitenkin järjestää aikaisempaa laajemmin ja päivähoitolaki astui voimaan 1973. Vuonna 1996 astui voimaan subjektiivinen päivähoito-oikeus, joka takasi kaikille mahdollisuuden osallistua varhaiskasvatukseen. Oikeus päivähoitoon on ollut alussa vain köyhillä perheillä, mutta laajentunut pikkuhiljaa koskemaan kaikkia.

Kolmannessa luvussa käsitellään varhaiskasvatuksen sosiaalihuollollisen ja kasvatuksellisen ja opetuksellisen tehtävän jatkuvaa tasapainoilua. Varhaiskasvatuksen

tehtävät ovat saaneet eri aikoina erilaisen painotuksen. Myös hallinnollisesti varhaiskasvatuksen paikka on vaihdellut koulu- ja sosiaalihuollon välillä. Koulutuksellisen ja opetuksellisen näkökulman voidaan ajatella viime aikoina korostuneen sekä kansainvälisellä että Suomen tasolla. Erilaiset painotukset varhaiskasvatuksen tehtävissä ovat heijastuneet myös päiväkotien henkilöstörakenteisiin ja koulutuksiin.

Neljännessä luvussa käydään läpi päiväkotien henkilöstön koulutusten muutoksia sekä vertaillaan tämän hetken yliopisto- ja sosionomilastentarhanopettajien koulutuksia. Myös henkilöstön kelpoisuusehdot ja työnjako ovat osittain muuttuneet varhaiskasvatuksen kentällä. Lastentarhanopettajien erilaiset koulutukset muodostavat tutkimusten mukaan erilaista osaamista. Erilaisten koulutusten nähdään lisäävän henkilökunnan välille myös ristiriitoja. Luvun lopussa tuodaan esille mahdollisuuksia erilaisten koulutusten hyödyntämiseen.

Viides luku kuvaa tutkimuksen toteutusta ja siinä tehtyjä metodologisia ratkaisuja. Luvussa kuvataan tutkimustehtävää ja sitä, miten tutkimus on toteutettu. Olen toteuttanut tutkimukseni haastattelumenetelmällä. Haastatteluaineisto on nauhoitettu ja litteroitu. Tutkimuksen analyysivaiheessa on käytetty sisällönanalyysiä. Viidennessä luvussa pohditaan myös tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

Kuudennessa luvussa siirryn tutkimustuloksiin, jotka olen jakanut teorian, tutkimuskysymysten ja haastattelurungon perusteella neljään teemaan. Teemat ovat varhaiskasvatuksen tehtävä, työtehtävät ja osaaminen, koulutus sekä työnjako ja moniammatillisuus. Tulosten jälkeen luvussa seitsemän on tuloksiin liittyvää koontia ja pohdintaa.

2 VARHAISKASVATUKSEN MUOTOUTUMINEN

2.1 Lastensuojelusta kohti päivähoitojärjestelmää

Euroopassa varhaiskasvatukseen kiinnitettiin huomiota 1700- ja 1800- lukujen taitekohdassa, kun teollisuus ja naistyövoiman käyttö lisääntyivät. Perheet muuttivat kaupunkeihin, joissa äitien lisääntynyt työssäkäynti synnytti lastenhoito-ongelmia. Seurauksena olivat uudet ongelmat: lapset kuljeksivat kaduilla, kävivät kerjuulla tai heitä käytettiin hyväksi koti- ja tehdasteollisuuden työvoimana. 1700-luvun lopulla alettiin perustaa puhtaasti sosiaalihuollollista lähestymistapaa edustavia sosiaalisia hoitolaitoksia, joissa huolehdittiin pääasiassa köyhien perheiden lapsista. Vasta 1810-luvulla perustettiin ”pikkulastenkouluja”, jotka edustivat kasvatuksellista ja opetuksellista lähestymistapaa. Friedrich Fröbel perusti vuonna 1839 ensimmäisen lastentarhan, jonka pedagogiikka kehittyi leikin, opetuksen ja työn ympärille. Fröbelin voidaan ajatella olleen paljon aikaansa edellä, sillä hän näki lastentarhojen muodostavan perustan yhtenäiselle kasvatus- ja koulutusjärjestelmälle. (Ojala 1993, 14–22; Hänninen & Valli 1986, 20–26.)

Pikkulastenkouluja perustettiin Suomeen 1840-luvulla. Friedrich Fröbelin ajatukset tulivat Suomeen kansakoululaitoksen 1860-luvulla perustaneen Uno Cygnaeusin mukana. Ensimmäisen opettajia valmistavan seminaarin yhteyteen perustettiin lastenseimi ja lastentarha. Seimi oli tarkoitettu alle 4-vuotiaille ja lastentarha 4-10-vuotiaille lapsille. Cygnaeuslainen varhaiskasvatusaate ei kuitenkaan sellaisenaan levinnyt Suomeen. 1880-luvun lopulla perustettujen lastentarhojen tehtävä oli sosiaalihuollollinen eikä siinä määrin kasvatuksellinen tai kansansivistyksellinen, kuin Fröbel ja Cygnaeus olivat tarkoittaneet. Cygnaeuksen jälkeen Hanna Rothman alkoi levittää Suomessa lastentarha-aatetta. Hanna Rothman perusti Suomen ensimmäisen kansanlastentarhan vuonna 1888. Kansanlastentarhan tarkoitus oli huolehtia kaikkein heikoimmassa asemassa olevista lapsista. Toisena merkittävänä lastentarhatyön uranuurtajana pidetään Hanna Rothmanin työparia Elisabeth Alanderia. (Ojala 1993, 23–26; Hänninen & Valli, 1986, 59–70; Lujala 2008, 205–207.)

2.2 Päivähoitolaki ja -järjestelmä syntyvät

Toisen maailmansodan jälkeiset suuret ikäluokat, kaupunkeihin muutto, yksinhuoltajaperheiden määrän kasvu ja naisten lisääntyvä työssäkäynti loivat paineita lasten päivähoiton järjestämiseen lastensuojelutoimintaa laajemmin. 1970-luku olikin lastentarhojen ja lastentarhanopettajien määrän jyrkän kasvun vuosikymmen. (Rinne & Jauhiainen 1988, 235–251.)

Tällöin alettiin laatia myös päivähoitolakia, joka astui voimaan vuonna 1973. Päivähoiton muodoiksi määriteltiin päivähoitolaissa päiväkoti, perhepäivähoito ja leikkitoiminta. Kaikki päivähoiton muodot asetettiin samanarvoiseen asemaan, kun päivähoitojärjestelmää lähdettiin kehittämään. Päivähoitolaki määräsi, että päivähoitopalveluja tuli olla tarvetta vastaavasti saatavana. Lastensuojelu ja päivähoito olivat voimaan astuneessa päivähoitolaissakin kiinteästi yhteydessä toisiinsa. Vuoden 1973 asetuksessa lasten päivähoidosta (16.3.1973/239) määriteltiin, että ”lapsia päivähoitoon otettaessa on etusija annettava sosiaalisista tai kasvatuksellisista syistä päivähoitoa tarvitseville lapsille”. (Kinos & Palonen 2012, 232–233.)

Esiopetus nousi keskusteluihin 1960-luvulla, ja ensimmäinen esikoulukokeilu aloitettiin Lahdessa vuonna 1966. Kokeilut toteutettiin hallinnollisesti joko sosiaalitoimen tai koulutoimen alaisuudessa. Vuoden 1972 esikoulukomitean mukaan esikoulusta olisi tultava kuusivuotiaiden ikäluokalle tarkoitettu, pakollinen ja maksuton. Kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunta ehdotti vuonna 1976, että oppivelvollisuusikärajaa laskettaisiin vuodella, esikoulu siirtyisi kouluhallinnon alaisuuteen ja opettajina olisivat lastentarhanopettajat tai peruskoulunopettajat. Ajatuksiin ei kuitenkaan suhtauduttu varauksettomasti, ja esikoulu ei toteutunut suunnitellulla tavalla vielä 1970-luvulla. Esikoulukokeilutkin lopetettiin sosiaalivaltion alaisissa kunnissa eikä kouluhallinnon alaisia kokeilujakaan pyritty laajentamaan. Esikoulu jätettiin Kinoksen ja Palosen sanoin ”lepäämään” 20 vuodeksi. (Kinos & Palonen 2012, 235–244.)

2.3 Subjektiiivinen päivähoito-oikeus – tarveharkinta poistui

1990-luvun alussa päivähoitolakiin lisättiin säännökset subjektiiivisesta päivähoitosta. Kaikille alle 3-vuotiaille lapsille tuli oikeus osallistua päivähoitoon vuonna 1990 ja kuusi vuotta myöhemmin subjektiiivinen päivähoito-oikeus koski kaikkia alle kouluikäisiä lapsia. Vuonna 1996 astui voimaan lasten subjektiiivinen päivähoito-oikeus, mikä muutti päivähoiton luonteen kaikkien sosiaalipalveluksi. (Alila ym. 2014, 13; Kinos 1997, 40.)

Esiopetus nousi esille uudelleen 1990-luvulla. Esiopetuksesta tuli lakisääteinen ja subjektiiivinen esiopetus astui voimaan vuonna 2001. Esiopetus oli kuusivuotiaille vapaaehtoista, mutta kunnille määrättiin esiopetuksen järjestämismääräyksiä. (Kinos & Palonen 2012, 235–244.) Esiopetus muuttui velvoittavaksi vuoden 2015 alussa, ja lakia on sovellettu 1.8.2015 alkaen. Lain mukaan oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuotena lapsen on osallistuttava vuoden kestäväseen esiopetukseen tai muuhun esiopetuksen tavoitteet saavuttavaan toimintaan. Velvoittavan esiopetuksen tarkoituksena on parantaa lasten oppimisedellytyksiä ja lisätä koulutuksellista tasa-arvoa. (OKM, 2015b.)

Esiopetus on erkaantunut muusta varhaiskasvatuksesta ja muodostunut vahvemmin osaksi koulutusjärjestelmää. Erkaantumista ovat aiheuttaneet se, että esiopetus kuuluu osaksi perusopetuslakia ja se, että muu varhaiskasvatus on kuulunut pitkään osaksi päivähoitoa koskevaa lainsäädäntöä. Vuonna 2000 julkaistiin ensimmäinen esiopetuksen opetussuunnitelma, joka oli normitasoinen määräys kaikille esiopetusta järjestävälle taholle. Varhaiskasvatussuunnitelma oli pitkään vain suositusluontoinen. Erkaantumisen ei katsota edistäneen tavoitteellisen, suunnitelmallisen, sisällöllisen tai rakenteellisen jatkumon rakentumista esiopetuksen ja muun varhaiskasvatuksen välille. (Alila ym. 2014, 15–16.) Vuoden 2017 elokuussa astuu voimaan uusi varhaiskasvatussuunnitelma, joka on esiopetussuunnitelman tavoin velvoittava, joten askelia esiopetuksen ja muun varhaiskasvatuksen yhdistämiseksi on otettu.

Uuden varhaiskasvatuslain ensimmäinen vaihe astui voimaan 1.8.2015 lähtien, ja toinen vaihe valmistuu hallituskauden 2015–2018 aikana. Uudessa laissa säädetään lapsen oikeudesta varhaiskasvatukseen ja korostetaan lapsen etua toiminnan

järjestämisessä. Laissa varhaiskasvatus määritellään lapsen suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaksi kokonaisuudeksi, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Lakiin lisättiin myös osallisuutta ja vaikuttamista koskeva säännös, joka koskee lasta, lapsen vanhempia ja muita huoltajia. Tällä tarkoitetaan sitä, että varhaiskasvatusta suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioitaessa on huomioitava lapsen, lapsen vanhempien ja muiden huoltajien mielipiteet ja toiveet. Lain ensimmäinen vaihe ei ottanut vielä kantaa henkilöstön nimikkeisiin, kelpoisuuksiin tai henkilöstörakenteisiin. Niihin OAJ toivoo lain toisessa vaiheessa tuotavan selkeyttä. Lain toinen vaihe valmistellaan ja päätetään hallituskaudella 2015–2018. (OKM, 2015a; OAJ 2015.)

Vuoden 2016 elokuussa astui voimaan uusi laki, jossa on rajuja muutoksia lasten subjektiiviseen päivähoito-oikeuteen. Laki antaa kunnille mahdollisuuden rajata päivähoito-oikeutta puolipäiväiseksi, kun vanhemmat eivät ole kokoaikatoissa. Lastentarhanopettajaliitto näkee subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaamisen heikentävän pienten lasten asemaa ja oikeuksia sekä koulutuksellista tasa-arvoa. Lain myötä kunnilla on myös mahdollisuus suurentaa yli kolmivuotiaiden lasten ryhmäkokoja. Kunnat saavat tällä hetkellä itse päättää, toteuttavatko ne päivähoiton leikkauksia. (Hallitusohjelma 2015; LTOL 2015.) Mielenkiintoista olisi tutkimus siitä, kuinka moni kunnista on lähtenyt leikkauksia toteuttamaan ja miten ne tulevat vaikuttamaan varhaiskasvatuksen laatuun.

Tällä hetkellä keskustellaan myös ilmaisesta varhaiskasvatuksesta. Varhaiskasvatus olisi ilmaista 3–5-vuotiaille esimerkiksi 20 tuntia viikossa. Tämän puolesta puhuvat muuan muassa Opettajien ammattijärjestö ja opetus- ja kulttuuriministeri Sanni Grahn-Laasonen (Yle Uutiset 2016). Toisaalta moni kritisoi tätä, sillä maksuttoman varhaiskasvatuksen rahoitusta ei ole vielä ratkaistu.

3 VARHAISKASVATUKSEN SUUNTA HOIVASTA KOHTI OPETUSTA

3.1 Varhaiskasvatuksen sosiaalihuollollinen ja koulutuksellinen malli

OECD on aloittanut vuonna 2001 projektin, jossa on kartoitettu keinoja parantaa kaikkien OECD-maiden varhaiskasvatustilannetta. Projektiin osallistui kaksitoista maata: Australia, Belgia, Tšekki, Tanska, Suomi, Italia, Alankomaat, Norja, Portugali, Ruotsi, Iso-Britannia ja Yhdysvallat. Projektiin liittyen on julkaistu neljä raporttia vuosina 2001, 2006, 2012 ja 2015 (Starting Strong 1-4). Tutkimuksessa nähtiin kehittämiskohteena se, että varhaiskasvatuksen päätöksenteko on jakautunut monen eri hallinnonalan alle. Pienten lasten hoidon ja koulutuksen palvelut ovat historiassa kehittyneet toisistaan erillään. Järjestelmä ei ole ollut yhteneväinen, ja erilaiset rahoituskanavat, toimintamallit, sääntelyjärjestelmät sekä henkilöstön koulutus- ja pätevyysvaatimukset ovat hämmentäneet päivähoiton kenttää. (OECD 2006, 46.)

Pienten lasten hoito- ja koulutuspalvelut ovat jakautuneita toisistaan usein maissa, joissa on liberaalinen markkinatalous ("liberal market economies"). Tällaisissa maissa lasten hoito nähdään perheiden eikä valtion vastuuna. Näitä maita ovat mm. Australia, Kanada, Irlanti, Korea, Iso-Britannia ja Yhdysvallat. Julkinen vastuu pienistä lapsista alkaa vasta "varhaiskoulutuksen"/"esikoulun" alkaessa, maasta riippuen noin 3–4-vuotiaana. Pienempien lasten katsotaan koulun sijasta tarvitsevan hoitoa, ja päivähoito on osana vapaita markkinoita. Perheet voivat käyttää näitä palveluita, mikäli heillä ei ole mahdollisuutta huolehtia lapsista kotona. Pienten lasten hoito näissä maissa on hajanaisempaa verrattuna esimerkiksi Pohjoismaihin, joissa palveluita säädelään valtiollisesti. (OECD 2006, 46.)

TAULUKKO 1. INSTITUTIONAALISET ULOTTUVUUDET (SCHWEIGE & WILLEKENS 2009, 9.)

Institutionaaliset ulottuvuudet	”Kasvatuksen ja opetuksen malli” (”Educational model”)	”Työn ja hoivan malli” (”Work-care reconciliation model”)
Pääsy/ Avoimuus	<ul style="list-style-type: none"> • Universaali 	<ul style="list-style-type: none"> • Kohdistettu
Oikeutettu	<ul style="list-style-type: none"> • Lapsi 	<ul style="list-style-type: none"> • Vanhempi/ Lapsi, jolla erityistarpeita
Pedagoginen käsitys	<ul style="list-style-type: none"> • Koulutustavoitteet (oppiminen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pääasiassa hoito
Ryhmä koko ja organisointi	<ul style="list-style-type: none"> • Suhteellisen isot ryhmät (samankaltaiset kuin kouluissa) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pienemmät ryhmät
Henkilöstön ammatillisuus, palkkaus	<ul style="list-style-type: none"> • Opettajankoulutus ja palkkaus 	<ul style="list-style-type: none"> • Matalampi koulutus ja palkkaus
Maksut	<ul style="list-style-type: none"> • Ei koulumaksuja 	<ul style="list-style-type: none"> • Valtionapu, mutta maksut vanhemmille
Rahoitus	<ul style="list-style-type: none"> • Samat kuin kouluilla (kansallinen/ paikallinen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Monimuotoisempi rahoitus, osana yhteisölliset toimijat (vähemmän keskitetty)
Hallinnollinen kompetenssi	<ul style="list-style-type: none"> • Koulutoimet 	<ul style="list-style-type: none"> • Sosiaalihuolto
Toiminta-aika	<ul style="list-style-type: none"> • Aukioloajat ja lomat kuten kouluissa 	<ul style="list-style-type: none"> • Vaihtelevat
Esimerkkimaita	<ul style="list-style-type: none"> • Belgia, Ranska, Luxemburg, Italia, Espanja 	<ul style="list-style-type: none"> • Pohjoismaat

Päivähoidon järjestämisen kaksi päämotiivia ovat olleet se, että alle kouluikäisten lasten on katsottu tarvitsevan kasvatusta ja opetusta sekä vanhempien työssäkäynnin mahdollistaminen (ks. Taulukko 1). Kasvatuksen ja opetuksen ajatusmallin mukaan lapsen normaali kehitys on mahdollista vain muiden lasten ja aikuisten ympäröimänä kodin ulkopuolella, ja lapsen katsotaan hyötyvän systemaattisesta koulumaisesta opetuksesta. Todella pienillä lapsilla on kuitenkin erityistarpeita, joihin koulu ei pysty vielä vastaamaan, ja silloin lastentarha on kouluun valmistava hoitomuoto. Julkisen päivähoidon katsotaan myös tasaavan eri sosiaalisista ja kulttuurisista taustoista tulevien lasten mahdollisuuksia. Näkemys päivähoidosta pienten lasten kasvatuksena ja opetuksena korostaa päivähoitoa universaalina ja kaikille sosiaaliluokille

mahdollisena. Vanhempien työssäkäynnin mahdollistavan päivähoidon on nähty alun perin olevan luokkasidonnaista. Tällöin se on tarkoitettu pääasiassa lapsille, jotka tarvitsevat sitä erityistarpeiden vuoksi ja köyhille vanhemmille, joiden on käytävä töissä. Nykyään molempien motiivien voidaan katsoa olevan universaaleja. Eroja on kuitenkin siinä, millainen tehtävä lastenhoidolla nähdään olevan eri politiikan kentillä (koulutus-, työllisyys-, hyvinvointi-, perhe- tai sukupuolipolitiikassa) ja miten julkinen lastenhoito eli päivähoito on järjestetty. (Scheiwe & Willekens 2009, 4–9.)

Joidenkin Euroopan maiden voidaan luokitella kuuluvan sekä kasvatuksen ja opetuksen että vanhempien työn ja lastenhoidon yhdistävään malliin järjestää lasten päivähoitoa. Belgian, Ranskan, Luxemburgin, Italian ja Espanjan voidaan selkeästi luokitella toteuttavan kasvatuksen ja opetuksen mallia yli kaksi- tai kolmivuotiaiden lasten kohdalla. Muut maat ovat aloittaneet oikeanpuoleisella mallilla, jossa päivähoito on osittain tai valtaosin ollut köyhien työskentelevien perheiden palvelu. Järjestelmällisesti ollaan kuitenkin siirtymässä kasvatuksen ja opetuksen mallin suuntaan. Ajatus siitä, että pienten lasten oppiminen ja koulutus on tärkeää, tulee koko ajan hyväksytyimmäksi. Muutokset tapahtuvat kuitenkin eri maissa eri tahtiin. (Scheiwe & Willekens 2009, 9–10.)

3.2 Päivähoidon erilaiset tehtävät

Päivähoidon tehtävän erilaiset painotukset eivät näy vain maiden välillä, vaan päivähoitolla on ollut myös Suomessa monia yhteiskunnallisia tehtäviä, mutta ne ovat painottuneet yhteiskunnallisessa keskustelussa eri aikoina eri tavoin. Tehtävät kietoutuvat toisiinsa, mutta antavat hyvin erilaisia lähestymistapoja tarkastella päivähoitopalvelun tarkoitusta ja tavoitteita. Alilan (2013, 230) mukaan päivähoitolla on kuusi erilaista tehtävää: sosiaalipoliittinen, tasa-arvoon edistävä, lapsipoliittinen, perhepoliittinen, työvoimapolitiittinen ja koulutuspolitiittinen tehtävä. (ks. myös Huttunen 1989, 26–27.)

Sosiaalipoliittisen tehtävän mukaan päivähoiton tärkeä tavoite on tukea lapsiperheitä yhteistyössä lapsi- ja perhepalvelujen kanssa sekä toimia tukitoimena lastensuojelulle.

Tasa-arvoon edistävässä tehtävässä päivähoiton on tarkoitus mahdollistaa naisten ja miesten tasa-arvoinen osallistuminen työelämään ja opiskeluun sekä toisaalta ennaltaehkäistä lapsen oppimisvaikeuksien syntymistä ja tasoittaa kehityksellisiä ja sosiaalisista taustoista johtuvia eroja. Lapsipoliittisen tehtävän tavoitteena on turvata lapsuus tarjoamalla lapselle mahdollisuus iän ja kehitystason mukaiseen toimintaan, oppimiseen, lepoon ja virkistykseen. Päivähoidon perhepoliittinen tehtävä korostaa lasten kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemista yhdessä perheiden kanssa sekä perheiden tukemista kasvatustehtävässään ja perheen ja työn yhteensovittamisen mahdollistamista. Päivähoidon työvoimapolitiittisena tehtävänä nähdään se, että lapsille tarjotaan turvallinen ympäristö vanhempien työssäolon tai opiskelun ajaksi. Koulutuspoliittisen tehtävän mukaan päivähoito turvaa jokaisen oikeuden oppimiseen ja omien oppimismahdollisuuksien kehittämiseen. (Alila ym. 2014, 11–12.)

Karila ja Nummenmaa (2001, 11) tuovat esille, että eri intressiryhmät eli työnantajat, perheet, ammattilaiset ja poliitikot korostavat päivähoiton tehtäviä eri tavoin. Se, millaisia painoarvoja tehtävät saavat yhteiskunnallisessa päätöksenteossa eri aikoina, on seurausta intressiryhmien voimasta ja aktiivisuudesta päätöksiä tehtäessä. (Karila & Nummenmaa 2001, 11.) Päivähoitojärjestelmää kehitettiin pitkään mm. hallinnonalansa vuoksi pääasiassa talous- ja sosiaalipolitiikan näkökulmasta, minkä vuoksi koulutuspoliittinen tehtävä jäi toissijaiseksi kehittämiskohteeksi. Tähän vaikutti myös 1970-luvun peruskoulu-uudistus, joka vei koulutuspolitiikan ja opetushallinnon mielenkiinnon puoleensa. Sosiaalihallinnon pääintressinä ei ollut päivähoitojärjestelmän toiminnallisen ja sisällöllisen osan eli pedagogiikan kehittäminen. Eniten tilaa yhteiskunnallisessa keskustelussa ovat saaneet päivähoiton työvoima-, sosiaali- ja perhepoliittiset tehtävät ja vähemmän lapsi-, koulutus- ja tasa-arvopoliittiset tehtävät. (Alila ym. 2014, 11–12.) Viime vuosina päivähoidosta on kuitenkin puhuttu yhä enemmän yhteiskunnan koulutuspoliittisena palveluna (Karila & Nummenmaa 2001, 14).

3.3 Hallinnon muutokset Suomessa – takaisin opetustoimeen

Lastentarhojen suhde koulutusjärjestelmään on ollut keskustelun aiheena lastentarhan alkuajoista saakka. Lastentarhojen hallinto liitettiin vuonna 1897 kouluhallinnon alaisuuteen ja vuonna 1924 hallinto siirrettiin lastensuojelun ohella kouluhallinnosta sosiaalishallinnon alaisuuteen. (Ojala 1993, 23–29; Hänninen & Valli 1986, 123–135; Kinos 1997, 81.) Oppivelvollisuuslakia valmisteltaessa vuonna 1921 käytiin keskusteluja alakoulujen ja lastentarhojen yhdistämisestä, mutta tämän pelättiin vievän lastentarhoja liikaa koulumaiseen suuntaan ja hävittävän jotakin kodinomaisesta lasten kasvatuksesta. (Kinos & Palonen 2012, 10; Hänninen & Valli 1986.)

Siirto 1920-luvulla kouluhallinnosta sosiaalishallinnon alaisuuteen tarkoitti sosiaalipedagogisen näkökulman voimakkaampaa painottumista ja lastentarhatyön erkaantumista kansakoulujärjestelmän kehittämisestä. Lastentarhatyön pedagogiset tavoitteet eivät kadonneet, vaan työn kaksijakoisuus korostui. Lastentarhaksi kutsuttiin osapäiväistä toimintaa, ja lastensuojelulliset näkökohdat näkyivät kokopäiväryhmissä. (Lujala 2007, 208.)

Päivähoito kuului Suomessa pitkään tämän jälkeen sosiaalitoimen hallinnonalaan. Vuonna 2003 astui voimaan lakiuudistus, joka antoi kunnille oikeuden järjestää päivähoiton hallinnon haluamallaan tavalla. Osa kunnista on siirtänyt päivähoiton sosiaalitoimesta ja liittänyt opetustoimen hallinnonalaan. (LTOL 2005.) Kuntaliitto ja Terveyden ja hyvinvoinnin liitto ovat seuranneet päivähoiton hallinnonalan tilannetta vuodesta 2004 lähtien. Suurin osa kunnista on siirtänyt päivähoiton hallinnon sosiaalitoimesta opetustoimeen. Vuonna 2014 varhaiskasvatuksen hallinnonala on opetustoimessa 83 prosentilla, sosiaalitoimessa 10 prosentilla ja muulla hallinnonalalla 7 prosentilla kunnista. (Suomen kuntaliitto 2015.) Valtakunnallinen ja kuntatason hallinto yhdenmukaistuivat, kun varhaiskasvatuksen ja päivähoitopalvelujen lainsäädännön valmistelu, hallinto ja ohjaus siirtyivät vuoden 2013 alusta sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriöön (OKM 2013). Päivähoitolaki on korvattu 1.8.2015 alkaen varhaiskasvatuslailla ja siinä asiantuntijavirastoksi on muutettu Opetushallitus (OKM 2015a).

Päivähoidon hallinto on jakautunut kansainvälisestikin monen eri hallinnon alle. OECD:n (2006, 48–49) tutkimuksessa nähdään keskeisenä se, että valittaisiin yksi varhaiskasvatuksesta vastaava ministeriö. Näin ovat toimineet mm. Pohjoismaat, Islanti, Uusi-Seelanti, Slovenia, Espanja ja Iso-Britannia. Tärkeintä ministeriötä valittaessa on se, että sillä on vahva keskittyminen pienten lasten kehittymiseen ja koulutukseen. Vähemmän merkitystä näyttää olevan sillä, onko se opetus-, sosiaali-, perhe- vai sukupuolten tasa-arvoministeriö. (OECD 2006, 48–49.)

Jännite pedagogisen ja sosiaalisen tehtävän välillä heijastuu selvästi keskusteluun päiväkodin tehtävästä ja toiminta-ajatuksista. Jännitteen olemassaolo näkyy myös erilaisina tulkintoina päiväkodissa vaadittavan asiantuntijuuden painotuksista. Näkökulmasta riippuen myös asiantuntijuuden kohde, menetelmät ja sisällöt voidaan tulkita eri tavoin. Päivähoidon sosiaalipalvelutehtävää painottavasta näkökulmasta voidaan päätyä hoiva-asiantuntijuuteen ja pedagogisesta näkökulmasta opettaja-kasvattajuuteen. (Karila & Nummenmaa 2001,12.) Näistä juontuvat jännitteet heijastuvat selvästi keskusteluun päiväkodeissa toimivien lastentarhanopettajien erilaisista koulutuksista. Yliopistojen kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon suorittaneet lastentarhanopettajat korostavat päivähoidon koulutuspoliittista tehtävää kun ammattikorkeakoulujen sosiaali- ja terveystieteiden koulutusohjelman sosionomit painottavat päivähoidon sosiaalipoliittista tehtävää.

4 VARHAISKASVATUKSEN AMMATTILAISET

4.1 Varhaiskasvatuksen koulutukset ovat etsineet paikkaansa

Vuonna 1892 alkoi ensimmäinen vuoden kestävä lastentarhankasvattajatarkurssi Hanna Rothmanin perustaman Sörnäisten kansanlastentarhan yhteydessä. Koulutuksessa aamupäivät olivat harjoittelua ja työskentelyä lapsiryhmissä ja iltapäivät teoriaopintoja. Oppiaineina olivat uskonto ja etiikka, sielutiede, kasvatustieteet ja opetusoppi, kasvatustieteen historia, terveysoppi, Fröbelin askarteluoppi ja askartelut. Parin vuoden kuluttua koulutukseen lisättiin luonnontieto, piirustus, muovailu, laulu, käsityö ja veisto. Vuonna 1986 koulutus muutettiin kaksivuotiseksi. Suomenkielinen koulutus aloitettiin vasta vuonna 1905. Sörnäisten kansanlastentarhan kasvattajatarkursseilta valmistui vuosina 1892–1908 141 lastentarhanopettajaa, joista 11 oli suomenkielisiä. (Hänninen & Valli, 1986, 200–203; Lujala, 2007, 207.) Vuonna 1908 kasvattajatarkurssi muutti Hanna Rothmanin ja Elisabeth Alanderin perustamiin uusiin tiloihin ja sai nimekseen Ebeneserkodin kasvattajatarseminaari. Sen nimi muuttui 1960-luvulla Lastentarhaseminaari Ebeneseriksi. Koulutus alkoi saada valtionapua vuonna 1897. (Hänninen & Valli 1986, 206.)

Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen historia pohjautuu sosiaalialan ammatillisen koulutuksen kehittymiseen. Inhimillinen ja kokonaisvaltainen auttamisen ideologia erityisesti köyhiä ja lapsia kohtaan heräsi 1800-luvun lopussa. Köyhäinhuoltovirkaileijoiden kurssit alkoivat 1890-luvulla ja vuonna 1892 aloitettiin yksivuotiset lastentarhankasvattajatarkurssit, jotka ovat pohjana myös lastentarhanopettajakoulutuksessa. Sosiaalikasvattajia alettiin kouluttaa Kasvattajaopistossa vuonna 1918, kun sotaorpojen määrä lisäsi ammattitaitoisen kasvatushenkilöstön tarvetta lastenkodeissa. (Könnilä 1999, 28; Mäkinen, Raatikainen, Rahikka & Saarnio 2009.)

Toisen maailmansodan jälkeen lastentarhojen tarve kasvoi, ja siitä seurasi myös pula lastentarhanopettajista. Ebeneserin seminaariosasto perustettiin Jyväskylään vuonna 1947, joka itsenäistyi vuonna 1965. Uusia lastentarhaseminaareja perustettiin Tampereelle (1955), Pietarsaareen (1958) ja Ouluun (1968). Vuonna 1949 järjestettiin

Ebeneserissä myös poikkeusvalmistuskurssi, jossa alakansakoulunopettajista ja sosiaalikasvattajista koulutettiin lastentarhanopettajia. Seminaari siirtyi vuonna 1972 kouluhallituksen alaisuuteen. Vuonna 1974 aloitettiin vuoden kestävä poikkeusvalmistuskurssi, jolla koulutettiin lastenhoitajista lastentarhanopettajia. Poikkeusvalmistuskurssia järjestettiin muutama vuosi. Lastentarhaseminaarit toimivat yksityisinä, kannatusyhdistysten ja säätiöiden omistamina vuoteen 1977 asti, jolloin ne siirtyivät valtion omistukseen ja niiden nimeksi muutettiin lastentarhanopettajaopistot. Lastentarhanopettajia valmistui vuonna 1965 yhteensä 104, ja koulutuksen siirryttyä vuonna 1977 valtiolle lastentarhanopettajia valmistui 1152. (Hänninen & Valli 1986, 215–238.)

Lastentarhanopettajien ammattiryhmän tueksi lastenseimiin ja -tarhoihin ehdotettiin 1970-luvun alussa vielä muuta opettajistoa. Lastenseimiin ja -tarhoihin olisi palkattu esimerkiksi musiikin-, kuvaamataidon- ja käsityöopettajia osa- tai kokopäivätyöhön. Vuoden 1973 päivähoitoasetuksessa lastentarhanopettajan virkoihin kelpoisiksi nostettiin kuitenkin sosiaalikasvattajat. Samoihin aikoihin sosiaalikasvattajat menettivät sosiaalialalla kelpoisuutensa sosiaalityön virkoihin. (Kinos 1997, 84, 89–90.)

Käytännössä sosiaalikasvattajat työskentelivät aluksi alle 3-vuotiaiden lasten lastenseimissä ja lastentarhanopettajat 3–7-vuotiaiden lasten ryhmissä lastentarhoissa. Päivähoitolakia suunniteltaessa ehdotettiin, etteivät sosiaalikasvattajat olisi enää kelpoisia opettajan tai hoitajan tehtäviin, vaan ainoastaan suurten lastenseimien johtajan tehtäviin. Toisaalta vuoden 1972 ehdotuksessa sosiaalikasvattajat eivät olisi olleet kelpoisia johtajankaan tehtäviin. Näin ei ollut kaukana, että sosiaalikasvattajat olisi suljettu kokonaan pois päivähoidon kentältä. (Kinos 1997, 74–75.)

Lastentarhanopettajakoulutuksen liittämistä opettajankoulutukseen alettiin suunnitella 1960-luvun lopulla. Yliopistollinen lastentarhanopettajakoulutus käynnistettiin 1970-luvulla, kun Jyväskylän yliopistossa ja Joensuun korkeakoulussa aloitettiin vuonna 1973 väliaikainen uudenmuotoinen lastentarhanopettajakoulutus (ULO-koulutus). Syksyllä 1974 koulutusta laajennettiin, kun koulutusta alkoi myös Kajaanin, Rauman, Savonlinnan ja Turun opettajakoulutusyksiköissä. Lastentarhanopettajaopistot ja uudenmuotoinen lastentarhanopettajakoulutus

toimivat hallinnollisesti toisistaan erillään. Koulutus pidennettiin sekä lastentarhanopettajaopistoissa että uudenmuotoisessa koulutuksessa kolmivuotiseksi vuosina 1983–1984. (Kinos 1997, 80; Hänninen & Valli 1986, 238–239.)

Sosiaalialan opistotasoiseen koulutukseen kuuluivat 1980-luvulla kehitysvammaistenohjaajan, sosiaaliohjaajan, sosiaalikasvattajan ja diakonin tutkinnot. Sosiaalikasvattajan, sosiaaliohjaajan ja kehitysvammaistenohjaajan tutkinnot yhdistettiin vuosina 1996–1998 sosiaalialan ohjaajan tutkinnoksi. Laki nuorisoasteen ja ammattikorkeakoulun kokeilusta vuonna 1991 mahdollisti ammattikorkeakoulujen rakentumisen opistoasteisista oppilaitoksista. Sosiaali- ja terveysala muodostivat ammattikorkeakoulujen vakinaistuttua vuonna 1995 koulutusalan, jonka tutkinto on sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto. Vuodesta 1990 lähtien sosiaalialan koulutusohjelmien tutkintonimikkeet ovat olleet sosionomi (AMK), geronomi (AMK) ja kuntoutuksen ohjaaja (AMK). (Mäkinen ym. 2009, 13–14.)

Vuonna 1991 alettiin Oulun yliopistossa kouluttaa varhaiskasvatuksen maistereita koulutuskokeiluna. Vuonna 1995 lastentarhanopettajakoulutus siirrettiin kokonaisuudessaan yliopistoihin, tutkinto muutettiin kasvatustieteen kandidaatin tutkinnoksi ja alettiin vilkkaasti perustaa professoritason virkoja. (Husa & Kinos 2001, 105.) 1990-luvun akatemisoituminen jatkui 2000-luvulle ja yliopistoihin vuonna 1995 vakiintunut lastentarhanopettajakoulutus sai tuekseen professuureja ja alan tutkimusta (Kinos, Karila & Palonen 2010, 230).

Varhaiskasvatuksen akateeminen kenttä muodostui vasta lastentarhanopettajakoulutuksen myötä. Silloinkaan varhaiskasvatuksen rooli kasvatustieteen kentällä ei ole ollut selkeä. Psykologian edustajat olivat enemmän kiinnostuneita varhaiskasvatus- ja päivähoitotutkimuksesta. Kasvatustieteilijät tulivat vähitellen mukaan 1980-luvulla. Varhaiskasvatuksen tieteellinen ulottuvuus oli selkiytymätön – varhaiskasvatus oli lähinnä tutkimusala eikä itsenäinen tieteenala. Varhaiskasvatus ei oikein sopinut kasvatustieteen valtavirtaan, sillä se erosi luokanopettajakoulutuksen pedagogisesta ajattelusta, johon kasvatustiede nojautui. Vasta varhaiskasvatuksen professiokunnan synty ja muotoutuminen 1990-luvulla ovat nostaneet varhaiskasvatuksen tieteellistä statusta. (Kinos 2001, 24–28.) Lastentarhanopettajan tutkintoa ei silti ole nostettu maisteritutkinnoksi, vaan se on

jäänyt harvinaiseksi alemmaksi yliopistotutkinnoksi, joka antaa pätevyyden työelämään.

Tällä hetkellä lastentarhanopettajia valmistuu Suomessa seitsemästä yliopistosta. Lastentarhanopettajia koulutetaan Turun yliopiston Rauman yksikössä, Tampereella, Helsingissä, Savonlinnassa, Jyväskylässä, Oulussa ja Åbo Akademiassa Pietarsaareissa. Sosionomeja valmistuu 22 ammattikorkeakoulusta (OPM, 2007).

Varhaiskasvatuskentän koulutuksissa on tapahtunut paljon muutoksia, minkä johdosta päiväkodeissa työskennellään samoilla ammattinimikkeillä, mutta eri ajan tutkinnoin. Lastentarhanopettajakoulutus muuttui vuonna 1995 opistotasoisesta ammattitutkinnosta yliopiston kandidaatin tutkinnoksi, sosiaalikasvattajakoulutus on muuttunut sosiaalialan ammattikorkeakoulututkinnoksi (eli sosionomitutkinnoksi) vuonna 1990 ja lastenhoitajakoulutus muuttui ensin päivähoitajakoulutukseksi vuonna 1986 ja sittemmin lähihoitajakoulutukseksi vuonna 1995. (Karila & Nummenmaa 2001, 40.)

Yleisesti sekä yliopistollisen lastentarhanopettaja- että nykyisten sosionomitutkinnon lähihistoria perustuu siihen, että on koulutukset ovat etsineet paikkaansa koulutusjärjestelmästä ja työelämästä. Koulutusten muodostuminen on ollut kamppailua eri ammattiryhmien välillä työelämän kelpoisuuksista sekä oman koulutusalan sisäistä. Lastentarhanopettajat ovat halunneet säilyttää oman monopolinsa päivähoidon opettajan tehtävissä. Toisaalta lastentarhanopettajakoulutus on etsinyt paikkaansa opettajankoulutuksen kentällä ja sosionomikoulutus sosiaalialan koulutusten rinnalla. Tästä tarkastelusta puuttuvat vielä lastenhoitajien vaikutukset päivähoidon kentän koulutusten kehittymiseen.

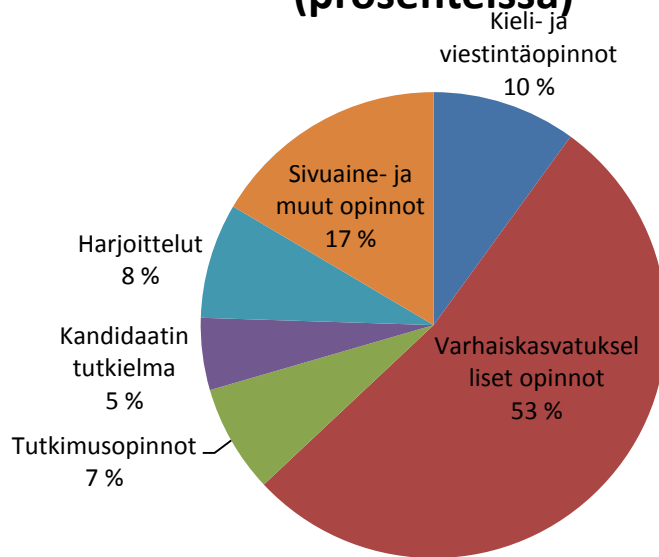
4.2 Lastentarhanopettaja- ja sosionomikoulutusten opetussuunnitelmat

Olen käyttänyt tutkimuksessa tukena lastentarhanopettajakoulutuksen ja sosionomikoulutuksen opetussuunnitelmia, jotta koulutuksia suhteessa lastentarhanopettajan työhön olisi helpompi hahmottaa. Tutkimukseen valikoitui seitsemästä lastentarhanopettajakoulutuksesta neljä yliopistoa (Turun yliopiston Rauman yksikkö, Helsingin yliopisto, Jyväskylän yliopisto ja Itä-Suomen yliopiston Savonlinnan yksikkö) sekä 22 sosionomikoulutuksesta neljä ammattikorkeakoulua (Satakunnan ammattikorkeakoulu, Helsingin Metropolia, Jyväskylän ammattikorkeakoulu ja Mikkelin ammattikorkeakoulu). Lähteinä olen käyttänyt oppilaitosten opetussuunnitelmia lukuvuodelta 2014–2015. Opetussuunnitelmat ovat julkisia asiakirjoja, ja ne ovat löytyneet oppilaitosten internet-sivuilta.

Opintojen luokittelut on tehty kurssien sisältöjen ja tavoitteiden mukaisesti. Opinnot on luokiteltu kieli- ja viestintäopintoihin, varhaiskasvatuksellisiin opintoihin, sosiaali- ja terveysalan opintoihin, sivuaine- ja muihin opintoihin, tutkimus- ja kehittämisopintoihin, johtamisen ja yrittäjyyden kursseihin, harjoitteluihin ja kandidaatin tutkielmaan tai opinnäytetyöhön. Luokittelujen avulla on pyritty vertaamaan lastentarhanopettajakoulutuksen ja sosionomikoulutuksen välisten rakenteiden eroja ja opintojen erilaisia laajuuksia (ks. Kuvio 1 & 2).

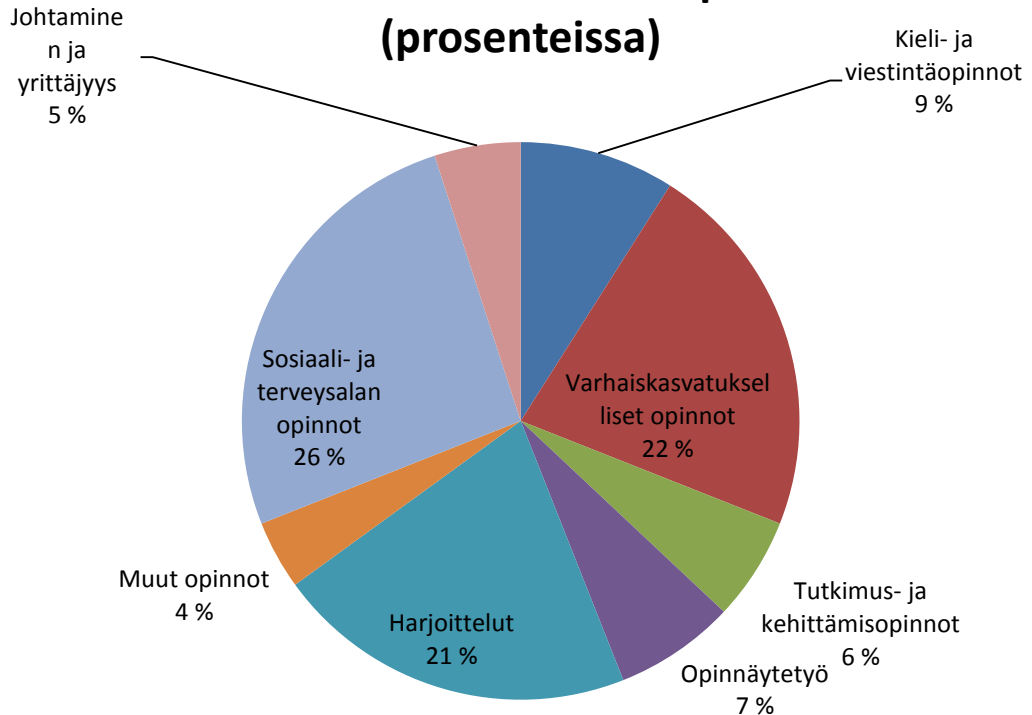
Lastentarhanopettajan ja sosionomin tutkinnot ovat eri laajuisia. Lastentarhanopettajan koulutus kestää pääsääntöisesti kolme vuotta ja sosionomikoulutus kolme ja puoli vuotta. Sosionomitutkinto on lastentarhanopettajatutkintoa 30 opintopistettä laajempi. Lastentarhanopettajatutkinto sisältää vähintään 180 opintopistettä ja sosionomitutkinto 210 opintopistettä.

Lastentarhanopettajakoulutuksen opinnot (prosentteissa)



KUVIO 1. LASTENTARHANOPETTAJAKOULUTUKSEN OPINNOT

Sosionomikoulutuksen opinnot (prosentteissa)



KUVIO 2. SOSIONOMIKOULUTUKSEN OPINNOT

Tutkintojen rakenteita vertailtaessa tulee selvästi esille, että lastentarhanopettajien tutkinnoissa on enemmän varhaiskasvatuksellisia opintoja. Näihin opintoihin voidaan laskea kuuluvaksi myös kokonaisuudessaan lastentarhanopettajakoulutuksen sivuaine- ja muut opinnot. Siten varhaiskasvatuksellisia opintoja on yliopistoissa noin 70 prosenttia opinnoista, kun ammattikorkeakouluissa opintoja on noin 22 prosenttia.

Tutkinnot ovat luonteiltaan ja ajattelumalleiltaan erilaiset. Lastentarhanopettajakoulutus on kiinteässä yhteydessä kasvatustieteisiin ja luokanopettajakoulutukseen. Sosionomikoulutus on osa ammattikorkeakoulujärjestelmää ja lähellä sosiaali- ja terveysalan muita tutkintoja. Lastentarhanopettajan koulutuksessa näkyy selkeästi kasvatuksellinen ja pedagoginen lähestymistapa, kun sosionomitutkinnossa sosiaalipedagoginen.

Kiivainta keskustelua koulutusten eroista suhteessa lastentarhanopettajan työhön herättävät varhaiskasvatukseen liittyvien opintojen laajuudet. Tämä on selvää, sillä lastentarhanopettajakoulutus valmistaa vain varhaiskasvatuksen kentälle, kun sosionomikoulutus valmistaa laajalle sosiaali- ja terveysalan kentälle. Varhaiskasvatuksen opintoja on sosionomitutkinnossa vain noin kolmasosa verrattuna lastentarhanopettajan koulutukseen. Lastentarhanopettajan koulutuksen voidaan katsoa antavan sosionomikoulutusta laajemmat valmiudet suunnitella, toteuttaa ja arvioida tavoitteellista varhaiskasvatuksen toimintaa esiopetuksessa ja päivähoitossa. Toisaalta sosionomien varhaiskasvatukselliset ja sosiaalipedagogiset opinnot antavat laajemmat valmiudet lastensuojelusiakkaiden ja perheiden kohtaamiseen, perhetyöhön ja yksilö- ja yhteisöohjaukseen.

Tutkinnoissa on selkeä ero harjoittelujen määrässä. Sosionomitutkinnon opinnoista noin viidesosa on harjoitteluja erilaisissa sosiaali- ja terveysalan toimintaympäristöissä. Lastentarhanopettajan opinnoista vain 8 prosenttia on harjoitteluja. Sosionomeilla on lastentarhanopettajia enemmän harjoitteluja myös varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä.

Sosionomien opinnäytetyö on myös opintopisteiden valossa laajempi. Tutkimus- ja kehittämisopintojen määrässä ei ole koulutusten välillä suurta eroa. Sisällöltään nämä kuitenkin eroavat toisistaan. Yliopistoissa korostetaan enemmän tutkimuksen tekoa ja erilaisia tutkimusmenetelmiä, kun sosionomitutkinnossa korostetaan kehittämistä,

innovaatioita ja palvelujen tuottamista. Sosionomikoulutuksessa painottuu lastentarhanopettajakoulutusta enemmän opintoja myös johtamiseen ja yrittäjyyteen.

Varhaiskasvatuksen koulutusten tulisi tiivistää yhteistyötä eri koulutusten järjestäjien kanssa. Muun muassa opetussuunnitelmien kehittämisessä ja erilaisissa tutkimus- ja kehittämishankkeissa on tilaisuuksia yhteistyöhön. (Karila ym. 2013, 83.) Lastentarhanopettaja- ja sosionomikoulutuksen välinen yhteistyö lisäisi kentän tietoisuutta erilaisista koulutuksista ja tukisi päivähoitossa tarvittavaa erilaista osaamista.

4.3 Lastentarhanopettajan kelpoisuusehdot ja työnjako

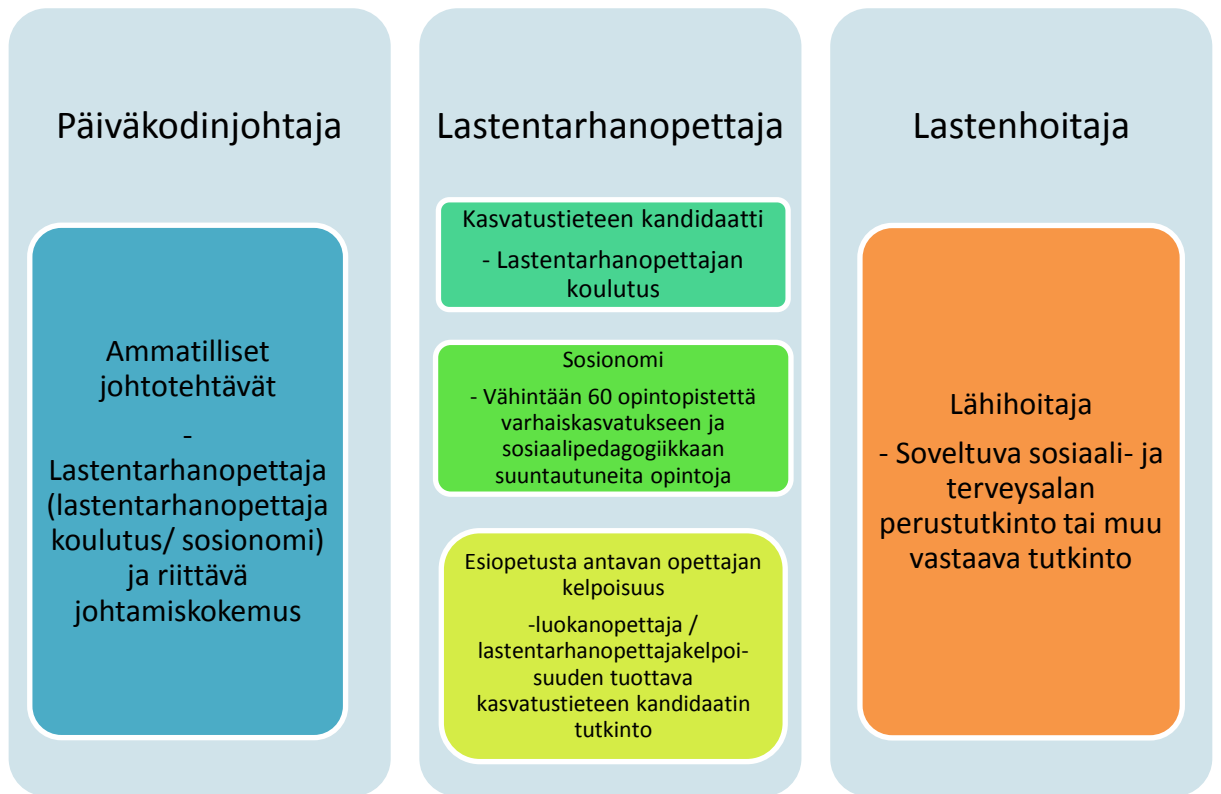
Päivähoitolain yhteydessä astui voimaan päivähoitoasetus, jossa määriteltiin henkilöstön kelpoisuusehdot. Päiväkodin johtajien ja lastentarhanopettajien virkoihin olivat kelpoisia myös sosiaalikasvattajat. Yli 3-vuotiaiden lasten ryhmissä piti olla vähintään yksi lastentarhanopettaja tai sosiaalikasvattaja, ja alle 3-vuotiaiden ryhmissä hoidosta ja kasvatuksesta vastaava työntekijä sai olla lastenhoitaja. Pienten lasten kanssa työskenteleviltä vaadittiin alemman tasoinen koulutus kuin yli 3-vuotiaiden ryhmien työntekijöiltä. Kelpoisuusehtojen lisäksi ryhmissä työskenteli tarvittaessa muuta henkilökuntaa. Kouluttamatonta henkilöstöä oli päiväkodeissa vielä vuonna 1969 42,3 prosenttia henkilökunnasta. (Kinos 1997, 8, 77, 116–118.)

Vaikka päivähoitolain myötä eri laitostyyppit eli lastentarhat ja -seimet samanarvoistettiin, tämä ei kuitenkaan tarkoittanut sitä, että alle 3-vuotiaiden ja 3–6-vuotiaiden lasten laitokset olisivat välittömästi yhdistyneet. Kelpoisuusehtojen mahdollistamat vanhat käytänteet, joissa lastentarhanopettajat työskentelivät yli kolmivuotiaiden lasten ryhmissä ja lastenhoitajat alle kolmivuotiaiden lasten ryhmissä jatkuivat. Sosiaalikasvattajat siirtyivät uusien kelpoisuusehtojen myötä yli 3-vuotiaiden lasten ryhmiin. Vasta vuonna 1981 päiväkotien henkilöstörakennetta muutettiin siten, että lastentarhanopettajia, sosiaalikasvattajia ja lastenhoitajia työskenteli molemmissa ryhmissä. Samoihin aikoihin säädetty kotihoidontuki vei myös pohjaa päivähoiton

ammattityön arvostettavuudelta, kun vanhemmille annettiin mahdollisuus hoitaa päivähoidon tehtävää kodeissa. (Kinos 1997, 118, 145, 267.)

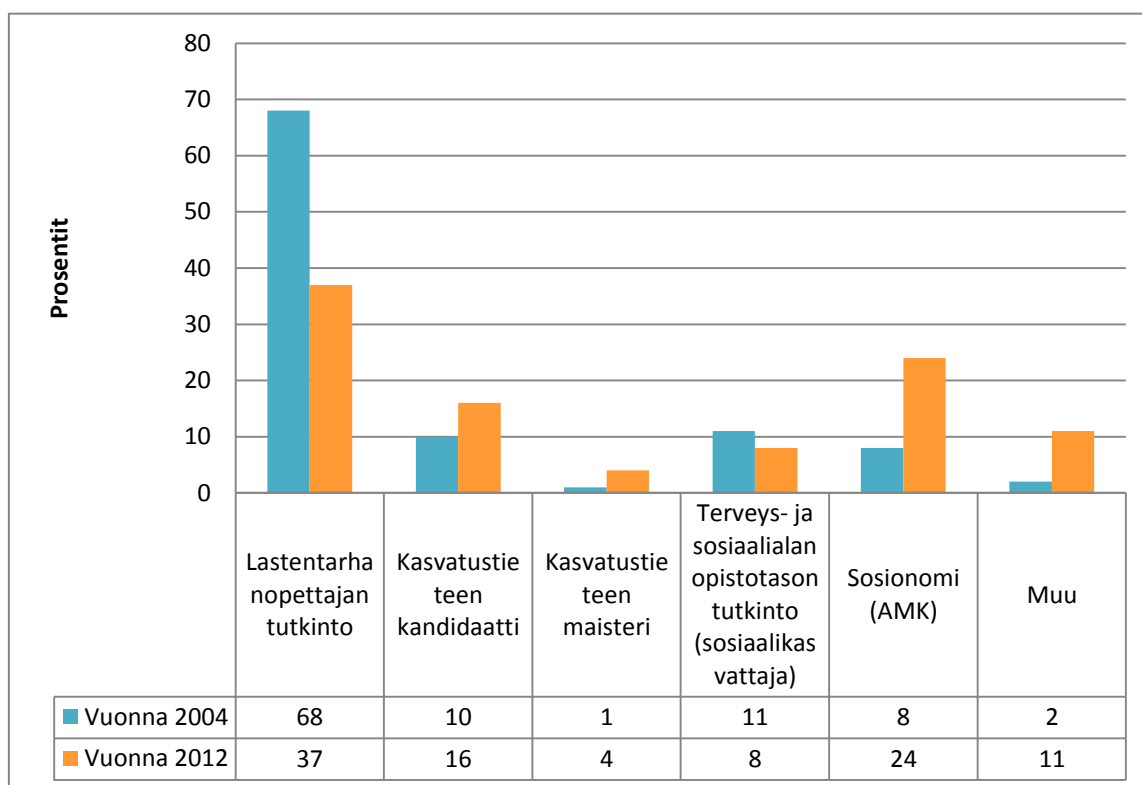
Päiväkotien kelpoisuusehtoja väljennettiin 1990-luvulla. Nykyään määritellään, että päiväkodin joka kolmannella hoito- ja kasvatustehtävissä olevalla tulee olla vähintään opistoasteinen tutkinto ja muilla vähintään kouluasteinen tutkinto. Aiemmin esimerkiksi yli kolmivuotiaiden ryhmissä kahden kolmesta piti olla vähintään opistoasteisen tutkinnon suorittanut. Muutokset ovat vaikuttaneet päiväkotien henkilöstörakenteeseen, ja vähintään opistoasteisen koulutuksen saaneiden määrät ovat pienentyneet. Päiväkotien henkilöstön koulutustaso on kokonaisuudessaan laskenut, vaikka samaan aikaan työlle asetetut vaatimukset ovat kasvaneet. Ollaan tilanteessa, jossa pääosa henkilöstöstä on hoitopainotteisen koulutuksen saaneita, vaikka päivähoidon tehtävät ovat muuttuneet kasvatuksellisempaan ja opetuksellisempaan suuntaan. (Karila & Nummenmaa 2001, 37–38.)

Lastentarhanopettajan kelpoisuusvaatimuksena on vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon sisältyy lastentarhanopettajan koulutus, tai sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto, johon sisältyvät varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet opinnot (29.4.2005/272, 7§). Valtioneuvoston asetuksessa sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista määritellään, että varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneita opintoja täytyy olla vähintään 60 opintopistettä (29.7.2005/608, 1§). Vuoden 2003 jälkeen sosionomi-tutkinnon suorittaneet eivät ole kuitenkaan enää saaneet pätevyyttä esiopetuksen lastentarhanopettajan tehtäviin. Esiopetusta ovat kelpoisia antamaan luokanopettajat ja lastentarhanopettajat (14.12.1998/986). (ks. Kuvio 3.)



KUVIO 3. VARHAISKASVATUKSEN HENKILÖSTÖN KELPOISUUDET (LAKI SOSIAALIHUOLLON AMMATILLISEN HENKILÖSTÖN KELPOISUUSVAATIMUKSISTA 272/2005, VALTIONEUVOSTON ASETUS SOSIAALIHUOLLON AMMATILLISEN HENKILÖSTÖN KELPOISUUSVAATIMUKSISTA 608/2005 & ASETUS OPETUSTOIMEN HENKILÖSTÖN KELPOISUUSVAATIMUKSISTA 986/1998)

Koulutusten muutokset näkyvät selkeästi päivähoidossa työskentelevien lastentarhanopettajien koulutustaustoissa. Lastentarhanopettajina toimitaan eri aikojen ja erilaisten koulutusväylien lastentarhanopettajan pätevyyden antaneilla koulutuksilla (ks. Kuvio 4). Vertailuasetelma on merkittävä, kun vuonna 2004 79 prosentilla lastentarhanopettajista oli opisto- tai yliopistotasoinen koulutus, vuoteen 2012 tultaessa osuus on pudonnut 57 prosenttiin. Sosiaalialan koulutuksen saaneita oli vuonna 2004 lastentarhanopettajien tehtävissä 19 prosenttia, ja vuonna 2012 heitä oli 32 prosenttia. Luokkaan ”muu koulutus” kuuluvien lastentarhanopettajien määrä on kahdeksassa vuodessa myös noussut merkittävästi. Vuonna 2012 tähän kuului jopa 9,3 prosenttia toisen asteen tutkintoja suorittaneita eli ylioppilaita tai sosiaali- ja terveysalan ammatillisen tutkinnon suorittaneita sekä 0,8 prosenttia muun ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneita. Onko pula lastentarhanopettajista vaikuttanut kelpoisuusehtojen väljentämiseen?



KUVIO 4. LASTENTARHANOPETTAJIEN KOULUTUSTAUSTAT VUOSINA 2004 JA 2012. (LTOL 2004, 5; ALILA YM. 2014, 131.)

Ennen vuoden 1973 lakia lasten päivähoidosta, lastentarhojen ja lastenseimien hoito- ja kasvatushenkilöstö koostui lastentarhanopettajista, lastenhoitajista, päiväkotiapulaisista ja harjoittelijoista. Tällöin työnjako oli selkeä, kun päiväkotiapulaiset ja harjoittelijat olivat toimintaa avustavaa henkilöstöä ja lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat vastasivat toiminnasta. Hoito- ja kasvatushenkilöstön tehtävät ja sijoittuminen eri laitostyyppisiin oli yhteydessä lasten ikään ja laitoksen profiiliin. Pedagogisen koulutuksen saaneet lastentarhanopettajat työskentelivät tyypillisesti 3–7-vuotiaiden lasten opettajina lastentarhoissa. Lastenhoitajat ja sosiaalikasvattajat olivat sosiaalis-hoidollisen koulutuksen saaneita ja työskentelivät pääosin lastenseimissä. Voidaankin sanoa, että tällöin ammattiryhmien työtehtävien ja vastuuden painotukset olivat selkeästi eriytyneitä. (Kinos 1997, 69–70; Karila & Nummenmaa 2001, 36.)

Ammattiryhmien työnjako muuttui päivähoitolain myötä, sillä sosiaalikasvattajat saivat pätevyyden lastentarhanopettajan virkoihin ja lastentarhat ja -seimet yhdistyivät. Erityisesti 1900-luvun lopulla alettiin kiinnittää huomiota päiväkodin

henkilöstöryhmien työtehtävien jakoon. Työpaikoilla käytiin kiivaita keskusteluja siitä, millaisiin työtehtäviin erilaiset koulutukset työntekijöitä valmistavat ja miten ammattiryhmien välinen työnjako olisi järkevintä organisoida. Osa näki tavoiteltavaksi toimenkuvien yhtenäistämisen, ja osa puolusti koulutuksen tason ja sisältöjen perustalle rakentuvia toimenkuvia. Melko suuressa osassa päiväkoteja otettiin käyttöön ”kaikki tekee kaikkea” -kulttuuri. (Karila & Nummenmaa 2001, 39.)

Hujala ym. (2007, 98–101) ovat koonneet päivähoidon eri ammattiryhmien keskeisiä työtehtäviä Huttusen ja Puroilan (1998) ja Huttusen (1977) tekemistä tutkimuksista koskien päivähoidon henkilöstön työtehtäviä. Lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien työt olivat melkein yhtenevät. Lastentarhanopettajien toimenkuvissa korostui tuokioiden suunnittelun ja toteuttamisen merkityksellisyys ja lastenhoitajilla korostui hoitopainotteisuus. Tutkimuksia verrattaessa työtehtävät ovat muuttuneet siten, että lapsi ja perheet pyritään ottamaan entistä enemmän huomioon, mikä on lisännyt yhteistyötä kotien ja muiden tahojen kanssa. Lisäksi selkeän työjaon sijaan on siirrytty yhä epämääräisempiin työnkuviin, mistä on seurannut eri koulutustaustaisen henkilökunnan välisiä ristiriitoja. (Hujala ym. 2007, 98–101.)

Suurimmaksi osaksi ristiriitojen nähdään koskevan lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien välisiä suhteita, asemia ja työnjakoa. Lastentarhanopettajat ovat yrittäneet pitää tiukasti kiinni kasvatusvastuunopolistaan eli pedagogisesta kasvatusvastuusta. Tällä on pyritty puolustamaan lastentarhanopettajien perinteistä opettajuuden työnkuvaa. Lastenhoitajat ovat kokeneet joutuneensa lastentarhanopettajia alempaan asemaan ja ajatelleet ettei heidän työtään ole arvostettu. (Kinos 1997, 246–247.)

Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön tehtävärakennesuosituksissa (2007) lastentarhanopettajien ja lähihoitajien työnjako nähdään seuraavanlaisena. Yhteisinä työtehtävinä nähdään lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen, lapsen oppimisen edistäminen, vanhemmuuden ja kotikasvatuksen tukeminen sekä hoito-, hoiva- ja huolenpitotehtävät. Lastenhoitajan tehtävissä painottuvat erityisesti hoito-, hoiva- ja huolenpitotehtävät. Suosituksissa tuodaan esille, että lähihoitajan terveydenhuollon peruskoulutusta olisi mahdollista hyödyntää nykyistä paremmin, mm. vaikuttamalla terveyttä edistäviin ja sairauksia ehkäiseviin työkäytäntöihin. Lastentarhanopettajan

työtehtävissä nähdään painottuvan opetukseen ja pedagogiikkaan liittyvät tehtävät, toiminnan suunnittelu, toteuttaminen, arviointi ja kehittämien, lapsiryhmien ohjaaminen, kotikasvatuksen tukeminen, psykososiaalinen työ sekä erityistä tukea ja hoitoa tarvitsevien lasten hoidon ja tuen varmistaminen. Suosituksissa tuodaan esille lastentarhanopettajina toimivien erilaiset koulutukset ja se, että yliopisto- ja ammattikorkeakoulutuksen saaneilla lastentarhanopettajilla on eri tavoin painottuneet koulutusohjelmat. Henkilöstön tehtävärakennesuosituksissa suositellaan hyödyntämään kasvatustieteen kandidaattien ja sosionomien erilaisten koulutusten tuottama erityinen osaaminen. (Sarvimäki & Siltaniemi 2007, 44–45.) Suosituksissa olisi hyvä olla myös konkreettisia ehdotuksia, keinoja ja malleja tähän erilaisten koulutusten hyödyntämiseen, sillä se ei työelämässä kenties ole itsestään selvää.

Ala-Aho (2014, 37–43) on tutkinut ammattikorkeakoulun opinnäytetyössään työajan suunnittelua päiväkotityössä. Hän on haastattelujen perusteella koonnut yhteen lastentarhanopettajien konkreettisia työtehtäviä työpäivän aikana. Työtehtävät muodostuvat perushoidosta, pedagogisesta ohjauksesta, suunnittelusta, hallinnollisista työtehtävistä, dokumentoinnista, kokouksista ja palavereista, yhteistyöstä vanhempien kanssa ja monenlaisista aputöistä. Perushoitoon kuuluu lasten hoitoa sitä enemmän, mitä pienimmistä lapsista on kyse. Perushoito sisältää erilaisia rutiineja ja siirtymätilanteita liittyen esimerkiksi ruokailuun, päiväuniin tai ulkoiluun. Pedagogiseen ohjaukseen liittyvät työtehtävät ovat lapsiryhmässä toimimista, opetusta, ohjausta, pienryhmätoimintaa, teemojen mukaista toimintaa ja toimintatuokioita. Pedagogista ohjausta voidaan toteuttaa esimerkiksi leikkien avulla, lauluhetkin, askarrellen, jumppatuokioin ja monin muin tavoin. Opetusta on esikoulutehtävien tekeminen lasten kanssa ja erilaisten valmiuksien opettamista, kuten matemaattisten, äidinkielen, hahmottamisen tai motoristen valmiuksien opettaminen. Pedagogista suunnittelua tehdään joko työpaikalla tai kotona, ja sitä voidaan tehdä yksin tai yhdessä tiimin kanssa. Hallinnollisiin töihin voi kuulua esimerkiksi työvuorotaulukkojen laatimista, läsnäololistojen päivittämistä tai muuta sähköistä dokumentointia. Lastentarhanopettaja osallistuu päiväkodin palavereihin ja kokouksiin. Vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön kuuluvat keskustelut, juhlat ja vanhempainillat. Lastentarhanopettajien työt ovat myös jonkin verran muuttuneet. Koetaan, että tietokoneella tehtävä dokumentointi on lisääntynyt, mikä on pois lapsiryhmässä

vietetystä ajasta. Lisäksi koetaan, että erityislapsien ja maahanmuuttajien määrät ovat lisääntyneet. (Ala-Aho 2014, 37–47.)

Vuonna 2015 voimaan tullut uusi varhaiskasvatuslaki määrittää pakolliseksi jokaiselle lapselle laadittavan henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman lapsen kasvatukseen, opetuksen ja hoidon toteuttamiseksi. Lastentarhanopettajan kelpoisuuden täyttävä henkilö vastaa päiväkodissa sen laatimisesta. Lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa tehdään yhteistyötä muun henkilöstön, lapsen vanhempien ja muiden huoltajien kanssa sekä otetaan huomioon lapsen oma mielipide. (19.1.1973/36, 7§.)

Aiemmin päivähoitohenkilöstön työtehtävistä ja työnjaosta oli olemassa myös sosiaalihuollituksen antamat suositukset, jotka poistuivat kuitenkin käytöstä 1980-luvulla. Nykyään päivähoitohenkilöstön työtehtävät määrittyvät päiväkotien työyhteisöissä. Oman lapsiryhmän henkilöstö vaikuttaa tutkimuksen mukaan eniten työnjakoon ja päiväkodinjohtajalla on usein melko etäinen rooli tässä. Työtehtävät rakentuvat usein päiväjärjestyksen ja henkilöstön työvuorojen pohjalta. (Hujala ym. 2007, 98–101.)

Lastentarhanopettajaliiton teettämän päiväkotien johtajille suunnatun kyselyn perusteella on tutkittu muuan muassa johtajien työn sisältöä. Eri päivähoitomuotoja on yhdistetty hallinnollisesti ja toiminnallisesti yhdeksi yksiköksi, mikä on laajentanut päiväkodinjohtajien työtehtäviä. Johtajat käyttävät työajastaan kolmasosan hoidon, kasvatukseen ja opetuksen tehtävistä muodostuvan kokonaisuuden johtamiseen. Noin 26 prosenttia työajasta kuluu henkilöstöhallinnon ja muiden työorganisaation johtamiseen liittyvien tehtävien hoitoon. Johtavat toivovat, että pystyisivät käyttämään enemmän aikaa osaamisen johtamiseen ja asiantuntijana toimimiseen. Varhaiskasvatuksen työtä ja sen vaatimuksia ei ole kovin pitkään tarkasteltu osaamisen näkökulmasta. Hiljaisen tiedon osuus ammattitaidossa on hiljaisesti hyväksytty ja kulttuurisesti on nähty sopivaksi olla kiinnittämättä huomiota erilaisiin koulutuksiin ja erilaiseen osaamiseen. Erityisesti henkilöstön vaihteleva koulutustausta edellyttäisi suurempaa päiväkodinjohtajan panostusta osaamisen johtamiseen. (LTOL 2004, 3-6, 19.)

”Kaikki tekee kaikkea” -kulttuuri on yleisin päiväkotien ammattiryhmien työnjaon tapa. Päiväkodeissa työskennellään monen eri koulutustaustan kanssa ja ammatillinen asiantuntijuus on eri tavoin painottunutta. Erilaiset koulutustaustat ovat heijastuneet päiväkotiyhteisöihin epävarmuutena oman ammattiryhmän osaamisen vahvuuksista ja niihin sopivista työtehtävistä. Moniammatillisen toimintakulttuurin pelätään hävittävän jotakin omasta asiantuntijuudesta. Tällaiset oman asiantuntijuuden määrittelyyn liittyvät ristiriidat lisäävät myös työssä koettua stressiä. Karila ja Nummenmaa korostavat, että mikäli ammattiryhmien väliset reviiritistelut sallitaan työyhteisössä, siitä seuraa työssä viihtymättömyyttä, oman työn merkityksettömäksi kokemista tai kokemusta siitä, ettei koulutuksessa ja työssä tapahtunutta oppimista ole voinut hyödyntää työtehtävissään. (Karila & Nummenmaa 2001, 40–41.)

4.4 Lastentarhanopettajan osaamisalueet

Karila ja Nummenmaa (2001) ovat koonneet yhteen osaamista, jota tarvitaan päiväkotityössä. (ks. Kuvio 5.) He ovat käyttäneet pohjana aiempaa tutkimuskirjallisuutta päiväkotityöstä ja työelämän yleisiä osaamisvaatimuksia sekä *Päiväkoti moniammatillisena työyhteisönä* -kehittämiprojektin kokemuksia. Ensimmäinen osaamisalue on toimintaympäristön ja perustehtävien tulkinta. Tällä tarkoitetaan sitä, että yhteiskunnallinen tilanne eri ulottuvuuksineen ja eri aikoina asettaa päiväkodeille erilaisia odotuksia. Tämä pitää konkreettisesti sisällään kasvatuksen yhteiskunnallisten ja kulttuuristen lähtökohtien tiedostamisen ja näiden instituutioiden toiminnan tuntemusta, kulttuurista lukutaitoa, lapsen ja perheen arjen tuntemusta ja kulloinkin ohjaavan lainsäädännön ja muun ohjauksen tiedostamista. Toinen osaamisalue on varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen, joka pitää sisällään kasvatustieteellisen osaamisen, lapsiosaamista, oppimisteoriaosaamista sekä pedagogista osaamista. Kolmas osaamisalue on yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen. Yhteistyötaitoja tarvitaan vanhempien, henkilökunnan ja yhteistyökumppaneiden kanssa toimiessa. Neljäs osaamisalue on jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen, johon kuuluu mm. oman työn arviointi ja tiedonhallintaosaaminen. (Karila & Nummenmaa 2001, 26–35.)



KUVIO 5. PÄIVÄHOIDON KENTÄLLÄ TARVITTAVA OSAAMINEN. (KARILA & NUMMENMAA, 2001.)

Näiden päiväkotityön osaamisalueiden perushallintaa vaaditaan kaikilta päiväkodin työntekijöiltä ja ammattiryhmiltä, mutta pidemmän, yliopisto- ja ammattikorkeakoulutasoisen, koulutuksen saaneilta odotetaan myös perushallinnan ylittävää osaamista. Varhaiskasvatuksen osaamisalue on se, joka rakentuu selkeimmin eri ammattiryhmien erityisosaamiselle, lastentarhanopettajilla on päävastuu pedagogisesta osaamisesta peruskoulutuksen ja tehtävämäärittysten perusteella ja lastenhoitajien erityisosaamista on hoito-osaaminen. (Karila & Nummenmaa 2001, 34.)

Lastentarhanopettajilla, oli tutkinto kumpi vain, luokitellaan olevan ammattiin liittyvää erityisosaamista. Heillä on varhaiskasvatussuunnitelmiin ja esiopetuksen opetussuunnitelmiin liittyvää osaamista, he vastaavat pedagogisen toiminnan suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista, pedagogisista menetelmistä, oppimis- ja opetusympäristöistä, ohjaavat lapsia yksilöllisesti ja ryhmässä ja heillä on osaamista liittyen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen jatkumon ylläpitämiseen. Lastentarhanopettajalla on osaamista liittyen lasten kehitys- ja oppimisprosessien

tuntemiseen ja kehitystä edistäviin käytäntöihin sekä erityispedagogiikkaan. Lastentarhanopettajalla on myös vahvaa osaamista asiantuntijuuden ja työnsä kehittämiseen. Lastentarhanopettajan on hallittava varhaiskasvatukseen liittyvää teoreettista tietoa ja käsitteistöä. Työssä on myös aktiivisesti seurattava, osallistuttava ja hyödynnettävä ajankohtaista tutkimusta. (STM 2007, 34.)

Eri koulutustaustaisten lastentarhanopettajien erilaista osaamista on myös tutkittu. Yliopistolastentarhanopettajien osaamisessa painottuvat voimakkaammin pedagoginen osaaminen, oppimisen tukeminen ja opetussuunnitelmaosaaminen, kun sosionomien vastaavaa osaamista kuvaavat sosiaalipedagoginen osaaminen ja lapsen tavoitteellinen tukeminen ja ohjaus arjessa, kasvun ja kehityksen eri vaiheissa ja erilaisissa elämäntilanteissa. Lastentarhanopettajan varhaiskasvatusosaamista ja erityisosaamista kuvataan lapsen kanssa tapahtuvana kasvatustyönä, kun sosionomien osaamista kuvatessa korostuu perheen kanssa tapahtuva kasvatustyö ja moniammatillisen yhteistyön osaaminen. (Happo 2008, 105.)

Tast (2005) on muodostanut lisensiaatin työssään profiilin sosionomien osaamisesta varhaiskasvatuksessa. Osaamisprofiilin pohjana on sosionomin ydinosaaminen eli yhteiskunnallinen orientoituminen, joka tuottaa sosiaalisen syvää ymmärtämistä sekä toiminnallista ja menetelmällistä sosiaalialan osaamista erilaisissa toimintaympäristöissä. Lisensiaatin työ on tutkimuksen ensimmäistä vaihetta, ja osaamisprofiili on koottu ammattikorkeakoulun opettajien kokemuksista defimenetelmää käyttäen. Varhaiskasvatuksen kentälle painottuvan erityisosaamisen Tast kokoaa viiteen kokonaisuuteen:

1. Teoreettisesti perusteltu ammatillinen asiantuntijuus
 2. Kasvun tukemisen ja ohjaamisen taidot sekä yhteisöllinen osaaminen
 3. Sosiaalipalvelujärjestelmän tuntemus ja palveluohjauksen osaaminen
 4. Perhetyön, lastensuojelun ja erityiskasvatuksen osaaminen
 5. Moniammatillisen yhteistyön sekä johtamisen ja kehittämisen osaaminen
- (Tast 2005, 111–118.)

Hämäläinen (2008) keräsi opinnäytetyössään päiväkodin johtajien kokemuksia eri koulutustaustaisten lastentarhanopettajien vahvuuksista. Kasvatustieteen kandidaattien vahvuuksina nähtiin erityisesti lapsen kasvun ja kehityksen tuntemus ja tätä kautta kehityksen häiriöiden tunnistaminen, toiminnan suunnittelu, toteutus ja arviointi, esi- ja alkuopetus sekä pedagogiset taidot. Päiväkodinjohtajat näkevät sosionomien vahvuuksina vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön, lapsen elinympäristön merkityksen ymmärtämisen, verkostoyhteistyön ja työskentelyn pienten lasten kanssa, jossa kasvatuskumppanuus on keskeistä. (Hämäläinen 2008, 30–36.)

Korkeakoulujen arviointineuvoston ja Koulutuksen arviointineuvoston yhteisarvioinnissa kasvatustieteen kandidaatin osaamisvahvuudeksi arvioitiin lapsen kehityksen ja oppimisen varhaispedagoginen osaaminen, ja sosionomien osaamisen vahvuutena nähtiin yhteistyötaidot perheiden kanssa ja kasvatuskumppanuusosaaminen. (Karila ym. 2013.)

Eri tutkimusten perusteella olen koonnut taulukon kuvaamaan päivähoidon kentällä tarvittavaa osaamista (ks. Taulukko 3). Taulukkoon on koottu kaikkien yhteistä osaamista, lastentarhanopettajien erityisosaamista ja lastentarhanopettajien erilaisiin koulutuksiin liittyvää osaamista. Yliopistolastentarhanopettajan osaamisessa korostuu pedagoginen eli lasten oppimiseen liittyvä osaaminen. Esi- ja alkuopetukseen liittyvä osaaminen liitetään nykyään yliopistolastentarhanopettajiin, sillä vuonna 2003 sosionomeilta on poistunut mahdollisuus täydentää koulutustaan esiopetuksen opinnoilla. Sosionomin erityisosaamisena nähdään perhetyö, sosiaalipalvelujärjestelmän tuntemus ja sitä kautta perheiden palveluohjaukseen liittyvä osaaminen.

TAULUKKO 2. LASTENTARHANOPETTAJIEN OSAAMINEN (MUKAILLEN KARILA & NUMMENMAA 2001; KARILA YM. 2013, HAPPO 2008; HÄMÄLÄINEN 2008; STM, 2007; TAST 2005, 111–118.)

	Päivähoidon lastentarhanopettajina toimiva henkilöstö	
	Lastentarhanopettaja	Sosionomi
1) Kaikille yhteinen osaaminen varhaiskasvatuksessa	<ul style="list-style-type: none"> • Toimintaympäristöön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen • Varhaiskasvatusosaaminen (pedagoginen, kasvatus- ja hoito-, hoiva- ja huolenpito-osaaminen) • Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen • Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen • Eettinen osaaminen 	
2) Lastentarhanopettajien erityisosaaminen	<ul style="list-style-type: none"> • Opetussuunnitelmaosaaminen • Lapsen kehityksen ja oppimisen tuntemus • Sosiaalipedagoginen osaaminen • Tutkimus- ja kehittämisosaaminen 	
3) Erilaisiin koulutuksiin liittyvä erityinen osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> • Lapsen kehityksen ja oppimisen varhaispedagoginen osaaminen • Pedagoginen osaaminen • Oppimisen tukeminen • Opetussuunnitelma-osaaminen • Toiminnan suunnittelu, toteutus ja arviointi • Pedagogiset taidot • Esi- ja alkuopetus 	<ul style="list-style-type: none"> • Sosiaalipedagoginen osaaminen • Sosiaalipalvelujärjestelmän tuntemus ja palveluohjauksen osaaminen • Perhetyön, lastensuojelun ja erityiskasvatuksen osaaminen • Lapsen tavoitteellinen tukeminen ja ohjaus • Kasvatuskumppanuus ja moniammatillisuus

4.5 Lastentarhanopettajien reviiritaistelut

Moniammatillinen toimintatapa tarkoittaa päiväkotien yhteistoimintaa, mutta myös eri ammattiryhmien välisiä etu- ja muita ristiriitoja (Kupila 2012, 305). Professionalismi on strategia muodostaa, kontrolloida ja lisätä oman ammattiryhmän sosiaalista asemaa ja asiantuntijuutta kentällä. Ammattikuntien peruspiirre on omien intressien ajaminen ja toteuttaminen sosiaalisen sulkemisen strategialla. Professioneille on yhteistä erikoistunut teoreettinen koulutus ammattien pätevyys-oikeuttamisperustana, pyrkimys rajanvetoon erityisesti lähiammattikuntiin ja itsenäinen ammatillinen järjestö näitä tehtäviä ajamassa. (Kinos 1997, 48, 55.)

Professioiden yksi keskeisin tunnusmerkki on pitkä ja vaikeapääsyinen koulutus. Asiantuntija-ammattikunnat pyrkivät valtion avulla monopolisoituun tietoon, koulutukseen ja ammatinharjoittamiseen. Koulutus näkyy konkreettisesti tutkintoina ja todistuksina ja on keskeinen erottava tekijä ammattikuntien muotoutumisessa. Koulutus tiettyyn ammattiin ja tähän liittyvä ammatillinen tieto muodostavat oikeutuksen ja pätevyyden tietyn ammatin harjoittamiseen. Koulutukseen kytkeytyvät myös muilta salatun tiedon omistus ja asiantuntijuus omalla kentällä. (Rinne & Jauhiainen 1989, 1–3.)

Pääomiin liittyvää symbolista kamppailua käydään jatkuvasti päiväkotikentällä, vaikka kamppailu on harvoin avointa tai tiedostettua. Muun muassa eri pääomien edustajat, koulukunnat, oppirakennelmien edustajat, ammattiryhmät, tieteenalojen edustajat, oppiaineiden edustajat, instituutiot ja järjestöt kamppailevat keskenään panoksinaan vaikutusvalta, arvovalta, resurssit (budjettivarat) ja palvelusuhteen ehdot. Kamppailun tarkoituksena on hankkia itselle monopoliasema tai ainakin arvostetumpi asema, palkka, palvelusuhteen edut ja suojata omaa pääomaa inflaatiolta. (Kinos 1997, 33–34.)

Vuoden 1973 asetus lasten päivähoidosta (PäivähoitoA 239/73) toi muutoksen, jonka perusteella päiväkodin johtajan ja opettajan tehtävään ei tuonut pätevyyttä ainoastaan lastentarhanopettajatutkinto. Asetuksessa määriteltiin, että pätevyyden tehtävään tuo myös sosiaalikasvattajan tai muu tehtävään soveltuva tutkinto. Lastentarhanopettajain liitto esitti heti kannanottonsa tähän muutokseen, jossa lastentarhanopettajamonopoli

oli uhattuna. Kannanotoissa näkyy, että monopoliaseman säilymistä perusteltiin koulutuksella tuotetun ja siten ”suljetun” pedagogisen tiedon ja asiantuntemuksen argumentein. Nämä muutokset poistivat lastentarhanopettajien koulutus- ja työmarkkinamonopolit. Näin lastentarhainopettajaliiton professionalistumispyrkimykset kokivat tappion, kun lastentarhanopettajien ammattikunnan rinnalle pystytettiin voimakkaasti laajeneva sosiaalikasvattajien ammattikunta. Sosiaalikasvattajatutkinto (nyk. sosionomitutkinto) antaa lastentarhanopettajatutkintoa laajemman pätevyyden toimia päiväkotien virkojen lisäksi myös muissa sosiaalialan kasvatusviroissa, mikä romutti lastentarhanopettaja-ammattikunnan monopolin työn harjoittamiseen ja asiantuntemukseen suojattuine tietoineen. (Rinne & Jauhiainen 1988, 255–256.)

Päivähoidon eri ammattiryhmät ovat kautta aikojen joutuneet sulkemisen kohteeksi. Sulkemisen kohteina ovat olleet eri aikoina päivähoidon kaikki ammattiryhmät. Päivähoitolain ja -asetuksen valmistelussa väläytettiin ehdotuksia, joissa sosiaalikasvattajat olisi suljettu kokonaan päivähoidon ulkopuolelle. Päivähoitoasetuksen kelpoisuusehdot veivät lastentarhanopettajatutkinnon monopoliaseman lastentarhanopettajanvirkoihin. Toisaalta opettajankoulutuksen sekä sosiaalityön kentillä tapahtui sisäistä sulkemista, kun lastentarhanopettajakoulutus jäi 1970-luvulla ulos opettajankoulutuksen kokonaisuudistuksesta ja sosiaalikasvattajat menettivät kelpoisuutensa sosiaalityöntekijöiden virkoihin. (Kinos 1997.)

Sosiaalialan korkeakoulutuksen sisällä on ollut vahvoja jännitteitä. Jännitteet koskevat korkeakoulusektorien erilaista tulkintaa duaalimallista. Sektoreilla ollaan yhtä mieltä siitä, että duaalimalli tarkoittaa erilaista koulutusta, koulutusympäristöä ja pedagogista orientaatiota. Tulkinnat eroavat kuitenkin siinä, miten koulutusten erilainen osaaminen nähdään suhteessa sosiaalialan kelpoisuuslainsäädäntöön. Yliopistokoulutus näkee keskeisenä sen, että erilaiset koulutukset tarkoittavat eroa myös siinä, millaista pätevyyttä ne antavat sosiaalialan tehtäviin. Sosiaalityön tehtävien on nähty eroavan sosiaaliohjauksen tehtävistä, ja vain yliopiston sosiaalityön nähdään valmistavan siihen. Tähän otettiin selkeästi myös kantaa vuonna 2005 laaditussa laissa sosiaalihuollon henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, jossa ammattikorkeakoulu- ja yliopistokoulutuksen katsottiin tuottavan kelpoisuudet eri tehtäviin sosiaalialalla. (OPM 2007, 28.) Käytännössä on kyse siitä, että sosionomeilla ei ole pätevyyttä toimia

sosiaalityöntekijöinä, vaan he toimivat työelämässä sosiaaliohjaajan ammattinimikkeellä.

Päiväkodin näkökulmasta on tärkeää tiedostaa, että pääoman lajit ovat arvokkaita vain tietyillä kentillä. Ilmiselvää kamppailua syntyy, kun päiväkodin kentällä jokainen ammattiryhmä pyrkii vakuuttamaan erilaisten pääomiensa arvokkuutta yli muiden pääomien. Kinos (1997, 37) tuokin esille, että päiväkodin kentällä ammattiryhmien erilaisten pääomien määrittelemine on haastavaa. Miten voidaan määritellä lastentarhanopettajan pääomat, kun tiedetään, ettei päiväkodissa ole opettajuutta samalla tavalla kuin peruskoulussa. Sosiaalikasvattajien kohdalla voidaan pohtia sitä, miten lastensuojelulliset ja sosiaalityöhön liittyvät resurssit ja pääomat toimivat päiväkodin kentällä. (Kinos 1997, 37.)

Eri ammattiryhmät puolustavat omaa asemaansa päivähoidon kentällä erilaisin argumentein. Lastentarhanopettajaliitto (2005) on sitä mieltä, että sosiaali- ja terveysalan koulutukset eivät takaa päiväkoteihin riittävää pedagogista osaamista (LTOL 2005). Vastaavasti sosiaalialan edustajat ovat huolissaan siitä, että sosiaalipedagoginen osaaminen, laaja-alainen perhetyön osaaminen sekä moniammatillinen osaaminen heikkenevät, mikäli sosionomeja ei palkata päivähoitoon (Happo 2008, 109).

Pedagogisen osaamisen vaatimus on ilmeinen päivähoidon kentällä. Sosiaalialan edustajat tuovat kuitenkin esille viime vuosikymmeninä tapahtuneet varhaiskasvatuksen työn muutokset, jotka ovat muuttamassa varhaiskasvatuksen ammattilaisten työn vaativuustekijöitä. Perheiden ongelmat, perheiden pahoinvointi ja erityisen tuen tarve ovat lisääntyneet. Tähän varhaiskasvatuksen ammattilaisen on vastattava yhä enemmän kasvatustyön suunnittelulla perheiden yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. (Happo 2008, 108.)

Ammattikorkeakouluista valmistuvien sosionomien tulo varhaiskasvatukseen lastentarhanopettajien ammattinimikkeellä on luonut tilanteen, jossa suurella osalla ei ole koulutuksen painopisteenä varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Karila (2013) tuo esille, ettei ole tutkimustietoa siitä, miten ja millaisiin lähtökohtiin nojaten eri tavoin koulutetut ammattilaiset toteuttavat varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Jossain määrin on yleistynyt se, että esiopetukseen kelpoisuuden saaneet

lastentarhanopettajat työskentelevät painotetusti esiopetuksessa tai 3–5-vuotiaiden ryhmissä, kun sosionomitutkinnon suorittaneet lastentarhanopettajat työskentelevät joko 3–5-vuotiaiden tai alle 3-vuotiaiden ryhmissä. Pohdittavaksi jää, että millaiseksi varhaiskasvatuksen pedagogiikka eri ikäryhmissä muotoutuu koulutusten erilaisten tietoperustojen kautta. (Karila 2013, 23–24.)

Sosionomien näkökulmasta psykologis-pedagoginen näkemys sekä terveyshuoltopainotteisen hoivatyön osuus ovat vahvistuneet viime vuosina päivähoidossa. Sosionomien erityisosaaminen eli yhteiskunnallinen näkökulma ja sosiaalinen erityisosaaminen ovat heikentyneet päivähoidon kentällä, ja tämä saattaa näkyä jo perheiden arjessa. Perheiden pahoinvointi on arkikäsitteen mukaan lisääntynyt. Onko se seurausta siitä, ettei osata reagoida perheiden vaikeisiin tilanteisiin, ohjata tarvittaville tahoille ja tehdä ennaltaehkäisevää perhetyötä? (Tast 2003, 21–22.)

Turun Sanomien artikkelissa (30.11.2014) pohditaan uuden varhaiskasvatuslain laatimista ja sitä, miten se tulee henkilöstörakenteeseen ja koulutukseen vaikuttamaan. Lakiluonnoksissa kasvatustieteen alan asiantuntijoita vaivaa ajatus siitä, että ammattikorkeakoulujen sosionomeilla säilyisi yhä mahdollisuus lastentarhanopettajan pätevyyteen. Helsingin yliopiston lastentarhanopettajien koulutuksen opetuksesta vastaava Nina Sajaniemi korostaa, että sosionomien koulutus ei ole pedagoginen koulutus, vaan he suhtautuvat työhön sosiaalityön näkökulmasta, kun lastentarhanopettajat lapsen kokonaiskehityksen ja oppimisen näkökulmasta. Huoli yliopistokoulutettujen lastentarhanopettajien asemasta on seurausta siitä, että heidän määränsä on pienentynyt ja heitä on enää vain 18 prosenttia päiväkotien henkilökunnasta. (TS. 30.11.2014.)

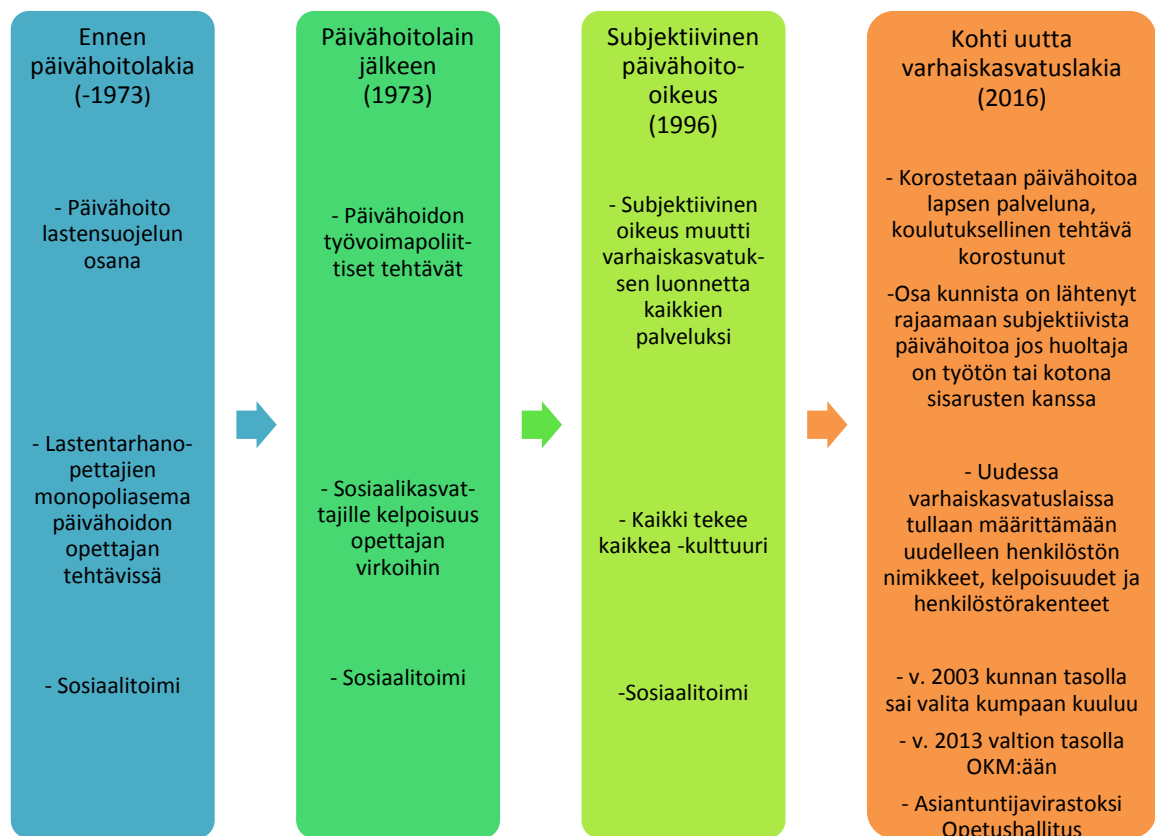
Kalliala ja Onnismaa ovat Helsingin Sanomien artikkelissaan sitä mieltä, että lastentarhanopettajan tutkinto antaa varhaiskasvatustyöhön selvästi parhaat valmiudet. He perustelevat tätä sillä, että sosiaalialan koulutukset eivät tuota riittävästi lasten kehitystä ja oppimista sekä varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa koskevaa osaamista. (HS. 13.1.2014.)

Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksissä korostetaan, että ennaltaehkäisyn näkökulmasta sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen ja sosiaalityön

yliopistokoulutuksen tuomaa osaamista tulisi lisätä päivähoidon alueella. Näin voitaisiin aikaisemmin havaita lasten ja lapsiperheiden ongelmia ja puuttua niihin. Tämä nähdään kuitenkin haastavana päivähoidon tehtävärakenteissa, joissa tunnistetaan vain lastentarhanopettajan ja lastenhoitajan tehtävät, joihin muunlaisen koulutuksen katsotaan olevan soveltuvampi. (Horsma & Jauhiainen 2004, 169.)

Näistä kannanotoista huokuu professionismin perusajatus, eli oman aseman varmistaminen. Sekä yliopistollisen että ammattikorkeakoulutuksen saaneet lastentarhanopettajat perustelevat voimakkaasti asemaansa ja osaamistaan päiväkotien kentällä. Kummankin lastentarhanopettajan kelpoisuuteen johtavan koulutuksen edustajat pyrkivät perustelemaan omaa osaamistaan ja asemaansa päiväkodin kentällä. Mihin tämä keskustelu kääntyy, riippuu siitä, millä taholla on tällä hetkellä eniten arvovaltaa päätösten kentällä.

Voitaisiinko 2000-luvun muutosten perusteella tehdä sellaisia johtopäätöksiä, että pedagogisen osaamisen merkitys varhaiskasvatuksessa on korostunut ja päivähoidosta on tullut enemmän koulutuksellisia päämääriä ajava instituutio kuin ennen. Perusteluina tähän voidaan nähdä 2000-luvun muutokset. Varhaiskasvatuksen hallinto on sekä kuntatasolla että valtion tasolla siirtynyt opetus- ja koulutoimeen ja opetus- ja kulttuuriministeriöön, ja asiantuntijavirasto on nykyään Opetushallitus. Lisäksi sosionomi-koulutuksen käyneiden mahdollisuudet toimia esiopetuksessa on poistettu (mikä on vaikeuttanut yleisesti sosionomien työllistymistä varhaiskasvatuksen alalla). Uuden varhaiskasvatustlain valmistelu on vielä kesken. joten sen vaikutuksia esimerkiksi ammattinimikkeisiin ei vielä tiedetä. Lain ensimmäinen vaihe kuitenkin korostaa varhaiskasvatusta lapsen palveluna, jossa pedagogiikka on keskiössä. Syksyllä 2017 voimaan tulevat varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet ovat yhtäläillä velvoittavat kuin perusopetuksen opetussuunnitelma, eivätkä enää suosituksia. (Kuvio 6.)



KUVIO 6. VARHAISKASVATUKSEN SUUNTALINJAT

4.6 Erilaisten koulutusten hyödyntäminen

Tällä hetkellä päiväkodeissa on pula koulutetuista lastentarhanopettajista. Sosiaalikasvatustajille annettiin vuonna 1973 poikkeuskoulutuksena mahdollisuudet pätevoityä lastentarhanopettajiksi, ja voidaan ajatella, että poikkeustila on säilynyt tähän päivään saakka, sillä yliopistollisen lastentarhanopettajien koulutuksen opiskelijamääriä ei ole pystytty lisäämään vastaamaan tarvetta. Yli kolmannes päiväkotien ja päivähoitoyksiköiden johtajista kertoo, että lastentarhanopettajan pysyviin palvelussuhteisiin ei löydy yhtään kelpoisuusvaatimukset täyttävää hakijaa tai hakijamäärät ovat hälyttävän pienet (OAJ 2009). Lisäksi lastentarhanopettajien tarvetta tulevaisuudessa on vaikea arvioida, sillä henkilöstöä koskeva tilastointi, seuranta ja ennakointi ovat puutteellisia. Siihen vaikuttavat monet yhteiskunnalliset kehitystrendit, kuten alle kouluikäisten lasten määrää koskeva kehitys,

varhaiskasvatuspalveluiden käyttö, henkilöstön ikääntyminen, alueellinen eriytymiskehitys ja työtehtävien laajeneminen. (STM 2007.)

Kupila (2012) korostaa, että keskeinen yhteisön jäsenet yhdistävä tekijä on tietty yhteinen varhaiskasvatukseen liittyvä ydintehtävä. Tämä ydintehtävä vaatii osaamista toimia moniammatillisessa työyhteisössä ja oman osaamisen jakamista yhteiseen käyttöön. Paljon puhutaan jaetusta asiantuntijuudesta (Karila & Nummenmaa 2001, 25).

Moniammatillinen työyhteisö koetaan haastavana, ja sen pelätään hävittävän jotakin omasta asiantuntijuudesta, joka on kokemusten ja koulutuksen kautta saavutettu. Nämä ristiriidat aiheuttavat työssä paineita, lisäävät työssä koettua stressiä ja luovat ammattikuntien reviiritisteluita. Jos työkuultuuri sallii tällaisen ammattikuntien välisen kamppailun, jäävät moniammatillisuuden mahdollisuudet hyödyntämättä. Moniammatillisuus tarjoaa mahdollisuuden päiväkotityön kehittämiseen, jos kaikkien työntekijöiden näkökulmia arvostetaan ja jokaisen erityisosaaminen tuodaan päiväkotiyhteisön käyttöön. (Karila & Nummenmaa 2001, 41.)

Haapamäki (2000) on sitä mieltä, että päivähoiton ammattirooleja tulisi murtaa. Tällä hän ei tarkoita sitä, että kaikkien tulisi tehdä yhtä paljon kaikkea, vaan korostaa vastuunjakoja. Koulutuksen, kokemuksen ja suuntautuneisuuden on tärkeää olla pohjana työtehtävien jaolle, mutta ammattinimikkeisiin takertuvassa työnjaossa yhteisön resurssit jäävät vajaakäyttöön, ja tästä aiheutuu jännitteitä henkilöiden välille. (Haapamäki 2000, 37–38.)

Työyhteisöissä tulisi kyetä hyödyntämään erilaista osaamista ja korostaa sitä, että kaikkien osaaminen on merkityksellistä. Erilaisten koulutusten tuoma erityisosaaminen tulisi nostaa esille, jotta sitä voitaisiin hyödyntää moniammatillisen ryhmän yhteisen osaamisen rakentumisessa. (Karila & Nummenmaa 2001, 34-)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia päiväkotien moniammatillista työyhteisöä ja lastentarhanopettajien erilaisia koulutuksia. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on nähty eri aikoina vuorottelevan sosiaalihuollollinen ja koulutuksellinen. Sekä Suomessa että kansainvälisesti varhaiskasvatuksella on nähty olevan erilaisia tehtäviä eri aikoina. Osa malleista korostaa varhaiskasvatuksen kasvatuksellista ja opetuksellista tehtävää, kun toiset malleista korostavat lasten hoivaa ja perheiden työssäkäynnin mahdollistamista. Viime aikoina varhaiskasvatuksen kasvatuksellista ja opetuksellista tehtävää on alettu korostaa sekä kansainvälisesti että Suomessa. Muutokset ovat viime vuosina näkyneet myös hallinnon tasolla, kun varhaiskasvatuksen hallinto on monien kuntien kohdalla siirretty sosiaalitoimesta opetustoimeen ja valtion tasolla opetus- ja kulttuuriministeriöön.

Erilaiset painotukset varhaiskasvatuksen tehtävässä näkyvät myös henkilöstön erilaisissa koulutuksissa. Lastentarhanopettajina työskennellään kahdella erilaisella tutkinnolla. Lastentarhanopettajina voi toimia lastentarhanopettaja- ja sosionomikoulutuksella. Ammattiliitot, poliittiset toimijat ja kummankin lastentarhanopettajan kelpoisuuteen johtavan koulutuksen edustajat pyrkivät perustelemaan osaamistaan ja asemaansa varhaiskasvatuksen kentällä. Eri ammattiryhmien selkeästä työnjaosta on siirrytty 1990-luvulla ”kaikki tekee kaikkea” -kulttuuriin, jossa erilaisten koulutusten tuottama erityisosaaminen on koettu unohdetuksi. Erilaiset koulutukset ja epäselvä työnjako ovat luoneet jännitteitä myös työyhteisöihin.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisena varhaiskasvatuksen tehtävä koetaan?
2. Millaisina lastentarhanopettaja tai sosionomi kokee oman osaamisensa lastentarhanopettajan työssä? Miten kokemukset eroavat toisistaan?
3. Millaiset valmiudet he kokevat koulutuksensa antaneen lastentarhanopettajan tehtäviin?
4. Millaisena päiväkotien henkilöstön työnjako koetaan?

Tulososion neljä alalukua pyrkivät kukin vastaamaan yhteen tutkimuskysymykseen.

Tutkimuksessani olen haastatellut lastentarhanopettajina toimivia siitä, millaisena he varhaiskasvatuksen tehtävän ja oman osaamisensa päivähoidon kentällä kokevat. Tutkimukseen osallistuneista puolet on yliopistokoulutuksen ja puolet sosionomikoulutuksen käyneitä lastentarhanopettajia. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, millaisia valmiuksia erilaiset koulutukset ovat antaneet työhön. Lastentarhanopettajat tuovat esille kokemuksiaan päiväkotien erilaisista koulutuksista ja niiden luomista ristiriidoista ja mahdollisuuksista.

5.2 Tutkimusaineisto ja -menetelmä

Tarvitsin tutkimukseeni luvan Turun varhaiskasvatuksen palvelualuejohtajalta, sillä tein haastatteluja useammassa Turun alueen päiväkodissa. Lähetin palvelualuejohtajalle tutkimussuunnitelmani ja haastattelurungon, joiden perusteella hän myönsi minulle tutkimusluvan. Tämän jälkeen otin yhteyttä kymmeneen päiväkodinjohtajaan eri puolilla Turkua ja pyysin heiltä tutkimuslupaa ja laatimani kirjeen lähettämistä heidän lastentarhanopettajilleen (Liitteet 1 & 2). Nämä tutkimukseen valitsemani päiväkodit valikoituivat satunnaisesti sijaintinsa perusteella, jotta päiväkoteja olisi edustettuna Turun eri kaupunginosista.

Haastattelin yhteensä kuutta lastentarhanopettajaa neljästä eri päiväkodista. Tein haastattelut pääsääntöisesti haastateltavien työpaikalla työpäivän aikana, paitsi yhden haastatteluista pidin kirjastossa, sillä haastateltava oli lomalla. Työpaikka tuntui olevan

haastateltavien mielestä hyvä paikka haastattelulle, sillä heidän ei tarvinnut lähteä mihinkään ja päiväkodinjohtajat olivat antaneet luvan käyttää työaika tutkimukseen osallistumiseen. Haastatteluista pisin kesti 47 minuuttia ja 41 sekuntia ja lyhin oli 22 minuuttia 32 sekuntia. Yhteensä litteroitavaa haastatteluaineistoa oli noin 3 tuntia 48 minuuttia.

Haastattelin tutkimukseeni kuutta lastentarhanopettajana työskentelevää naista. Haastateltavista yksi työskenteli alle kolmivuotiaiden lasten ryhmässä, yksi 3–5-vuotiaiden lasten ryhmässä ja loput neljä esikouluikäisten lasten ryhmissä. Haastateltavilla oli eri aikojen koulutuksia. Kahdella oli yliopistollinen kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, yhdellä lastentarhanopettajakoulutuksen tutkinto, yhdellä sosiaaliskasvattajatutkinto ja kahdella ammattikorkeakoulun sosionomitutkinto. Myös haastateltavien työkokemus on hyvin eripituista, sillä haastateltavista kaksi oli vastikään valmistunut ja muilla oli työkokemusta jo yli kymmenen vuotta. (ks. Taulukko 3.)

Lastentarhanopettajakoulutuksen käyneet on koodattu tuloksissa L-kirjaimilla ja sosionomit tai sosiaaliskasvattaja S-kirjaimilla, jotta erilaisia koulutuksia on helpompi hahmottaa.

TAULUKKO 3. HAASTATELTAVAT

Nimi	Koulutus	Milloin valmistunut?	Kuinka kauan ollut työelämässä?
Haastateltava 1 (L1)	Kasvatustieteen kandidaatti, lastentarhanopettajakoulutus	2016	3 kuukautta
Haastateltava 2 (S1)	Sosionomi (AMK)	2015	10 kuukautta
Haastateltava 3 (S2)	Sosionimi (AMK) Esiopetuspätevyys	2002	11 vuotta
Haastateltava 4 (L2)	Kasvatustieteen kandidaatti, lastentarhanopettajakoulutus	1997	19 vuotta
Haastateltava 5 (S3)	Yo-päivähoitaja, Sosiaaliskasvattaja, Esiopetuspätevyys	1991 1997	25 vuotta
Haastateltava 6 (L3)	Lastentarhanopettajakoulutus, ULO-koulutus	1980	36 vuotta

Toteutin tutkimuksen haastattelumenetelmällä. Haastattelun etuja on, että se on joustava tutkimusmenetelmä, jossa haastateltava nähdään subjektina, jolla on mahdollisuus tuoda itseään koskevia asioita vapaasti esille. Päiväkotien eri ammattiryhmät ja niiden välinen työnjako voivat synnyttää työyhteisöön myös ristiriitoja, ja haastattelu on hyvä tutkimusmenetelmä arkojen ja vaikeiden aiheiden tutkimukseen. Toisaalta tästä tutkijat ovat erimielisiä, sillä kyselylomake voisi olla tällöin helpompi, sillä vastaaja jää anonymiksi. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34–35.)

Haastattelussa on tärkeintä saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta asiasta. Tällöin on perusteltua antaa tutkimuskysymykset etukäteen tutustuttavaksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Suurimmalle osalle haastateltavista lähetin haastattelurungon ennen haastattelua, jotta he pystyivät miettimään kysymyksiä etukäteen. Osalle tuntui tärkeältä, että sai kysymykset etukäteen nähtäväksi.

Toteutin haastattelut puolistrukturoidun haastattelun avulla. Puolistrukturoidussa haastattelussa jokin haastattelun näkökohta on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia. Tässä tutkimuksessa kaikilta haastateltavilta kysyttiin samoihin teemoihin liittyvät kysymykset, mutta kysymysten tarkkaa muotoa tai esittämisjärjestystä ei ollut tarkasti määritelty. Puolistrukturoidusta haastattelumenetelmästä käytetään myös nimitystä teemahaastattelu. Teemahaastattelussa edetään yksityiskohtaisten kysymysten sijaan tiettyjen keskeisten teemojen mukaisesti. Teemahaastattelussa ihmisten tulkinnat ja asioille antamat merkitykset ovat keskeisiä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48.)

Teemahaastattelussa on yleistä, että haastattelut nauhoitetaan. Tällöin haastattelut saadaan sujumaan nopeasti ja ilman katkoja. Teemahaastattelussa on tavoitteena mahdollisimman luonteva keskustelu, joka on helpompaa, kun haastattelijalla ei mene aika vastausten kirjaamiseen. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 92.) Kirjeessä, jossa kysyttiin lastentarhanopettajien kiinnostusta osallistua tutkimukseeni, oli jo mainittu, että haastattelut tullaan nauhoittamaan ja litteroimaan. Täten vältyttiin siltä, että jollain haastatelluista olisi ollut vaikea tuoda ajatuksiaan esille nauhurin ollessa päällä.

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää tiedostaa tutkijan ennako-oletukset tutkimustuloksista, jottei niiden anna ohjata aineiston analysointia (Metsämuuronen (toim.) 2006, 121). Haastattelutilanteessa haastatteliija osallistuu keskusteluun, mutta ei voi unohtaa omaa rooliaan tutkijana. Haastatteliija ei saisi osoittaa omia

mielipiteitään, heittäytyä väittelyyn tai hämmästellä mitään. Kuitenkin haastattelussa on tärkeää keskustelun luontevuus, ja se vaatii myös haastattelijalta jonkinlaista reagoimista toisen vastauksiin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 97.) Haastatteluista muodostui luontevia keskusteluja, joissa haastateltavien tuntui olevan helppoa kertoa kokemuksistaan.

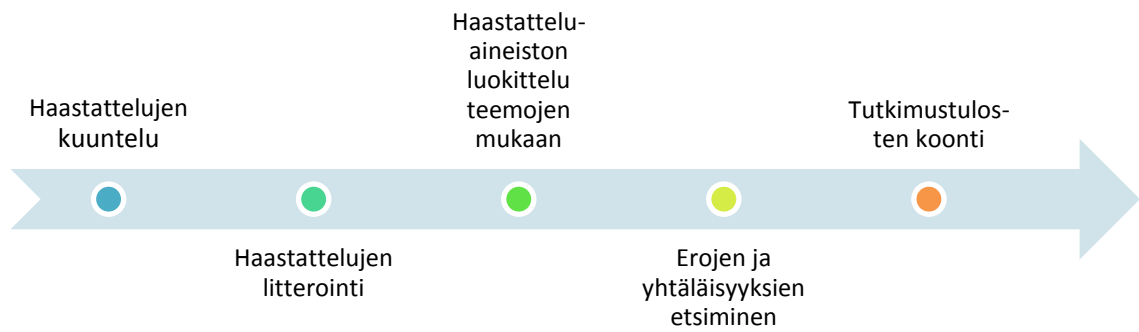
5.3 Tutkimusaineiston analysointi

Aloitin tutkimusaineiston käsittelyn kuuntelemalla haastatteluja läpi useamman kerran. Tämän jälkeen aloitin haastattelujen litteroinnin. Litteroin haastattelut sanatarkasti puhekieltä noudattaen jättäen pois täytesanat ja toistot. Tarkoitukseni oli analysoida puheen asiasisältöä.

Sisällönanalyysillä tarkoitetaan aineiston kuvaamista sanallisesti. Siinä etsitään merkityssuhteita ja merkityskokonaisuuksia. Sisällönanalyysiä voidaan tehdä aineistotai teorialähtöisesti. (Vilka 2009, 140.) Teorialähtöinen analyysi usein nojaa tiettyyn teoriaan tai malliin. Siinä pyritään testaamaan aikaisempi tieto. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.) Tässä tutkimuksessa aineiston analyysiä ohjasi teoria, luomani tutkimuskysymykset ja niiden pohjalta laatimani haastattelurunko (ks. Liite 3). Etsin aineistosta tutkimuskysymyksiin vastaavia ilmauksia ja käsityksiä.

Tulososion teemat vastaavat neljään tutkimuskysymykseen. Tutkimuskysymyksissä näkyy neljä teemaa, joihin liittyviä kokemuksia etsin litteroidusta haastatteluaineistosta: varhaiskasvatuksen tehtävä, työtehtävät ja osaaminen, koulutus sekä työnjako ja moniammatillisuus.

Järjestin litteroinnin jälkeen aineiston uudelleen teemoittain niin, että yhden teeman alla oli jokaisen haastateltavan vastaukset tähän tiettyyn teemaan (ks. myös Eskola & Vastamäki 2010, 43). Aineiston luokittelun jälkeen hain eroja ja yhtäläisyyksiä eri koulutusten käyneiden väliltä. Vertailin myös saman koulutuksen käyneiden erilaisia kokemuksia. (Ks. kuvio 7.)



KUVIO 7. TUTKIMUSAINIESTON ANALYYSIPROSESSI

Teemoihin liittyviä lastentarhanopettajien kokemuksia on elävöitetty sitaateilla. Sitaatit saavat opettajien oman äänen kuuluviin ja tukevat haastatteluista tehtyjä johtopäätöksiä.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimus on toteutettu noudattaen hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimuseettinen neuvottelukunta on laatinut ohjeistuksen hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Tutkimuksessa on noudatettava tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja eli rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja tulosten arvioinnissa. Tutkimuksessa on käytettävä eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Tutkimusta tehdessä on otettava huomioon muiden tutkijoiden työn saavutukset ja viitattava heidän julkaisuihinsa asianmukaisesti. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2017.)

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään siihen, että kuvataan haastateltavien käsityksiä niin hyvin kuin mahdollista. Tutkijan on kuitenkin tiedostettava, että hän vaikuttaa saamaansa tietoon ja tekee omia tulkintojaan. Tämän vuoksi tutkimusaineiston analyysi nousee keskeiseksi. Tutkijan on pystyttävä tuomaan tutkimuksessa esille, miten hän on päätenyt luokittamaan tutkimuksen maailmaa juuri niin kuin on tehnyt.

Aineiston laatua tarkasteltaessa keskitytään tutkijan toimintaan ja siihen, kuinka luotettavaa tutkijan analyysi on. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 189.)

Voidaan myös miettiä haastatteluun osallistuvien motiiveja osallistua tutkimukseen. Suostumisen kannalta on tärkeää, että haastattelu antaa jotain myös haastateltavalle. Haastatteluun suostumisella on nähty olevan ainakin kolme motivoivaa tekijää. Haastattelussa haastateltavalla on mahdollisuus tuoda mielipiteensä esille, toisaalta motiivi voi olla halu kertoa omista kokemuksista, tai sitten haastateltava on osallistunut aikaisemmin tieteelliseen tutkimukseen, josta hänelle on jäänyt hyvät kokemukset. (Eskola & Vastamäki 2010, 29.)

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, ja siksi haastateltavien määrä ei ole laadullisessa tutkimuksessa keskeinen. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta tietyille ilmiölle. Tärkeää on, että haastateltavat tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on kokemusta asiasta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–87.)

Tutkimuksessa voi olla monia eettisiä ongelmia liittyen tiedonhankintatapoihin ja ihmisten itsemääräämisoikeuteen. Ihmisillä tulisi olla oikeus valita, haluavatko he osallistua tutkimukseen. (Kuula 2011, 61.) Kaikki tutkimukseen osallistuneet haastateltavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja olivat halukkaita kertomaan omasta työstään ja omista kokemuksistaan työyhteisöissä.

Päiväkotien henkilöstön erilaiset ja eritasoiset koulutukset ovat työyhteisöissä arka aihe, ja siksi haastateltavat saattoivat varoa sanojaan niiden suhteen. Haastatteluissa pystyttiin kuitenkin luomaan avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri, joten ristiriidoistakin pystyttiin puhumaan. Luottamuksen rakentamisen suhteen oli tärkeää, että haastateltaville kerrottiin tutkimuksen teon käytänteistä. Silti on mahdollista, että oli asioita, joista haastateltavat eivät tarkoituksella halunneet puhua tai että he vastasivat niin kuin olettivat olevan toivottavaa ja suotavaa.

Tietojen käsittelyyn liittyy kaksi tärkeää tekijää: luottamuksellisuus ja anonymiteetti (Eskola & Suoranta 1998, 42). Haastatteluaineisto on vain tutkimuksen tekijän

käytössä, ja se hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Tutkimuksessa ei mainita haastateltujen tai päiväkotien nimiä, jotta haastateltavia ei pystytä tunnistamaan.

Oma lastentarhanopettajakoulutukseni ja työkokemukseni päiväkodista auttoivat varmasti tutkimuksen teossa. Esimerkiksi haastattelurungon ja haastatteluiden tekemisessä on hyvä, että tutkija tuntee kohderyhmänsä (Vilkkä 2009, 109). Toisaalta oma ammattini ja kokemukseni ovat voineet vaikuttaa tutkimuksen puolueettomuuteen ja objektiivisuuteen. Laadullisessa tutkimuksessa kuitenkin osittain myönnetään, että tutkija katsoo aihetta oman kehöksensä läpi. (Tuomi & Sarajärvi 2009,136.) Kaksi haastateltavaa oli minulle tuttuja, ja tein sijaisuutta haastatteluajankohtana heidän kanssaan samassa työpaikassa, mutta eri ryhmässä. Tämä saattoi vaikuttaa haastatteluun joko positiivisella tavalla niin, että haastattelutilanne oli heidän kanssaan luontevampi, mutta toisaalta haastateltavat saattoivat varoa enemmän sanojaan koskien työyhteisöä.

6 TULOKSET

6.1 Lastentarhanopettajien ja sosionomien kokemukset varhaiskasvatuksen tehtävästä

6.1.1 Lasten kasvatus ja opetus

Lastentarhanopettajien ja sosionomien koulutukset ovat eri tavalla painottuneita, ja sitä vasten on mielenkiintoista tutkia, eroavatko eri koulutustaustaisten lastentarhanopettajien kokemukset varhaiskasvatuksen tehtävästä. Varhaiskasvatuksen tehtävä tuntui olevan osalle melko vaikea kysymys vastata, sillä työn perimmäistä tehtävää tulee ehkä harvoin mietittyä tai sen ajatellaan olevan itsestään selvää.

Kaikki haastatellut toivat esille varhaiskasvatuksen tehtävänä lasten kasvatuksen, kaksi yliopistokoulutuksen käynnyttä lastentarhanopettajaa täydensi tätä lapsen kehityksen tukemisella ja opetuksella. Yliopistolastentarhanopettajien puheessa korostui sosionomeja selkeämmin opetus ja pedagogiikka päivähoiton tehtävänä.

”Ni mä yritän nähä sen niin, et lapsen ois turvallinen olla, hänen taitojas vietäis ja kehitettäis eteenpäin, mut et samalla heidän perustarpeista huolehditaan ja se sit taas luo sitä turvallisuutta. Et päiväkotii toimii kasvattajana, mut tietysti koti on kasvattajista se tärkeempi.” L1

Yliopistolastentarhanopettaja tuo haastattelussa myös esille uuden opetussuunnitelman, jonka hän kokee muuttavan selkeästi vanhoja käsityksiä opettajan roolista ja lasten osallisuudesta. Opettajan ei katsota olevan enää pelkkä tiedon tuoja, vaan lasten on saatava olla osallisina ja aktiivisina toimijoina omassa oppimisessaan.

”Kyl se vaatii nyt hirveen isoo oman ajattelutavan muutosta. Ja se et mä en oo pelkästään se joka tuo sitä tietoo niinku opettaja, et mä vaan nyt opetan teille, ku mä tiedän. Vaan se, et se on sitä vuoropuheluu ja sellast, et mä kaivan niitten kiinnostuksen kohteita.” L2

6.1.2 Vanhemmuuden ja perheiden tukeminen

Päivähoito tukee kotikasvatusta, mikä vaatii tiivistä yhteistyötä kotien kanssa. Kasvatuskumppanuudessa yhdistyy vanhempien omaan lapseen liittyvä asiantuntemus ja henkilöstön ammattitaito. (Huttunen 1989, 74.) Kasvatuskumppanuus on terminä vakiintunut varhaiskasvatuksessa. Uusissa vuonna 2014 voimaan tulleissa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja vuonna 2016 voimaan tulleissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ei kuitenkaan käytetä enää termiä kasvatuskumppanuus. Uusissa perusteissa puhutaan yksinkertaisemmin huoltajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. (OPH 2016a, 25; OPH 2016b, 32.)

Lapsen kasvatuksen tukeminen yhdessä kotien kanssa nousi esille kaikkien haastateltavien puheessa varhaiskasvatuksen tehtävästä. Tämä tehtävä korostui selkeästi sosionomien puheessa, sillä kaikki kolme sosionomia nostivat varhaiskasvatuksen tehtäväksi vain perheiden kanssa yhdessä tehtävän kasvatuksen.

Haastateltu sosiaalikasvattaja toi esille, että perheillä on koko ajan enemmän ongelmia, jolloin perheitä pitäisi pystyä vielä enemmän ohjaamaan eteenpäin. Vanhemmuuden tukeminen korostui yhden yliopistolastentarhanopettajan puheessa.

”Monet vanhemmat on yksinhuoltajia, monel perheel on kaiken maailman ongelmia, et niihin mejän pitäis pystyy vastaamaan ja ohjaamaan niit perheit eteenpäin. Et ehkä enemmän sellast perhetyötä pitäis pystyy tekemään.” S3

”Mut et onhan sit mejänkin lastentarhanopettajana, varsinkin mejän henkilökunnanki tehtävä on tosi tärkeä tukee sitä vanhemmuutta. Näis kaikis keskusteluis ja muissa ni myöskin iloita siitä lapsen, mitä kaikkee vanhempi tekee lapsen kanssa -- mejän täytyy myöskin auttaa välillä näis vanhempainkeskusteluissa ni vanhempaa näkemään se et kuinka ihana hänen lapsensa on ja kuinka hän vanhempi on ollut tärkeänä siinä, et ei päiväkotia oo tehny tästä lapsesta niin ihanaa. Et sil taval se vanhemmuuden tukeminen, sä oot varmaan kuullu, et vanhemmuus on hukassa, ainakin sellasii otsikoita vedetään, ni se on just sitä et joillakin vanhemmilla on saattanut mennä sellanen itseluottamus siihen et pärjääkö mä tässä ja uskallanks mä nyt ja oonks mä nyt täydellinen ja et sitä ja tätä ja nyt mä tein väärin tai jotain muuta.” L3

Suomalaisen yhteiskunnan jatkuva muutos on vaikuttanut monin tavoin lasten ja lapsiperheiden elämään. Perherakenteet ovat monimuotoistuneet, kun avioerojen ja uusperheiden määrä on kasvanut. Vanhempien muuttuvat työtilanteet, työsuhteiden epävakaus ja työttömyys aiheuttavat epävarmuutta ja väsymystä. Perheet saattavat olla yksin, ilman suvun tai ystävien tukea. Uupuneiden ja psyykkisesti huonokuntoisten vanhempien määrä on lisääntynyt. Lisäksi yhteiskunnassamme on enemmän avuttomuutta liittyen lasten kasvatukseen kotona. (Puroila 2004, 20; Immonen 2000, 50.)

Tämän perusteella voi ajatella, että koulutus osittain ohjaa käsityksiä päivähoiton tehtävästä – ja kenties tiedostamatta. Yliopistokoulutuksen käynyt lastentarhanopettaja korostaa opetusta ja pedagogiikkaa, kun sosionomi korostaa perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä ja perhetyötä.

6.1.3 Vanhempien työssäkäynnin mahdollistaminen

Kolme haastatelluista toi myös esille sen, että vaikka varhaiskasvatuksen tehtävä ei saa olla lasten säilöpaikkana toimiminen, on päiväkotisi paikka, johon lapsi tuodaan työssäkäynnin ajaksi. Erityisesti vanhempien koettiin voivan nähdä päiväkotisi tällaisena säilöpaikkana.

”Mut pääsääntöisesti valtaosa vanhemmista tuo siksi että haluavat mennä töihin, rahaa tarvitaan.” L3

”No helposti sitä ajattelee, niinku vanhemmat usein, et säilöminen. Lapset tuodaan tarhaan ja ovi kiinni ja selvitään, annetaan ruokaa suuhun ja lapset nukkuvat ja leikkivät. Ja kaikki toiminta, mitä me opettajat suunnitellaan, on aikuisten mielestä usein puuhastelua.” L1

Päivähoidon koulutuspoliittisen tehtävän nähdään yhteiskunnallisessa keskustelussa korostuneen viime aikoina. Silti on selvää, että päivähoiton tasa-arvoon edistävä, perhepoliittinen tai työvoimapolitiittinen tehtävä eivät ole poistuneet. Näiden tehtävien katsotaan mahdollistavan naisten ja miesten tasa-arvoinen mahdollisuus osallistua työelämään tai opiskeluun, auttaa työn ja perheen yhteensovittamisessa ja tarjota

lapsille vanhempien työssäolon tai opiskelun ajaksi turvallinen ympäristö. (Alila ym. 2014, 11.)

6.2 Lastentarhanopettajan työtehtävät ja osaaminen

6.2.1 Työtehtävät – riippuvat lasten iästä

Lastentarhanopettajien työtehtäviä kuvailtiin hyvin erilaisiksi riippuen ryhmästä, jossa työskentelee. Haastatteluissa käytetään termiä päiväkotikuvaamaan 0–5-vuotiaiden lasten ryhmiä ja esiopetusta tai esikoulua kuvaamaan kuusivuotiaiden lasten ryhmiä.

”Ne on hyvin erilaiset tuolla päiväkodissa ja täällä esiopetuksessa, et mä koen että esiopetuksessa on ihan erilainen työnkuva kuin tuolla.” S3

”Siis nyt mä oon esikoulussa ja esikoulu on hyvin toisenlaista, kun se esimerkiksi siellä sisarusryhmissä tai pienten lasten ryhmissä. Tai niinku mä kerroin, ni mä oon 7 vuotta ollu erityisryhmissä. Kaikkien työtehtävät ovat äärimmäisen erilaisia.” L3

Työtehtävät jakoutuivat pääasiassa lapsiryhmään liittyviin tehtäviin tai vanhempien ja henkilökunnan kanssa tehtävään yhteistyöhön. Lapsiryhmään liittyvissä työtehtävissä korostui lastentarhanopettajan työhön kuuluva opetus-, havainnointi-, suunnittelu-, toteutus- ja arviointityö. Kaikkien yliopistolastentarhanopettajien puheessa korostui pedagogiikka. Yksi toi esille oman pedagogisen johtajuutensa, toinen pedagogisen toiminnan suunnittelun ja kolmas koki itsensä pedagogiksi, sillä hän piti pedagogiikkaa ykkösjuttuna työssään. Pedagogiikka mahdollisesti korostuu lastentarhanopettajien yliopistokoulutuksessa, sillä pedagogiikka nousee heillä niin selkeästi esille, vaikka kaikkien työkokemus on hyvin eripituista.

Alle kolmivuotiaiden lasten kanssa työskentelevän työtehtävissä korostui perushoidon määrä eli päivittäistehtävät: vaipanvaihtaminen, syöttäminen ja nukuttaminen. Kaksi haastateltavaa tuo esille myös työtehtäviä, joiden he eivät katso kuuluvan omaan ammatinkuvaansa, mutta joita he joutuvat silti tekemään. Tällaisia työtehtäviä ovat laitosapulaisten siivoustyöt tai huoltomiesten työt.

Kaikki haastateltavista toivat esille vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön. Vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä olivat tiedottaminen, kohtaamiset lasten tuonti- ja hakutilanteissa, vähintään kaksi kertaa vuodessa pidettävät keskustelut sekä erilaiset juhlat ja tapahtumat, joihin vanhemmat voivat osallistua.

”No päivittäin nähdään vanhempia. Nyt meil tuli uutena wilma, et wilman kautta voi ja sit sähköpostin kautta voi. Sit mul on tapana lähettää joka perjantai viikkoposti kotiin, sit vanhemmat lukee siitä, et mitä seuraaval viikol tapahtuu. Sit on noi keskustelut, niin normilapsella on kaksi keskustelua, yks syyslukukaudella ja yks kevätlukukaudella ja sit on näit lapsii, ku tarvii tukea tai arvioidaan mahdollist tuen tarvetta, ni on kolmas keskustelu just ennen hiihtolomaa. Sit on vanhempainillat ja sit meil on kaikenmaailman juhlii ja tempauksii, mihin vanhemmat voi osallistua.” S3

Myös henkilökunnan kesken tehdään paljon yhteistyötä koko talon palavereiden ja oman tiimin viikkopalavereiden muodossa. Koulun yhteydessä toimivan esiopetusryhmän lastentarhanopettaja toi esille myös alkuopetuksen kanssa tehtävän yhteistyön.

”Meil on kerran kuukaudessa, on nyt otettu, tää on ihan mielettömän hieno juttu, että lastentarhanopettajat pääsee pitämään pedagogisen palaverin kerran kuussa ja siellä sit pohditaan asioita . Ja sit viedään ne omiin tiimeihin missä työskennellään, myös lähihoitajat saa tiedot, et mitä ollaan juteltu ja mitä ollaan suunniteltu. Ja kerran viikossa on koko talon palaveri, jonka johtaja vetää, jos ei oo paikalla ni varajohtaja. Ja sit vielä myös kerran viikossa on tiimeissä palaverit, eli meilläkin on joka torstai, sit mietitään meijän kuukauden alussa, tulevan kuukauden tavoitteet ikään kuin, sit leikataan niitä pienempiin osiin ja mietitään tulevaa viikkoa. Eli on kyl paljon yhteistyötä et tämmösii palavereita sun muuta et siitä kyllä isoo plussia.” L1

6.2.2 Työn ja työtehtävien muuttuminen

Jo kauemmin lastentarhanopettajan työtä tehneet pohtivat sitä, miten työ on työuran aikana muuttunut. Pisimpään lastentarhanopettajan työtä tehnyt oli sitä mieltä, että työ ei ole muuttunut, vaan edelleen samojen peruskysymysten parissa työskennellään.

Muut kolme kauemmin työtä tehneet olivat sitä mieltä, että työ on muuttunut. Toiseksi pisimpään työtä tehnyt toi esille, että työ on ollut ennen paljon hierarkisempaa.

”Lastenhoitajan tehtävänä oli esimerkiksi, ku lastentarhanopettaja meni ulos ni nostaa lelut ulos. Sit lastentarhanopettaja vaan meni, et paljon valmistella sil opettajalle kaikkee. Et se oli sillon semmost. Nyt se on semmost, et kaikki tekee kaikkea. Jos tost tulee joku ovest sisään, ne ei välttämättä huomaa et kumpi on opettaja kumpi hoitaja” S3

Koettiin myös, että työhön on tullut lisää paperitöitä ja kaupungilta tulee koko ajan lisää vaatimuksia, joita tulisi toteuttaa. Yksi nosti esille myös sen, että maahanmuuttajien lisääntynyt määrä muuttaa työtä. Yksi haastateltavista koki työn tulleen haasteellisemmaksi, sillä lapsista ja perheistä on tullut vaativampia. Muutos nähtiin kuitenkin hyvin eri näkökulmista. Yksi haastateltavista toikin esille, että vaikka työ on muuttunut ja vaatii koko ajan enemmän kehittämään itseään, se ei ole tullut haasteellisemmaksi vaan mielenkiintoisemmaksi.

6.2.3 Osaaminen – vaatii jatkuvaa itsensä kehittämistä

Karila ja Nummenmaa (2001) ovat koonneet lastentarhanopettajan työssä tarvittavaa osaamista neljän osa-alueen alle (ks. Kuvio 5). Vertaan näihin tutkimuksessani haastateltavina olleiden näkemyksiä lastentarhanopettajien osaamisesta.

Varhaiskasvatuksen toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyviä osaamisalueita ei tule esille haastatteluissa. Ehkä tämän osa-alueen osaaminen on melko tiedostamatonta ja vaikuttaa kaiken toiminnan pohjalla, ja sen esille tuominen on haastatteluissa vaikeaa.

Varhaiskasvatukseen liittyvässä osaamisessa korostuivat kehityspsykologiaan liittyvä osaaminen eli tieto lapsen kehityksestä, erityispedagogiikka, psykologian tieto, ryhmänhallitsemistaidot, tunnetaidot ja pedagoginen osaaminen. Pedagoginen osaaminen pitää sisällään havainnointi-, suunnittelu-, arviointitaitoja sekä kykyä kehittää lapsille mielekästä toimintaa. Opettajalta vaaditaan myös akateemisia taitoja, kuten kirjoitustaitoa vanhempien kanssa viestintään ja liittyen lasten luku- ja kirjoitustaidon opetukseen.

Lastentarhanopettajan työssä koetaan, että tarvitaan hyvin monipuolisesti erilaisia taitoja ja luovuutta. Lapsille suunniteltavan toiminnan on oltava monipuolista.

”Sit pitää osata kaikki mahdollinen, soittotaito ois hyvä, multa puuttuu, laulaa, askarella, sit semmoset akateemiset taidot, sit liikkumistaidot, kaikki perus luistelut, hiihdot, ja retkeilyt ja kyl täs tarvitaan montaloi. Monitoiminainen tai - mies.” S3

Kaikki haastateltavat toivat esille yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvää osaamista. Yhteistyöstä vanhempien kanssa käytetään termiä kasvatuskumppanuus. Koettiin, että lastentarhanopettajan on oltava suvaitsevainen ja osattava kohdata jokainen perhe samanarvoisesti, oli tausta mikä tahansa. Lastentarhanopettajan on oltava rohkea ja uskallettava ottaa perheiden kanssa puheeksi myös vaikeat asiat. Yhteistyö- ja johtajuustaitoja tarvitaan työskennellessä osana päiväkodin henkilöstöä ja osana omaa pienempää tiimiä. Johtajuustaitoja tarvitaan, sillä lastentarhanopettaja on oman tiiminsä pedagoginen johtaja.

Vaadittava osaaminen myös muuttuu koko ajan. Yksi haastatelluista toi esille, että tällä hetkellä osaamista vaaditaan eri kulttuureista. Monikulttuurisuuden osaamisen vaatimus riippuu varmasti alueesta, jolla työskennellään, mutta se on lisääntymässä koko ajan alueesta riippumatta. Toinen osaamisalue, joka tuli yhdessä haastattelussa esille, on erityisesti viime vuosina lisääntynyt tietotekniikan määrä työssä.

Yksi haastateltavista toi esille, että tarvittava osaaminen riippuu myös ryhmästä, jossa työskentelee. Haastateltava työskenteli ryhmässä, jossa oli hyvin paljon erityistä tukea vaativia lapsia, ja korosti siksi kehityspsykologian ja erityispedagogiikkaan liittyvää osaamista.

"-- mut kyl se riippuu tosi paljon ryhmästä et mitä kaikkee pitää pystyä osaamaan." S1

Kaikki "kokeneet" lastentarhanopettajat toivat hyvin selkeästi esille neljännen osaamisalueen eli jatkuvan kehittämisen. Haastatteluissa tuli esille se, että työ vaatii koko ajan lisää kouluttautumista ja nykyajan mukana pysymistä.

"Tää on niin laaja skaala, et mitä kaikkee sun pitäis omas työssä hallita ja osata, et tavallaan koko ajan sä myös itse opit uutta, et koskaan ei oo tavallaan valmis." S2

"Meil täytyy olla innostusta uuden oppimiseen ja itsensä kehittämiseen, sitä tarvitaan vaik olis millaset tutkinnot takana, ni silti ihan kokoaikasta oman itsen kehittämistä." L2

Kun toimintaympäristö muuttuu koko ajan, ammatillinen osaaminen on nähtävä dynaamisena eli kehittyvänä. Ei riitä, että on kerran saanut muodollisen pätevyyden ammattiin, vaan tarvitaan osaamisen ylläpitämistä ja kehittämistä, alan kehityksen seuraamista ja kehittämistyöhön osallistumista. (STM, 2007, 18.)

6.2.4 Eri ammattiryhmien erityisosaaminen – myös persoona ratkaisee

Yliopistolastentarhanopettajan erityisosaamisena pidettiin akateemisia taitoja eli taitoja tunnistaa esimerkiksi lapsen lukihäiriö mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, pedagogista osaamista, toiminnan suunnittelua, varhaiskasvatussuunnitelmien ja neuvolalomakkeiden täyttöö ja yleisesti keskittymistä lapseen ja lapsen oppimiseen. Yksi yliopistolastentarhanopettaja koki koulutuksen vaikuttaneen myös siten, että on valmis satsaamaan enemmän omaan koulutukseen.

Kaikki olivat sitä mieltä, että sosionomin erityisosaamista on perhetyö tai aikuisyhteistyö. Tätä kuvailtiin siten, että sosionomi tunnistaa paremmin perheen kokonaistilanteen ja osaa tarvittaessa ohjata perhettä eteenpäin. Lastenhoitajan erityisosaamiseksi nähtiin yksimielisesti terveydenhoidollinen osaaminen.

Yhdessä haastattelussa nousi esille lastenhoitajien hyvin kirjava koulutustausta sekä se, että nykyajan lähihoitajakoulutuksesta tuleva lastenhoitaja ei ole välttämättä suuntautunut opinnoissa pieniin lapsiin. Tästä syystä yliopistolastentarhanopettaja näkee tärkeänä sen, että lastentarhanopettaja on tiimin vetäjä ja hänellä on vastuu ryhmän toiminnasta.

”Oli siihen aikaan niin suuri pula näist, turussakin, näist lastenhoitajista, ni sit pikakoulutettiin, ni ne oli sit hyvin, en tie mitä kaikkee koulutust siel voi olla. Siks tää lastenhoitajien ryhmä on nyt päiväkodissa hyvin kirjava porukka ja sit nämä taas ku tulee paljon näit lähihoitajii ja he välttämät eivät oo aina erikoistuneita pieniin lapsiin vaan heidän suunta on voinu olla vanhukset tai mielenterveys tai näitä jalkahoitoja ja silloin heil on ihan se peruspaketti ja sit he vaan suuntaavat sen jonnekin, mut silti he voivat tulla meijän puolel töihin, et mut kyl mä nyt aina et työ opettaa tehtävänsä niinku sanottu, mut kyl se ihan perusteltua on et siin on sil lastentarhanopettajal se vastuu.” L2

Useat haastatelluista toivat kuitenkin esille, että koulutus ei ole ainoa, mikä ratkaisee työelämässä. Lastentarhanopettajan tai lastenhoitajan persoonallisuus vaikuttaa paljon siihen, miten hän työssä toimii.

”--toki näis asiois vaikuttaa myös hirveesti se ihmisen persoona ja se ihmisen luonne, et sähän voit olla vaiks kui hyvin lukenut jotkut paperit, mut sul ei oo kuitenkaan mitään hajuu itse siit työstä mitä sun pitäis tehdä.” S2

”Mul tuli täst mieleen semmonen et se ei oo ihan pelkästään se ammatti, vaan musta tuntuu et se yksilö on se et millainen yksilö on, se vaikuttaa kans, et ei välttämättä se et mä olen tietynlaisen koulutuksen käyny, ehkä sekin, mut kyl se persoonaki siihen et minkä tyyppinen olen ja miten kiinnostunu täst alasta.” L2

Yleisesti useampi haastateltavista toi esille, ettei tiedä kovin tarkkaan muiden koulutusten sisältöjä. Työyhteisöissä olisi hyvä käydä läpi työntekijöiden erilaisia koulutuksia ja siten saada tietoa toisten erityisosaamisesta.

Haastateltavat olivat sitä mieltä, että henkilöstön erityisosaamista arvostetaan päiväkodeissa. Myös tässä yhteydessä korostettiin edelleen persoonan merkitystä ja omaa aktiivisuutta. Työntekijän on tuotava oma mielipiteensä esiin ja tehtävä työnsä hyvin, jotta muut tietävät hänen erityisosaamisensa, ja siten hän ansaitsee arvostuksen.

"--se on taas se persoona, et myös yliopistokoulutuksen käynyt, joka ei tee mitään niin eihän sekään saa tiimiltään arvostusta. Et ei sekään aina oo se paperi mikä sul on, vaan kyl se on se persoona. Ja se tyyppi, miten sä tartut siihen toimeen, miten sä hoidat sen sun vastuualuees, ni kylhän se sieltä lähtee, sieltä se arvostus tulee. Ja se et sä teet kunnolla hommas, ni itte ainakin arvostan juuri sitä opettajaa, tavallaan vähän et, mikä se koulutus vaan on, mut kuka tekee sen oman hommansa. Et anteeks nyt vaan, mut jos se laiskottelee, niin ei se sitä saa sitä arvostusta, eikä se kyl sillo tuo kyl esiin sitä erityisosaamistaakaan, et kylhän sun itte täytyy näyttää mitä sä osaat ja sitä kautta saada se arvostus." L2

Sosionomi tuo esille työyhteisön merkityksen, sillä hän kokee saaneensa työskennellä sellaisissa työyhteisöissä, joissa erityisosaamista on arvostettu ja uskoo, että se on paljon päiväkodista ja työkavereista kiinni.

"Kyl mä koen, et täällä kyl arvostetaan. Ja ylipäätään, ehkä oon huomannu, et oon saanu olla sellasis työyhteisöis, mis ihmisii arvostetaan kyllyä koulutustaustasta riippumatta. Se riippuu tosi paljon siitä paikasta ja ihmisistä itsestään." S1

6.3 Koulutus ja työelämä

6.3.1 Koulutuksen tuoma osaaminen

Tutkimuksessani haastateltavien koulutuksen sisällöistä ei saa kovin tarkkoja kuvia, sillä sen lisäksi, että tutkimukseeni osallistui sekä yliopisto- että sosionomikoulutuksen käyneitä lastentarhanopettajia, jokaisen koulutus on käyty hyvin eri aikana. Osalla haastateltavista oli myös vaikeuksia muistaa kovin tarkasti koulutuksen sisältöjä. Siksi keskityn enemmän haastateltavien kokemuksiin koulutuksen tuottamasta osaamisesta suhteessa työhön, siitä mitä koulutus olisi voinut sisältää lisää ja yleisesti siihen, kokevatko lastentarhanopettajat ja sosionomit koulutuksensa antaneen tarpeeksi valmiuksia työhön.

Kehitys- ja kasvatuspsykologian osaaminen koettiin hyödylliseksi, sillä työssä tarvitaan tietoa lapsen kasvusta ja kehityksestä. Erityispedagogiikan ja varhaiserityiskasvatuksen opinnoista koettiin myös olevan hyötyä työssä.

"--jotenki täs ryhmäs nyt ku ollu paljon sellasii vähän erityist tukee vaativii ja semmosii vaikei tilantei, ni ihan sellaset teoreettiset opinnot niinku psykologian puolelta et kyl niit sit alkaa täs miettimään, et ainii miten on puhuttu, et miten sä toimit siin tilantees kun lapsi lyö toista." S1

Monet haastateltavista pitävät tärkeinä konkreettisia ja käytännönläheisiä opintoja liittyen peruskoulusta tuttuihin taito- ja taideaineisiin, kuten musiikkiin, liikuntaan, käsityöhön, draamaan tai kuvaamataitoon.

"--tämmöset soveltavammat kurssit, mis on liikunta ja muita, et sä saat ideoita siihen, et miten sä pidät jumppatuokioita, entäs alle kolmivuotiaiden käsityö mitä se voi olla ja miten ne osaa piirtää ja leikkikurssi--" L1

"Sit niinku mä kerroin, ni myöskin se mitä on sisällöltään se lasten kans tekeminen, ei nyt askartelumallei pelkästään mut sellanen ihan sellast luovuutta, et mitä kaikkea se vois olla se hyvä päivä--" L3

Yliopistolastentarhanopettaja tuo haastattelussa esille, että koki positiivisena opiskelun yliopistossa samoilla kursseilla luokanopettajaopiskelijoiden kanssa.

"Psykologiaa, erityispedagogiikkaa, kasvatopsykologiaa oli paljon, taideaineita, musiikkia, draamaa, meil oli ihan kaikenlaista, väittelytaitoja, puheilmasuu ja erilaisii aineopintoja me luettiin aika paljon siis okl:än kanssa kaikkii noit aineita, et miten opetetaan lukemaan ja matematiikan kursei ja uskonnosta, kaikkii näit käytiin yhdes." L2

Sosionomilastentarhanopettajat tuovat esille, että heidän opintoihinsa sisältyi mm. sosiaalipalvelujärjestelmiin, lastensuojeluun ja mielenterveyteen liittyviä opintoja ja että niistä voi olla hyötyä myös varhaiskasvatuksen puolella. Näiden opintojen kautta tukea tarvitsevia perheitä pystyy ohjaamaan eteenpäin.

Yksi haastateltavista nosti esille, että hänelle ehkä koulutusta ja sen sisältöjä merkittävämpi on ollut ensimmäinen työpaikka.

"Mut sit taas enemmän ehkä se et se ensmänen työpaikka, et se oli semmonen, et työntekijöiltä vaadittiin ihan tosi paljon -- toki sielt ammatin, tai opiskelusta on jotain asioita mitä on, mut ei niit osannu siin vaihees viel yhdistää työelämään." S2

6.3.2 Millaista osaamista koulutuksesta olisi kaivannut lisää?

Jokainen haastateltava toi esille erilaisia asioita, joita koulutukselta olisi kaivannut tai mitä tällä hetkellä työssä tarvitsisi. Tähän liittyy se, että lastentarhanopettajat työskentelevät erilaisilla ja eri aikojen koulutuksilla, erilaisilla työkokemuksilla ja erilaisissa päiväkodeissa sekä ryhmissä.

”Jokaiselhan meistä, niinku mä oon vanhemmasta päästä ni sit myöskin on niit just nuoria, vastavalmistuneita ja kaikil meil kuillakin on se oma henkilökohtainen kasvumme menossa missä menee. Ja just se kokemus on ihan erilaista et toisilla yks vuosi ja toisella 30. Ja sit just se et se ei silti tarkoita et vaiks on 30, vaiks meit on monta siel 30 tai monta nuoria, et ei silti, et ihmisenähän me tehdään siel paljon töitä.” L3

Juuri valmistunut lastentarhanopettaja olisi kaivannut opintoihin kiteyttävää kurssia lapsen kehityksestä. Hän koki kurssien, kuten leikkikurssin, kielen kehitys -kurssin tai matemaattiseen kehitykseen liittyneen kurssin, jääneen hyvin irrallisiksi toisistaan. Lisäksi yksi haastateltavista toi esille, että erityispedagogiikan osaamista kaivattaisiin enemmän.

”Mut nykyään huomaa et vaikkeet sä oo erityisryhmässä etkä sä oo erityislastentarhanopettaja, ni sellast osaamist kyl kaivataan, mut se ei tietysti kuulukaan siihen alkuperäiseen koulutukseen, mut jotenki ehkä sitä tarvis olla nykyään enemmän, ne lapset on nykyään, harva niistä on sellanen helppo ja normaali.” S1

Pisimpään lastentarhanopettajan työtä tehnyt korostaa, että jo koulutuksessa tulisi kerryttää enemmän opettajan materiaalipankkia, sillä konkreettisen toiminnan suunnitteluun vaatii luovuutta, muuntumista ja monipuolisuutta. Lisäksi hänen mielestään koulutus ei antanut tarpeeksi valmiuksia vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön.

”Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on kyl sit kans ja sitä mä en äsken maininnu ja se on yks kans semmonen, sitä ei koulutukses meilläkään -- mut ei meilläkään ollu ehkä tarpeeks sitä, ja se on kuitenkin semmosta aikuisten välistä kommunikointia, se on kuitenkin niin erilaista kuin lasten kanssa niin kuitenkin myöskin siihen rohkeutta enemmän ja kyl mä siitäkin, se on erittäin tärkeää kyllä.” L3

Haastatteluissa nousi esille, että erilaisten suunnitelmien ja kaavakkeiden täyttöön koulutus ei ole antanut osaamista, ja siihen tarvittaisiin koulutusta. Yksi haastateltavista koki, ettei koulutuksessa ollut tarpeeksi johtajuusopintoja. Kaksi kokenutta lastentarhanopettajaa koki tarvitsevänsä tällä hetkellä lisää osaamista tietotekniikan ja sähköisten järjestelmien käytössä.

Harjoitteluita korostettiin, sillä koettiin, niissä että pääsee todella oppimaan ja testaamaan taitojaan. Yliopistolastentarhanopettajat olivat huolissaan siitä, että harjoittelujen määrää koulutuksessa vähennetään koko ajan.

”--ehkä sitä kuitenkin semmosta harjoittelua ja nyt kun vertaa näihin opiskelijoihin niin viel enemmän sitä harjoittelua, ku sitä koko ajan vähennetään ja se on kuitenkin se missä sä pystyt niit taitoi kokeilemaan et siit ei ehdottomasti sais tinkiä yhtään, siit harjoittelusta.” L2

6.3.3 Onko koulutus antanut tarpeeksi valmiuksia työhön?

Pelkän koulutuksen kautta saatu teoreettinen tieto ei riitä lastentarhanopettajan työn toteuttamiseen, vaikka kokematon lastentarhanopettaja joutuu siihen aluksi turvautumaan. Kokemus antaa käytännön työhön tukea ja varmuutta. (Rouvinen, 2007, 72.) Kokeneemmat lastentarhanopettajat korostavatkin sitä, että pelkkä koulutus ei tuo työssä tarvittavaa osaamista, vaan työtä tekemällä oppii.

”Jaa, kyl niist on saanu paljon, mut ei tätä voi missään koulun penkillä opiskella kyl se käytäntö ja työkokemus sit opettaa lisää ja sit se et, ei täs koskaan valmis eikä koskaan oo semmonen oppinut.” S3

”Ja itseasias mun mielest se on, on ne ammattiopinnot siel taustalla ja sä tiedät hirveesti mut tää työ itse kouluttaa koko ajan oppimaan uutta, koko ajan sä tiedät enemmän, et ”aa noiki tarvii tehdä noin” ja ku keskustelelee ihmisten kanssa, tosi hyvä ku ryhmät vaihtuu, tulee erilaisia toimintatapoja, ni niist saa poimittuu.” S2

”Kyl mä sillon koin, että on antanu ja nyt sit kun elämä on opettanu tässä ja ryhmät ja on ollu simmoset hyvät tiimit kans sit et on joka vuos oppinut uutta, tässähän ei oo koskaan valmis, se täytyy aina kirkaana pitää mielessä, et ei oo ihmisenä koskaan valmis, eikä oo varmaan omas ammatissakaan ihan aina

valmis. Joka vuosi tulee aina semmosii ihanii oivalluksii että tosiaan asiat voi tehdä noinki tai noinkin ja se on silti ihan yhtä pätevää, tai jotain muuta.” L3

”Mut sit taas mä ehkä ajattelen niin, et mä oon itte sen tyyppinen, et mä haen ja kehitän itteäni ja haen sen tiedon, mitä mä millonkin tarvitsen, et en mä tiedä et onko se se peruskoulutus, mikä on kaikkeen antanut, mut mä oon sen jälkeen lisäkouluttautunut aina sillon ku mä tarviin. Et kyl se sen on varmaan opettanu, jo se peruskoulutus, et täytyy osata hakee tietoo ja täytyy koko ajan kehittää itteään, ettet sä voi nyt ajatella et 20 vuotta sitten olen oppinut kaiken ja sit tässä. Se ei oo menny koko aikana niin.” L2

Viisi kuudesta haastatellusta oli sitä mieltä, että koulutus on antanut tarpeeksi perusvalmiuksia lastentarhanopettajan työhön. Vastavalmistunut lastentarhanopettaja, joka on kokenut juuri siirtymisen koulutuksesta työelämään, olisi kaivannut koulutukselta enemmän valmiuksia työhön. Kenties muilla ei ole niin selkeästi muistissa siirtyminen työelämään ja siihen liittyvä epävarmuus.

”Joo ja ei. Mä olisin kyl enemmän halunnu ohjeita siihen, miten sä teet vasut, mitä sä otat huomioon niissä, miten sä kohtaat vanhemmat, meil oli aikuisyhteistyö, mut meil oli siinä sijainen, et se ei oikeen menny niinku piti. Ja on suunniteltu, mutta ehkä kuitenkin olis enemmän halunnu tietää siitä, et miten toimia tällaisissa tilanteissa, miten ku tulee ristiriitatilanne, ni mitä sitten, mitä jos vanhemmat onki niitä ongelmallisia tai yhteistyö neuvoloiden kanssa, mitkä on ne ikäryhmät tai milloin lapsella tehdään, tää lomake täytetään, mis on sit näitä et mitä lapsi osaa ja mitä ei osaa, et mitä pitää ottaa huomioon. Ni nää on tullu mulle ihan uutena, et paperihommat, erityisesti tarvittais lisää apua koulussa jo, ettet sä ois ihan pihalla ku sä tuut kentälle.” L1

6.4 Työnjako ja moniammatillisuus

6.4.1 Työnjako – opettajuus korostuu esiopetusryhmissä

Haastattelujen perusteella lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien työtehtävät eroavat toisistaan. Eroa lastentarhanopettaja- ja sosionomikoulutuksen käyneiden lastentarhanopettajien työtehtävien välillä ei esiintynyt, paitsi 5–6-vuotiaiden lasten ryhmissä, jossa lastentarhanopettaja, jolla oli esiopetuspätevyys, vastasi esiopetuksesta ja sosionomi viisivuotiaiden toiminnasta.

Yleisesti opettajien työtehtävinä nähtiin toiminnan suunnitteluvastuu. Koko tiimi osallistuu suunnitteluun ja tuo siihen ideoitaan, mutta lastentarhanopettajalla katsottiin olevan viimeinen sana ja vastuu toiminnasta. Lastentarhanopettajaa kuvattiin ryhmän pedagogisena johtajana ja tiimin johtajana. Lastentarhanopettajalla kuuluu työaikaan suunnittelu-aikaa, jota hän ei yleensä tee lapsiryhmässä.

”No meil on työaika jaettu sille et lastentarhanopettajille selkeesti on se kolme tuntii 15 minuuttia on sitä suunnittelu-aikaa, et meil on niinku ryhmässä oleva se työaika se 35 tuntii. Lastenhoitajahan on sen 38,15 ryhmässä, et me tehdään selkeesti niin ku sit sen ryhmässä olon ulkopuolista suunnittelu-aikaa. Ja me pääosin me ollaan just siinä, et me hoidetaan se suunnittelupuoli ja periaattees lastenhoitaja saa vaan tulla ilman et hänen on tarvinnu suunnitella mitään etukäteen.” S2

Esiopetuksen yhteydessä tuotiin esille myös opetuksesta ja arvioinnista vastaaminen. Esiopetuksessa myös vanhempien kanssa käytävien oppimissuunnitelmakeskustelujen katsottiin kuuluvan lastentarhanopettajien työtehtäviin. Päiväkodin puolella varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluja pitävät yleisesti myös lastenhoitajat, mutta silloinkin erityistä tukea vaativat lapset ovat aina lastentarhanopettajan vastuulla. Lastenhoitajan työtehtävinä mainittiin muun muassa hoito- ja hoivatehtävät, avustaminen, vaatehuolto ja ruoan esille- ja pois-laitto.

Alle kolmivuotiaiden ryhmässä työskentelevä lastentarhanopettaja oli haastateltavista ainoa, joka koki, etteivät työtehtävät vaihtele koulutuksen mukaan. Tämän perusteella voi ajatella, että työnjaon käytännöt voivat vaihdella paitsi päiväkotien välillä, myös

ryhmien ja lasten ikien mukaan. Alle kolmivuotiaat tarvitsevat arjessaan paljon vanhempia lapsia enemmän apua ja aikuisten käsiä esimerkiksi vaipan vaihdossa, syöttämisessä tai nukuttamisessa, ja siten työtehtävät eivät välttämättä eroa niin paljon ryhmässä. Haastatteluissa tuli kuitenkin esille, että alle kolmivuotiaiden lasten kohdallakaan ei saa silti unohtaa lastentarhanopettajan tai pedagogiikan tärkeyttä.

”Vauvaryhmissä, pienten yks-kaks vuotiaitten ryhmässä, niin lastentarhanopettaja se on hyvin pal perustyötä enemmän, mut et siinäkin helposti päiväkodinjohtajat helposti sortuu siihen et sitä hommaa et tarttis suunnitella ja mones päiväkodissa sorrutaan sit siihen että suunnitteluaika pitää pitää päiväkodin sisällä, jos sitä pidetään ollenkaan, se on niin paljon enemmän perushoitoa, mut kyl mä näkisin, et se on silti hyvin tärkeää työtä sekin.” L3

”Ja sit itte mitä mä mietin, et vaik olen vähän ollu pienemmis, ni mut kyl alle kolmevuotiaallakin se täytyy olla tosi pedagogisesti ajateltua se toiminta, et mihin pyritään ja luoda rungot siihen ja se on sit suunnitelma et pystytään tekemään ihan hirveesti, kun se on pedagogisesti ajateltu se toiminta.” L2

Haastatteluissa tulee esille se, että esiopetus eroaa muun päiväkodin toiminnasta. Esiopetuksessa tuntuu olevan selkeämmin määriteltynä opettajan ja lastenhoitajan roolit ja työnkuvat.

”Et kyl tääl (esiopetuksessa) on niinku tosi erilaista, et tuol päiväkodis meil on niinku aamu- ilta- ja välivuoron tehtävät ja on se sit opettaja tai hoitaja ni kaikki pyörittää niitä et sil ei oo merkitystä, mut sit tääl se on kyl tosi erilaista.” S3

Tässä tutkimuksessa suurin osa lastentarhanopettajista työskentelee juuri esiopetuksessa. Esiopetuksessa opettamisen ja opetuksen rooli on keskeinen, kun lapselle luodaan valmiuksia koulun aloitukseen, kenties siksi opettajan rooli tulee siellä selkeästi esille.

Kaikkien haastateltavien päiväkodeissa työnjaosta neuvotellaan itse tiimin kesken, eikä päiväkodinjohtaja tähän puutu. Päiväkodinjohtajan uskottiin kuitenkin puuttuvan, mikäli työnjaossa tulisi ryhmissä ongelmia. Päiväkodinjohtaja pystyy vaikuttamaan henkilöstön työaikoihin. Monessa päiväkodissa on siirrytty siihen, että lastentarhanopettajat eivät tee äärivuoroja, vaan työskentelevät vain esimerkiksi kahdeksan ja neljän välillä.

Työtehtävät määräytyvät neljässä haastattelussa sekä koulutuksen että työvuorojen mukaan. Usein päivittäistehtävät, kuten ruokailut, lepohetken valvominen tai ulkoilut on jaettu työvuorojen mukaan. Kahden haastateltavan päiväkodissa lastentarhanopettaja ei tee ollenkaan äärivuoroja, vaan työskentelee kahdeksan ja neljän välillä, ja näissä haastatteluissa ei tule niin selkeästi esille työvuorojen mukaista työnjakoa.

”Sitten työvuorojen mukaan niin ihan tämmösii päivätehtäviä, siis aamupiirin veto on tietyn vuorolaisella, koska kaikki vetää, sit taas välipalan jaot, lepohuonees olo, ne meil on sidottu työvuoroihin, pöydän pyyhkimiset on sidottu, tämmösii niinku päivittäisaskareita on sidottu siihen työvuoroon.” L2

Haastatelluista yksi sosionomi oli sitä mieltä, että esikoulussa kaivattaisi työtehtävien uudelleen järjestämistä, sillä esiopetukseen varattu työaika ei riitä työtehtävien hoitamiseen. Päiväkodissa on hänen mielestään hyvä, että kaikki tekee kaikkea. Kaksi yliopistolastentarhanopettajaa oli ehdottomasti sitä mieltä, että työtehtävien pitäisi selkeämmin määrittä koulutuksen mukaan.

”Tää on semmonen et mun on vastattava et kyllä. Et kyl itte mieltii, siis siivoustehtävät on sellasii, mikä itte, kyl mä ymmärrän et ku ei ole sijaisia ni sillon me itte hoidetaan, mutta mä en ole kouluttautunut siivojaksi, mä olen kouluttautunut opettajaksi joten mä toivoisin et mä saisin tehdä niit opettajan tehtävii, jotka mulle kuuluu. Ja esiopetukses on niin paljon paperityötä ja niin paljon kaikkii muita havainnointi-, arviointityötä, johon mun täytyy keskittyä -- että pitäisi määräytyä selkeämmin ja kyl mun mielestä se et jos mä olen esiopetuspätevä ja mulla on se esiopetus niin minä siitä vastaan ja sillon mun täytyy itse hoitaa se niin et mä teen niitä työtehtäviä mitkä mulle kuuluu, et itse täytyy tiedostaa ne omat työtehtävät mitkä siihen ammattiin kuuluu ja pitää niistä kiinni. Et ne täytyy priorisoida ensimmäiseks. Et hiukan on menty siihen et kaikki tekee kaikkee ja se ei meidän liittojenkaan mukaan oo se juttu, vaan et kyl meidän pitäis saada tehdä sitä työtehtävää mihin me ollaan kouluttauduttu.” L2

Toisaalta yliopisto- ja sosionomilastentarhanopettaja olivat sitä mieltä, että työtehtävät määrittyvät selkeästi tälläkin hetkellä koulutuksen mukaan. Yksi sosionomi oli sitä mieltä, että työtehtävien ei pitäisi määrittä selkeämmin koulutuksen mukaan, vaan on hyvä, että kaikki tekevät kaikkea.

6.4.2 Erilaisiin koulutuksiin liittyvät ristiriidat – koulutus ”tabu” puheenaihe

Varhaiskasvatuksen koulutus rakenne tuottaa tällaisenaan epäselvyyksiä, sillä erilaisilla tutkinnoilla pätevoidytään samoihin tehtäviin. Tärkeänä pidetään, että varhaiskasvatuksen lainsäädännön kehittämisen yhteydessä tuotaisiin selkeästi esiin, millaista osaamista varhaiskasvatuksen tulevat työtehtävät henkilöstöltä edellyttävät ja millaisilla ammatti- ja koulutus rakenteella tuota osaamista tuotetaan parhaiten. Tämä tukisi merkittävästi myös varhaiskasvatuksen koulutuksia niiden opetussuunnitelmatyöskentelyssä. Mikäli tilanne pysyy samana ja molemmat tutkinnot tuottavat kelpoisuuden samaan tehtävään, on arvioitava tutkintojen varhaiskasvatussisältöjä perusteellisesti ja laadittava linjaukset koulutussisällöistä ja koulutuksen tuottamasta varhaiskasvatuksen osaamisesta. Yhteystyötä ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen välillä tulisi myös lisätä, jotta päällekkäisyyksiä ja epäselvyyttä voitaisiin poistaa. (Karila ym. 2013, 112, 170.)

Varhaiskasvatustilanteen valmistelussa mietitään tällä hetkellä myös uusia ammattinimikkeitä varhaiskasvatukseen: varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen sosionomi ja varhaiskasvatuksen lastenhoitaja. Nimikkeissä tulisivat esille myös koulutukset. (OKM, 2014.) Haastatteluissa oltiin uusista nimikkeistä melko eri mieltä. Kaksi yliopistolastentarhanopettajaa oli ehdottomasti sitä mieltä, että uudet nimikkeet tulisi ottaa käyttöön. Kolme haastateltavista oli sitä mieltä, että nimikkeitä voisi muuttaa, mutta he pohtivat sitä, vaikuttaisiko se silti mitenkään henkilöstön työkuviin tai siihen, ymmärtäisivätkö vanhemmat lastentarhanopettajan ja sosionomin eroa. Yksi sosionomilastentarhanopettaja oli sitä mieltä, että uusien nimikkeiden sijaan kaikki voisivat olla varhaiskasvattajia.

Kaikki haastatelluista nostivat esiin jonkunlaisia ristiriitoja liittyen päiväkotien henkilöstön erilaisiin koulutuksiin. Useimmat kokivat, että pääasiassa ristiriidat liittyvät lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien väliseen työnjakoon. Silti yliopisto- ja sosionomilastentarhanopettajien välillä näkyi myös jännitteitä.

Mielenkiintoista on, että pisimpään alalla töitä tehnyt on törmännyt lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien toimenkuvien ristiriitoihin erityisesti tänä vuonna. Yksi lastentarhanopettaja nostaa haastattelussa esille, että koulutukset ovat

kuin ”tabu” puheenaihe päiväkodissa. Ehkä sen takia pitkän päiväkotiuuran tehnyt lastentarhanopettaja ei ole aikaisemmin huomannut niin selvästi ammattikuntien ristiriitoja. Mikä on nostanut aiheen esille ja saa ihmiset uskaltamaan puhua asiasta? Tähän voi liittyä valmisteilla oleva uusi varhaiskasvatustaki, jonka toivotaan tuovan selkeyttä toimenkuviin.

On käyty keskustelua siitä, ovatko sosionomikoulutuksen varhaiskasvatukselliset opinnot riittävät lastentarhanopettajan työhön. Tämä nousi esille myös haastatteluissa.

”Heille (sosionomeille) kuuluu ne lastentarhanopettajaopinnot, mut onks ne riittävät ja onks ne tarpeeks sanotaanko tasokkaat, et ehkä se sosiaalihoito on se heidän juttunsa, kumminki.” L1

Haastatteluissa sosionomit tuovat esille, että varhaiskasvatuksen opintojen laajuuteen vaikuttaa myös se, missä vaiheessa opiskelija tietää suuntautuvansa varhaiskasvatukseen. Toinen sosionomi oli koko opiskelujen ajan suuntautunut varhaiskasvatukseen ja suunnitellut suurimman osan opinnoista sen mukaan.

”--mut toisaalt meil on saanu kyl oikeestaan kaikissa, et sekin mikä meil oli niinku kuntouttava osio, et ne jotka oli kiinnostunu enemmän vaik niinku kehitysvamma puolesta, ni sit suuntautu sinne mut ku mäki olin sillo jo selkeesti jo suuntautunu lasten puolelle ni mä oon tehny sen osan sit lastenkodissa ja siihen erityislasten kuntoukseen perehtyny. Et kyl mä vaiks aina monesti moititaan just et sosionomien opetus on vaan tosi pieni osa on sitä varhaiskasvatusta ni se riippuu pitkälti siitä, et missä vaiheessa sä tajuat, et sä haluat sinne tai sen lastentarhanopettajapätevyyden. Mäki oon aloittanu sillo jo ihan sillä ajatuksella, et mä haluan sen hankkia, ja suuntautunu koko opintojen ajan siihen lasten puoleen sekä osittain myöskin lastensuojeluun, mistä koen et voi olla myös täällä hyötyä.” S1

Toinen sosionomeista ei aikonut suuntautua varhaiskasvatukseen ollenkaan, vaan teki opinnot vain siksi, että lukujärjestyksessä oli tilaa. Tällöin erot näkyvät muun muassa harjoittelujen määrässä.

”No tota, joo, kyl se antaa valmiuksia, mul on vaan se, et ku mä olin suuntautunu ihan toiseen, et mä oon sen, ensimmäisenä vuotena piti tehdä kaks viiden viikon työharjoittelua paikkoihin missä et tule koskaan työskentelemään, mä olin ensmäisen päiväkodissa ja toisen vanhustyössä. Et on antanu, ja must tuntuu, et jos ois suuntautunu oikeen varhaiskasvatuksena

käyny ne pitkät harjoittelut myös varhaiskasvatuksesta, ni sielt ois saanu paljon enemmän.” S2

Kokenut yliopistolastentarhanopettaja, jolla on kokemusta sekä lastentarhanopettaja- että sosionomikoulutuksen opiskelijoiden työharjoittelujen ohjaamisesta, tuo esille koulutusten erilaisen luonteen. Sosionomikoulutus valmistaa hyvin laajalle sosiaali- ja terveydenalan kentälle, ja siksi itse lastentarhanopettajan työ ei ole heillä niin keskiössä.

”Niin no sosionomista mä sanoisin sen sit, et sosionomiopiskelijoita me joudutaan ottamaan sillon tällön ja koulutus on kyl tosi erilainen. Se on sit taas et jos täs nykyajan lastentarhanopettajankoulutuksessakin, ainakin tääl Raumalta mitä mul on opiskelijoita, ni voi olla et on niin paljon sitä tietoa et on vaikee kaikkee omaksuu mut sosionomilla on sit viel niin myöskin teemoiltaan niin paljon pirstaleisempaa se homma koska he valmistuvat vähän niinku laajemmalle, ni sit heil on varsinkin sitten se itse juuri tämä, täsmätyö päiväkodissa lastentarhanopettajan rooli niin se ei ole ollenkaan niin kirkas heillä kuin yliopistotasoisilla on se. Ni siinä mielessä sosionomikoulutus on ihan kyllä erilainen.” L3

Sosionomeilla ei ole ollut enää vuoden 2003 jälkeen mahdollisuutta saada esiopettajan pätevyyttä edes täydennyskoulutuksen kautta. Haastatelluista yksi sosionomi kuuluu tähän ryhmään, jolla ei ole esiopetuspätevyyttä. Sosiaalikasvattaja ja toinen sosionomi ovat tehneet esi- ja alkuopetuksen perusopinnot aikaisemmin. Sosionomi, jolla ei ole esiopetuspätevyyttä, tuo esille, että häntä asia harmittaa, sillä olisi kiva kokeilla myös esiopetusta. Toisaalta hän ymmärtää, miksi näin on, sillä opintoihin ei ole kuulunut esiopetuksen opintoja. Yliopistolastentarhanopettajista yksi on sitä mieltä, että tämä on hyvä asia, sillä sosionomien ja yliopistolastentarhanopettajien välillä on hyvä olla jokin ero.

Sosiaalikasvattaja ja toinen yliopistolastentarhanopettaja ovat sitä mieltä, että sosionomi tarvitsee esiopetukseen ehdottomasti lisäkoulutusta. Sosiaalikasvattaja tuo myös esille, että myös kauan työtä tehneet yliopistolastentarhanopettajat tarvitsisivat päivitystä koulutukseensa. Yliopistolastentarhanopettaja pohtii, miksi sosionomien esiopetuspätevyysmahdollisuus on poistunut, vai halutaanko tällä, että esiopettajat olisivat yliopistotutkinnon käyneitä. Hän tuo myös esille, että on puhuttu myös siitä, että lastentarhanopettajalta vaadittaisi tulevaisuudessa maisteritutkinto.

Haastatteluissa tuodaan esille, että lastentarhanopettaja- ja sosionomikoulutuksen käyneiden välille tulee ristiriitoja juuri siitä, että osa sosionomilastentarhanopettajista ei saa toimia esiopetuksessa.

”Elikkä kyl siit, se on arka asia ja mä luulen, et tää sosionomilastentarhanopettaja ja se, et ku kaikki ei saa vetää eskari, se aiheuttaa sen sanomattoman semmosen negatiivisen tunteen, on se, leijuu se ilmas. Ja tavallaan se, että miksen minä ole pätevä, osa kokee olevansa syrjäytettyjä, vaikka tehdään lastentarhanopettajana töitä. Kyl se herättää, samoin nyt kun etsitään vain nimikkeellisesti päteviä ja joku joka on vetänyt vaiks sen 10 vuotta eskaria ja nyt se ei saakaan ens syksynä vetää, koska se ei nimellisesti pätevä, sil ei oo sitä paperia, niin kyl nää aiheuttaa työpaikoilla ihan varmasti. Jos ei nyt mejän talossa, mut et tuol muualla, niin aiheuttaa sellasta. Et no onhan joskus vetänyt lastenhoitajatkin kun ei ole päteviä, mut enää ei voi.” L2

Sosionomi tuo esille, että esiopetuspätevyiden hankkimisen poistaminen heiltä on vaikeuttanut työnkiertoa, sillä esiopetuspätevistä lastentarhanopettajista on pulaa. Nyt usein samat henkilöt työskentelevät päiväkotien esiopetusryhmissä, eivätkä he pääse vaihtamaan ryhmää.

”No ei, tavallaan ei oo ristiriitoja huomattavissa, mut just se et kun on sosionomeja, joil ei oo esiopetuspätevyyttä niin se tavallaan hankaloittaa työn kiertoa. Et sit kun, sit tässäkin päiväkodis on niin paljon esiopetusikäsii monessa ryhmässä, niin tavallaan, et sit siel on yleensä aina ne opettajat, joil on esiopetuspätevyyt. Ja just sen et itte mä oon tullu tänne 2010 töihin tähän taloon, mä oon siit saakka ollu esiopetusryhmässä.” S2

Yleisesti koulutuksista ei tunnuta työyhteisöissä paljon puhuttavan, ja mikäli joku puhuu koulutuksesta, hänet saatetaan ymmärtää helposti väärin.

”--ja jos haluaa tulkita väärin toista, jos haluaa kaivaa sieltä niin niistä saadaan aikaan kyl ihan oikeesti konfliktejä. Et kyl muokin on ymmärretty väärin ihan tahallaan ja luultu että haluaa vaan prassailla tavallaan sillä tutkinnolla, se ei oo sitä, vaan mul on erilainen pedagoginen näkökulma ja näkökanta johonkin asiaan, joka tulee sieltä koulutuksesta.” L2

Haastateltavat kokivat yliopisto- ja sosionomilastentarhanopettajien arvostamisen hyvin eri tavoin. Kaksi haastateltavista oli sitä mieltä, että lastentarhanopettajia pidetään samanarvoisina, oli koulutus kumpi vain. Yksi haastateltavista koki, että aikaisemmassa työpaikassa häntä ei sosionomina arvostettu ollenkaan, mutta tämän

hetken työpaikassa molempia koulutuksia arvostetaan samalla lailla. Kahden haastateltavan mielestä yliopisto- ja sosionomikoulutuksen käyneet lastentarhanopettajat eivät ole samanarvoisia. Toinen oli itse sosionomilastentarhanopettaja ja toi esille, että erityisesti esiopetuksen näkökulmasta näin ei ole, sillä sosionomi ei enää saa pätevyyttä toimia esiopetuksessa. Toinen oli yliopistolastentarhanopettaja, ja hän koki paljon puhuttavan selän takana siitä, että lastentarhanopettaja ja sosionomi eivät ole samanarvoisia.

Haastatteluissa puhutaan lastentarhanopettajien erilaisista koulutuksista varoen. Tämä voi johtua siitä, että yliopisto- ja sosionomilastentarhanopettajat tekevät töitä tiiviisti samoissa työyhteisöissä. Toisaalta tähän voi vaikuttaa myös se, että koulutuksista ei työyhteisöissä uskalleta puhua, sillä varotaan niistä syntyviä jännitteitä.

Haastatteluissa tulevat esille myös lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien vastakkainasettelut. Lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat voivat työyhteisöissä helposti pitää toistensa puolia.

”Mä nään sen ehkä niin, että on poikkeuksia, mut helposti aina huomaa et jos on kaks lähihoitajaa ja yks lastentarhanopettaja ni lähihoitajat aina pitää yhtä ja heil on se sama näkökulma ja koulutus ja ikään kuin ajatukset ja opettaja hiuka sit poikkeee niist omin pedagogisine ajatuksineen ja sit samaten ryhmässä jos on kaks opettajaa ja yks lähihoitaja, ni he sit taas pitää yhtä, et siin saattaa olla se.” L1

Tiimissä, jossa työskentelee kokeneita lastenhoitajia ja vastavalmistuneita lastentarhanopettajia, voi syntyä ristiriitoja. Lastenhoitajat, joilla on päiväkodista pitkä työkokemus, voivat turhautua siihen, että lastentarhanopettajalla on vastuu ryhmän toiminnasta.

”Eii, kyl, no sen mä tos huomaan tos meidän ryhmässä, et ku on se yks lastenhoitaja, jol on pitkä työkokemus ni kyl aina välil hänelt tulee sellanen turhautuminen et hän haluais tehdä enemmän, mut sit hän koittaa antaa meille sitä tilaa, no te olette nyt ne lastentarhanopettajat. Et hän ehkä itse kokee sen harmillisena, et on tavallaan, tai on alempi koulutettu, et hän ei pysty, et hän ei saa samal taval suunnitella.” S1

Yhdessä päiväkodeista oli noussut keskusteluun tarve päivittää hyvin kauan aikaa sitten koulutuksensa saaneen henkilöstön osaamista. Päiväkotitoiminta, menetelmät ja

toimintatavat ovat muuttuneet, ja jokaisen yliopistolastentarhanopettajankin tulisi pysyä muutoksessa mukana. Haastateltava oli sitä mieltä, että työnantajan tulisi vaatia henkilöstön osaamisen päivittämistä, mikäli henkilö ei ole itse sen tyyppinen, että haluaisi päivittää osaamistaan.

”Joo, kyl nyt varsinkin viime vuonna vähän paukkus tääl, vähän sellai. Just semmoset lto:t ku on valmistunu 80-luvulla eikä oo päivittänyt tietojansa, ni sit niinku siit on tullu vähän. Mä oon jotenki henkilökohtasesti kokenu, et ne jotenki vähättelee ja mitätöi ja ajattelee, et tää on pelkästään leikkimistä. Toki leikin kautta opetellaan asioita, mut ei se oo ihan sitä. Kyl täs pitää koko ajan niinku opiskella ja osata ottaa se oppi käyttöön sellai et se sopii omaan persoonaan. Kyl se sit rupee paukkumaan on se sit mikä tahansa koulutus jos on hyvin vanhoilliset tavat tehdä töitä.” S3

Yksi haastateltava toi hyvin vahvasti esille, että toisen ammattinimikkeen reviirille ei voi mennä. Tästä huomaa, että oman koulutuksen tuomasta asemasta pyritään pitämään hyvin tarkasti kiinni, mikä on luonnollista, mutta synnyttää varmasti ristiriitoja työntekijöiden välille.

”– ja et jokainen vastaa siitä kuitenkin siitä mikä on koulutuksen ja mikä on sun ammattinimike, se on ensisijainen, et et sä voi loikkii, et jos sä oot lastenhoitaja ni et sä voi loikkii lastentarhanopettajan tehtäviin—” L2

6.4.3 Moniammatillisuuden hyöty ja mahdollisuudet

Päiväkotien moniammatillisuutta, ristiriidoista huolimatta, arvostetaan, ja siitä koetaan olevan hyötyä. Haastattelujen perusteella erilaisten ammattiryhmien koetaan monipuolistavan ja rikastuttavan päiväkodin kenttää ja tuovan sinne erilaisia näkökulmia ja erilaista osaamista.

Moniammatillisuuden kehittämisen yhteydessä tuotiin esille myös, että mahdollisuus tiimipalaverien pitämiseen on tärkeää. Tiimipalaverit ovat keino jakaa tietoa ja osaamista työkavereiden kesken. Tiimien vaihtuvuuden koettiin lisäävän omaa osaamista ja levittävän erilaisia toimintatapoja. Vaihtuvuus koettiin kuitenkin myös moniammatillisuuden hyödyntämisen esteenä, kun työympäristö- ja kaverit vaihtuvat

usein. Näin jokainen vuosi alkaa uusiin ihmisiin tutustumisella ja työn kehittämiseen ei jää aikaa.

Yhdellä haastateltavista oli aikaisempaa työkokemusta päiväkodista, jossa ammattinimikkeiden rooli ei ollut totutunlainen. Päiväkodissa ei työskennellyt lastentarhanopettajia tai lastenhoitajia, vaan kaikki olivat varhaiskasvattajia. Voidaan miettiä, että olisiko tällainen erilaiset ammattinimikkeet unohtava kulttuuri parempi kuin ammattinimikkeitä korostava, jossa ristiriidat ovat ilmeisiä.

Toinen moniammatillisuuden mahdollisuus, joka nousi yhden yliopistolastentarhanopettajan haastattelussa esille, liittyi sosionomien asemaan päiväkodin kentällä. Haastattelussa nousi esille ehdotus, että sosionomin osaamista voitaisiin käyttää päiväkodissa eri tavoin hyväksi kuin tällä hetkellä lastentarhanopettajina. Haastateltava ehdottaa, että sosionomeja voisi olla esimerkiksi yksi joka päiväkodissa, ja hän vastaisi enemmän eri tahojen, kuten neuvolan tai perheiden tukipalvelujen, kanssa tehtävästä yhteistyöstä.

Haastatteluissa kaksi yliopistolastentarhanopettajaa korosti sitä, että jotta moniammatillisuus toteutuu parhaalla mahdollisella tavalla, kaikkien on uskallettava tuoda oma erityisosaamisensa toisten tietoisuuteen.

”Parhaimmillaan siinä on ihan hyötyjä, just niinku mä sanoin ni se on vaan siitä kysymys, et millä tavalla me saadaan jokainen meistä sanomaan niitä omia ajatuksiaan ja tuomaan siihen yhteisöön sen oman tossun jälkemme.” L3

”Tätä mietin kans sillain, et mä taas vetoon siihen persoonaan, et jokaisen persoona sinne peliin, et totta kai, mut se on niin, et jokaisen täytyy näyttää ne omat vahvuutensa ja kertoo se siin tiimissä, että mikä on mun erityisosaamista ja mitä mä ehkä haluaisin tuoda—” L2

7 YHTEENVETO JA POHDINTA

Sosionomit kokivat varhaiskasvatuksen tehtäväksi lapsen kasvatuksen tukemisen yhdessä perheiden kanssa. Yliopistolastentarhanopettajat lisäsivät tähän lapsen kehityksen ja oppimisen tukemisen. Siten pedagogiikka, opetus ja oppiminen nousivat selkeämmin esille heidän määrittäessään varhaiskasvatuksen tehtävää. Tätä näkemystä tukee sosionomien ja lastentarhanopettajien eri lailla painottuneet koulutukset. Lastentarhanopettajien koulutus valmistaa lastentarhanopettajan työhön ja toimii yliopistoissa luokanopettajankoulutuksen rinnalla. Opinnot ovat osittain myös luokanopettajien kanssa yhteisiä kasvatustieteen opintoja, ja voi olla, että sen vuoksi lastentarhanopettajille syntyy vahvempi opettajuuden ammatti-identiteetti. Sosionomitutkinto antaa laajat valmiudet sosiaali- ja terveydenhuollon kentälle, eikä koulutuksen pääpaino ole varhaiskasvatus. Haastatteluissa tuli kuitenkin esille, että myös oma valinta siitä, milloin sosionomiopiskelija tietää suuntautuvansa varhaiskasvatukseen, vaikuttaa siihen, miten paljon varhaiskasvatuksellisia opintoja ja harjoitteluja sisältyy tutkintoon.

Haastattelujen perusteella lastentarhanopettajien erityisosaamisena pidetään juuri pedagogista osaamista, akateemisia taitoja, kuten lapsen lukivalmiuden arvioimista, toiminnan suunnittelua, lomakkeiden täyttöä ja keskittymistä lapseen ja lapsen oppimiseen. Sosionomien erityisosaamisena pidetään perhetyötä ja aikuisyhteistyötä. Sosionomit tuntevat paremmin sosiaalipalvelujärjestelmää ja osaavat ohjata tukea tarvitsevia perheitä eteenpäin.

Puhutaan, että varhaiskasvatuksen kentällä vallitsee ”kaikki tekee kaikkea” -kulttuuri selkeiden ammattinimikkeisiin liittyvän vastuunjaon sijaan. Puhutaan, ettei vain korkeasti koulutettujen lastentarhanopettajien ja sosionomien välinen vastuunjako ole murentunut, vaan osittain myös ammattikoulutuksen saaneet lähihoitajat tekevät ryhmissä lastentarhanopettajien kanssa samoja työtehtäviä. (ks. Karila & Nummenmaa 2001.) Tutkimuksen haastattelujen perusteella tämä ei kuitenkaan näytä olevan aivan näin. Yhteiset työtehtävät liittyvät pääasiassa päivittäistoimintoihin: ruokailuihin, lepohetkiin tai ulkoiluihin. Haastateltavat lastentarhanopettajat korostavat itseään opettajina ja toiminnan suunnittelijoina sekä vastuutaan ryhmän toiminnasta. Vain yksi

haastateltavista koki, että hänen omat työtehtävänsä eivät eroa lastenhoitajien työtehtävistä. Tämä lastentarhanopettaja oli vastavalmistunut ja työskenteli alle kolmivuotiaiden lasten ryhmässä, jossa päivittäistoiminnot vievät erityisen paljon päivähoitopäivästä. Osa haastatelluista koki, että työtehtävien tulisi kuitenkin vielä selkeämmin määrittyä koulutusten mukaan, varsinkin esiopetuksessa. Muun muassa lastentarhanopettajille kuuluvia siivoustehtäviä kritisoitiin. Kokeneet lastentarhanopettajat korostivat myös jokaisen omaa roolia siinä, miten pitää kiinni omaan ammattinimikkeeseensä kuuluvista työtehtävistä. Yhdessä haastattelussa ehdotettiin myös, että kaikilla työntekijöillä voisi olla yhteinen nimike – varhaiskasvattaja. Toisaalta yhteinen nimike veisi pohjan erilaisten koulutusten kautta rakennetulta erityisosaamiselta, ja tällöin koko päivähoidon henkilöstön koulutusta olisi syytä miettiä uudelleen.

Haastatteluissa korostui se, että usein pelkkä koulutus ei ole se, mikä vaikuttaa työntekijöiden osaamiseen, vaan persoonalla, motivaatiolla ja innostuneisuudella on vaikutusta. Kokeneet lastentarhanopettajat toivat myös selkeästi esille tutun sanonnan ”työtä tekemällä oppii”. He kokivat, ettei koskaan voi olla täysin valmis tai täydellinen työssään, vaan jatkuvasti joutuu kouluttautumaan lisää ja päivittämään osaamistaan pysyäkseen ajassa mukana.

Jokainen haastateltava koki työyhteisöissä olevan tai olleen jossain työuran vaiheessa ristiriitoja liittyen erilaisiin koulutuksiin. Sosionomien ja yliopistolastentarhanopettajien välisiä ristiriitoja aiheutti se, että sosionomeilta on poistettu mahdollisuus hankkia pätevyys toimia esiopetuksessa. Toisaalta yksi sosionomi toi esille sen, että myös kauan työtä tehneiltä yliopistolastentarhanopettajiltakin tulisi vaatia koulutuksen päivittämistä. Myös lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien työnjakoon koettiin liittyvän ristiriitoja. (Ks. Taulukko 5.)

TAULUKKO 4. TUTKIMUSTULOSTEN KOONTI

	LASTENTARHANOPETTAJA	SOSIONOMI
VARHAISKASVATUKSEN TEHTÄVÄ	Lapsen kasvatusta, kehityksen tukeminen ja opetus Yhteistyö perheiden kanssa	Lapsen kasvatusta tukeminen yhdessä perheiden kanssa
KOULUTUS	Yliopistokoulutus ja yhteistyö luokanopettajakoulutuksen kanssa Varhaiskasvatuksellisten opintojen laajuus Lastentarhanopettajan työhön valmistava tutkinto	Antaa laajat valmiudet sosiaali- ja terveydenhuollon kentälle Aikainen suuntautuminen opinnoissa vaikuttaa varhaiskasvatusta opintojen ja harjoittelujen määrään
	Koulutuksen katsotaan vaikuttavan, mutta suurin osa haastateltavista nostaa esille sen, että myös persoona ratkaisee ja ”työtä tekemällä oppii”	
ERITYISOSAAMINEN	Pedagoginen osaaminen, toiminnan suunnittelu, lomakkeiden täyttö, keskittyminen lapseen ja lapsen oppimiseen	Perhetyö, tukea tarvitsevien perheiden ohjaaminen eteenpäin Aikuisyhteistyö
TYÖTEHTÄVÄT JA TYÖNJAKO	Työtehtävät määrittyvät tai niiden pitäisi määrittyä selkeästi koulutuksen mukaan	Mielipiteet työtehtävien jakautumisesta koulutuksen mukaan vaihtelevat Yksi tuo esille, että kaikki voisivat olla varhaiskasvattajia
RISTIRIIDAT	Lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien välisiä → Pidetään oman ammattiryhmän puolta → Lastenhoitajien pitkä työkokemus vs. vastavalmistuneet opettajat	
	Sosionomien koulutuksen pääpaino ei ole varhaiskasvatusta Myös yliopistolastentarhanopettajien, jotka ovat tehneet työtä kauan, tulisi päivittää omaa osaamistaan	Sosionomit eivät saa enää pätevyyttä toimia esiopetuksessa opettajina → harmittaa, kun tämä ovi heiltä suljettu → vaikeuttaa työnkiertoa

Lastentarhanopettajien professionaalistusmispyrkimykset kokivat tappion päivähoitolain antaessa sosionomeille pätevyyden toimia lastentarhanopettajina. Lastentarhanopettajat menettivät monopoliasemansa päiväkotien opettajien viroissa. Lastentarhanopettajien ja sosionomien roolista päivähoitossa on puhuttu siitä asti, kun sosionomit ovat saaneet lastentarhanopettajan pätevyyden, mutta hyvin vähän on tapahtunut muutoksia. Akateemisella kentällä ja ammattijärjestöissä käydään kiivasta keskustelua siitä, miten sosionomien tutkinto ei ole riittävä lastentarhanopettajan työhön. Toisaalta olisi hyvä myös miettiä, miten moniammatillisuutta voisi paremmin hyödyntää päivähoitokentällä. Euroopassa on alettu integroida lasten ja perheiden palveluja saman katon alle, olisivatko Suomessa päiväkotien kahden eri koulutusväylän lastentarhanopettajat mahdollisuus tällaiseen (Oberhuemer, Schreyer & Neuman 2010, 483)?

Haastatteluiden perusteella osaamisesta ja omasta koulutuksesta puhuminen on työpaikalla ”tabu” ja arka puheenaihe. Karila ja Nummenmaa ovat tutkimuksessaan nähneet myös viitteitä siitä, että erilaista ja eritasoista koulutusta ei aina hyväksytä. Jotkut saattavat kokea viisaammaksi piilottaa rakentamaansa osaamista kuin joutua leimatuksi työntekijäksi, joka ”luulee itsestään liikoja”. Tällaiseen työkuultuuriin johtajan tulisi puuttua. (Karila & Nummenmaa 2002.)

Aihetta olisi mielenkiintoista tutkia lisää, sillä lastentarhanopettajien kokemusten mukaan johtajat eivät näytä kovinkaan paljon vaikuttavan tiimien työnjakoon. Olisikin ollut mielenkiintoista, jos tutkimuksessa olisi ollut mukana päiväkodin johtajien kokemuksia moniammatillisuudesta. Miten työyhteisöjen toimintakuultuuri syntyy, tiimien työnjako määräytyy ja miten hiljainen tieto kulkee uusille työntekijöille? Karila ja Nummenmaa tuovat esille, että moniammatillisessa työyhteisössä osaamisen johtamisen tulisi olla päiväkodinjohtajan yksi tärkeimmistä tehtävistä. Osaamisen pohdinta ei ole ollut näkyvästi esillä koskien päiväkotien työyhteisöjä. Päinvastoin, on ollut käytössä käytäntöjä, jotka vähättelevät osaamisen merkitystä. Yksi tällainen käytäntö on ollut työvuoroihin sidotut työtehtävät. Tämän tyyllisen työnjaon voidaan ajatella perustuvan sille ajatukselle, että kuka tahansa työntekijöistä voi työskennellä missä vain työtehtävässä. (Karila & Nummenmaa 2002.) Tähän on osittain otettukin viime vuosina kantaa, ja haastatteluissa nousi esille, että muuan muassa Turussa on tehty linjauksia, joissa lastentarhanopettajat eivät enää työskentele äärivuoroissa eli

kaikkina päiväkodin aukioloaikoina, vaan heidän vuoronsa sijoittuvat esimerkiksi kahdeksan ja neljän välille, jolloin toiminta on aktiivisinta ja lapsia on eniten paikalla.

Tällä hetkellä lastentarhanopettajista on kova pula, ja koulutusta ollaan lisäämässä kolmanneksella vuosina 2017–2020. Opetus- ja kulttuuriministeri Grahn-Laasonen tuo esille, että tavoitteena on lisätä yliopistokoulutettujen lastentarhanopettajien koulutusmääriä myös suunniteltujen lisäysten jälkeen. (OKM 2016.) Koulutuspaikkojen lisääminen ei kuitenkaan auta, mikäli koulutettuja lastentarhanopettajia ei saada pysymään päiväkodeissa. Monet yliopistolastentarhanopettajat jatkavat opintojen jälkeen muun muassa luokanopettajiksi, koska palkka ja muut edut ovat päiväkotien henkilöstöä parempia. Sosionomi toi haastattelussa esille, että myös monet sosionomilastentarhanopettajat siirtyvät tällä hetkellä päiväkodeista lastensuojelun puolelle, jossa on moninaisempi työ ja huomattavasti parempi palkka. Tässäkin tutkimuksessa neljällä kuudesta oli tulevaisuuden urahaaveita päiväkotityön ulkopuolella. Yksi haastateltavista olikin huolissaan siitä, että miten saadaan päteviä lastentarhanopettajia pysymään töissä päiväkodissa.

”Mä ehkä mietin vaan sitä että miten me saadaan ylipäätään ihmisiä pysymään täl alalla. Et, se on semmonen kysymys, mikä välillä, et ihmiset jaksais tehdä tätä työtä ja tavallaan satsata myös tähän eikä vaan ajatella et siirrympä koululle niitten etuisuuksien pariin, mitä siel ehkä on tarjota, mut et me tarvitaan hirveen päteviä ihmisiä myös tällä alalla, jotenki se et jaksettais nähdä mitä ihan oikeesti täälläkin voidaan saada aikaseks, semmonen varmaan. Et se laatu, se meidän tekemisen laatu on hirveen tärkeätä, tehdään arvokasta työtä, tehdään se paras mahdollinen, annetaan sitä oma osaamista ” L2

Haastatelluista suurin osa oli sitä mieltä, että vanhemmat arvostavat päiväkodissa tehtävää työtä. Koettiin, että vanhemmat eivät kuitenkaan välttämättä tiedä henkilökunnan koulutuksia tai ole kiinnostuneitakaan niistä. Yksi haastateltava toi esille, että tiimeissä tehdään niin tiivistä yhteistyötä, ettei ulkopuolinen usein tiedä, kuka ryhmässä on lastentarhanopettaja tai -hoitaja. Lastentarhanopettajista jokainen toi esille lastentarhanopettajien huonon palkan suhteessa siihen, että koulutus on korkeakoulutus. Palkan ja jatkuvien leikkausten takia koettiin, etteivät päättäjät arvosta lastentarhanopettajien ammattia.

Kinos (1997) tuo esille näkökulman, jonka mukaan varhaiskasvatuksessa ei tunnusteta ja arvosteta korkeakoulutuksen tuottamaa osaamista yhtä selkeästi kuin kenties muilla aloilla, sillä hoito- ja kasvatustyössä on lähes mahdotonta vetää raja käytännöllisen osaamisen ja teoreettiseen koulutukseen perustuvan osaamiseen välille. Työhön sisältyy paljon yleisinhimillisiä tietoja ja taitoja. Laki lasten kodinhoidon tuesta on myös antanut kiinnikkeen käytännölliselle päivähoito-osaamiselle, sillä se on luonut varhaiskasvatuksen rinnalle asetelman, jossa kuka vain vanhempi pystyy kotona antamaan samanlaista hoivaa, kasvatusta ja opetusta kuin varhaiskasvatus. (Kinos 1997, 265–267.)

Sosiaali- ja terveysministeriö on koonnut yhteen varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutusta ja osaamista liittyviä kehittämistarpeita. Kehittämistarpeina nähdään mm. koulutetun ja osaavan henkilöstön riittävydestä ja saatavuudesta huolehtiminen, henkilöstörakenteen kehittäminen ja työtehtävien ja vastuiden selkeä määrittäminen sekä henkilöstön koulutustason nostaminen. Kehittämistarpeena nähdään myös se, että pidemmällä tähtäimellä lastentarhanopettajan kelpoisuusvaatimus olisi ylempi korkeakoulututkinto. Selvityksessä todetaan myös, että osaamista tulisi vahvistaa seuraavilla alueilla: lapsen kasvu, kehitys ja oppiminen sekä niihin liittyvien prosessien ja riskien tunnistaminen ja varhainen tukeminen, varhaiskasvatussuunnitelmatyö, tietoteknologia, yhteistyö vanhempien kanssa ja kasvatuskumppanuus, kansainvälistyminen ja monikulttuurisuus sekä terveyden edistäminen. (STM 2007.)

Päiväkoti joutuu kamppailemaan asemastaan yhä enemmän myös muiden päivähoitoratkaisujen kanssa (Kinos, 1997, 265). Ehkä tämä päiväkodin aseman puolustaminen on tällä hetkellä myös eri ammattikuntia yhdistävä tekijä. Hallitusohjelman (2015) myötä päätettiin varhaiskasvatukseen liittyvistä leikkauksista, joissa subjektiivista päivähoito-oikeutta rajataan ja ryhmäkokoja suurennetaan. Kunnat saavat itse päättää, osallistuvatko ne säästöihin vai eivät. Päivähoidon kentällä tämä voi tarkoittaa lasten vähenemistä päivähoidon piiristä, osapäiväryhmien lisääntymistä tai sitä, että suuremmat lapsiryhmät heikentävät varhaiskasvatuksen laatua. Leikkausten vastustaminen on saattanut vahvistaa varhaiskasvattajien rivistöjä.

LÄHTEET

Ala-Aho, A. 2014. Työajan suunnittelu päiväkotityössä. Työaikaresurssit lastentarhanopettajien kokemana. Vaasan ammattikorkeakoulu: opinnäytetyö.

Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. 2014. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmisteleavan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12.

Alila, K. 2013. Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatusuhteet varhaiskasvatuksen valtiohallinnon ohjausasiakirjoissa 1972–2012. Acta Universitatis Tamperensis : 1824. Tampereen yliopisto: Akateeminen väitöskirja.

Asetus 608/2005. Valtioneuvoston asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.

Haapamäki, J. 2000. Yhteisöllisyys päivähoitossa. Teoksessa J. Haapamäki, K. Kaipio, S. Keskinen, I. Uusitalo & M. Kuoksa: Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Helsinki: Tammi, 13–64.

Hallitusohjelma. 2015. Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015.

http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf/801f523e-5dfb-45a4-8b4b-5b5491d6cc82

Viitattu: 23.9.2015.

- Happo, I. 2008. Sosionomin (AMK) osaaminen ja osaamishaasteet varhaiskasvatuksessa. Teoksessa L. Viinamäki (toim.) 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 2/2008, 99–114.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Horsma, T. & Jauhiainen, E. (toim.) 2004. Sosiaalihuollon tehtävä- ja ammattirakenteen kehittämisprojektin (STEAM) loppuraportti. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2004:10.
- HS. 13.1.2014. Kalliala, M. & Onnismaa, E-L. Lastentarhanopettajan tutkinto antaa varhaiskasvatustyöhön selvästi parhaat valmiudet. Helsingin sanomat.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Vantaa: Edufin.
- Husa, S. & Kinos, J. 2001. Akateemisen varhaiskasvatuksen muotoutuminen. Kasvatusalan tutkimuksia 4. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Huttunen, E. 1989. Päivähoidon toimiva arki. Varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto. Jyväskylä: Gummerus.
- Hänninen, S-L. & Valli, S. 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Keuruu: Otava.
- Hämäläinen, J. 2008. Eri koulutustaustaisten lastentarhanopettajien osaaminen ja sen hyödyntäminen. Päiväkodin johtajien näkemyksiä. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Helsinki: opinnäytetyö.
- Immonen, R. 2002. Hajamietteitä päiväkodinjohtajan toimenkuvan muuttumisesta vuosien kuluessa. Teoksessa: Lastentarhantyö 100-vuotta Turussa. Turun kaupungin sosiaalikeskuksen julkaisu nro 4B.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2002. Osaamisen johtaminen päiväkodissa. Lastentarha 3(65), 28–31.

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

Karila, K. 2013. Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa: K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 9-29.

Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Sirén, A., Goman, J., Mustonen, K. & Smeds-Nylund, A-S. 2013. Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa. Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2003.

Kinos, J. 2001. Varhaiskasvatuksen historia ja tulevaisuus. Teoksessa: M. Anttila, T. Laes & J. Suomala (toim.) Opettaja oppimassa. Tutkimustietoa opettajuudesta, oppimisesta ja opetuksesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:69, 9—50.

Kinos, J. 1997. Päiväkotit ammattikuntien kamppailun kenttänä. Turun yliopiston julkaisuja sarja C:133. Turun yliopisto: Väitöskirja.

Kinos, J., Karila, K. & Palonen, T. 2010. 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen tapahtumat päivähoidon ja varhaiskasvatuksen kentällä. Teoksessa: R. Korhonen, M-L. Rönkkö & J. Auerila (toim.) Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö, 230–246.

Kinos, J. & Palonen, T. 2012. Varhaiskasvatuksen lähihistoria. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 166:3, 229–248.

Kupila, P. 2012. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa: E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 300–311.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Könnilä, P. 1999. Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutus muuttuvassa ympäristössä. Tampereen yliopisto: väitöskirja.

Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 29.4.2005/272.

LTOL. 2015. Hallitusohjelma heikentää lapsen asemaa ja oikeuksia. http://www.lastentarha.fi/cs/ltol/Uutiset?&contentID=1408911370578&page_name=Hallitusohjelma+heikent%C3%A4%C3%A4+lapsen+asemaa+ja+oikeuksia
Viitattu: 23.9.2015.

LTOL. 2005. Lastentarhanopettaja – varhaiskasvatuksen asiantuntija ja ammattilainen. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto.

LTOL. 2004. Päiväkodinjohtaja on monitaituri. Kurkistus päiväkodin johtajien työn arkeen. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto.

Lujala, E. 2007. Suomen julkisen varhaiskasvatuksen peruskiviä. Teoksessa: A. Helenius & R. Korhonen (toim.) Helsinki: WSOY, 203- 214.

Metsämuuronen, J. 2006. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Oy.

Mäkinen, P., Raatikainen, E., Rahikka, A. & Saarnio, T. 2009. Ammattina sosionomi. Helsinki: WSOY.

OAJ. 2015. Varhaiskasvatuslaki.
<http://www.oaj.fi/cs/oaj/varhaiskasvatuslaki>
Viitattu: 6.12.2015.

OAJ. 2009. Pula lastentarhanopettajista pahenee – Varhaiskasvatuksen erityisopettajia hälyttävän vähän. Selvitys lastentarhanopettajien ja erityislastentarhanopettajien saatavuudesta ja riittävydestä. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ.

Oberhuemer, P., Schreyer, I. & Neuman, M. J. 2010. Professionals in early childhood education and care systems. Leverkusen: Barbara Budrich Publishers.

OECD. 2006. Starting Strong 2. Early Childhood Education and Care.

Ojala, M. 1993. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

OKM, 2016. 30.05.2016. Lastentarhanopettajien koulutusmääriä lisätään yliopistoissa tuntuvasti ja pysyvästi.

<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2016/05/lastentarhanopettaja.html?lang=fi>

Viitattu: 19.2.2017.

OKM, 2015a. 8.5.2015. Varhaiskasvatuslain ensimmäinen vaihe voimaan 1.8.2015: Lakimuutoksen keskeinen sisältö.

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/varhaiskasvatus/liitteet/Vaka1_liite.pdf

Viitattu: 22.12.2015

OKM, 2015b. 28.5.2015. Esiopetuksesta velvoittava 1.8. alkaen.

<http://www.minedu.fi/OPM/Verkkouutiset/2015/05/esiopetus.html>

Viitattu 29.10.2015.

OKM, 2014. Varhaiskasvatusta koskevaan lainsäädäntöön esitetään uudistuksia.

<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2014/03/varhaiskasvatus.html>

viitattu: 23.12.2014.

OKM. 2013. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta.

<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/varhaiskasvatus/neuvottelukunta/?lang=fi>

Viitattu: 28.9.2015.

Opettaja 40/2014. Pakanen, A. Selkeyttä päiväkotihenkilöstön tehtäväkuviin. Opettaja-lehti.

OPH. 2016a. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.

OPH. 2016b. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy.

OPM. 2007. Sosiaalialan koulutuksen suunta. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:43. Helsinki: Opetusministeriö.

Palola, E. 2004. Euroopan unioni, kansainvälistyminen ja varhaiskasvatuksen laatu. Teoksessa: R. Ruokolainen & K. Alila (toim.) Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämishankkeen julkaisu. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, 41–52.

Puroila, A-M. 2004. Työ varhaiskasvatuksessa muuttunut yhä vaativammaksi. Teoksessa: Päiväkodin johtaja on monitaituri. Kurkistus päiväkodin johtajien työn arkeen. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto, 20–23.

PäivähoitoA 239/73. Asetus lasten päivähoidosta 16.3.1973/628.

Rouvinen, R. 2007. "Tässä työssä yhdistyy kaikki" Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 119.

Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:128.

Sarvimäki, P. & Siltaniemi, A. 2007. Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön tehtävärakennesuositus. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2007:14.

Scheiwe, K. & Willekens, H. (toim.) 2009. Child Care and Preschool Development in Europe. Institutional Perspectives. London: Palgrave Macmillan.

STM. 2007. Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:7. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Suomen kuntaliitto. 2015.

<http://www.kunnat.net/fi/asiantuntijapalvelut/opeku/vasu/lph-hallinto/Sivut/default.aspx>

Viitattu: 16.2.2015.

Talentia. 2014. Talentian lausunto varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön uudistamistyöryhmän esityksistä.

http://www.talentia.fi/materiaalit/lausunnot_ ja_kannanotot/lausunnot_ ja_kannanotot_2014/varhaiskasvatustalainsaadannon_uudistus

Viitattu: 5.12.2015.

Tast, E. 2005. Sosionomin (AMK) osaamisprofiili varhaiskasvatuksessa ammattikorkeakoulun opettajien näkemänä. Tampereen yliopisto. Ammatillisesti suuntautuva lisensiaatintyö.

TS. 30.11.2014. Pisa-vastahyökkäys alkaa tarhasta. Turun Sanomat.

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

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2017. Hyvä tieteellinen käytäntö.

<http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanta>

Viitattu: 19.2.2017.

Varhaiskasvatuslaki. 36/73. Varhaiskasvatuslaki 19.1.1973/36.

Vilka, H. 2009. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.

Yle Uutiset. 2016. Opetusministeri samoilla linjoilla OAJ:n kanssa: Varhaiskasvatus voisi olla osittain maksutonta.

<http://yle.fi/uutiset/3-9093604>

Viitattu: 25.2.2017.

LIITTEET

LIITE 1. Kirje päiväkodinjohtajille

Hei!

Tutkimuslupa-kysely

Olen Turun yliopiston yleisen kasvatustieteen opiskelija ja teen Pro gradu – tutkielmaani aiheena lastentarhanopettajien koulutus, työ ja työnjako. Tutkimuksessani on tarkoituksena lastentarhanopettajien haastattelujen kautta tuoda esille heidän näkemystä koulutuksestaan suhteessa lastentarhanopettajan työhön. Tutkimuksessa pureudutaan myös ammattiryhmien väliseen työnjakoon varhaiskasvatuksessa. Olen ollut jo yhteydessä Turun varhaiskasvatuksen palvelualuejohtajaan Maija-Liisa Rantaseen ja saanut häneltä tutkimusluvan.

Tutkimuksen tekemistä varten haastattelin noin kuutta Turun alueen päiväkodeissa lastentarhanopettajana toimivaa. Toivoisin, että puolella haastateltavista olisi yliopiston lastentarhanopettajakoulutuksen tutkinto ja puolella ammattikorkeakoulun sosionomi-tutkinto. Haastattelut toteutetaan strukturoidulla teemahaastattelulla, joka nauhoitetaan ja litteroidaan. Tutkimusaineistoa käsitellään luottamuksellisesti ja tutkimusmateriaali hävitetään asianmukaisesti tutkimuksen valmistuttua. Tutkimuksessa ei käy ilmi haastateltavien henkilötietoja tai päiväkotien nimiä.

Pyydän teiltä tutkimuslupaa tutkimukseeni ja että saisin tiedustella olisiko teidän päiväkodissa kiinnostuneita lastentarhanopettajia osallistumaan tutkimukseeni. Mikäli haastatteluiden tekeminen on päiväkodissanne mahdollista, olen laatinut kirjeen lastentarhanopettajille lähetettäväksi. Kirjeessä kerron tutkimuksestani ja annan yhteystietoni, jotta voimme sopia kiinnostuneiden kanssa haastatteluajoista. Tavoitteenani on tehdä haastattelut tammi-helmikuun aikana.

Toivoisin ystävällisesti vastausta tähän viestiin.

Kiitos arvokkaasta yhteistyöstä!

Eini Saukkonen

eikasa@utu.fi

0407413398

LIITE 2. Kirje lastentarhanopettajille

Hei lastentarhanopettaja!

Olisiko sinulla innostusta osallistua tutkimukseeni ja kertoa työstäsi lastentarhanopettajana?

Olen Turun yliopiston yleisen kasvatustieteen opiskelija ja teen Pro gradu – tutkielmaani aiheena lastentarhanopettajien koulutus, työ ja työnjako. Tutkimuksessani on tarkoituksena tutkia lastentarhanopettajan työtä ja siinä tarvittavaa osaamista sekä lastentarhanopettajien kokemuksia koulutusten vastaamisesta tähän. Lisäksi tutkimuksessa pureudutaan ammattiryhmien väliseen työnjakoon varhaiskasvatuksen kentällä.

Olen saanut tutkimukseeni luvan Turun varhaiskasvatuksen palvelualuejohtajalta Maija-Liisa Rantaselta sekä päiväkotinne johtajalta. Tarkoitukseni on haastatella noin kuutta Turun alueen päiväkodeissa **lastentarhanopettajana toimivaa, joista puolella olisi yliopiston lastentarhanopettajakoulutuksen tutkinto ja puolella ammattikorkeakoulun sosionomi-tutkinto.**

Mikäli olet kiinnostunut osallistumaan tutkimukseeni toivon, että otat yhteyttä sähköpostitse niin voimme sopia haastatteluajan. Haastattelu on teemahaastattelu ja se on kestoltaan 20 minuutista tuntiin. Lähetän haastateltaville ennen haastatteluja tutkimuksen haastattelurungon. Haastattelut nauhoitetaan ja litteroidaan. Haastatteluaineistoa käsitellään luottamuksellisesti ja tutkimuksen valmistuttua kaikki tutkimusaineisto hävitetään asianmukaisesti. Tutkimusraportissa ei tule esille kenenkään haastatteluun osallistuvan henkilötietoja eikä päiväkotien nimiä. Valmis tutkimusraportti toimitetaan kaikille tutkimukseen osallistuneille lastentarhanopettajille ja yhteistyötahoille.

Annan mielelläni lisätietoa tutkimukseen liittyen!

Eini Saukkonen
eikasa@utu.fi

LIITE 3. Haastattelurunko

LASTENTARHANOPETTAJANA TOIMIVAN TYÖ JA KOULUTUS

TAUSTATIEDOT

- Ikä
- Koulutus, entä muita koulutuksia?
 - o lastentarhanopettaja (opisto)
 - o sosiaalikasvattaja
 - o ULO-koulutus
 - o kasvatustieteen kandidaatti, lastentarhanopettajakoulutus
 - o kasvatustieteen maisteri, varhaiskasvatus
 - o sosionomikoulutus
 - o ylempi ammattikorkeakoulututkinto
- Milloin olet valmistunut?
- Mistä yliopistosta/ ammattikorkeakoulusta olet valmistunut?
- Miten kauan olet ollut työelämässä?
- Millaisessa ryhmässä työskentelet? Minkä ikäisten lasten ryhmässä?

TYÖTEHTÄVÄT JA TYÖNJAKO

- Kuvaile työtehtäviäsi lastentarhanopettajana.
- Mitkä ovat muiden henkilöiden koulutukset ryhmässä?
- Miten työtehtäväsi eroavat muiden tiimiläisten työtehtävistä? Mitkä on lastenhoitajien työtehtäviä?
- Miten lastentarhanopettajan pedagoginen vastuu näkyy?
- Miten työnjako on järjestetty ryhmässäsi? Missä määrin muodostuu koulutuksen mukaan ja missä määrin työvuorojen mukaan?
- Päätetäänkö työnjaosta itse ryhmässä vai päiväkodinjohtajan toimesta?
- Pitäisikö työtehtävien määrittäminen vielä selkeämmin henkilöstön koulutuksen mukaan?

- Mitä mieltä olet siitä, että pitäisikö uudet nimikkeet
"varhaiskasvatuksen sosionomi" "varhaiskasvatuksen opettaja"
"varhaiskasvatuksen lähihoitaja" ottaa käyttöön?
- Mitä mieltä olet siitä, että sosionomit eivät saa enää pätevyyttä toimia
esikoulussa opettajina?

LASTENTARHANOPETTAJAN OSAAMINEN JA KOULUTUS

- Millaista osaamista lastentarhanopettajana tarvitsee?
- Millaisia opintoja muistat opintoihisi sisältyneen?
- Mistä opinnoista koulutuksessa on ollut hyötyä työelämän kannalta ja millaista
osaamista koulutus on antanut työhön?
- Mistä koulutuksessa ei ole ollut hyötyä työelämässä? Oliko sellaisia opintoja,
joista ei ole ollut tässä työssä hyötyä?
- Onko koulutus antanut tarpeeksi valmiuksia varhaiskasvatuksen työtehtäviin?
- Mitä olisit kaivannut lisää koulutuksessa? Millaista osaamista olet tarvinnut,
johon koulutuksessa ei saanut valmiuksia?
- Miten olet täydentänyt osaamistasi?
- Millaista erityisosaamista sinun mielestä eri ammattiryhmillä on? Lto,
sosionomi, lastenhoitaja?

MONIAMMATILLISUUS

- Onko työpaikallasi huomattavissa ristiriitoja liittyen henkilöstön erilaisiin
koulutuksiin ja vastuunjakoon?
- Tuntuuko, että jokaisen erityisosaamista ja erilaista koulutusta arvostetaan ja
se huomioidaan mm. työtehtävissä?
- Koetko, että yliopisto- ja sosionomikoulutuksen käyneitä arvostetaan ja
kohdellaan samanvertaisina lastentarhanopettajina?
- Millaista hyötyä päivähoidon sisäisestä moniammatillisuudesta on?
- Voisiko moniammatillisuutta käyttää päiväkodissa paremmin hyödyksi? Miten?

PÄIVÄHOIDON/ VARHAISKASVATUKSEN/ PÄIVÄKODIN TEHTÄVÄ

- Millaisena näet päivähoidon tehtävän?

LASTENTARHANOPETTAJUUS AMMATTINA/ TULEVAISUUS

- Onko lastentarhanopettajan työ muuttunut? Tullut haasteellisemmaksi?
- Onko työllistyminen vaikeampaa sosionomina lastentarhanopettajan tehtäviin?
- Tuntuuko sinusta, että lastentarhanopettaja-ammattia arvostetaan?
- Millaisia urasuunnitelmia sinulla on tulevaisuuteen?

KIITOS HAASTATTELUSTA!