

Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä – Miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi

Eeva-Leena Onnismaa, Marjatta Kalliala & Leena Tahkokallio

Artikkelissa tarkastellaan kehitystä kohti koulutuspoliittiseksi paradoksiksi nimettyä tilannetta, jossa entistä useammalla päiväkodissa työskentelevällä on sosiaali- ja terveysalan koulutus, vaikka varhaiskasvatus on osa koulutusjärjestelmää. Artikkelissa kuvataan päiväkotien henkilöstörakenteen muotoutumista ja siihen vaikuttaneita tekijöitä 1970-luvulta 2010-luvulle keskittyen lastentarhanopettajan tehtävissä työskenteleviin. Muutoksen vaiheita tarkastellaan säädösten, dokumenttien ja muun kirjallisen materiaalin valossa. Tarkastelun kehikkona on sosiaali- ja opetushallinnon sekä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välinen jännitteinen suhde varhaiskasvatusjärjestelmän eri vaiheissa. Henkilöstön kokoonpanoa ja koulutustarvetta koskevassa päätöksenteossa ovat korostuneet sosiaalihallinnon näkökulma ja etujärjestöjen intressit. Johtuen toimialan aikaisemmasta sijainnista sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudessa lastentarhanopettajien koulutustarvetta ei selvitetty samaan tapaan kuin muiden opettajaryhmien, ja koulutusmäärät yliopistoissa ovat olleet pitkään liian pienet. Samanaikainen sosiaalialan AMK-koulutusten voimakas laajeneminen vauhditti epäsuhdan syntymistä. Artikkelissa pohditaan valtakunnallisten kehittämishankkeiden yhteyttä päiväkotien henkilöstörakenteeseen.

Johdanto

Henkilöstöä voidaan pitää varhaiskasvatusjärjestelmän ytimenä. Tässä artikkelissa tarkastellaan päiväkotien henkilöstörakenteen muutoksia ja muutokseen johtaneita tekijöitä alkaen päivähoitolain säätämisestä (1973) ja päätyen hallinnonalasiirron (2013) ja lakireformin (2015) jälkeiseen aikaan. Artikkelin aihe on ajankohtainen, sillä varhaiskasvatus on linjattu osaksi koulutusjärjestelmää ja sen seurauksena opetushallituksen laatima varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) on velvoittava normiasiakirja. Lain mukaan varhaiskasvatuksessa painottuu erityisesti pedagogiikka, (Varhaiskasvatuslaki 2015), joten on paradoksaalista, että päiväkotien henkilöstön valtaenemmistö on sosiaali- ja terveysalan koulutettuja, sosionomeja tai lähihoitajia. Koko henkilöstöstä 18 %:lla on lastentarhanopettajan koulutus ja yhä suuremmalla osalla lastentarhanopettajan tehtävissä toimivista on jokin sosiaalialan koulutus (Alila ym. 2014, 108–109). Tässä artikkelissa keskitymme las-

tentarhanopettajan tehtävissä toimiviin työntekijöihin. Tavoitteenamme on kuvata, analysoida ja tulkita päiväkotien henkilöstörakenteen muotoutumista nykyisenlaiseksi.

Tutkimuskysymyksen lähtökohtana on ollut edellä mainittu epäsuhta lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien koulutustaustoissa. Tutkimuskysymyksemme on, miten ja miksi on päädytty tilanteeseen, jossa lastentarhanopettajan tehtävissä toimivista vähemmistöllä on lastentarhanopettajan koulutus ja enemmistöllä sosiaalialan koulutus. Tarkastelemme henkilöstörakenteen muotoutumista keskittyen lainsäädännön muutoksiin, hallinnollisiin ratkaisuihin ja kehittämishankkeisiin, joiden avulla olemme hakeneet vastauksia tutkimuskysymykseen.

Tutkimuskysymys on ohjannut sekä lähteiden valintaa että käyttämäämme analyysitapaa. Käyttämämme aineisto koostuu kahdesta toisiaan täydentävästä aineistokokonaisuudesta. Ensimmäinen kokonaisuus muodostuu päiväkodin henkilöstörakenteeseen vaikuttaneista säädöksistä ja asiakirjoista sekä varhaiskasvatuksen ja sosiaalialan arviointia ja kehittämistä koskevista raporteista ja lehtikirjoituksista. Toinen aineistokokonaisuus muodostuu kehittämishankkeiden raporteista, jotka aikaisemman tutkimuksen (esim. Niiranen & Kinos 2001, 74) mukaan ovat merkittävällä tavalla muokanneet suomalaista varhaiskasvatusta.

Olemme lukeneet tekstit useaan kertaan ja poimineet niistä tutkimuskysymyksen kannalta relevantin aineksen. Olemme analysoineet tämän työvaiheen löydökset ja rakentaneet tältä pohjalta kuvauksen ja tulkinnan. Analyysimenetelmänä olemme käyttäneet laadullista tekstianalyysia, jolla on haettu aineistona käytetyistä teksteistä lausumia, joissa varhaiskasvatus esitetään sosiaalialan viitekehyksessä. Edelleen olemme hakeneet lausumia, joissa perustellaan sosiaalialan koulutuksen soveltuvuutta lastentarhanopettajan tehtäviin. Lastentarhanopettajan työn muutoksia olemme analysoineet valtakunnallisten kehittämishankkeiden raporttien pohjalta. Esittämämme johtopäätökset perustuvat edellä esitettyjen kahden aineistokokonaisuuden pohjalta tehtyyn tulkintaan.

Lastentarhat ja päiväkodit lastentarhanopettajan työkentänä

Lastentarhatyön alkutaipaleella lastentarhanopettajien koulutusta ja lastentarhapedagogiikkaa kehitettiin rinta rinnan: lastentarhatyön asiantuntijat määrittivät sekä koulutuksen sisällön että lastentarhojen toimintaperiaatteet. Lastentarhanopettajakoulutus aloitettiin Suomessa vuonna 1892. Neljä vuotta aikaisemmin oli perustettu ensimmäinen kansanlastentarha, sen tavoitteena oli yhdistää lastentarhapedagogiikka ja huono-osaisten lasten auttaminen (Hänninen & Valli 1986, 64–65; Meretniemi 2015, 110–124).

Kansanlastentarhan ensimmäisen vuoden toimintakertomus välittää kuvaa monipuolisesta pedagogisesta toiminnasta, mikä puolestaan heijastaa lastentarhanopettajankoulutuksen sisältöjä: koulutus vastasi työtä ja työ koulutusta. Lastentarhanopettajat olivat lastentarhojen suurin ammattiryhmä, lisäksi niissä työskenteli “apulaistytöitä”. (Hänninen & Valli 1986, 65–66, 129.)

Laki lasten päivähoidosta (1973) käynnisti Välimäen (1998, 206) mukaan “valtion haluttuunottovaiheen”. Paljolti ammatilliseen itsemäärittelyyn perustuneen lastentarhatyön tilalle rakennettiin lakisääteinen päivähoito, jonka kasvatuksellinen sisältö, varhaiskasvatus, muotoutui tämän jälkeen työvoima- ja sosiaalipoliittisen perhepalvelun sivujuonteena (Kinos & Palonen 2013; Onnismaa & Kalliala 2010). Päivähoitolakia täydennettiin kasvatustavoitteilla vasta vuonna 1983.

Päivähoitolain tullessa voimaan päivähoidossa työskenteli 1748 lastentarhanopettajaa, 148 sosiaalikasvattajaa ja 1123 lastenhoitajaa. Lastentarhanopettajan tehtävissä toimivista

sosiaalikasvattajia oli 8 % ja koko henkilökunnasta 5 %. (Varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuskomitean mietintö 1974.) Päivähoitolain myötä sosiaalikasvattajat saivat kelpoisuuden toimia lastentarhanopettajan tehtävissä.

Alle 3-vuotiaiden ryhmissä oli säännösten mukaan kaksi lastenhoitajaa ja päiväkotiapulainen. Seimiryhmissä työskenteli myös sosiaalikasvattajia. Lastentarhojen 3–6-vuotiaiden kokopäiväryhmissä työskenteli kaksi lastentarhanopettajaa ja päiväkotiapulainen, osapäiväryhmissä opettaja ja päiväkotiapulainen. Lastentarhanopettaja oli ryhmävastuussa sekä koko- että osapäiväryhmissä 5,5 tuntia päivässä, ja muu työaika oli varattu suunnitteluun, valmisteluun, arviointiin ja kokouksiin. Tämä työaikamalli oli käytössä vielä 2000-luvun alussa. (Keskinen & Lounassalo 2001.)

Kun päiväkoteihin 1980-luvulla lanseerattiin niin sanottu uusi henkilöstörakenne (Sosiaalivaltio 1981), lastentarhanopettajia tuli myös alle 3-vuotiaiden ryhmiin ja lastenhoitajia yli 3-vuotiaiden ryhmiin. Pienimpien ryhmissä oli yksi opettaja, yli 3-vuotiaiden ryhmissä edelleen kaksi lastentarhanopettajaa. Lastenhoitajia tuli kaikkiin ryhmiin päiväkotiapulaisten tilalle, ja usein päiväkotiapulaista koulutettiin oppisopimuskoulutuksella lastenhoitajia.

Vuonna 1992 tehdyn asetusmuutoksen jälkeen vähintään joka kolmannella hoito- ja kasvatustehtävissä toimivalla tuli olla lastentarhanopettajan tehtäviin kelpoisuuden antava koulutus ja muilla soveltuva toisen asteen ammatillinen koulutus. (Asetus lasten päivähoitosta 16.3.1973/239 6§ 21.8.1992/806.) Tämä mahdollisti sen, että lastentarhanopettajan paikan jäädessä avoimeksi opettaja korvattiin lastenhoitajalla. Kaikki kunnat eivät siirtyneet asetuksen mahdollistamaan henkilöstömitoitukseen, mutta 1990-luvun lamavuosina keino otettiin monin paikoin käyttöön ja vähitellen siitä tuli vallitseva käytäntö.

Vuonna 2012 koko varhaiskasvatuksen henkilöstöstä vain 24 % oli lastentarhanopettajan tehtävissä toimivia. Näistä 57 %:lla oli lastentarhanopettajan koulutus, muut olivat joko sosiaalikasvattajia tai sosionomeja (32 %) tai vailla kelpoisuutta (11 %). (Alila ym. 2014.) Vuoden 2015 tilastojen mukaan 25–29-vuotiaista lastentarhanopettajan tehtävissä toimivista on jo yli 2/3 sosiaalialan koulutettuja lastentarhanopettajien ollessa enemmistönä vasta 45–49-vuotiaiden ikäryhmässä. Koko henkilöstöstä runsas 70 % on lastenhoitajia, joilla on yleisimmin sosiaali- ja terveysalan perustutkinto (lähihoitaja). (Setälä 2017.) Henkilöstön koulutustaso on siis sekä laskenut että yksipuolistunut valtaosan edustaessa sosiaali- ja terveysalaa.

Edellä kuvattu asetusmuutos on johtanut siihen, että 2010-luvulla Suomi on henkilöstön koulutuksen osalta jäljessä YK:n (UNICEF 2008) tavoitteesta, jonka mukaan 50 %:lla varhaiskasvatuksen henkilöstöstä tulisi olla työtehtävän kannalta relevantti korkea-asteen tutkinto. Myös Varhaiskasvatustyöryhmä (1999) esitti lastentarhanopettajien osuudeksi 50 % henkilöstöstä, tosin lastenhoitajia työryhmässä edustanut jäsen vastusti sitä eriävässä mieliteessään.

Asetusmuutos on yhteydessä myös koulutusmääriin: lastentarhanopettajakoulutusten opiskelijamääriin voitiin suhtautua välinpitämättömästi, koska asetus salli sen, että kahdelle kolmasosalle henkilöstöstä riitti toisen asteen koulutus. Kun sosiaalialan koulutuksista valmistui samaan aikaan yhä enemmän sosiaalikasvattajia ja sosionomeja, vasta vuosittain vaihteen esiopetus uudistus teki lastentarhanopettajien tarpeen näkyväksi.

Kysymys hallinnonalasta – ambivalenssia ja jännitteitä

Lastentarhat kuuluivat kouluhallinnon alaisuuteen vuoteen 1924 asti, jolloin ne siirrettiin sosiaaliministeriön valvontaan (Hänninen & Valli 1986, 135). Hallintoa ja lainsäädäntöä koskeva ambivalenssi ilmeni jo tuolloin. Näkemuserot leimahtivat, kun Lakia lastentarhojen valtionavusta (1927) käsiteltiin eduskunnassa. Opetusministerin todettua lastentarhojen siirron sosiaalitoimeen olleen erehdys, hän sai vastaansa sosiaalihuollon edustajat, joiden mukaan lastentarhat kuuluvat ennen kaikkea sosiaaliseen huoltotoimintaan. Valtionavun ehdoksi tuli kuitenkin se, että opettajilla oli lastentarhanopettajan koulutus. (Hänninen & Valli 1986, 139–140; Laki lastentarhain valtionavusta 11.11.1927/296.)

Ennen vuoden 1973 päivähoitolakia lastentarhat olivat jakautuneet pedagogisesti painottuneeseen puolipäivätoimintaan ja hoidolliseen kokopäivätoimintaan. Erityisen vahva sosiaalihuollollinen painotus oli alle 3-vuotiaiden seimissä, jotka oli suunnattu lähinnä vähävaraisten yksinhuoltajien lapsille. (Lasten päivähoitokomitean mietintö 1971, 17–21.) Välimäki kytkeekin lastentarhat Cygnaeuksen kannattamaan “kasvatuksellis-opetukselliseen lastenhoitokäsitykseen” ja seimet “sosiaalis-hoidolliseen lastenhoitokäsitykseen” (Välimäki 1998, 198–199).

Kunnilla oli ennen päivähoitolakia vuoden 1936 lastensuojelulakiin perustuva velvoite perustaa lastentarhoja ja seimiä. Näitä ei kuitenkaan ollut riittävästi, ja 1960-luvulla oli ryhdyttävä luomaan järjestelmää, joka mahdollistaisi kummankin vanhemman opiskelun ja työssäkäynnin. Laki lasten päivähoidosta (1973) yhdisti lastentarhat ja seimet päiväkodeiksi. Päivähoito tuli kuntien järjestämisvastuulle ja kunnissa hallinnosta vastasivat sosiaalilautakunnat. (Laki lasten päivähoidosta 1973/36.)

Vuonna 1982 sosiaalihuoltolaista (710/1982) tuli päivähoidon puitelaki, mikä vahvisti kytköstä sosiaalihuoltoon ja lisäsi voimakkaasti sosiaalitoimen henkilöstön määrää. Vuonna 1985 lasten päivähoito luokiteltiin sosiaalitoimessa omaksi tehtäväryhmäkseen, mutta se jäi edelleen sosiaalitoimen osaksi. (Ks. Kinos 1997.) Myös henkilöstön kelpoisuuksista säädettiin osana sosiaalihuollon henkilöstön kelpoisuuksia (Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005.) Samat kelpoisuudet ovat voimassa varhaiskasvatuslain (2015) säätämisen jälkeen ja kelpoisuusehtojen päivittäminen on siirtynyt myöhemmäksi.

Sosiaalihuolto on kulkenut 1950- ja 1960-lukujen paikallisen sosiaalihuollon kaudesta valtiollisesti johdettuun hyvinvointipalvelujen rakentamisen kauteen, jonka Alila ym. (2014) sijoittavat vuosiin 1970–1993. Voidaankin kysyä, jäikö päiväkotien “alisteisuus lastensuojelu- ja hoitopääomalle” (ks. Kinos 1997, 43) voimaan koko päivähoitolain voima- saolon ajaksi.

Puhakan (2002) väitöstutkimustaan varten haastatteleminen aikalaisvaikuttajien mukaan sosiaali- ja opetushallinnon näkemuserot pienten lasten kasvatuksesta, oppimisesta ja hoidon järjestämisestä näyttäisivät vaikeuttaneen järjestelmän kokonaisvaltaista kehittämistä ja hidastaneen myös esiopetusuudistusta. (Puhakka 2002, 116–117.) Jännite opetushallinnon ja sosiaalihallinnon välillä tulee ilmi Puhakan tutkimuksessa opetushallintoa edustavien entisten pääjohtajien muistellessa keskustelua sosiaalihallituksen pääjohtajan kanssa:

Se [hallinnonalakysymys] oli eräällä tavalla elämän ja kuoleman kysymys tälle kehittyvälle sosiaalihallinnolle ja uudelle keskusvirastolle. [Sosiaalihallituksen] Pääjohtaja Alli Lahtinen jossakin yhteydessä, en nyt pysty tarkemmin sitä päivämäärää osoittamaan, mutta totesi minulle, että ajattele nyt Erkki vähän, että eihän meille jää kuin juopot ja hullut, jos te nämä lapsetkin meiltä viette. (Puhakka 2002, 117, kouluhallituksen pääjohtaja Erkki Ahon

haastattelu.)

Minä muistelen, että [sosiaalihallituksen] pääjohtaja [Alli] Lahtinen jossakin seminaarissa repi yleisön silmissä teatraalisesti Erkki Ahon johtaman työryhmän muistion, jossa puhuttiin tästä lastentarhojen liittymisestä peruskoulujärjestelmään. (Puhakka 2002, 117, opetushallituksen pääjohtaja Jukka Sarjalan haastattelu.)

Subjektiiivinen päivähoito-oikeus ulotettiin kaikkiin alle kouluikäisiin vuoden 1996 alusta. Välimäki (1998, 209) kutsuu vaihetta hyvinvointivaltion täyttymykseksi, päivähoitojärjestelmä oli tietystä mielessä tullut “valmiiksi”. Päivähoidon ja varhaiskasvatuksen suhde oli kuitenkin edelleen epäselvä. Päivähoidon ja varhaiskasvatuksen järjestämistä linjanneen Varhaiskasvatustyöryhmän muistiossa (1999) oli varhaiskasvatusta korostavia sanavalintoja, mutta myös perustehtävään liittyvää ambivalenssia. Työryhmä toteaa päivähoitoon olevan lasten ja perheiden palvelu, jossa yhdistyvät lapsen oikeus varhaiskasvatukseen ja vanhempien oikeus saada lapselleen hoitopaikka. Muistioon jätettiin useita eriäviä mielipiteitä, mikä kertoo työskentelyn ristivetoisuudesta. (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999.)

Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002) määritteli varhaiskasvatuksen osaksi elinikäistä oppimista, mutta sen kehittäminen linjattiin sosiaalialan osaamiskeskusten tehtäväksi. Sosiaali- ja terveysministeriön, opetusministeriön ja oppilaitosten tehtäväksi annettiin henkilöstön koulutusten arvioiminen suhteessa varhaiskasvatuksen tarpeisiin. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002, 22–25.)

Hallinnonalasiirto käynnistyi 1990-luvulla osan kunnista siirrettyä vapaakuntakokeilun nojalla varhaiskasvatuksen hallinnon pois sosiaalitoimesta. Vuonna 2001 hallitus esitti (HE 124/2001 vp) kunnille vapautta päättää päivähoitoon hallinnosta. Vastustuksesta huolimatta lainmuutos tuli voimaan, tosin määräaikaisena aikavälille 1.8.2003–31.7.2008. Yli puolet kunnista oli jo tehnyt päätöksen hallinnon siirrosta siinä vaiheessa, kun selvityshenkilöiden raportissa (Petäjaniemi & Pokki 2010) esitettiin siirtoa koskemaan myös valtionhallintoa. Aikoinaan lastentarhojen siirto Sosiaaliministeriön valvontaan vuonna 1924 tapahtui ilman “varsinaista periaatteellista keskustelua” (ks. Meretniemi 2015, 305). Siirtoa takaisin opetushallintoon puolestaan edelsi pitkä vaihe, jossa oli jopa viivytystaistelun merkkejä. Siirto opetus- ja kulttuuriministeriöön toteutui vihdoin vuoden 2013 alusta. Ympyrä oli sulkeutunut.

Lastentarhanopettajan koulutus

Päivähoitolain säätämisen aikaan lastentarhanopettajat valmistuivat lastentarhanopettajaseminaareista, joita oli Helsingissä, Jyväskylässä, Tampereella, Pietarsaareissa ja Oulussa. Laajeneva päiväkotiverkosto tarvitsi lisää henkilökuntaa ja lastentarhanopettajapulaa pelättiin. Varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuskomitean mietinnön (1974, 52) mukaan ”lastentarhanopettajia, joiden koulutus on tarkoitettu yksinomaan lasten päivähoitolaiteiden tehtäviin, on jo monen vuoden ajan valmistunut tarpeeseen nähden riittämättömästi.” Opettajapulaa torjuttiin perustamalla niin sanottu uusimuotoinen lastentarhanopettajakoulutus (ULO) Jyväskylän yliopistoon ja Joensuun korkeakouluun vuonna 1973 sekä järjestämällä muutaman vuoden ajan poikkeuskoulutuksia. Uusia yliopistojen yhteydessä toimivia koulutusyksiköitä perustettiin vuonna 1974 Savonlinnaan, Raumalle ja Kajaaniin sekä myöhemmin Turkuun. (Lujala 2008, 212.) Lastentarhanopettajaseminaarit valtiollistettiin vuon-

na 1977, ja vuonna 1983 koulutus muuttui kolmivuotiseksi. Koulutus siirtyi kokonaisuudessaan yliopistojen opettajankoulutuslaitoksille vuonna 1995.

Varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuskomitea (1974) esitti mallia, jossa olisi eripituisia koulutusreittejä päivähoidon eri tehtäviin. Minimitasoltaan uusi koulutus olisi vastannut silloista lastentarhanopettajan koulutusta. Komitean lastentarhanopettajaopiskelijoita edustanut jäsen jätti mietintöön erivän mielipiteen, jossa esitettiin lastentarhanopettajakoulutuksen pidentämistä “täysimittaiseksi korkea-asteen tutkinnoksi” (Varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuskomitea 1974, 145–152). Komitean malli ei toteutunut, ja 1980-luvun alussa Päivähoidon henkilöstön opetussuunnitelmatoimikunta (1981) laati ehdotukset lastentarhanopettajien, päiväkotiapulaisten ja lastenhoitajien koulutuksen järjestämiseksi. Silloisten yksiköiden säilyttämisen lisäksi esitettiin lastentarhanopettajakoulutuksen perustamista Helsingin yliopistoon. (Päivähoidon henkilöstön opetussuunnitelmatoimikunta 1981, 216–217.)

Lastentarhanopettajakoulutuksen siirryttyä yliopistoon koulutusta on järjestetty Helsingin, Turun, Tampereen, Oulun, Jyväskylän, Joensuun ja Lapin yliopistoissa sekä Åbo Akademiassa. Siirtyminen piti tehdä kustannusneutraalisti (Setälä 2017), ja sisäänottomäärät supistuivat koko 2000-luvun alun ajan ollen alimmillaan noin 300 opiskelijaa vuodessa. Vähenneminen jatkui vuoteen 2012 asti, jolloin opiskelijamäärää kasvatettiin 446:een eduskunnan lisärahoituksella, joka mahdollisti jatkuessaan sen, että vuonna 2016 yliopistoissa oli yhteensä noin 500 paikkaa lastentarhanopettajaksi opiskeleville. (Kumpulainen & Saari 2005; Kumpulainen 2008, Kumpulainen 2011, Kumpulainen 2014; Alila ym. 2014, 19; Steiner 2017.) Korkeakoulujen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2011–2016 todettiin, ettei lastentarhanopettajatarvetta ole riittävästi selvitetty, ja esitettiin opettajien saatavuuden turvaamista koulutusta lisäämällä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012). Vuonna 2016 opetus- ja kulttuuriministeriö lisäsi lastentarhanopettajien koulutusmääriä siten, että erillishaioitetut aloituspaikat jatkuvat pysyvinä. Vuodesta 2017 alkaen yliopistojen sisäänottoihin on sovittu 160 opiskelijan lisäys, jolloin koulutuspaikkoja on yhteensä 590 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016).

Sosiaalialan koulutukset

Sosiaalikasvattajia valmistui 1970-luvulla Suomen Kirkon Sisälähetysseuran Kasvattajao-
pistosta. Koulutus tuotti henkilökuntaa lähinnä lastenkoteihin. (Varhaiskasvatuksen henki-
lökunnan koulutuskomitean mietintö 1974, 53.) Päivähoitolain myötä kelpoisuusehtoja las-
tentarhanopettajan tehtäviin lavennettiin koskemaan myös sosiaalikasvattajia.

Sosiaalikasvattajien tutkinto yhdistettiin 1990-luvulla sosiaali- ja terveystieteiden tutkin-
toon, jota luotaessa ajateltiin suunnitteilla ollutta ammattikorkeakoulujärjestelmää. Vuosi-
kymmenen lopulla sosiaalikasvattajien tutkintonimikkeeksi tuli sosionomi (AMK) ja kou-
lutus vakiintui sosiaalialan ammattikorkeakoulututkinnoksi. (Kinos & Palonen 2013, 242.)
Sosionomikoulutuksen alku ajoittuu vuoteen 1991, jolloin laki nuorisoasteen koulutuksen
ja ammattikorkeakoulujen kokeiluista astui voimaan. Ensimmäiset yksiköt vakinaistettiin
vuonna 1996. (Salminen 2001.) Vuonna 2015 ammattikorkeakouluja oli 25, joista 22 tarjosi
sosiaalialan koulutusta (Tilastokeskus 2015).

Sosionomien koulutuksessa korostetaan sosiaalista asiantuntijuutta, jonka mukaisesti
heitä koulutetaan edistämään yksilöiden, perheiden ja yhteisöjen sosiaalista turvallisuutta ja
hyvinvointia. Sosiaalisen asiantuntijuuden tarpeen taustalla nähdään yhteiskunnallisista
prosesseista nousevat sosiaaliset ongelmat. (Murto ym. 2004, 24.) Koulutusohjelmasta val-
mistuvat sijoittuvat nuorisotyön, erityiskasvatuksen, lastensuojelun, päihde- ja mielenter-

veystyön, kriminaaliryöstön, vanhustyön, vammaistyön, sosiaaliturvaohjauksen ja -neuvonnan, sosiaalipalvelujen, sosiaalivakuutuksen, työvoimapalvelujen ja kuntoutuksen sekä varhaiskasvatuksen tehtäviin.

Tutkinnon laaja-alaisuus on tuottanut myös vaikeuksia, sillä AMK-koulutuksesta valmistuneille ei ole määritelty sosiaalialan työ- ja tehtäväkentässä selkeästi omaa tilaa. (Borgman 2006, 159; ks. myös Murto ym. 2004.) Koska tutkintoa vastaavaa työelämän tehtävännimikettä ei ole, opiskelijoiden ja ammatissa toimivien voi olla vaikea löytää identiteettiään (Murto ym. 2004, 24–25). Nyttemmin sosiaalityöhön luotu sosiaaliohjaajan nimike on selkeyttänyt sosionomin ammatillista asemaa.

Sosionomikoulutus on muotoutunut alusta lähtien jännitteisessä kentässä sekä sosiaalialalla että suhteessa varhaiskasvatukseen. Sosiaalialan korkeakoulutuksen suuntaa arvioinut työryhmä (2007, 27–28) tuo esiin sosiaalialan sisäisen jännitteen. Ammattikorkeakoulut ja yliopistot ovat korostaneet duaalimallin merkitsevän erilaista koulutusta, koulutusympäristöä ja pedagogista orientaatiota. Tulkinnat ovat eronneet siinä, miten yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tuottama erilainen osaaminen on nähty suhteessa sosiaalialan kelpoisuuksiin. Ammattikorkeakoulut ovat esittäneet, että ne tuottavat erilaista osaamista kuin yliopistot, mutta kysymyksen koskiessa kelpoisuusvaatimuksia osaaminen tulee tunnistaa samantyyppiseksi. Yliopistoissa taas on arvioitu duaalimallin tuottavan eroa myös osaamisessa. Sosiaalityöntekijän tehtävien on todettu eroavan sosiaaliohjauksen tehtävistä siinä määrin, että vain sosiaalityön yliopistokoulutus valmentaa niihin. Tämä tulkinta säilyi vuoden 2005 sosiaalihuollon ammatillisia kelpoisuuksia koskevassa lainsäädännössä.

Sosiaalialan koulutusten opiskelijamäärät kasvoivat 1990-luvulla ja 2000-luvun alussa voimakkaasti samalla, kun lastentarhanopettajakoulutusten opiskelijamäärät pienenevät. Vuonna 2011 sosionomitutkinnon suoritti 1545 opiskelijaa. Näistä 633:n tutkinto sisälsi opintoja, jotka mahdollistavat hakeutumisen lastentarhanopettajan tehtäviin. (Laki ja asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 2005). Samana vuonna lastentarhanopettajan tutkinnon suoritti yliopistoissa 278 opiskelijaa, joten sosionomeja valmistui tuolloin yli kaksinkertainen määrä. (Karila ym. 2013, 165.)

Sosionomikoulutuksen ja lastentarhanopettajakoulutuksen suhde

Ammattikorkeakoulujen suuret koulutusmäärät ovat lisänneet sosionomikoulutuksen ja lastentarhanopettajakoulutuksen välisiä jännitteitä ja johtaneet epäsuhtaan koulutuksista valmistuneiden määrän välillä. Kun vuonna 2005 valmisteltiin sosiaalihuollon kelpoisuussäädöksiä, pohdittiin jopa, ”ahmaiseeko AMK varhaiskasvatusta”, ja sitä, jyrääkö ”AMK:n sosionomitulva alleen varhaiskasvatusta akateemiset ydinosaajat, jollei punteja tasata kelpoisuuslainsäädännöllä” (Vanas 2005, 6). Hujala ym. (2003) analysoivat lastentarhanopettajakoulutuksen ja sosionomikoulutuksen opetussuunnitelmien sisältöjä Opetusalan ammattijärjestön julkaisemassa selvityksessä. Selvityksen tekijät totesivat pääosan sosionomien koulutuksen sisällöistä olevan ”varhaiskasvatusta tukevaa”, kun taas ydinosaamista oli niukemmin. Lastentarhanopettajilla painopiste oli varhaiskasvatusta ydinosaamisessa, ja ”tukevaa” osaamista oli vähemmän. Merkille pantavaa oli, että sosionomien vahvuudeksi mainittua yhteistyötä vanhempien kanssa oli heidän koulutuksessaan 2,3 % ja lastentarhanopettajakoulutuksessa 1,5 %, eli ero ei lukujen valossa ollut suuri. Suurimmat erot koulutusten opetussuunnitelmien opintoviikkomäärissä olivat varhaiskasvatusta pedagogiikkasosionomikoulutuksessa sitä oli 24,1 % ja lastentarhanopettajakoulutuksessa 72,2 %. (Hujala ym. 2003 11–13.)

Koulutusten tuottamaa osaamista on sittemmin vertailtu varhaiskasvatuksen koulutusten arvioinnissa (Karila ym. 2013), jonka mukaan yliopistojen varhaiskasvatuksen koulutus suuntautuu selkeästi varhaiskasvatuksen alueelle ja tuottaa vahvaa osaamista lapsen kehityksen ja oppimisen, lasten kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen ja varhaiskasvatuksen pedagogiikan alueilla. Sosionomien vahvuudeksi todetaan yhteistyö perheiden kanssa. Arvioinnissa mainitaan myös lastentarhanopettajan ja sosionomin koulutusten tietoperustojen erilaisuus: lastentarhanopettajilla tietoperusta rakentuu kasvatustieteen (varhaiskasvatus) pohjalle yhteiskunnallis-humanististen opintojen täydentäessä tutkintoa, sosionomeilla tietoperusta puolestaan rakentuu yhteiskunta- ja sosiaalitieteiden perustalle. (Karila ym. 2013, 81, 109–112.)

Lastentarhanopettajankoulutuksen tiiviin yhteyden muuhun opettajankoulutukseen nähtiin mahdollistavan yhteistyön muiden opettajaksi valmistuvien kanssa jo opiskeluvaiheessa (Karila ym. 2013, 110; 84). Lastentarhan- ja luokanopettajien yhteiset opinnot esimerkiksi esi- ja alkuopetuksessa mahdollistavat jatkumon rakentumisen varhaiskasvatuksesta perusopetukseen jo koulutusaikana.

Tehtiinkö pedagogiikan kyseenalaistamisella ja perhetyön korostamisella tilaa sosionomeille?

Päiväkotien toimintatapoja arvosteltiin 1980-luvulla. Erityisesti sosiaalihuollituksen ”Voisiko jotain olla toisin päivähoitossa?” -hankkeen julkaisut sekä Merja Korhosen tutkimukseen perustuva ”Käytäntöshokki” -teos saivat paljon julkisuutta. Teoreettisten lähtökohtien eroista huolimatta molemmissa hankkeissa haluttiin antaa lisää vapautta ja tilaa lasten omalle aktiivisuudelle. (Huttunen 1989; Korhonen 1989; Rusanen 1989; Rusanen 1990a ja 1990b; Lahikainen & Rusanen 1991.)

Suomalaiseen varhaiskasvatukseen saatiin vielä 1980-luvun alussa vaikutteita sekä Ruotsista että Neuvostoliitosta (Ruuskanen 1980, 71). Vuosikymmenen lopulla katsottiin erityisesti Ruotsiin, jossa korostettiin lapsen yksilöllistä kehitystä, vapaata leikkiä ja tilan antamista lasten oma-aloitteisille toiminnoille, kun taas toimintatuokioita arvostettiin vähemmän. (Lahikainen & Strandell 1987, 106–107.) Sosiaalihuollituksen vuonna 1986 järjestämässä valtakunnallisessa kehittämisseminaarissa keskusteltiin muutostarpeista, kaivattiin kehittämiseen ”räväkempiä ajatuksia” ja kysyttiin, voisiko kaikki olla toisin. (Sosiaalihuollitus 1987; Rusanen 1989, 51–52).

Julkaisussa *Uuteen päivähoitoon?* (Lahikainen & Rusanen 1991) kuvataan Voisiko jotain olla toisin -päiväkodin siirtymistä toimintakulttuuriin, josta oli poistettu rajoittaviksi ja alistaviksi ymmärretyt rakenteet, kuten ohjatut toimintatuokiot. Toimintakulttuurin muutos merkitsi lastentarhanopettajille rooliristiriitaa ja luopumista tärkeiksi koetuista työtehtävistä. Esimerkiksi musiikkikasvatuksesta luopuminen saattoi olla vaikeaa, mutta Lahikaisen ja Rusanen mukaan lastentarhanopettajat kaipasivat aikaisempia pedagogisia käytäntöjä ”yllättävän vähän”. Myös koulutuksen tuomaa osaamista hyödyntävä työnjako hylättiin: ”avustava henkilökunta otti aikaisempaa enemmän kasvatusvastuuta ja lastentarhanopettajat siivoustehtäviä” (Lahikainen & Rusanen 1991, 167, 170, 179, 190). Siirtyminen kaikki tekevät kaikkea -periaatteena tunnettuun työnjakoon sai hankkeista vauhtia. (ks. esim. Kinos 1997, 246–248; Karila 2008).

”Uuteen päivähoitoon” siirtyminen kuvattiin pääosin myönteisessä valossa, riitasointuja tuovat maininnat röyhkeistä lapsista sekä kiusaamisen ja yksinäisten lasten lisääntyminen (Lahikainen & Rusanen 1991, 206, 222–223; ks. myös Korhonen 1989). Todettiin yksilöllisten erojen tulevan esille selvemmin, ”kun lapset strukturoivat itse päivän ohjelmaa”, ja

kysyttiin, ”mitä tehdä ujoille ja aroille lapsille, poikkeaville lapsille” (Lahikainen & Rusanen 1991, 206, 222–223). Korhosen tutkimuspäiväkodissa ei-toivotut seuraukset saivat työntekijät kysymään, pitäisikö mukautua vanhaan opettajanrooliin vai tyytyä olemaan ”antiautoritaarinen puistotäti” (Korhonen 1989, 83–84, 88–90; vrt. Broady 1986, 9). Entiseen ei haluttu palata, ei myöskään luopua pyrkimyksestä ”pedagogiseen taituruuteen”. Olennaiseksi nähtiin toiminnan rakenteiden kehittäminen niin, että ne sallivat myös lasten luovan ja aktiivisen toiminnan. (Korhonen 1989, 153–154.)

Voidaan kysyä, miten paljon yksittäiset kehittämishankkeet lopulta vaikuttivat päiväkotien toimintakulttuurin muuttumiseen. Ne näyttäsivät kuitenkin sysänneen liikkeelle ja voimistaneen kehitystä, jolle yleinen kasvatuskulttuurin muutos (ks. esim. Hoikkala 1993) ja muiden Pohjoismaiden esimerkki olivat muokanneet maaperää. Tulkintaa puoltaa myös se, että jatkokeskustelua eivät näytä herättäneen sen enempää muutosten ei-toivotut tulokset kuin se, että muutoksesta hyötyivät eniten vahvimmat lapset, joilla jo oli valmiudet toimia omia valintoja korostavassa ympäristössä (Korhonen 1989, 132–133). Hankkeissa jätettiin myös arvioimatta, miten lasten kokemuksiin vaikutti se, että he jäivät toimintatuokioista luopumisen seurauksena lähes vaille taidekasvatusta. Ilmeisesti sosiaalinen tilaus ”vallankumoukselliselle” muutokselle (Taipale 1993, 2) oli niin vahva, että kehittämishankkeiden kielteiset seuraukset jätettiin vähälle huomiolle. Jälkikäteen näyttäisi siltä, että kritiikki mahdollisti rakenteiden purkamisen, mutta antoi riittämättömästi eväitä uuden rakentamiseen.

Siellä, missä luovuttiin ohjatusta toiminnasta ja koulutukseen perustuvasta työnjaosta, tärkeä osa opettajan pedagogisesta osaamisesta jäi käyttämättä ja menetettiin sellaista, jota ei voi korvata julistamalla kaikki päivän hetket ”pedagogisiksi”. Tasapäistävä, työvuoroihin sidottu kaikki tekevät kaikkea -periaate johti siihen, että monin paikoin lakattiin tekemästä asioita, joista vähiten koulutettu työntekijä ei olisi suoriutunut (Karila 2008, 219). Välillisesti tämä koski kaikkia ammattiryhmiä: jos lastenhoitajan oletettiin kykenevän ottamaan täysi vastuu kaikesta toiminnasta, ei ollut myöskään syytä kyseenalaistaa sosiaaliskasvattajan koulutuksen riittävyttä lastentarhanopettajan työhön.

Artikkelin näkökulmasta kiinnostavaa on lastentarhanopettajien aseman ja työnkuvan radikaali muuttuminen 1980- ja 1990-luvuilla. Lastentarhanopettajan ”pedagogisen kokonaisvastuun” (Kinos 1997, 246–248; Karila 2008, 210–223) toteuttaminen vaikeutui huomattavasti ilmapiirissä, jossa opettajalla ei ollut enää ”lupaa” toteuttaa pedagogista toimintaa. Taitavaksi tunnettu opettaja pohti vuonna 2000: ”Kun tuntuu, että se rooli on hukassa lastentarhanopettajilta tai multa ainakin on ollut hukassa... Ei ollu hyvin vahvaa omaa identiteettiä...ei ole ehkä osannut olla selkä suorassa ja tehdä rohkeasti niitä asioita, mitkä itse kokee hyväksi” (Tahkokallio 2014, 198).

Yksi selitys lastentarhanopettajien ”yllättävän heikkoon” vastarintaan (Lahikainen & Rusanen 1991, 179–190) saattaisi löytyä päiväkodin työntekijöiden yleisestä halukkuudesta kehittää toimintaansa ja innokkuudesta omaksua uutta (Happo 2006; Tahkokallio 2014), jopa kritiikittömästi. Lisäksi voi kysyä, ymmärsivätkö hankkeeseen osallistuvat lastentarhanopettajat, miten perustavista ja kauaskantoisista muutoksista oli kysymys sekä lasten kokemusten että opettajan ammatin näkökulmasta.

Välinpitämätön suhtautuminen varhaiskasvatuksen sisällölliseen monipuolisuuteen ei ollut ohimenevää. Varhaiskasvatustyöryhmä (1999) korosti lasten omaehtoista toimintaa ja ”spontaania ajankäyttöä” vastakohtana sille, että aikuisen ohjaamat toimintatuokiot ”muodostivat edelleenkin keskeisen osan päiväkodin toimintakulttuuria” (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 23). Reaktio 1970-luvun kesusaihe- ja toimintatuokiopainotteiseen

pedagogiikkaan (ks. esim. Iloiset toimintatuokit 1975; Viisi-kuusivuotiaiden kasvatuksessa ja opetuksessa käytettävät työ- ja toimintatavat 1975; Niiranen ja Kinos 2001, 67–70) näyttäisi olleen niin voimakas, että muutos oikeutettiin tasapainon hakemisen sijaan vastakainasetteluilla: lapsen aloitteista lähtevä toiminta vastaan aikuisen aloitteista lähtevä toiminta, yksilöllisyys vastaan yhteisöllisyys ja tuokit vastaan vapaa toiminta (ks. Tahkokallio 2014, 213).

Painotuksen siirtyminen pois lasten kanssa tehtävästä työstä näkyi myös virallisissa asiakirjoissa. Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista (2002) luettelee henkilökunnan tehtävät. Luettelo viittaa johdonmukaisesti muuhun kuin päivittäisessä pedagogisessa työssä lasten kanssa tarvittaviin taitoihin painottaen erilaisia verkostoja ja aikuisten välistä yhteistyötä. Lapsen kasvu, kehitys ja oppiminen puolestaan mainitaan vain jatkuvuuden turvaamisena. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002, 18.)

Tässä tilanteessa oltiin 1990-luvun alussa, jolloin AMK-verkostoa luotiin. Olisi ylitulointa väittää, että kehittämishankkeilla olisi tietoisesti muokattu maaperää sosionomien ekspansiolle, mutta näin näyttäisi käytännössä tapahtuneen. Varhaispedagogiikan esittäminen negatiivisessa valossa näyttäisi mahdollistaneen päiväkodin perustehtävän tulkitsemisen aikaisempaa vahvemmin sosiaali- ja perhetyön viitekehyksessä. Hankkeiden lanseeraamassa ”uudessa toimintakulttuurissa” ei ollut entisessä määrin tarvetta musiikille, kuvataiteelle, leikin edellytysten luomiselle ja ohjaamiselle sekä muulle pedagogista taitoa vaativalle toiminnalle. Tämä näyttäisi tarjonneen markkinaraon uudelle sosiaalialan tutkinnolle. Tarvetta saada päiväkoteihin lisää perhetyön ammattilaisia oli helppo perustella perhetyöpainotteisella tulkinnalla päivähoitolain mainitsemasta kotikasvatuksen tukemisesta (ks. esim. Sosiaali- ja terveysministeriö 2002). Sosiaalialan perhetyöosaamista korostettiin ja lastentarhanopettajien kykyä yhteistyöhön vanhempien kanssa vähäteltiin.

Esiopetusreformi kyseenalaisti sosiaalialan koulutuksen

Opettajien kelpoisuudet nousivat tärkeimmäksi aiheeksi esiopetusta koskevasta lakiesityksestä (HE 91/1999 vp) käydyssä eduskuntakeskustelussa vuosituhannen vaihteessa. Lakimuutos koski perusopetuslakia, ja hallituksen esityksessä esiopetuksen opettajakelpoisuus rajattiin lastentarhan- ja luokanopettajiin. Keskustelun rintalinjat syntyivät opettajankoulutuksen ja sosiaalialan koulutuksen välille. Opettajankoulutuksen paremmuutta perusteltiin esiopetuksen tavoitteista ja sisällöstä käsin, sosiaalialaa puoltaneet argumentit taas liittyivät erityisesti huoleen ammattiryhmän asemasta kentällä. Keskustelussa vedottiin myös muiden maiden käytäntöihin: ”Kaikissa muissa länsieurooppalaisissa maissa kuusivuotiaiden opettajilta vaaditaan opettajankoulutus.” (Suomen eduskunta 1999, 2060.) Toiset tähdensivät sitä, että sosiaalialan koulutus ei tuota riittävää pedagogista osaamista eikä lapsen kehityksen tuntemusta, toiset taas sitä, että sosiaalialan koulutetut ”ymmärtävät sen, mitä perheissä voi tapahtua” (Suomen eduskunta 1999, 2060, 2064).

Eniten sosionomeja puoltavia puheenvuoroja kuultiin vasemmistosta ja keskustasta, opettajankoulutusta puolsivat vahvimmin kokoomuksen edustajat. Myös koulutustaustalla näytti olevan merkitystä.

(...), että mitä mieltä on sosiaalikasvattajan taikka ammattikorkeakoulussa suoritettavassa sosionomin tutkinnossa // nimenomaan niillä henkilöillä, jotka kasvatusalalle ovat suuntautuneet, on tähtäimessä? Eikö heille tulisi esiopetuskelvottomuus myös suoda (...). (Suomen eduskunta 1999, 2051. Tanja Karpelan [sosionomi, Keskusta] puheenvuoro.)

Esiopetus kuuluu perusopetuslakiin, se perustuu opetussuunnitelmiin, se on tavoitteellista kasvatusta ja opetusta. Kenen koulutus antaa valmiudet tähän? (...) sosiaaliskasvattajat ovat siinä mukana kohtaamassa näitä perheitä, ymmärtämässä näitä, mutta he eivät voi kantaa vastuuta opetuksesta. (Suomen eduskunta 1999, 2060, 2063. Raija Vahasalon [kasvatustieteen maisteri, Kokoomus] puheenvuoro.)

Opettajankoulutuksessa työskennellyt Keskustan edustaja Tytti Isohookana-Asunmaa (Suomen eduskunta 1999, 2056, 2064) puolusti lastentarhanopettajia: edustajan ammatillinen tausta näyttäisi tässä painaneen puoluekantaa enemmän. Vasemmistoliiton Mikko Kuoppa puolestaan näki lastentarhanopettajan koulutuksen turvaavan leikin aseman paremmin kuin luokanopettajan koulutus: *Lastentarhanopettajan tutkinnon suorittaminen on taannut kokemustemme mukaan sen, että esiopetus säilyy riittävän leikinomaisena, ettei esikoulussa tiedon ylikorostumista.* (Suomen eduskunta 1999, 2075.)

Siirtymäaikaa, jolloin sosiaalialan koulutetut ja koulutukseen valitut saattoivat pätevyitä esiopetukseen lisäkoulutuksella, pidennettiin vuoden 2003 loppuun. Tämä poikkesi hallituksen esittämästä heinäkuun 2002 loppuun päättyvästä siirtymäajasta. Muutoin esiopetuskelpoisuus toteutui hallituksen esityksen mukaisesti eivätkä sosionomit ole voineet siirtymäajan jälkeen saada esiopetuskelpoisuutta. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 14.12.1998/986 3.11.2005/865.)

Sosiaalialan korkeakoulutusta selvitelleen työryhmän raportissa (2007) pohdittiin esiopetuskelpoisuuden merkitystä sosionomien työllisyydelle. Sosionomit olivat sijoittuneet hyvin lastentarhanopettajan tehtäviin, mutta esiopetuslainsäädännön ja opetustoimen henkilöstön kelpoisuusasetuksen myötä työllistyminen lastentarhanopettajan tehtäviin oli Talentian mukaan laskussa. (Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007, 56.)

Johtopäätöksiä ja pohdintaa

Olemme esittäneet sosiaali- ja terveysalan koulutettujen suuren osuuden päiväkodeissa sekä lastentarhanopettajan että lastenhoitajan tehtävissä toimivista johtuvan säädösmuutoksesta (Asetus lasten päivähoidosta 1973/239 § 7), jolla väljennettiin lastentarhanopettajan kelpoisuusehtoja. Sitten mahdolistettiin myös käytäntö, jossa osa opettajan vakansseista voitiin korvata lastenhoitajan vakansseilla (Asetus lasten päivähoidosta 16.3.1973/239. 6 § 21.8.1992/806).

Lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien osalta koulutusten epäsuhtaa selittää sosiaalialan oppilaitosverkoston laajeneminen ja AMK-tutkintomäärien kasvu 1990-luvulla samaan aikaan, kun lastentarhanopettajien koulutusmäärät putosivat. Keskeinen syy vinouman kehittymiselle ennen vuonna 2013 tapahtunutta hallinnon siirtoa opetus- ja kulttuuriministeriöön oli kuitenkin se, ettei sosiaalihuollon alaisuudessa tehty arviota lastentarhanopettajien koulustarpeesta, vaan ainoastaan sosiaalihuollon perinteisistä ammattiryhmistä (Kinos & Palonen 2013, 248). Lastentarhanopettajien ja lastentarhanopettajan tehtäviin hakeutuvien sosionomien koulutusmäärät eivät näin ollen ole perustuneet tutkittuun tarpeeseen.

Sosionomikoulutuksen laajenemista ei ole rajoitettu, vaan näyttäisi siltä, että sosionomeille pikemminkin on luotu lisää tilaa linjaamalla päiväkodin tehtävää perhetyön suuntaan. Tulkintamme mukaan myös 1980-luvun kehittämishankkeiden seurauksena tapahtunut pedagogiikan rapautuminen ja päiväkotien työkuulttuurin muutokset ajoivat varhaispedagogiikkaa sivuosaan.

Sosiaalialan koulutuksia koskevissa 2000-luvun teksteissä lastentarhanopettajien osamista vähäteltiin. Esimerkiksi Borgmanin (2006) haastatteleman sosionomin mukaan ”Opettaja ajattelee vaan pelkästään, että lasten pitää oppia, terveydenhoitajat et lapsi on terve (fyysisesti), mut me katsotaan sekä että, kokonaisuutena. Me ollaan enemmän huolissaan oikeesti siit lapsen hyvinvoinnista ja me hankitaan verkostoita ympärille” (Borgman 2006, 186). Eduskunnan esiopetuskeskustelussa pedagogiikka leimattiin kylmäksi sosionomien edustaessa lämmintä perheiden kohtaamista (Suomen eduskunta 1999). Samoja mielikuvia esiintyi 2000-luvun alun puheenvuoroissa, joiden mukaan terveydenhuolto ja lääketiede pyrkivät *medikalisoimaan vanhuuden* ja opetusala *pedagogisoimaan lapsuuden* – vain sosiaalityö tarjosi ratkaisun sekä vanhusten että lasten asioihin (Väärälä & Heikkilä 2002; ks. myös Tuomi 2002). Hallinnonalasiirron ja lakireformin myötä tilanne on kuitenkin muuttunut, puhe varhaiskasvatuksesta sosiaali- ja perhetyönä näyttäisi menettäneen kaiku-pohjaansa lain painottaessa pedagogiikkaa ja lapsen näkökulmaa.

Suomessa lastentarhanopettajan pedagoginen osaaminen on tunnustettu selkeimmin esiopetuksessa. Varhaiskasvatuslaki (2015) kuitenkin painottaa pedagogiikan merkitystä kaikissa ikäryhmissä, ja varhaiskasvatuksen tavoitteissa painottuvat koulutuksellinen tase-arvo, lapsen oikeus leikkiin ja liikkumiseen sekä taiteisiin ja kulttuuriperintöön perustuvaan monipuoliseen pedagogiseen toimintaan. Asioiden järjestys on päinvastainen verrattuna 2000-luvun alun linjauksiin: nyt lapsi on tavoitteiden keskiössä. Yhteistyötä vanhempien ja muiden tahojen kanssa ei vähätellä, mutta sille on osoitettu paikka lapseen keskittyvien tavoitteiden jälkeen. Laissa näyttäisi siis olevan selkeä tilaus lastentarhanopettajan osaamiselle.

Suomessa varhaiskasvatuksen luovuttamaton lähtökohta on edelleen kokonaisvaltainen näkemys pedagogiikasta, jossa kasvatus, opetus ja hoiva nähdään toisiinsa nivoutuneina. Päiväkodissa kaikki päivän tilanteet ovat siis tärkeitä, mutta tätä ei voitane tulkita siten, että spontaaneissa ja satunnaisissa kohtaamisissa toteutuva ”pedagogiikka” riittäisi lain tavoitteiden saavuttamiseen. (Ks. esim. Karila 2017, 9–11.)

Eräänlainen ”pedagogiikan kolonisaatio” näyttää kuitenkin mahdolliselta skenaariolta: koska lainsäädäntö painottaa pedagogiikkaa, julistetaan kaikki koulutukset ”pedagogisiksi”. Mitä tapahtuu tällöin päiväkotien moniammatillisuudelle ja ammattiryhmien omaleimaisuudelle? Sosiaali- ja terveysalan järjestöt ovat tähän saakka korostaneet sosionomien perhetyöosaamisen ja lähihoitajien terveydenhuolto-osaamisen tärkeyttä päiväkotityössä. Onkin syytä pohtia, missä määrin sosionomi- ja lähihoitajakoulutusten ydino-saamista (ks. esim. Hujala ym. 2003) voidaan kaventaa ja lisätä niihin ”pedagogiikkaa” ilman, että näiden koulutusten omaleimaisuus ja arvo omalla kentällään kärsivät. Vai halutaanko pedagogiikka esittää asiana, jota kaikki perhepäivähoitajasta sosionomiin ”osaavat” ja jota ei siksi tarvitse opiskella enempää tai syvällisemmin kuin sen verran, mitä sosiaali- ja terveysalan koulutuksiin mahtuu?


Sosionomitutkinnon laaja-alaisuus on ollut kaksiteräinen miekka (ks. Murto ym. 2004). Koulutuksen epäselvä asema sosiaalityön kentällä näyttäisikin olleen eräs syy sille, miksi sosionomeille on mieluummin tehty tilaa lastentarhanopettajan tehtäviin kuin esimerkiksi ajettu ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneille sosiaalityöntekijän kelpoisuutta (ks. esim. Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007).

Varhaiskasvatuksen hallinnon siirron viivästyminen näyttäisi olleen edullinen sosiaalialan AMK-koulutuksille, jotka tuottivat kentälle suuren määrän ”sosiaalialan habituksen” (ks. Kinos 1997) omaavia sosionomeja. Yliopistojen rahoitusmalli puolestaan on ollut epäedullinen kandidaatin tasoiselle lastentarhanopettajakoulutukselle, koska yliopisto on saanut siitä suhteessa vähemmän rahaa kuin maisterin tutkinnoista. Ammattikorkeakouluil-

la ei ole ollut vastaavia rajoitteita, vaan 2000-luvun alussa rahoitus perustui opiskelijamääriin, mikä kannusti ottamaan paljon opiskelijoita. [1]

Voidaan pohtia, millaisiin ratkaisuihin päädyttäisiin, jos sosionomikoulutusta suunnittelaisiin nyt, kun varhaiskasvatus on osa koulutusjärjestelmää, johon kuuluu myös perusopetuslain alainen esiopetus. Tuskinpa kukaan enää ehdottaisi, että sosiaalialan AMK-tutkinnon pitäisi tuottaa kelpoisuus myös opetuslalle. Vieläkään ei ole myöhäistä tehdä lakireformin edellyttämiä korjausliikkeitä ja rajata kelpoisuus lastentarhanopettajan tehtäviin lastentarhanopettajan koulutuksen suorittaneisiin – luonnollisesti siten, että lastentarhanopettajan tehtävissä jo työskentelevät ja koulutuksessa olevat sosionomit säilyttäisivät kelpoisuutensa. Muutos vaikuttaisi hitaasti, mutta se olisi looginen käännekohtassa, jossa varhaiskasvatus on määritelty koulutusjärjestelmän osaksi, ei sosiaalipalveluksi.

Viitteet

[1]  Vuoden 2014 ammattikorkeakoululain mukaisesti ammattikorkeakoulujen rahoituksesta 97,5 % määräytyy toiminnan laadun, vaikuttavuuden ja laajuuden perusteella (Ammattikorkeakoululaki 932/2014). Vuonna 2014 valmistui 710 sosionomia, jotka voivat hakeutua lastentarhanopettajan tehtäviin. Lastentarhanopettajakoulutuksista puolestaan valmistui tuolloin 390 opiskelijaa koko maassa.

Lähteet

Painetut lähteet

- Borgman, Merja 2006. Sosionomit AMK 2015. Teoksessa Vuorensyrjä, Matti, Borgman, Merja, Kemppainen, Tarja, Mäntysaari, Mikko & Pohjola, Anneli (toim.), Sosiaalialan osaajat 2015. Jyväskylän yliopiston Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, Sosiaalitiön julkaisusarja 4, 157–229.
- Hujala, Eeva, Lujala, Elise, Heikka, Johanna & Korkeamäki, Riitta-Liisa 2003. Varhaiskasvatuksen ydinosaaminen. Opetussuunnitelmien sisältöalueiden analyysi kasvatustieteen kandidaattien ja sosionomien koulutuksista. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö.
- Iloiset toimintatuokiot 1975. Helsinki: Sosiaalivaltio.
- Korhonen, Merja 1989. Käytäntöshokki. Tutkimus päiväkodin toimintatavan muutoksesta. Tampere: Vastapaino.
- Kumpulainen, Timo (toim.) 2014. Opettaja Suomessa 2013. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8. Helsinki: Opetushallitus.
- Kumpulainen, Timo (toim.) 2008. Opettaja Suomessa 2008. Helsinki: Opetushallitus.
- Kumpulainen, Timo (toim.) 2011. Opettaja Suomessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011: 6. Helsinki: Opetushallitus.
- Kumpulainen, Timo & Saari, Seija (toim.) 2005. Opettaja Suomessa 2005. Helsinki: Opetushallitus.
- Lahikainen, Anja-Riitta & Rusanen, Erja 1991. Uuteen päivähoitoon. Tutkimus päiväkodin sosiaalisen organisaation muuttamisesta, vastarinnasta ja kehittämisestä. Helsinki: Gaudeamus.
- Lahikainen, Anja-Riitta & Strandell, Harriet 1987. Lapsen kasvuedot Suomessa. Basunprojekti. Tutkimus lapsuudesta, yhteiskunnasta ja kehityksestä Pohjoismaissa. Helsinki: Gaudeamus.
- Laki lasten päivähoitosta 1973/36.

- Laki lastentarhain valtionavusta 11.11.1927/296.
- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005 [www-lähde]. < <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050272> >.
- Lasten päivähoitokomitean mietintö 1971. Komiteanmietintö 1971 A 20.
- Murto, Lasse, Rautniemi, Lasse, Fredriksson, Karin, Ikonen, Seena, Mäntysaari, Mikko, Niemi, Leena, Paldanius, Kalevi, Parkkinen, Terttu, Tulva, Taimi, Ylönen, Fiia & Saari, Seppo 2004. Eettisyyttä, elastisuutta ja elämää. Yliopistojen sosiaalityön ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan arviointi yhteistyössä työelämän kanssa. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto.
- Päivähoidon henkilöstön opetussuunnitelmatoimikunta 1981. Päivähoidon henkilöstön opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö. Komiteanmietintö 1981:13.
- Rusanen, Erja 1989. Voisiko jotain olla toisin päivähoitossa? Teoksessa Huttunen, Eeva & Niiranen, Pirkko (toim.), Onko lapsen hyvä olla päivähoitossa? Kuopio: Kustannuskii-
la, 51–58.
- Rusanen, Erja 1990a. Muutoksen hallinnan strategiat päivähoitossa. Voisiko jotain olla toisin lasten päivähoitossa? -projektin loppuraportti. Osa I. Sosiaalihuollon julkaisuja 9.
- Rusanen, Erja 1990b. Muutoksen arki päivähoitossa. Voisiko jotain olla toisin lasten päivähoitossa? -projektin loppuraportti. Osa II. Sosiaalihuollon julkaisuja II.
- Ruuskanen, Allu 1980. Päivähoidon perinne ja nyky-yhteiskunta. perinteiden alkulähteillä. Teoksessa Sauro, Seppo (toim.), Lasten päivähoito – sosiaalipalvelu perheelle. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 65–76.
- Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:43.
- Sosiaalihuolto 1981. Yleiskirje A4/1981/pe.
- Sosiaalihuolto 1987. Valtakunnallinen lasten päivähoitoon kehittämisseminaari Tampere 27.–29.10. 1986. Sosiaalihuollon raporttisarja No 1/1987.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2002. Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:9.
- Suomen eduskunta 1999. Valtioapäiväasiakirjat. Pöytäkirja eduskunnan täysistunnosta 6.10.1999.
- Taipale, Vappu 1993. Vuosikymmenen haasteet. Teoksessa Kauppinen, Riitta & Riihelä, Monika (toim.), Lumiukko aurinkokylvyssä. Näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Raportteja 88, 2–4.
- Varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuskomitean mietintö 1974. Komiteanmietintö 1974:15. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Helsinki: Opetushallitus.
- Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999. Työryhmämuistio 1999: 4. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Viisi-kuusivuotiaiden kasvatuksessa ja opetuksessa käytettävät työ- ja toimintatavat 1975. Helsinki: Sosiaalihuolto.

Digitaaliset lähteet

- Ammattikorkeakoululaki 932/2014 [www-lähde]. < <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140932#Pidp452827216> > (luettu 20.6.2017).

- Asetus lasten päivähoidosta 16.3.1973/239. 6§ 21.8.1992/806 [www-lähde]. <
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239> > (Luettu 12.1.2017).
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986 [www-lähde]. <
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986> > (Luettu 12.1.2017).
- HE 124/2001 vp. Hallituksen esitys laiksi sosiaalihuoltolain 6 §:n muuttamisesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi [www-lähde]. <
<http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2001/20010124> > (Luettu 27.1.2017).
- HE 91/1999 vp. Hallituksen esitys esiopetusta koskevaksi lainsäädännöksi [www-lähde]. <
<http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2001/20010124> > (Luettu 3.2.2017).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Lastentarhanopettajien koulutusmääriä lisätään yliopistoissa tuntuvasti ja pysyvästi. Tiedote 30.5.2016 [www-lähde]. <
<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2016/05/lastentarhanopettaja.html?lang=fi> >
(Luettu 27.2.2017).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. Koulutus- ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämisuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriö [www-lähde]. <
http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/Kesu_2011_2016_fi.pdf > (Luettu 27.2.2017).
- Sosiaalihuoltolaki 710/1982 [www-lähde]. <
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1982/19820710> > (Luettu 27.2.2017).
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2002. Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista [www-lähde]. < <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201309236237> > (Luettu 9.1.2017).
- Tilastokeskus 2015. Ammattikorkeakoulutus [www-lähde]. <
http://www.stat.fi/til/akop/2015/akop_2015_2016-04-19_fi.pdf > (Luettu 1.2.2017).
- Varhaiskasvatuslaki 8.5.2015/580 [www-lähde]. < <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036> > (Luettu 9.1.2017).

Sanomalehdet

- Tuomi, Taina 2002. Päivähoito sosiaalipalvelua. Helsingin Sanomat, 25.5. 2002.
- Vanas, Antti 2005. Ahmaiseeko AMK varhaiskasvatuksen? Lastentarha 2/2005, 6–7.
- Väärälä, Reijo & Heikkilä, Matti 2002. Sosiaalialan kriisiytyminen torjuttava. Helsingin Sanomat 8.6. 2002.

Haastattelut

- Setälä, Auli. 2017. Opetusalan ammattijärjestö. 3.2.2017.
- Steiner, Tanja. 2017. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. 7.2.2017.

Kirjallisuus

- Alila, Kirsi, Eskelinen, Mervi, Estola, Eila, Kahiluoto, Tarja, Kinos, Jarmo, Pekuri, Hanna-Mari, Polvinen Minna, Laaksonen Reetta & Lamberg Kirsi 2014. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12.
- Broady, Donald 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Tampere: Vastapaino.

- Happo, Iris 2006. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus. Acta Universitatis Lapponiensis 98. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Hoikkala, Tommi 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Aikuistumisen puhe- ja kulttuurimallit. Helsinki: Gaudeamus.
- Huttunen, Eeva 1989. Päivähoidon toimiva arki. Varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen Jyväskylä: Suomen kaupunkiliitto.
- Hänninen, Sirkka-Liisa & Valli, Siiri 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Helsinki: Otava.
- Karila, Kirsti 2008. A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal* 16 (2), 210–223.
- Karila, Kirsti 2017. Mitä on varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Teoksessa *Nyt on pedagogiikan aika*. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto, 9–14.
- Karila, Kirsti, Harju-Luukkainen, Heidi, Juntunen, Armi, Kainulainen, Sakari, Kaulio-Kuikka, Kati, Mattila, Virpi, Rantala, Krister, Ropponen, Markus, Rouhiainen-Valo, Tuula, Siren-Aura, Monica, Goman, Jani, Mustonen, Kirsi & Smeds-Nylund, Anna-Sofie 2013. Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa – Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2013.
- Keskinen, Risto & Lounassalo, Jarmo 2001. Elävätkö teoriat varhaiskasvatuksen arjessa? Teoksessa Karila, Kirsti, Kinos, Jarmo & Virtanen, Jorma (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 227–250.
- Kinos, Jarmo 1997. Päiväkotit ammattikuntien kamppailujen kenttänä. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, 133.
- Kinos, Jarmo & Palonen, Tuire 2013. Varhaiskasvatuksen lähihistoria. Teoksessa Kettunen, Pauli & Simola, Hannu (toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 229–248.
- Lujala, Elise 2008. Suomen julkisen varhaiskasvatuksen peruskiviä. Teoksessa Helenius, Aili & Korhonen, Riitta (toim.), *Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 203–214.
- Meretniemi, Maija 2015. Hyvä koti ja henkinen äitiys lastentarhatyön esikuvina. Aate- ja käsitehistoriallinen tutkielma Suomen varhaiskasvatuksen taustasta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 369.
- Niiranen, Pirkko & Kinos, Jarmo 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa Karila, Kirsti, Kinos, Jarmo, Virtanen, Jorma (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 58–85.
- Onnismaa, Eeva-Leena & Kalliala, Marjatta 2010. Finnish ECEC policy: interpretations, implementations and implications. *Early years: an international journal of research and development* 30 (3), 267–277.
- Petäjaniemi, Tuulikki & Pokki, Simo 2010. Selvitys päivähoidon ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö ja Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Puhakka, Jorma 2002. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen Suomessa vuosina 1868–2000. Aikalaisvaikuttajien selontekoja tapahtumista ja niihin vaikuttaneista seikoista. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 82.
- Salminen, Hannele 2001. Suomalainen ammattikorkeakoulu-uudistus opetushallinnon prosessina: koulutussuunnittelu valtion keskushallinnon näkökulmasta. Helsinki: Opetusministeriö.

Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä – Miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi

Tahkokallio, Leena 2014. Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 351.

UNICEF 2008. A league table of early childhood education and care in economically advanced countries. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.

Välimäki, Anna-Leena 1998. Päivittäin. Lasten (päivä)hoitojärjestelyn muotoutuminen varhaiskasvun ympäristönä suomalaisessa yhteiskunnassa 1800- ja 1900-luvulla. Acta Universitatis Ouluensis E 31, Oulun yliopisto.

FT Eeva-Leena Onnismaa, FT, dosentti Marjatta Kalliala ja FT Leena Tahkokallio työskentelevät Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa varhaiskasvatuksen yliopistonlehtoreina.