

Henri Hirvikoski & Lasse Pirtilä

# **”KOULUTUS EI OLE ENSISIJAINEN RATKAIS- TAVA ASIA”**

Maisterikoulutus ja maisterin rooli varhaiskasvatuksen johtamistehtävissä työskentelevien näkemyksissä

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Pro gradu -tutkielma  
Maaliskuu 2020

# TIIVISTELMÄ

Henri Hirvikoski & Lasse Pirttilä: ”Koulutus ei ole ensisijainen ratkaistava asia” – Maisterikoulutus ja maisterin rooli varhaiskasvatuksen johtamistehtävissä työskentelevien näkemyksissä  
Pro gradu -tutkielma, 94 sivua, 5 liitesivua.

Tampereen yliopisto  
Kasvatustiede  
Maaliskuu 2020

---

Varhaiskasvatus poikkeaa muista yliopiston tutkinto-ohjelmista sillä, että jo kandidaatin tutkinto tarjoaa kelpoisuuden varhaiskasvatuksen opettajan työtehtävään. Varhaiskasvatuksen kentälle kuitenkin valmistuu myös maisterikoulutuksella henkilöitä, mutta heille ei ole olemassa selkeää roolia.

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella maisterikoulutuksen merkitystä ja maistereiden roolia varhaiskasvatuksen kentällä. Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat 1) Minkälaiseksi varhaiskasvatuksen johtamistehtävissä toimivat henkilöt näkevät maisterikoulutuksen annin varhaiskasvatukselle? 2) Minkälainen rooli maistereilla on varhaiskasvatuksen johtamistehtävissä työskentelevien näkemyksen mukaan?

Tutkimuksessa on laaja teoriapohja, jossa tarkastellaan tutkittavaa ilmiötä monesta eri näkökulmasta. Tutkimuksen historiallinen näkökulma kattaa varhaiskasvatustieteen kehityksen, varhaiskasvatuksen kehityksen sekä varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen kehityksen. Varhaiskasvatus on tällä hetkellä suurten muutosten kohteena. Uusi varhaiskasvatustilanne 2018 ja normiperustainen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 ovat tuoneet varhaiskasvatusta osaksi koulutusjärjestelmää. Edellä mainittujen näkökulmien lisäksi on olemassa useita varhaiskasvatukseen vaikuttavia ristipaineita, jotka ovat tehneet, ja tulevat tekemään sen kehittämistä haastavaa, jos niitä ei pyritä ratkaisemaan. Teoriaosuuden lopuksi tarkastellaan koulutusta sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulmista. Varhaiskasvatuksessa maisteri voidaan nähdä ylikoulutettuna varhaiskasvatuksen opettajan työtehtävään, koska suuri osa siinä toimivista henkilöistä on alemmin koulutettuja. Koulutuksen ja työelämän kohtaamisen haasteita voidaan tarkastella joko koulutuksen alihyödyntämisen tai koulutusjärjestelmän puutteiden näkökulmista.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tutkimus, joka pyrkii tavoittamaan tietoa maisterikoulutuksesta ilmiönä. Tutkimuksen aineisto kerättiin vuonna 2018 sähköisellä kyselylomakkeella varhaiskasvatuksen johtamistehtävissä työskenteleviltä henkilöiltä. Aineisto koostuu 15 henkilön vastauksista, joista kahdeksan toimi varhaiskasvatustyöyksikön johtajana ja kuusi työskenteli varhaiskasvatustyöyksiköiden ulkopuolella johtotehtävissä, esimerkiksi varhaiskasvatuksen aluejohtajana tai varhaiskasvatuksen johtajana. Tutkimusaineiston analyysi on toteutettu teoriasidonnaisella otteella, joka pohjaa ilmiöstä aiemmin tutkittuun tietoon.

Maisterikoulutuksen osalta tulokset jakautuvat kolmeen ulottuvuuteen. Ensiksi vastaajat näkivät, että maisterikoulutus antaa yksilölle osaamista, valmiuksia johtajuuteen sekä laajempia uramahdollisuuksia tämän lisäksi se lisää alan yleistä arvostusta. Toisaalta vastaajat näkivät, että maisterikoulutus ei anna yksilölle työkokemusta eikä oikeanlaista kuvaa varhaiskasvatuksen arjesta. Osittain ristiriitaisia tuloksia olivat, että maisterikoulutus ei tuo lisäarvoa varhaiskasvatuksen opettajuuteen tai valmiuksia johtajuuteen. Johtajuus valmiuksiin vaikutti muun muassa opintojen aikana tehdyt sivuainevalinnat. Kolmas ulottuvuus maisterikoulutukseen liittyen oli, että varhaiskasvatuksessa vallalla oleva toimintakulttuuri ja -ympäristö vähentävät maisterikoulutuksen merkittävyyttä ja vaikuttavuutta. Edellä mainittujen tekijöiden vuoksi maisterikoulutus nähtiin jopa merkittömänä.

Tutkimuksen tulosten mukaan maisterin rooli määrittynyt paljolti koulutuksen pohjalta. 4/5 vastaajista oli sitä mieltä, että varhaiskasvatustyöyksiköiden johtajien tulisi olla koulutukseltaan kasvatustieteiden maistereita. Tässä yhteydessä korostettiin myös työkokemusta varhaiskasvatuksen opettajan työtehtävässä. 1/3 vastaajista oli sitä mieltä, että tulevaisuudessa varhaiskasvatuksen opettajien tulisi olla kasvatustieteiden maistereita. Suurin osa vastaajista oli siis sitä mieltä, että kandidaatin tutkinto on riittävä kelpoisuusvaatimus varhaiskasvatuksen opettajalle. Tätä perusteltiin muun muassa sillä, että toimintaympäristö ei tukisi kelpoisuusvaatimusten nostoa.

Varhaiskasvatuksen kehittämisen ja varhaiskasvatuksen kentällä toimivien maistereiden kannalta on erittäin tärkeää, että maisterikoulutuksen merkitystä ja maisterien roolia pohditaan aiempaa tarkemmin. Tämän tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että maisterikoulutuksen ja työelämän välillä on jonkin tasoinen kohtaamisen ongelma. Jostain syystä koulutuksen tuottamaa hyötyä ei pystytä täysipainoisesti hyödyntämään varhaiskasvatuksen kentällä, joka vaikuttaa negatiivisesti myös maisterikoulutettuihin yksilöihin. Varhaiskasvatuksen nykysuuntainen kehitys vaatii myös koulutusresurssien parempaa hyödyntämistä.

Avainsanat: varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen maisteri, maisterikoulutus, ylikoulutus, ristipaineet

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>AKATEEMINEN MAAILMA</b> .....	<b>8</b>
2.1	KASVATUSTIEDE .....	8
2.2	VARHAISKASVATUSTIEDE .....	10
<b>3</b>	<b>VARHAISKASVATUKSEN JA VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAKOULUTUKSEN HISTORIA</b> .....	<b>14</b>
3.1	PÄIVÄHOIDOSTA VARHAISKASVATUKSEKSI .....	14
3.2	VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAKOULUTUKSEN HISTORIA .....	19
<b>4</b>	<b>VARHAISKASVATUKSEN LÄHIHISTORIA, NYKYPÄIVÄ JA TULEVAISUUS</b> .....	<b>23</b>
4.1	VARHAISKASVATUKSEN HENKILÖSTÖ .....	23
4.1.1	<i>Sosionomit lastentarhanopettajina</i> .....	24
4.1.2	<i>Lastenhoitajat</i> .....	24
4.1.3	<i>Päiväkodin johtaja</i> .....	25
4.1.4	<i>Kuntaorganisaatioissa toimivat henkilöt</i> .....	26
4.2	VARHAISKASVATUS VUOSINA 2015–2020 .....	27
4.3	VARHAISKASVATUKSEN TULEVAISUUS OPETUSMINISTERIÖN JULKAISUISSA .....	30
4.3.1	<i>Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030</i> .....	30
4.3.2	<i>Varhaiskasvatuksen tulevaisuuskuvat 2040</i> .....	32
4.3.3	<i>Varhaiskasvatuksen laadun ja tasa-arvon kehittämissuunnitelma 2020–2022</i> .....	33
<b>5</b>	<b>VARHAISKASVATUKSEEN VAIKUTTAVAT RISTIPAINEEET</b> .....	<b>34</b>
5.1	JOHDANTO .....	34
5.2	KÄSITTEET .....	35
5.3	YHTEISKUNNALLINEN TEHTÄVÄ .....	35
5.4	OHJAUSJÄRJESTELMÄ JA LAINSÄÄDÄNTÖ .....	37
5.5	LASTENHOIDON POLITIIKKA .....	38
5.6	HENKILÖSTÖ .....	39
5.7	IDEOLOGIA .....	40
<b>6</b>	<b>KOULUTUKSEN MERKITYS YHTEISKUNNALLE JA YKSILÖLLE</b> .....	<b>42</b>
6.1	JOHDANTO KOULUTUKSEN HISTORIAAN JA MERKITYKSEEN .....	42
6.2	KOULUTUS YHTEISKUNNAN NÄKÖKULMASTA .....	44
6.2.1	<i>Koulutuksen tehtävät, ideologia ja vaikuttavuus</i> .....	44
6.2.2	<i>Koulutuksen ja työelämän kohtaaminen</i> .....	46
6.3	KOULUTUS YKSILÖN NÄKÖKULMASTA .....	47
6.3.1	<i>Yksilön syyt kouluttautua, koulutuksen vaikuttavuus ja merkitys</i> .....	47
6.3.2	<i>Koulutusinflaation ja ylikoulutuksen käsitteet</i> .....	48
<b>7</b>	<b>EMPIIRINEN TUTKIMUS</b> .....	<b>50</b>
7.1	AINEISTON HANKINTA .....	51
7.2	AINEISTON ESITTELY .....	53
7.3	AINEISTON ANALYYSI .....	54
7.4	EETTISYYS .....	56
7.4.1	<i>Tutkittavien informointi</i> .....	56
7.4.2	<i>Sähköinen kyselylomake</i> .....	57
7.4.3	<i>Tutkimusluvut</i> .....	57
7.4.4	<i>Anonymiteetti</i> .....	58

7.5	LUOTETTAVUUS .....	58
<b>8</b>	<b>VARHAISKASVATUKSEN MAISTERIKOULUTUS JA MAISTERIEN ROOLI TUTKIMUSTULOSTEN PERUSTEELLA.....</b>	<b>63</b>
8.1	MAISTERIKOULUTUS VARHAISKASVATUKSEN KENTÄN SILMIN .....	64
8.1.1	<i>Mitä maisterikoulutus antaa.....</i>	65
8.1.2	<i>Mitä maisterikoulutus ei anna .....</i>	68
8.1.3	<i>Mitkä tekijät vähentävät maisterikoulutuksen merkitystä.....</i>	70
8.1.4	<i>Maisterikoulutus kootusti .....</i>	71
8.2	MAISTEREIDEN ROOLI KENTÄLLÄ.....	72
8.2.1	<i>Tyypikuvaus maisterin roolista varhaiskasvatuksen kentällä .....</i>	72
8.2.2	<i>Maisteri varhaiskasvatusyksikön johtajana.....</i>	73
8.2.3	<i>Maisteri varhaiskasvatuksen opettajana .....</i>	74
<b>9</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>76</b>
9.1	JOHTOPÄÄTÖKSET .....	76
9.2	KRIITTINEN NÄKÖKULMA TUTKIMUKSEEN .....	82
9.3	JATKOTUTKIMUSAIHEET .....	83
<b>10</b>	<b>LÄHTEET.....</b>	<b>85</b>
<b>11</b>	<b>LIITTEET.....</b>	<b>95</b>
11.1	SAATEKIRJE .....	95
11.2	KYSELYLOMAKE.....	97
11.3	VARHAISKASVATUKSEEN LIITTYVIÄ LAKEJA JA ASETUKSIA .....	99

# 1 JOHDANTO

Varhaiskasvatus eroaa muista yliopiston tutkinto-ohjelmista siinä, että jo kandidaatintutkinnon suorittanut on täysin pätevä toimimaan varhaiskasvatuksen opettajan työtehtävässä. Tämän seurauksena varhaiskasvatuksen maistereilla ei ole ollut selkeää työtehtävää tai roolia, johon he varhaiskasvatuksen kentällä sijoittuisivat tai näitä työtehtäviä on olemassa vain muutamia kuntaan kohden. Vasta viimeisin lainsäädännöllinen muutos Varhaiskasvatuslakiin (2018) määrittelee varhaiskasvatussyksikön johtajan kelpoisuusvaatimukseksi kasvatustieteiden maisterikoulutuksen. Siirtymäaika tässä muutoksessa ulottuu kuitenkin vuoteen 2030 asti, joten tilanne varhaiskasvatuksen kentällä tulee muuttumaan tämän asian suhteen pikkuhiljaa. Voidaankin pohtia luoko tämä muutos varhaiskasvatuksen maistereille selkeän paikan ja roolin, jossa hyödyntää koulutuksen tuomaa osaamistaan varhaiskasvatuksen kentällä.

Tämän tutkimuksen tekeminen alkoi jo vuoden 2016 syksyllä, kun pohdimme kandidaatin tutkielmamme aihetta. Kandidaatin tutkielmassamme (Hirvikoski & Pirttilä 2017) tarkastelimme maisterikoulutuksen suorittaneiden yksilöiden syitä hakeutua varhaiskasvatuksen maisterikoulutukseen ja sitä, mitä tietoa ja taitoja he siitä saivat. Suurin yksittäinen syy hakeutua maisterikoulutukseen oli halu laajentaa omia uramahdollisuuksia. Suurin osa tutkimuksen vastaajajoukosta työskenteli varhaiskasvatuksen opettajan työtehtävässä. Saamiemme tulosten pohjalta voidaan sanoa, että yksilön näkökulmasta maisterikoulutus nähtiin osana laajempaa suunnitelmaa edetä omalla työurallaan ja varhaiskasvatuksen opettajan työtehtävä oli ensiaskel tällä uralla.

Kandidaatintutkimuksen jälkeen meille heräsi kysymys, miten maisterikoulutuksen merkitys nähdään varhaiskasvatuksen kentällä. Lisäksi halusimme selvittää, pro gradu -tutkielmassamme sitä, minkälainen rooli maistereille on muotoutunut

varhaiskasvatuksen arjessa. Tutkimuksemme aineisto koostuu varhaiskasvatuksen johtotehtävissä toimivien henkilöiden näkemyksistä tutkittavaan aiheeseen. Valitsimme tämän kohderyhmän, koska heillä tulisi olla laajempi näkemys varhaiskasvatuksen merkityksestä yhteiskunnassa. Tämä näkemys on oleellinen, jotta pystytään pohtimaan maisterikoulutuksen ja maisterien merkitystä myös arkea laajemmassa kontekstissa. Tutkimuksen tavoitteena on siis tarkastella varhaiskasvatuksen johtamistehtävissä työskentelevien henkilöiden näkemyksiä maisterikoulutuksen annista ja maisterin roolista varhaiskasvatuksen kentällä.

Tämän tutkimuksen aineiston hankintavaiheessa yhdeksi ongelmaksi muodostui se, että varhaiskasvatuksen kentällä oli vain vähän kokemusta maistereiden kanssa toimimisesta. Saimme muun muassa osallistumispyyntöömme kielteisen vastauksen sillä verukkeella, että henkilöllä ei ollut mitään kokemusta maistereista varhaiskasvatuksessa. Tämä herätti meidät pohtimaan, ovatko tutkimuksemme kohteena oleva maisterikoulutus ja sen tuottamat maisterit merkityksellisiä nykyisenkaltaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Pyrimme tutkimuksen teoriaosuudessa avaamaan mahdollisimman kattavasti kontekstia, jossa varhaiskasvatuksen arjessa toimitaan. Teoriaosuus jakautuu kahteen osaan, joista ensimmäisessä tarkastellaan varhaiskasvatusta akateemisessa kontekstissa sekä lastentarhanopettajakoulutuksen ja yleisesti varhaiskasvatuksen historiallista kehitystä. Tämän jälkeen kuvaamme varhaiskasvatuksen henkilöstöä, nykytilaa ja mahdollisia tulevaisuuden kehityskulkuja. Näiden teoriaosien tavoitteena on tarjota tutkimuksen lukijalle mahdollisuus ymmärtää tutkimuskohdetta erityisesti historiallisesta näkökulmasta. On myös olennaista ymmärtää varhaiskasvatuksessa tapahtunut muutos ja pohtia mahdollisia tulevaisuuden kehityspolkuja. Akateemisen maailman kuvaaminen tarjoaa mahdollisuuden tarkastella varhaiskasvatusta tieteenä ja tarkastella sitä suhteessa kasvatustieteisiin sekä laajemmin muihin tieteenaloihin osana kasvatustieteitä.

Teorian toisen osuuden alussa pyrimme kuvaamaan varhaiskasvatukseen vaikuttavia ristipaineita. Ristipaineet kappale pyrkii osaltaan selittämään kattavasti, miksi varhaiskasvatus on kehittynyt nykyisen kaltaiseksi ja, miksi sen kehittäminen on ja on ollut haastavaa. Teoriaosuuden lopuksi tarkastelemme maisterikou-

lutusta suhteessa koulutusteorioihin. Koulutukseen liittyvät teoreettiset näkökulmat mahdollistavat varhaiskasvatuksen maisterikoulutuksen tarkastelun laajemmassa kontekstissa. Koulutus on tekijä, joka vaikuttaa voimakkaasti sekä yksilöön että ympäröivään yhteiskuntaan.

Tutkimuksen osin historiallinen näkökulma on vaikuttanut myös käsitteiden valintaan ja käyttöön. Varhaiskasvatukseen liittyvät käsitteet ovat muuttuneet historian saatossa ja muuttuvat yhä edelleen. Esimerkiksi päivähoido ja lastentarha käsitteet ovat olemassa arjen kontekstissa, vaikka ne ovat lakiteksteistä ja akateemisista kielenkäytöstä häivytetty. Muun muassa lastentarhanopettajan työnimike muuttui uuden Varhaiskasvatustien (2018) myötä varhaiskasvatuksen opettajaksi, joskin tämän käsitteen käyttöön otossa on edelleen kuntakohtaisia eroja. Ymmärrämme käsitteiden ja kielenkäyttöön liittyvän merkityksen maailmaa jäsentävinä tekijöinä mutta tutkimamme ilmiön ajallisen ja laadullisen laajuuden vuoksi käytämme varhaiskasvatukseen liittyviä käsitteitä moninaisesti. Teimme tässä tutkimuksessa myös valinnan käyttää varhaiskasvatuksen maisteri tai pelkästään maisteri käsitteitä, vaikka tarkemmin määriteltynä kyse on kasvatustieteiden maistereista (pois lukien Jyväskylän yliopistosta valmistuneet varhaiskasvatuksen maisterit), jotka ovat aiemmin suorittaneet varhaiskasvatuksen kandidaatintutkinnon tai lastentarhanopettajan tutkinnon.

## 2 AKATEEMINEN MAAILMA

Tässä kappaleessa käsitellään kasvatustiedettä muiden tieteiden joukossa sekä varhaiskasvatustiedettä osana kasvatustiedettä. Tarkoituksena on pyrkiä kuvaamaan varhaiskasvatustieteen asemaan akateemisessa maailmassa sekä sen historiallista kehitystä. Olennaista on pyrkiä ymmärtämään varhaiskasvatuksen positio osana kasvatustiedettä.

### 2.1 *Kasvatustiede*

Tieteiden kentällä kasvatustiede voidaan sijoittaa ihmis- ja kulttuuritieteiden alle, jossa se sijoittuu yhteiskuntatieteiden ja humanististen tieteiden välimaastoon. Sen tarkan paikan määrittäminen on kuitenkin sopimuksenvarasta, koska se ei ole tieteenä luonteeltaan selvärajainen kuten esimerkiksi psykologia tai historia ovat. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2015, 54–56.)

Suomessa kasvatustieteet saivat ensimmäiset omat tiedekuntansa yliopistoihin 1970-luvulla. Kasvatustieteellinen tiedekunta sijoittui yhteiskuntatieteiden ja humanististen tieteiden väliin, joiden sisällä ja osana se ennen tätä muutosta oli toiminutkin. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2015, 55–56.)

Kasvatustiedettä on määrittänyt kolme erilaista ajattelutapaa. Ensimmäisessä ajattelutavassa kasvatustieteen sisäinen jako nojaa vahvempiin lähitieteisiin, kuten filosofiaan, psykologiaan, sosiologiaan ja historiaan. Toinen ajattelutapa taas painottaa peruskoulun lukujärjestyksen mukaista oppiainejakoa ja ainekohtaista didaktiikkaa. Kolmannessa näkökulmassa kasvatustieteiden sisältö hahmotetaan ihmisen elämänkaaren mukaisesti. (Kinos & Palonen 2012, 243; Husa & Kinos 2001, 34–35.)

Kasvatustiede on nojannut vahvasti opettajankoulutukseen ja sen kehitykseen. Kasvatustieteiden perustehtäväksi yliopistoissa on muodostunut tarvittavien



opettamiseen liittyvien tietojen ja taitojen antaminen opettajaksi opiskeleville. Opetettavat tiedot ja taidot pohjautuvat peruskoulun oppiainejakoon. Näin ollen kasvatustieteiden asema on alisteinen näille varsinaisille koulussa opetettaville aineille. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2015, 56; Kinno & Palonen 2012, 243.)

Alisteisesta asemastaan huolimatta kasvatustiede on kuitenkin menestynyt yliopistomaailmassa hyvin. Risto Rinne ja Joel Kivirauma (1997, 278) toteavat tämän johtuvan koulutuksen ja koulutusinstituutioiden universaalista merkityksen kasvusta. Heidän mukaansa koulutus voidaan nähdä jopa uutena maailmanuskontona.

Rinteen ja Kivirauman (1997, 279) mukaan kasvatustieteiden tiedekuntien ja opettajankoulutusyksiköiden perustamisen taustalla ei ole ollut tieteellisen tutkimuksen vahvistaminen vaan opettajan statuksen kohottaminen sekä koulutuksen pidentäminen ja korottaminen. Heidän mukaansa uuden akateemisen rakenteen keskeisin tehtävä on opettajakoulutuksen hoitaminen, ei kasvatustieteen edistäminen tai opetustyön tiedepohjainen professionalisaatio.

Kantilaisen logiikan mukaan tieteiden kenttä ja akateeminen statushierarkia järjestäytyvät niiden valtiovaltasuhteen mukaisesti. Ihmisten hallintaa ja kontrollointia tukevat tieteet sijoittuvat hierarkian huipulle. Tämän ajatusmallin mukaisesti kasvatustieteiden tulisi sijoittua korkealle hierarkiassa. Kuitenkaan vahva suhde valtiovaltaan ei ole tuonut sille samanlaista asemaa kuin esimerkiksi lääke- ja lakitieteille. (Rinne & Kivirauma 1997, 275–276; Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2015, 12–13.) Tätä voidaan pyrkiä selittämään kasvatustieteen muista tieteistä erottavilla historiallisilla kytköksillä naiseuteen, alempiin yhteiskuntaluokkiin, julkiseen sektoriin, heikkoihin akateemisiin standardeihin sekä semiprofessionaaliseen asemaan. Muun muassa näistä syistä johtuen kasvatustieteen on ollut vaikeaa muodostaa yliopistoon ryhmittymiä, jotka ajaisivat sen etua järjestelmän sisällä. (Rinne & Kivirauma 1997, 276.)

Ympäristön, yhteiskunnan ja julkisen vallan asettamien palvelutehtävien täyttäminen on ollut kasvatustieteille tärkeämpää kuin teoreettinen tutkimusintressi. Kasvatustieteet pyrkivät vahvistamaan asemaansa tieteenä olemalla hyödyllisiä yhteiskunnalle. Tutkimuskentällä taistellaan resursseista, ei tutkimuksen laadun

tai tieteen edistämisen puolesta. Kasvatustiede on muotoutunut soveltavaksi ja pehmeäksi tieteenksi. Sillä ei ole omaa kunnollista teorianhistoriaa eikä itsenäistä metodologiaa vaan sen arvo tieteiden järjestelmässä nojaa välittömään käyttöarvoon. (Rinne & Kivirauma 1997, 276–277.)

## *2.2 Varhaiskasvatustiede*

Sari Husa ja Jarmo Kinos (2001) jakavat varhaiskasvatustutkimuksen historian kolmeen eri vaiheeseen seuraavasti: 1) ”Varhaiskasvatustutkimuksen” juuret (–1973), 2) Varhaiskasvatustutkimuksen monitieteellinen ekspansio (1973–1995) ja 3) Varhaiskasvatustutkimuksen kasvatustieteellistyminen (1995–).

Varhaiskasvatusalan tutkimuksen juuret Suomessa ulottuvat aikaan ennen toista maailmansotaa. Ensimmäisen vaiheen voidaan katsoa päättyvät vuoteen 1973, kun Suomessa aloitettiin väliaikaiset lastentarhaopettajakoulutukset yliopistoissa. Ennen 1970 –lukua varhaiskasvatusalan tutkimus oli määrällisesti vähäistä. (Husa & Kinos 2001, 24.)

Varhaiskasvatustutkimuksen murros sijoittuu 1970 –luvun alkuun, jolloin tutkimusta alkoi esiintyä enemmän. Toista vaihetta kuvastaa psykologiavetoisuus, monitieteellisyys sekä tutkimus- ja kehittämistoiminnan tiivis yhteistyö. Varhaiskasvatustutkimus nähtiin laajana, monia tieteenaloja koskevana tutkimusalueena. (Husa & Kinos 2001, 25–27.) Tutkimusalan määritettyä vaikeutti pohdinta siitä, onko kaikki alle kouluikäisiin lapsiin kohdistuva tutkimus varhaiskasvatustutkimusta. 1970-luvulla varhaiskasvatustutkimusta tekivät pääosin psykologit, kun taas kasvatustieteilijät keskittyivät didaktiikkaan ja tutkintouudistukseen. Tämän seurauksena varhaiskasvatustutkimus ja muu kasvatustieteellinen tutkimus loittonivat toisistaan. (Kinos & Palonen 2012, 237.)

Vuonna 1975 perustettiin ensimmäinen varhaiskasvatuksen apulaisprofessori Joensuun yliopistoon. Tämä oli varhaiskasvatuksen ensimmäinen merkkipaalu matkalla kohti omaa kasvatustieteellistä osa-aluetta. Osin yliopiston alaisuuteen siirtynyt koulutus lisäsi myös tutkimuksen määrää varhaiskasvatuksen osalta. (Husa & Kinos 2001, 24–25.) Yliopistojen alaisuuteen siirtyneen koulutuksen yksi

tehtävistä oli luoda opetussuunnitelma, jota voitiin käyttää myös lastentarhanopettajaopistoissa tapahtuvassa koulutuksessa (Helenius 1994, 72–73). Eeva Hujala (1996, 488) toteaaakin, että lastentarhanopettajakoulutus toi ja vakiinnutti varhaiskasvatustutkimuksen yliopistoon.

Kasvatustieteilijät alkoivat osallistua varhaiskasvatustutkimuksen tekemiseen 1980-luvulla. Tämän ajan tutkimuskohteista voidaan nostaa esille esimerkiksi päiväkotien arjen toimintaan liittyvät käytännöt. Varhaiskasvatuksen tieteellinen tehtävä jäi kuitenkin epäselväksi vielä 1980-luvulla. (Kinos & Palonen 2012, 238–239.) Tämä selkiytymättömyys johtui siitä, että varhaiskasvatus ei tutkimusalueena ollut itsenäinen tieteenala vaan lähinnä käytäntöä palveleva tietovarasto (Husa & Kinos 2001, 20).

Kajaanissa 1990-luvun alussa aloitettu varhaiskasvatuksen maisterintasoinen koulutuskokeilu oli yksi tärkeimmistä askelista varhaiskasvatuksen akatemisoitumisen näkökulmasta. Ajanjaksoon liittyy olennaisesti myös yhteiskunnallinen keskustelu lastentarhanopettajakoulutuksen paikasta. Keskustelun lopputulemana todettiin, että lastentarhanopettajan ammatillinen perusta on kasvatustieteessä ja koulutuksen paikka on yliopistossa muun opettajankoulutuksen kanssa. (Kinos & Palonen 2012, 243.)

Varhaiskasvatustutkimuksen kolmas vaihe eli sen kasvatustieteellistyminen alkoi siitä, kun lastentarhanopettajakoulutus siirtyi kokonaisuudessaan yliopistoihin. Samaan aikaan kuin lastentarhanopettajakoulutus yliopistollistettiin alettiin perustaa uusia kasvatustieteen professuureja, joiden erityisalaksi määriteltiin varhaiskasvatus (Kinos & Palonen 2012, 244). Voidaan siis sanoa, että varhaiskasvatus vakiintui kasvatustieteen osa-alueeksi (Husa & Kinos 2001, 40).

Ensimmäinen varhaiskasvatuksen professuuri perustettiin vuonna 1995 Oulun yliopiston alaiseen Kajaanin opettajankoulutuslaitokseen (Husa & Kinos 2001, 24). Professuurien perustamisen johdosta varhaiskasvatus voitiin nyt määritellä sekä tutkimus- että tieteenalaksi (Husa & Kinos 2001, 29–30).

Tämän jälkeen varhaiskasvatustutkimuksen kasvatustieteellisen tutkimuksen määrä kasvoi tasaisesti. Myös varhaiskasvatuksen maisteritasoinen koulutus vakinaistettiin yliopistoon ja tutkijankoulutus laajentui. (Kinos & Palonen 2012, 244.)

Vuonna 2005 akateeminen varhaiskasvatus otti yhden askeleen eteenpäin Jyväskylän yliopistossa. Varhaiskasvatustieteestä tuli neljäs itsenäinen kasvatustiede yleisen kasvatustieteen, aikuiskasvatustieteen ja erityispedagogiikan rinnalle. Muut yliopistot eivät kuitenkaan ole seuranneet tätä kehitystä. (Alila & Kinos 2014, 15.) Pääaineaseman saavuttamisen merkityksestä on erilaisia näkemyksiä. Se tuo lisää tutkimusresursseja ja voi olla merkittävää varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisen näkyvyyden ja vaikuttavuuden suhteen. Kuitenkaan se ei merkitse uuden itsenäisen tieteenalan syntymistä. (Onnismaa 2010, 28.)

Voidaan sanoa, että varhaiskasvatuksen, yhtä lailla kuin kasvatustieteiden ylipäätään, kehitys nojaa pitkälti peruskoulun kehitykseen nykyisen kaltaiseksi instituutioksi. Ilman peruskoulun kehitystä varhaiskasvatuksen kehityspolku akateemisessa maailmassa voisi olla hyvinkin erilainen. Tämän lisäksi varhaiskasvatustutkimus on kiinteästi kytköksissä lastentarhanopettajakoulutukseen, samalla tavoin, kuten opettajankoulutus on merkittävä osa suomalaisen kasvatustiedettä ja sen historiaa. (Kinos & Palonen 2012, 243.) Varhaiskasvatuksen akateeminen menestys ei siis niinkään johdu varhaiskasvatustieteellisestä tutkimuksesta vaan lastentarhanopettajakoulutuksesta (Husa & Kinos 2001, 40).

Varhaiskasvatuksen akateemista asemaa tutkineiden näkemys tieteenalasta on yhteneväinen. Se on tieteenalana nuori, epämääräinen ja eikä sillä ole selkeää asemaa osana kasvatustieteitä. (esim. Kinos & Palonen 2012; Husa & Kinos 2001.) Varhaiskasvatustutkimuksen monitieteinen perusta voidaan nähdä yhdeksi syyksi sille, että sillä ei ole teoreettisia kokonaisesityksiä ja varhaiskasvatus teorian kehittämiseen pyrkivää tutkimusta on ylipäätään tehty niukasti (Karila, Kinos & Virtainen 2001, 16; Husa & Kinos 2001, 29). Varhaiskasvatuksen kentällä ei myöskään ole ollut vahvaa akateemista eliittiä, joka olisi määrittänyt tieteenalan suunnan vaan sosiaalishallitus ja Stakes ovat hallinneet tutkimuskenttää ohjeistusten ja rahoituksen avulla. Tutkimus ei ole siis rajoittunut jonkun tietyn tieteenalan yksinoikeudeksi kuitenkin kääntöpuolena tästä johtuen tutkimus on ollut suurelta osin käytäntöön suuntaavaa. (Husa & Kinos 2001, 28–29.) Lähtökohtaisesti varhaiskasvatustieteen kehittymisen haasteena on se, että se sijaitsee kaukana kasvatustieteen ytimestä ja intresseistä (Kinos & Palonen 2012, 248).

Varhaiskasvatustieteen sijaintia voidaan selittää kahdesta erilaisesta näkökulmasta. Yhtäältä kasvatustieteen sisällä on muodostunut hierarkkinen rakenne, jossa kasvatustieteen- ja koulutusalan toimivat laitetaan järjestykseen lapsen iän mukaisesti (Rinne & Kivirauma 1997, 279). Tämä rakenne on todennettavissa myös taloudellisesta näkökulmasta eli työtehtävien palkkauksen suhteen. Tähän liittyy myös historiallinen ajatus alle kouluikäisten tahattomasta kasvatuksesta, jonka voidaan katsoa osaltaan kaventavan varhaiskasvatuksen merkittävyyttä (Ojala 1978, 264). Toisaalta selitystä voidaan etsiä kasvatustieteitä määrittäneistä ajattelutavoista. Varhaiskasvatustieteen näkökulmasta sopivinta olisi, että määrittely pohjautuisi ihmisen elämänkaareen, jolloin sillä olisi selkeä paikka. Kuitenkaan elämänkaareen pohjautuva määrittely ei ole menestynyt kasvatustieteissä, vaan vallalla on oppiainejakoisuus. Koulumaailman didaktinen kulttuuri ei ole varhaiskasvatuksessa keskiössä vaan painotus on lapsikeskeisyydessä. (Husa & Kinos 2001, 34–35.)

Varhaiskasvatuksen akateemisesta kehittämisestä on seurannut tutkimuksen huomattava määrällinen kasvu sekä alaan liittyvän kirjallisuuden merkittävä lisääntyminen. Alila ja Kinos (2004, 17) puhuvatkin ”tutkimusperustaisesta varhaiskasvatuksen toimintakulttuurista”.

# 3 VARHAISKASVATUKSEN JA VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAKOULUTUKSEN HISTORIA

Tässä kappaleessa tarkastellaan varhaiskasvatuksen historiaa kahdesta näkökulmasta. Aluksi esitellään varhaiskasvatuksen historiallista kehitystä, jonka jälkeen siirrytään tarkastelemaan lastentarhanopettajakoulutuksen kehitystä nykymuotoonsa.

## *3.1 Päivähoidosta varhaiskasvatukseksi*

Tässä tutkimuksessa mukaillaan Anna-Leena Välimäen (1999, 210–217) nimeämiä päivähoitojärjestelyn muotoutumisvaiheita, jotka ovat seuraavat: 1) Uudet kansainväliset hoitomuotoideat Suomeen (1861–1912), 2) Valtion ensimmäiset hoitojärjestelysäädökset (1913–1927), 3) Päivähoito lastensuojelun piiriin (1928–1936), 4) Sotien välisen ajan hiljaiseloa (1937–1946), 5) Kamppailu päivähoidosta ja päivähoitolaista (1947–1972), 6) Valtiojohtoinen vaihe, valtion halluunotonvaihe (1973–1989) sekä 7) Hyvinvointivaltion täyttymys, kriisi ja uuden alun murros (1990–1996). Tämän jälkeen varhaiskasvatuksessa on tapahtunut paljon muutoksia, joita tarkastellaan sekä Varhaiskasvatus kappaleessa että Varhaiskasvatukseen vaikuttavat ristipaineet kappaleessa.

Ensimmäisessä vaiheessa lastentarha- ja seimitoiminta olivat osa köyhäinhoitoon kuuluvaa suojelukasvatusta, joka piti sisällään ehkäisevän työn ajatuksen. Toiminta kuului huono-osaisten perheiden tukijärjestelmään, joka oli tarkoitettu köyhille työläisille, perheille, joissa naisen täytyi käydä ansiotöissä sekä perheille, jotka eivät selviytyneet kasvatustehtävästään. Lainsäädännöllisesti toimittiin vai-

vaishoitoasetuksen ja köyhäinhoitolain alla. Vallitsevana hoitojärjestelyinä perheille olivat kuitenkin yksityiset järjestelyt kuten lastenhoitajat, sukulaiset ynnä muut. (Välimäki 1999, 210–211.) Seimet olivat alle 3-vuotiaiden lasten hoitopaikkoja, joissa korostui hoiva. Lastentarhat taas olivat 3–6 vuotiaille lapsille tarkoitettuja osapäiväisiä hoitopaikkoja, joiden toiminnassa korostui virikkeellisyys. (Onnismaa, Paananen & Lipponen 2014, 8–9.)

Toisessa vaiheessa, vuonna 1924, lastensuojelu ja siinä yhteydessä myös lastentarhat siirrettiin kouluhallituksen kansaopetusosastolta sosiaaliministeriön hallintaan. Päivähoito oli määritelmältään kotikasvatusta tukeva toimenpide. Kunnat perustivat ensimmäisiä lastentarhoja vuonna 1919. Vallitsevana hoitojärjestelyinä olivat edelleen yksityiset järjestelyt. (Välimäki 1999, 210–211.) Lastentarhojen hallinnollisen tilanteen muuttuminen herätti huolta siitä, että lastentarhatyö ei pääsisi laajenemaan ja kehittymään muiden huoltotyömuotojen vaatiessa ensisijaista huomiota (Hänninen & Valli 1986, 136). Meretniemi (2015, 305) toteaa, että siirto kouluviranomaisten hallinnasta sosiaaliviranomaisten hallintaan tapahtui “yllättäen ilman varsinaista periaatteellista keskustelua.”

Kolmatta vaihetta määrittää vuonna 1936 säädetty lastensuojelulaki, joka tuli voimaan 1937. Lastensuojelulaissa päivähoito oli määritelmältään kotikasvatusta tukeva avohuollon muoto, puoliavoin lastenhuolto. Viitekehyksen muutos oli edistysellinen verrattuna aiempaan köyhäinhoitoon ja suojelukasvatukseen. (Välimäki 1999, 212.) Uusi laki lisäsi lastentarhojen perustamista, kun taloudelliset olosuhteet paranivat lamakauden päättyessä. Tämä vaihe kuitenkin keskeytyi äkillisesti toisen maailmansodan syttyessä (Hänninen & Valli 1986, 144).

Neljäs vaihe oli yhteiskuntapoliittisesti hiljaiselon aikaa. Sodan aikana päivähoitotoimintaa pyrittiin jatkamaan normaalista mutta se jouduttiin monin paikoin jopä lopettamaan väliaikaisesti. Lapsia myös siirrettiin maaseudulle tai jopa ulkomaille, pääosin Ruotsiin mutta myös Tanskaan. (Välimäki 1999, 213; Hänninen & Valli 1986, 143–144.)

Viides vaihe sijoittuu aikaan ennen vuoden 1973 päivähoitolakia. Naisten ansiotyössäkäynnin lisääntyessä tarve luoda yleinen päivähoitojärjestelmä kasvoi. Li-

säksi ajanjaksoon liittyi perheen ja päivähoidon kannalta oleellisia muutoksia kuten avioerojen lisääntyminen ja yksinhuoltajien määrän kasvaminen. Päivähoidon, erityisesti kokopäivähoidon tarve kasvoi huomattavasti, kun yhteiskunta kehittyi ja teollistui voimakkaasti. Kansalaiset ja erilaiset painostusryhmät ottivat kantaa lastentarhapulaan ja lasten päivähoidon heikkoon tilanteeseen. Vastavaa lakia suunniteltiin jo 1950-luvulla mutta tuolloin ehdotus ei edennyt mietintöä pidemmälle. Perhepäivähoito alkoi organisoitua ja laajentua 1960-luvun lopulla. (Välimäki 1999, 213–215; Hänninen & Valli 1986, 147–153.) Anna-Leena Välimäki ja Pirkko-Liisa Rauhala (2000, 394) määrittelevät yksityisen perhepäivähoidon olleen kuitenkin enemmän naapuri- ja sukulaisapua kuin laajemmin organisoitu palvelu ennen vuoden 1973 päivähoitolakia.

Välimäen mukaan kuudes eli valtiojohtoinen vaihe alkaa siitä, kun päivähoitolaki astuu voimaan. Vuoden 1973 päivähoitolaki luotiin työvoimapolitiittisista lähtökohdista, jonka takia sitä voidaan kutsua myös puitelaiksi. Päivähoitolaki mahdollisti perheiden äideille työssäkäynnin sekä opiskelun. Lain tärkein tehtävä oli vastata päivähoiton kasvavaan tarpeeseen. (Kinos & Palonen 2012, 233.) Tähän asti naisten ensisijainen tehtävä oli ollut huolehtia kodista ja lapsista. Päivähoito muokkaantui yksinomaan yhteiskunnan tarpeiden johdosta. Perhepäivähoito tuli päivähoitolain myötä päiväkodin kanssa tasavertaiseksi lastenhoitomuodoksi (Välimäki 1999, 216).

Lasten päivähoitolain tavoitteena oli luoda ”lakiin perustuva, tasaveroisia, vaihtoehtoisia hoitomuotoja tarjoava sosiaalipalvelujärjestelmä, jota kaikki lapsiperheet voisivat käyttää hyväkseen tarvitsemallaan tavalla.” (Hänninen & Valli 1986, 193). Lain myötä vastuu päivähoiton järjestämisestä tuli kunnille, joissa sen hallinnosta vastasivat sosiaalilautakunnat (Laki lasten päivähoidosta 1973/36). Valtion suhde lasten hoitojärjestelyihin muuttui siis merkittävästi päivähoitolain myötä. Kuitenkaan muutos ei vielä tässä kohtaa vaikuttanut suuresti päivähoiton arkeen vaan yhä edelleen hoitopaikat menivät ensisijaisesti vähävaraisille ja yksinhuoltajille. (Välimäki 1999, 215.)

Uusi päivähoitolaki yhdisti aiemmin erillään olleet seimet, yksityisen perhepäivähoidon sekä lastentarhat yhden käsitteen, päiväkoti alle. Käyttöön otettu uusi ni-



mike päiväkotia on johdettu Ruotsissa jo tuolloin käytössä olleesta daghem-termistä. Vanhat nimikkeet lastentarha ja seimi katsottiin olevan paitsi erillään toisistaan mutta ne myös painottivat eri asioita. (Onnismaa, Paananen & Lipponen 2014, 8–9.) Vuoden 1973 laki oli alkusysäys varhaiskasvatuksen kehitykselle kohti sellaista, miten se nykypäivänä nähdään.

Vuonna 1980 päivähoiton kasvatustavoitepykälä antoi mietintönsä, jonka pohjalta vuoden 1973 päivähoitolakiin liitettiin kasvatustavoitepykälä vuonna 1983. Kasvatustavoitepykälä toi päivähoitolakiin laadullisen velvoitteen. Laki oli aiemmin suunnannut vain määrällisen tarpeen tyydyttämiseen. (Kinos & Palonen, 238.) Kasvatustavoitepykälä nousi varhaiskasvatuksen omista laadullisista muutostarpeista. Kasvatustavoitepykälä antoi pedagogiikalle yhteiskunnallisen oikeutuksen, joka mahdollisti varhaiskasvatuksen painopisteen siirtymisen kohti tavoitteellista kasvatusta sosiaalihuollon toimintaympäristössä (Alila & Kinos 2014, 13).

Kasvatustavoitteiden määrittelyllä oli kaksi oleellista seurausta. Parlamentaarinen ja julkinen tavoitteiden määrittely irrotti päivähoiton perinteisestä vähävaraisten ja kasvatustaidottomien perheiden tukemisesta sekä linjasi sen tarjoaman kasvatuksen yleiseksi varhaiskasvatukseksi. Toinen oleellinen muutos oli, että kasvatustavoitepykälän mukaisesti nyt vanhemmilla oli oikeus saada tietää lapsesta päivähoitosta. (Välimäki 1999, 215.)

Seitsemäs ja viimeinen vaihe Välimäen päivähoitojärjestelyn muotoutumisvaiheissa on ”Hyvinvointivaltion täyttymys, kriisi ja uuden alun murros 1990–1996”. Tähän ajanjaksoon liittyy olennaisesti lama, joka vaikutti yhteiskunnalliseen päätöksentekoon. Välimäki (1999, 217) toteaa, että 1990-luvun alussa ”valtio otti kokonaisvastuun pienten lasten hoitojärjestelyistä” hoitotakuun muodossa. Hänen mukaansa tämän jälkeen kuitenkin tilanne päivähoiton järjestämisen suhteen alkoi kriisiytyä.

Kunnissa 1990-luvulla päivähoitojärjestelyissä tapahtui paljon rakenteellisia ja määrällisiä muutoksia. Esimerkiksi vuonna 1992 voimaan tullut asetusmuutos, jonka mukaisesti kunnilla oli mahdollisuus muuttaa henkilöstömitoitustaan niin, että toinen lastentarhanopettaja korvattiin lastenhoitajalla (Onnismaa, Kalliala &

Tahkokallio 2017, 6). Tämän ajanjakson aikana valtio vähensi päätösvaltaansa (HE 255/1993) ja lisäsi kuntien mahdollisuuksia tehdä enemmän itsensä näköistä varhaiskasvatustoimintaa (Välimäki 1999, 218).

Päivähoitolain voimaantulon jälkeen keskeisin rakenteellinen uudistus koettiin vuonna 1996, kun lakiin kirjattiin kuntien velvollisuus taata kaikille alle kouluikäisille lapsille oikeus päivähoitoon riippumatta perheen sosiaalisesta tai taloudellisesta asemasta. Subjektiiivinen päivähoito-oikeus muutti päivähoiton perustelun, 1970-luvulta peräisin olevan tarveharkinnan tilalle tuli nyt kaikille tarkoitettu instituutio. (Kinos & Palonen 2012, 241.) Välimäki (1999, 218) tulkitsee, että vuonna 1996 voimaan tullut subjektiiivinen päivähoito-oikeus voidaan nähdä hyvinvointivaltiollisena täyttymyksenä.

Hallinnonalansiirtoprosessi käynnistyi 1990-luvulla, kun osassa kunnissa aloitettiin vapaakuntakokeilu, jonka nojalla varhaiskasvatus oli mahdollista siirtää pois kuntien sosiaalitoimesta (Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017, 8). Vapaakuntakokeilua seurasi hallituksen esitys vuonna 2001 (HE 124/2001 vp), jossa kunnille annettiin valta päättää päivähoiton hallinnon sijoittamisesta. Selvityshenkilöt Tuulikki Petäjaniemi ja Simo Pokki (2010, 19–20) esittivät, että hallinnonalan siirron tulisi koskea myös valtionhallintoa. Selvityksestä käy ilmi, että tässä vaiheessa yli puolet kunnista oli päättänyt siirtää varhaiskasvatuksen hallinto opetustoimen alle.

Hallinnonalasiirto (laki 909/2012, HE 159/2012 vp) palautti varhaiskasvatuksen takaisin opetus- ja kulttuuriministeriön alle vuoden 2013 alusta. Tämä tarkoitti, että vuodesta 2013 lähtien varhaiskasvatus ei ollut enää sosiaalipalvelu vaan osa suomalaista koulutusjärjestelmää. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 16; Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017, 8.) Varhaiskasvatuksen hallinnonalansiirtoa sosiaalitoimesta opetus- ja kulttuuriministeriön alle leimasi intressiristiriidat sekä reviiirikamppailu, jotka hidastivat varhaiskasvatuksen kehittämistä Suomessa (Alila & Kinos 2014, 16).

Esiopetuksen velvoittavuutta koskeva laki (1040/2014) tuli Suomessa voimaan vuonna 2015. Lain mukaan kaikki lapset ovat velvoitettuja osallistumaan esiopetukseen oppivelvollisuuttaan edeltävänä vuonna. Muutosta perusteltiin sillä, että

se parantaa lasten oppimisedellytyksiä ja lisää koulutuksellista tasa-arvoa Suomessa. Ennen lain voimaantuloa Suomessa oli noin 1200 lasta, jotka eivät olleet maksullisen esiopetuksen piirissä. (Kinos & Palonen 2013, 18; 29–33.) Konkreettisesti muutos ei siis ole erityisen suuri mutta lain merkitys korostuu symbolisella tasolla. Vuodesta 2015 lähtien maksuton esiopetus ei siis ole ollut Suomessa oikeus vaan velvollisuus ja osa kasvatus- ja koulutusjärjestelmää.

Varhaiskasvatukseen liittyvistä laista ja asetuksista löytyy koonti tutkimuksen liitteistä, joka mahdollistaa varhaiskasvatukseen liittyvän lainsäädännöllisten muutosten tarkastelun kronologisesti tutkimuksen kannalta olennaisiin muutoksiin liittyen. Tämä tarkastelu alkaa ensimmäisestä lasten päivähoitolaista ja päättyy vuoden 2020 alussa tehtyihin muutoksiin. (Liite 3)

### *3.2 Varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen historia*

Päivähoito herätti yhteiskunnallista keskustelua 1960-luvulla syistä, joita esiteltiin aiemmassa luvussa varhaiskasvatuksen historiasta. Tässä yhteydessä alettiin tarkastella myös lastentarhanopettajien koulutukseen liittyviä kysymyksiä. Komiteat ja toimikunnat pohtivat lastentarhanopettajien koulutuksen liittämistä peruskoulun luokanopettajien koulutukseen sekä ehdottivat koulutuksen huomattavaa määrällistä lisäämistä. Tämän seurauksena koulutettujen lastentarhanopettajien määrä jopa kymmenkertaistui 1970-luvun aikana. (Hänninen & Valli 1986, 238.) Silti päivähoiton piirissä toimivien kouluttamattomien työntekijöiden osuuden katsottiin 1970-luvulla olevan huolestuttavan suuri. Annettu koulutus oli monenlaista ja monen laatuista johtuen koulutuksen jakaantumisesta moneen eri paikkaan. (Kinos & Palonen 2012, 233.)

Vuonna 1973 Jyväskylän yliopistossa ja Joensuun korkeakoulussa aloitettiin uudenmuotoinen lastentarhanopettajan tutkintoon valmistava koulutus. Kokeilun tarkoituksena oli vastata uuden päivähoitolain vaatimukseen. (Hänninen & Valli 1986, 237.) Vuoden 1974 syksyllä uudenmuotoista koulutusta laajennettiin Savonlinnan, Rauman ja Kajaanin opettajakoulutusyksikköön (Hänninen & Valli 1986, 238). Uudenmuotoinen lastentarhanopettajakoulutus sijaitsi hallinnollisesti opetusministeriön alaisuudessa, joka merkitsi sitä, että lastentarhanopettajien koulutus ei ollut enää hallinnollisesti yhtenäinen (Hänninen & Valli 1986, 238).

Ennen uudenmuotoisen koulutuksen perustamista ja sen jälkeen rinnakkain toimivat lastentarhanseminaarit, jotka olivat omistukseltaan maassamme yksityisiä, yhdistysten ja säätiöiden omistamia koulutuslaitoksia vuoteen 1977 asti (Hänninen & Valli 1986, 219). Vuonna 1977 koulutus siirtyi kokonaisuudessaan valtion vastuulle ja seminaarit muutettiin lastentarhanopettajaopistoiksi. Koulutus yliopistosektorilla sekä näissä erillisissä opistoissa perustui yhtenäisiin opetussuunnitelmiin. (Hytönen 2017, 100.)

Päivähoidon laadulle esitetyt vaatimukset muokkasivat koulutusten sisältöjä. 1980-luvun alussa lastentarhaopettajakoulutus sekä lastentarhaopettajaopistoissa että yliopistojen yhteydessä muutettiin kestoltaan kolmen vuoden mittaisiksi, kun ne olivat vain kahden vuoden mittaisia (Hänninen & Valli 1986, 238-239; Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017, 9).

Yliopistoissa uudet opettajankoulutusvetoiset tiedekunnat muodostuivat pitkälti luokanopettajakoulutuksen intressien mukaisiksi. Luokanopettajakoulutusta pyrittiin kehittämään aineenopettajakoulutuksen suuntaan, jolloin alle kouluikäisten lasten opettajuuden kehittäminen jäi vähemmälle. (Kinos & Palonen 2012 234–240.)

Seuraava suurempi muutos lastentarhaopettajakoulutuksen näkökulmasta tapahtui 1990 -luvun alussa. Valtioneuvosto antoi vuonna 1990 eduskunnalle selonteon koskien koulutuspolitiikkaa, jossa todettiin, että lastentarhaopettajankoulutus tulisi siirtää kokonaisuudessaan yliopistojen alaisuuteen. Selonteon keskeisin ehdotus, varhaiskasvatuksen koulutuksen näkökulmasta, oli varhaiskasvatuksen liittäminen osaksi koulutuspolkua. Koulutuspolun yhtenäistämisen kannalta pidettiin tärkeänä yhteneväistä tieto- ja asennepohjaa. Koulutuksen haluttiin tukeutuvan kasvatus- ja käyttäytymistieteelliseen tutkimukseen samoin kuin luokanopettajakoulutus ylipäätään. (Kinos & Palonen 2012, 243.) Tämä selonteko vahvisti varhaiskasvatuksen asemaa, roolia ja arvostusta yhteiskunnassa. Lastentarhaopettajien ja luokanopettajien koulutuksen yhteyden vahvistaminen korostaa lastentarhaopettajien roolia yhtäläisenä osana kasvatusjärjestelmää.

Yliopistopohjaisen lastentarhaopettajakoulutuksen lisäksi Kajaanissa aloitettiin vuonna 1991 kokeilu, jossa kaikilla lastentarhanopettajaopiskelijoilla oli oikeus

maisteriopintoihin. Tämä kokeilu oli varhaiskasvatuksen akateemisen kehityksen kannalta erityisen tärkeä. (Kinos & Palonen 2012, 243; Helenius, Korhonen & Laes 2005, 165.)

Vuonna 1995 varhaiskasvatuksen akatemisoituminen sai lopullisen sinettinsä, kun opistopohjainen lastentarhanopettajakoulutus lakkautettiin ja koulutus muutettiin selonteon ehdotuksen mukaisesti alemmaksi korkeakoulututkinnoksi. Lastentarhanopettajankoulutus liitettiin myös osaksi muuta opettajankoulutusta (Kinos & Palonen 2012, 243). Eroavaisuutena luokanopettajakoulutukseen, lastentarhaopettaja oli valmis työelämäänsä kandidaatintutkinnon jälkeen. Tämä rakennero koulutusten välillä on voimassa edelleen.

Liittämisen yhteydessä lastentarhaopettajakoulutuksen sisältöjä muokattiin mallillisesti, periaatteena oli pedagogisen jatkumon luominen. Uudistuksen keskeisenä teemana oli tuoda 3-6 vuotiaiden ja 7-8 vuotiaiden kasvatusta ja opetusta lähemmäs toisiaan, jotta pedagoginen jatkumo varhaiskasvatuksen ja koulun välillä toteutuisi paremmin. (Kinos & Palonen 2012, 242.)

Hytösen (2017, 100) mukaan voidaan sanoa, että lastentarhanopettajakoulutuksen siirtyminen yliopistoon ja muotoutuminen alemmaksi korkeakoulututkinnoksi pohjautuivat ajatukseen, että Suomi oli liittymässä osaksi läntisen Euroopan valtioiden muodostamaa yhteisöä. Päätöksellä pyrittiin yhtenäistämään koulutuksia keskenään.

Bologna -uudistus muokkasi yliopistojen eri tieteenalojen rakennetta Suomessa vuonna 2005. Lastentarhaopettajakoulutukseen tämä uudistus ei kuitenkaan edellä mainitusta syystä, suuresti vaikuttanut. Yksiköt, joissa pystyi opiskelemaan varhaiskasvatuksen kandidaatintutkinnon, olivat tarjonneet mahdollisuuden maisterikoulutukseen jo aiemminkin. (Helenius, Korhonen & Laes 2005, 165.) Kuitenkin vain osa varhaiskasvatuksen opiskelijoista sai opiskeluoikeuden ylemmään, yleisen kasvatustieteen maisteritutkintoon. Uudistus alleviivasi lastentarhaopettajakoulutuksen erityisyyttä, jossa kandidaatintutkinto tarjoaa pätevyyden ja ammattinimikkeen. Bologna asetuksen myötä yliopistokoulutukset muotoutuivat kaksiosaisiksi tutkinnoksi, pois lukien lastentarhaopettajakoulutus. (Jakku-Sihvonen 2005, 13.)

Lastentarhaopettajakoulutusten välillä on Suomessa yksikkö kohtaisia eroja maisteriopinto-oikeuden suhteen. Esimerkiksi Tampereen yliopistossa lastentarhanopettajakoulutuksessa vuosina 2009–2017 aloittaneille opiskelijoille myönnettiin opintojen alussa opinto-oikeus maisteriopintoihin. Tämän jälkeen aloittaneilla opiskelijoilla ei ole enää suoraa oikeutta maisteriopintoihin vaan sinne haetaan erillishaun kautta.

# 4 VARHAISKASVATUKSEN LÄHIHISTORIA, NYKYPÄIVÄ JA TULEVAISUUS

Tässä kappaleessa esitellään aluksi varhaiskasvatuksessa toimivan henkilöstön työtehtäviä sekä koulutustaustoja. Sen jälkeen tarkastellaan varhaiskasvatuksen nykytilaa ja viimeisimpiä muutoksia. Lopuksi esitellään, miten Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuissa pohditaan varhaiskasvatuksen tulevaisuuden kehityssuuntaa.

## *4.1 Varhaiskasvatuksen henkilöstö*

Vaikka tässä tutkimuksessa yleisesti keskitytään vahvasti varhaiskasvatuksen opettajuuteen, tässä luvussa käsitellään kuitenkin varhaiskasvatuksessa toimivaa muuta henkilöstöä. Tämä luku on jaettu alalukuihin työnimikkeiden mukaan, näissä alaluvuissa käsitellään erilaisia koulutuspolkuja. Viimeisessä alaluvussa käsitellään varhaiskasvatukseen liittyvissä työtehtävissä kuntaorganisaatiossa toimivien työnimikkeitä.

Aiemmin voimassa olleet kelpoisuusehdot ja henkilöstörakennetta ohjaavat säädökset ovat tuottaneet päiväkoteihin henkilöstörakenteen, jossa painottuu sosiaali- ja terveysalan tutkinnot suhteessa kasvatusalan tutkintoihin. Tämän lisäksi toisen asteen tutkinnon suorittaneita on noin kaksi kolmas osaa kaikista työntekijöistä. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 80.) Uusi varhaiskasvatuslaki (2018) on muokannut myös työnimikkeitä, joka näkyy myös tässä kappaleessa, työnimikkeiden ja koulutusten moninaisuutena.

Tässä kappaleessa viitataan myös Kirsti Karilan, Tuomas Kososen ja Satu Järvenkallaksen (2017) erityisasiantuntijaryhmän tekemään selvitykseen, siitä miten varhaiskasvatusta tulisi kehittää tulevaisuudessa. Tähän asiakirjaan palataan

myös tarkemmin kappaleessa, joka käsittelee varhaiskasvatuksen tulevaisuuden kuvia.

#### 4.1.1 Sosionomit lastentarhanopettajina

Sosionomikoulutus on alusta alkaen muotoutunut jännitteisessä suhteessa sekä varhaiskasvatukseen että sosiaalialaan (Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017, 10). Sosionomeja alettiin kouluttamaan vuonna 1992, kun aloitettiin ammattikorkeakoulukokeilut. Sosionomien tulee liittää tutkintoonsa 60 opintopisteen laajainen kokonaisuus varhaiskasvatuksen opintoja pätevytyäkseen varhaiskasvatuksen opettajaksi. (Alila & Kinos 2014, 17.) Sosionomit eivät saa opintojensa myötä pätevyyttä toimia esiopettajan tehtävissä. Sosionomikoulutuksen tietoperusta rakentuu yhteiskunta ja sosiaalitieteisiin ja koulutuksen kontekstin muodostaa sosiaali- ja terveysala. Sosionomien osaamisen erityisvahvuudeksi nostettiin, varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutuksen arvioinnissa, yhteistyötaidot perheiden kanssa ja kasvatuskumppanuusosaaminen. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 82–83.)

Uudessa varhaiskasvatuslaissa (2018) eriytettiin varhaiskasvatuksen opettajan ja varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänimikkeet ja kelpoisuusvaatimukset. Kuitenkin lain voimaan tullessa kaikki ne, joilla on varhaiskasvatuksen sosionomin kelpoisuus, opiskelevat sosionomiksi tai on hyväksytty opiskelemaan sosionomiksi ovat kelpoisia toimimaan myös varhaiskasvatuksen opettajan tehtävässä. (Mahkonen 2018.)

#### 4.1.2 Lastenhoitajat

Varhaiskasvatuksessa toimivan lastenhoitajan tehtäviin voi saada kelpoisuuden suorittamalla lastenohjaajan tai lähihoitajan koulutuksen. Lähihoitajakoulutus pyrkii geneerisyyteen, joka mahdollistaa liikkuvuuden sosiaali- ja terveysalan tehtävissä. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 82–83.) Varhaiskasvatuksessa lähihoitaja koulutuksen laaja-alaisuus on koettu ongelmalliseksi, koska se ei ole antanut riittävästi valmiuksia vaativaan työtehtävään johtuen varhaiskasvatusopintojen vähyydestä (Alila & Kinos 2014, 18). Kirsti Karilan, Tuomas Kososen ja Satu Järvenkallan (2017, 107) asiantuntijatyöryhmä esitti, että muodostettaisiin



yksi varhaiskasvatusalan perustutkinto, joka vastaisi riittäväällä syvyydellä varhaiskasvatuksen tehtävien vaatimaan osaamiseen.

#### 4.1.3 Päiväkodin johtaja

Uusi varhaiskasvatuslaki astui voimaan 1.9.2018. Siinä kirjattiin, että 1.1.2030 alkaen päiväkodin johtajan tehtävien kelpoisuusvaatimus on varhaiskasvatuksen opettajan tai varhaiskasvatuksen sosionomin tutkinto sekä vähintään kasvatus-tieteen maisterin tutkinto. 1.1.2030 asti päiväkodin johtajana voi toimia henkilö, jolla on varhaiskasvatuksen opettajan tai varhaiskasvatuksen sosionomin pätevyys (Varhaiskasvatuslaki 540/2018.)

Varhaiskasvatuksen johtajuuteen on historiallisesti vaikuttanut kaksi tekijää, jotka ovat vaikuttaneet sen luonteeseen. Ensiksi johtajuuden ja päivähoitojärjestelmän sektoroitunut rakenne eli päivähoidon jakautuminen päiväkoteihin, perhepäivähoitoon ja avoimeen toimintaan. Toiseksi päivähoidon johtajan työn osa-aikaisuus eli johtajien kaksoisrooli lastentarhanopettajana ja päiväkodin johtajana. Edellä mainitut tekijät alkoivat murtumaan 1990-luvulla, jolloin päiväkodin johtajasta tulisi ammattinimike johtajalle, jonka vastuulla on päivähoidon eri muotoja. (Hujala, Heikka & Halttunen 2017, 291)

Ensin oli lastentarhanopettaja, joka teki samanaikaisesti päiväkodin johtajan tehtäviä. Seuraavaa vaihetta kuvaa päiväkodin johtaja, joka yritti samanaikaisesti toimia lastentarhanopettajana. Nyt olemme vaiheessa, jossa päiväkodin johtajat siirtyvät pelkästään johtajiksi ja kiihtyvällä vauhdilla hajautettujen organisaatioiden johtajiksi. (Halttunen 2009, 48.)

Päivähoidon johtajuutta kuvataan nykyään käsitteellä hajautettu organisaatio, jolla tarkoitetaan useammasta kuin yhdestä yksiköstä koostuvaa rakennetta. Siirtymä hajautetun organisaation johtajuuteen on pitänyt sisällään haasteita. Johtajan yhdistelmä virat lisäsivät päiväkodin johtajan vastuualueita ja aiheuttivat epäselvyyksiä perhepäivähoitoon liittyvästä pedagogisesta ohjauksesta (Hujala, Heikka & Halttunen 2017, 292).

Päiväkodin johtajien työtehtävien arviointi on haastavaa, koska johtajien työkonaisuudet vaihtelevat. Esimerkiksi alaisten määrä vaihtelee erilaisissa selvityksissä alle viiden työntekijän yksiköistä yli 40 hengen yksiköihin (Hujala, Heikka &

Halttunen 2017, 293.) Pedagogisen johtamisen osa-aluetta korostetaan johtajuuteen liittyen. Tämä käytännössä tarkoittaa sitä, että yleisten johtamisvalmiuksien lisäksi johtajalta vaaditaan tuntemusta toiminnan ammatillisesta asiasisällöstä. (Ojala 2007.) Kuitenkin Heikan ja Hujalan (2013) tutkimuksen mukaan hallintoon liittyvät työtehtävät olivat se johtajuuden osa-alue, joka vei eniten johtajien työaika.

#### 4.1.4 Kuntaorganisaatioissa toimivat henkilöt

Eeva Hujala, Johanna Heikka ja Leena Halttunen (2017, 300) toteavat johtajuutta varhaiskasvatuksessa käsittelevässä artikkelissaan, että Suomessa on tehty hyvin vähän systemaattista varhaiskasvatuksen hallintoon kohdistuvaa tutkimusta ja tarkastelua. He kuitenkin kirjoittavat, että kunnat ovat keskenään hyvin erilaisen suhteen, kuinka varhaiskasvatuspalveluita hoidetaan ja johdetaan. Kunnissa on olemassa erilaisia painotuksia ja resursointia varhaiskasvatuksen suhteen. Esimerkiksi kunnan koko voi vaikuttaa siihen, että niin sanottua väliportaan hallinto puuttuu kokonaan.

Olennaista on tiedostaa varhaiskasvatuksen johtaminen kunnissa osaksi julkishallintoa. Organisaation johtamisen tehtävä on siis perustehtävän toteuttamisen tukeminen ja varmistaminen (Airaksinen, Nyholm & Jäntti 2011, 150). Rakenne kuntaorganisaatioissa on joko opetus-, sivistys- tai muuhun toimialaan sisältyvä varhaiskasvatuksen toimialue, jonka perustehtävänä on tuottaa varhaiskasvatuspalveluita (Akselin 2013, 38). Julkisessa organisaatioissa toimimiseen liittyy tilivelvollisuus, joka pitää sisällään sekä taloudellisen ja toiminnallisen vastuun (Niiranen ym. 2010, 53).

Työnimikkeet ja tehtäväkuvat vaihtelevat kunnittain. Edellä mainittuja voivat olla esimerkiksi virkamiesjohdossa varhaiskasvatuksen johtaja tai päivähoiton johtaja. Väliesimiesten toiminimikkeet voivat olla esimerkiksi aluepäällikkö, aluejohtaja tai alueen palvelupäällikkö. Asema kuntaorganisaatioissa voi olla myös erityistyöntekijä, kuten esimerkiksi varhaiskasvatuksen suunnittelijalla.

## 4.2 Varhaiskasvatus vuosina 2015–2020

Suomessa toteutettiin vuosina 2015 ja 2016 kaksi päivähoitolain uudistusta. Vuoden 2015 uudistus piti sisällään lähinnä ilmaisullisia muutoksia. Vuoden 2016 uudistus taas muutti konkreettisesti päivähoidon arkea mahdollistamalla ryhmäkoon suurentamisen sekä subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajoittamisen. (Mahkonen 2018, 20–21.) Tämän lisäksi varhaiskasvatukseen kohdistui taloudellisia säästöpaineita.

Anna-Maija Puroila ja Susanna Kinnunen (2017) tekivät selvityksen varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista. Tuloksista selviää, että kaksi kolmasosaa selvitykseen vastanneista kunnista oli päättänyt rajata subjektiivisen päivähoito-oikeuden 20 tuntiin (Puroila & Kinnunen 2017, 93). Juhani Hytönen (2017, 104) toteaaakin, että hallituksen päätös sallia kokopäiväinen päivähoito vain perheille, joilla ei ole vanhempaa tai huoltajaa kotona jopa romuttaa yli 15 vuoden aikana rakennetun kasvatus- ja koulutusjärjestelmän alimman portaan olemassaolon.

Vuonna 2016 tehdyillä lainsäädännön muutoksilla on ollut negatiivisia vaikutuksia lapsiryhmiin. Päiväkotiryhmien koostumukseen on tullut lisää moninaisuutta osapäiväisten ja osapäiväisten lasten lisääntyessä. Myös lasten määrä ryhmissä on kasvanut joissain ryhmissä. Työntekijät arvioivat mahdollisuuksien yksilölliseen kohtaamiseen kavenneen. (Puroila & Kinnunen 2017, 148.)

Puroilan ja Kinnusen (2017) selvityksen perusteella voidaankin todeta, että kuntien edellä mainitut toimenpiteet eriarvoistavat perheitä riippuen heidän asuinkunnastaan. Kuntien erilaistumiskehitys on ollut kiihtyvää koko 2000-luvun. Kehitystä ovat vauhdittaneet kuntien omissa toimintaympäristöissä tehdyt rakenteelliset sekä strategiset muutokset. (Airaksinen 2017, 170.)

Selvityksessä nostetaan esille myös muita ydintuloksia. Puroilan ja Kinnusen (2017, 147) mukaan varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistamiseen on liittynyt sekä sisällöllisiä että taloudellisia tavoitteita, jotka ovat osittain ristiriidassa keskenään. Esimerkiksi lisääntynyt vaatimus pedagogiseen osaamiseen ei vastaa nykyistä henkilöstörakennetta eikä kelpoisuusvaatimuksia.

Vuonna 2016 julkaistiin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, joka on toimintaa ja sen sisältöjä ohjaava valtakunnallinen määräys. Vuoden 2015 lain uudistamisen myötä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden laadinta siirtyi Stake-silta Opetushallitukselle. (Repo ym. 2018, 16.) Tätä aiemmin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat olleet suositus, nykyään ne ovat normimuotoinen asiakirja, joka velvoittaa ja ohjaa toimintaa uudella tavalla. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet luovat elinikäisen oppimisen jatkumoa, joka alkaa varhaiskasvatuksesta ja jatkuu perusopetukseen. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 20.)

Mervi Eskelinen ja Hanna Hjelt (2017) tekivät valtakunnallisen selvityksen liittyen varhaiskasvatuksen henkilöstöön sekä lapsen tuen toteuttamiseen. Tämän selvityksen yhteenvedossa ja pohdinnassa nostettiin esille neljä keskeistä havaintoa liittyen selvityksen tuloksiin. Näistä ensimmäinen liittyen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen johtotehtäviin, toinen kelpoisen henkilöstön saatavuuteen, kolmas henkilöstön alanvaihtosuunnitelmiin ja viimeinen täydennyskoulutukseen. Tämän tutkimuksen osalta tarkastellaan kolmea ensimmäistä kokonaisuutta.

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen johtotehtävät ovat luonteeltaan monimuotoinen kokonaisuus. Varhaiskasvatuksen kentällä on tapahtunut viime vuosina muutoksia, joiden seurauksena varhaiskasvatustyöskentelyt kasvavat ja palvelukokonaisuuudet monipuolistuvat. Suurin osa johtajista on nykyään niin sanottuja hallinnollisia johtajia, jotka eivät toimi lapsiryhmätyössä. Tämän tyyppinen johtajuus edellyttää johtajilta laajempaa ymmärrystä liittyen julkiseen johtamiseen, mikä näkyy myös johtajien täydennyskoulutustavoissa. (Hjelt & Eskelinen 2017, 46.)

Lähes koko maassa oli saatavilla kelpoista henkilökuntaa ainakin vakituisiin työsuhteisiin. Etelä-Suomen ja Lapin alueilla tilanne oli kuitenkin muita aluehallintovirastoalueita heikompi. Eniten pulaa oli yliopistokoulutetuista lastentarhanopettajista.

Noin kolmasosa selvitykseen vastanneista harkitsee alan vaihtamista seuraavan kymmenen vuoden aikana. Tämä koskettaa erityisesti lastentarhanopettajan tehtävissä toimivia henkilöitä, etenkin sosionomin koulutuksella tehtävässä toimivia. Mahdolliseksi syiksi selvityksessä tarjotaan seuraavanlaista listaa: ”palkkaus ei

vastaa työn vastuullisuutta, arvostus on vähäistä, kuormitus ja vastuu suuria, etenemismahdollisuudet vähäiset, vaikutusmahdollisuudet työn rakenteisiin vähäiset ja työnkuvat epäselvät.” Lastentarhanopettajien korkea alanvaihtohalukkuus saattaa vinouttaa varhaiskasvatuksen ammattiryhmärakennetta entisestään sekä karsia pedagogista osaamista. (Hjelt & Eskelinen 2017, 47–48.)

Vuonna 2018 saatiin valmiiksi varhaiskasvatuslain muodostamisen toinen vaihe. Mahkonen (2018, 12–13) kirjoittaa, että vuoden 2018 varhaiskasvatuslaki on: ”...Suomen oikeushistorian ensimmäinen varhaiskasvatuslaki.” ja, että se on ”...pääasialliselta luonteeltaan hallinnollisia seikkoja normittava laki.”

Vuoden 2018 varhaiskasvatuslain todelliset uudistukset liittyvät varhaiskasvatuksen tietovarantoon ja ammatillisiin kelpoisuusvaatimuksiin. Pyrkimyksenä on luoda valtakunnallinen tietopankki, joka lisää tietoon pohjautuvaa kehittämistoimintaa, tilastointia ja päätöksentekoa. Tätä tietopankkia kutsutaan laissa varhaiskasvatuksen tietovarannoksi. Lain toinen uudistus liittyy ammatillisten nimikkeiden muuttumiseen, henkilöstörakenteeseen sekä päiväkodin johtajan kelpoisuusvaatimuksen muuntamiseen. On kuitenkin hyvä huomioida, että johtajalle asetettu kelpoisuusvaatimukset ja henkilöstörakenne muutos tulevat voimaan vasta vuoden 2030 alusta. (Mahkonen 2018, 27–33.)

Vuoden 2019 lopussa hallitus päätti palauttaa lapsille subjektiivisen päivähoito-oikeuden kokoaikaiseen varhaiskasvatukseen. Tällä päätöksellä subjektiivinen päivähoito-oikeus palautetaan täyteen laajuuteensa, jossa se oli ennen siihen vuonna 2016 kohdistettuja taloudellisia säästötoimia. Ehdotettu lakimuutos astuu voimaan vuoden 2020 alusta lähtien. (HE 34/2019.)

Varhaiskasvatukseen liittyvistä laista ja asetuksista löytyy koonti tutkimuksen liitteistä, joka mahdollistaa varhaiskasvatukseen liittyvän lainsäädännöllisten muutosten tarkastelun kronologisesti tutkimuksen kannalta olennaisiin muutoksiin liittyen. (Liite 3)

### *4.3 Varhaiskasvatuksen tulevaisuus opetusministeriön julkaisuissa*

Tässä kappaleessa pureudutaan siihen, miltä varhaiskasvatuksen tulevaisuus tulee mahdollisesti näyttämään. Tulevaisuuskuva, kehityssuunta sekä kehitysehdotukset pohjaavat opetusministeriön julkaisuihin.

#### 4.3.1 Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030

Vuonna 2017 silloinen opetusministeri Sanni Grahn-Laaksonen nimitti kolmen hengen asiantuntijatyöryhmän selvittämään, miten varhaiskasvatuksen osallistumisastetta saataisiin nostettua, minkälaista osaamista varhaiskasvatuksessa tarvitaan sekä luomaan koonnin varhaiskasvatuksen taloudellisesta ja yhteiskunnallisesta vaikuttavuudesta. Kirsti Karila, Tuomas Kosonen sekä Satu Järvenkallas kirjoittivat edellä mainitun toimeksiannon pohjalta selvityksen nimeltä ”Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030.”

Suomalaisten lasten osallistumisaste varhaiskasvatukseen jää selkeästi eurooppalaisen keskiarvon alapuolelle (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 14). Esimerkiksi 3–5 vuotiaiden osalta osallistumisaste varhaiskasvatukseen on Suomessa 73,8%, kun taas muissa Pohjoismaissa osallistumisasteet sijoittuvat noin 95% vaiheille. Alle kolmevuotiaiden kohdalla osallistumisasteen mataluutta selitetään maailman laajimmalla kotihoidon tuella mutta se kuitenkin selittää alhaista osallistumisastetta myös vanhempien lasten kohdalla. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 32.)

Varhaiskasvatukseen osallistumiseen vaikuttaa potentiaalisesti muun muassa päivähoitopaikkojen saatavuus, varhaiskasvatusmaksujen suuruus sekä kotihoidon tukeminen (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 28). Asiantuntijatyöryhmä asettaa osallistumisasteen nostamiselle sekä lyhyen että pitkän aikavälin toimitasuosituksia. Lyhyellä aikavälillä tulisi uudistaa varhaiskasvatuksen maksujärjestelmä niin, että se kannustaisi osallistumaan sekä varhaiskasvatukseen että työhön. Kotihoidon tuki ja lasten hoitovapaa tulisi alentaa kahteen vuoteen. Lisäksi tulisi lisätä yleistä tietoisuutta varhaiskasvatuksen positiivisista vaikutuksista erityisesti varhaiskasvatuksen ja neuvoloiden palveluohjauksessa. Edellä

mainittujen asioiden lisäksi tulisi pyrkiä tiedostamaan varhaiskasvatuksen osallistumiseen liittyviä kuntakohtaisia eriarvoistavia käytäntöjä ja ne tulisi pyrkiä purkamaan.

Pidemmällä aikavälillä osallistumisasteen nostamiseksi tulisi tarkastella maksutoman esiopetuksen merkitystä ja mahdollista laajentamista koskemaan myös viisivuotiaita. Perheitä tulisi tukea työn ja perheen yhteensovittamisessa esimerkiksi tarjoamalla työelämän joustoja. Lisäksi tulisi uudistaa tukia, jotka tekevät varhaiskasvatukseen osallistumisesta epäkannustavaa, esimerkiksi toimeentulotuki ja asumistuki. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 114.)

Toinen käsitelty teema selvityksessä oli varhaiskasvatuksessa tarvittava osaaminen ja sitä tukeva henkilöstörakenne. Karila, Kosonen ja Järvenkallas (2017,69) korostavat, että heidän työskentelynsä lähtökohtana on, että varhaiskasvatuksessa tarvittava osaaminen on määritelty historiallisesti ja kulttuurisesti. Tällöin uudistunut varhaiskasvatuslaki, sen toiminnalle asettamat tavoitteet sekä normimuotoinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat asettaneet uudenlaisia vaatimuksia henkilöstön osaamiselle.

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on 1990-luvulta lähtien nojattu moniammatillisuuden tulkintaan, jossa lähtökohtana on ollut eri ammattilaisten yhdenmukaiseksi oletettu toiminta. Tässä tulkinnassa ei ole ollut olennaista koulutus tai osaaminen vaan työvuoro ja sen sisältämät työtehtävät. Tähän liittyviä haasteita on jo pyritty jossain kunnissa ratkaisemaan selkeyttämällä tehtäväkuvauksia. Varhaiskasvatuksessa on siis omaksuttu kiistanalainen tulkinta moniammatillisuudesta. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 80.) Päiväkotiryhmän sisäinen moniammatillisuus voidaan nähdä myös ammatillisen peruskoulutuksen ja erityisosaamisen hyödyntämisen sekä ryhmän yhteisen osaamisen rakentamisen kautta. Moniammatillisen ryhmän työtehtävien ja osaamishaasteiden eriytyminen ei vaikuta työn merkityksellisyyteen. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 76.)

Varhaiskasvatuksessa myös johtamiseen liittyvät haasteet ovat kasvaneet lainsäädännön muutosten kautta. Päiväkodin johtajilla on usein useampi yksikkö johdettavana tai yksiköt ovat kooltaan suurempia. Myös johtamisen osaamisen osa-

alueet ovat muuttuneet monimuotoisemmiksi sekä vaativimmiksi. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 76.) Tämän vuoksi asiantuntijatyöryhmä esittää, että päiväkodin johtajan kelpoisuusvaatimukseen tulisi sisällyttää vaatimus soveltuvasta ylemmästä korkeakoulututkinnosta (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 90).

Lyhyellä aikavälillä asiantuntijatyöryhmä esittää kahdeksan suositusta, miten henkilöstön osaamista ja koulutusta tulisi kehittää. Ensiksi varhaiskasvatustilaisäädännön toinen vaihe tulisi käynnistää pikaisesti ja sen yhteydessä tulisi uudistaa henkilöstörakenne ja henkilöstön kelpoisuusvaatimukset. Toiseksi yliopistollisen varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen sisäänotto määrää tulisi kasvattaa välittömästi ja pysyvästi. Kolmanneksi ammattikorkeakoulujen kanssa tulisi neuvotella varhaiskasvatukseen painottuneiden sosionomien tutkintomääristä ja koulutuksen järjestäjistä. Neljänneksi tulisi järjestää vastaavanlainen neuvottelu toisen asteen varhaiskasvatukseen kelpoistavan koulutuksen tutkintomääristä ja järjestämisvastuista. Viidenneksi tulisi järjestää rahoitusta varhaiskasvatuksen henkilöstön täydennyskoulutukseen. Kuudenneksi tulisi kiirehtiä työvoima- ja koulutustarpeen ennakoitiedon rakentamista ja hyödyntää sitä koulutuksen kehittämissuosituksien täsmentämisessä. Seitsemänneksi pitäisi perustaa varhaiskasvatuksen koulutuksen yhteistyöfoorumi ja viimeiseksi tulisi uudistaa varhaiskasvatuksen koulutusten opetussuunnitelmat vastaamaan suosituksia. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 114–115.)

Pitkällä aikavälillä henkilöstön osaamista ja koulutusta tulisi kehittää työryhmän näkemyksen mukaan seuraavanlaisesti. Varhaiskasvatuksen opettajakelpoisuus tulisi nostaa maisteritasolle. Toiselle asteelle tulisi rakentaa varhaiskasvatukseen suuntautuvat perustutkinto sekä tulisi kehittää pysyvä täydennyskoulutusjärjestelmä varhaiskasvatukseen. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 115.)

#### 4.3.2 Varhaiskasvatuksen tulevaisuuskuvat 2040

Vuoden 2019 syyskuussa opetus- ja kulttuuriministeriö sekä varhaiskasvatuksen neuvottelukunta Leena Jokisen ja Anne Niemisen johdolla julkaisivat raportin varhaiskasvatuksen tulevaisuuskuvista vuonna 2040. Raportin tavoitteena oli laajentaa käsitystä tulevaisuudesta ja tarjota vaihtoehtoisia tulevaisuusmalleja. Siinä



korostui nykyhetkessä tärkeiden ilmiöiden peilaaminen tulevaisuuden kehitykseen. (Jokinen & Nieminen 2019, 11.)

Tässä tutkimuksessa käsitellään sen aiheen kannalta olennaisia näkökulmia varhaiskasvatuksen kehityksen mahdollisista kehityssuunnista. Raportissa luotiin neljä vaihtoehtoista tulevaisuuskuvaa. Ensimmäisessä tulevaisuuskuvassa keskeistä oli teknologian nopea edistyminen. Toisessa luonnonvarojen niukkuus. Kolmas tulevaisuuskuva rakentui polarisaation kasvun ympärille. Neljännessä tulevaisuuskuvassa keskityttiin mittauskulttuurin voimistumiseen (Jokinen & Nieminen 2019, 22–31.). Keskeisimmiksi työskentelyä ohjaaviksi tekijöiksi nousivat teknologinen muutos ja eriarvoistuminen. Raportin tavoitteena oli virittää ajattelua sekä herättää keskustelua varhaiskasvatuksen pitkän aikavälin kehityssuunnasta (Jokinen & Nieminen 2019, 35).

#### 4.3.3 Varhaiskasvatuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma 2020–2022

Opetus- ja kulttuuriministeriö julkaisi vuoden 2019 lopussa kehittämisohjelman nimeltä ”Oikeus oppia”, jonka pyrkimyksenä on vahvistaa varhaiskasvatuksen laatua ja tasa-arvoa vuosien 2020–2022 aikana.

Kehitysohjelmalle on asetettu neljä tavoitetta. Ensimmäinen tavoite on luoda tasa-arvoisia edellytyksiä oppimisenpoluille. Tässä korostetaan varhaiskasvatusta perustana myöhemmälle oppimiselle. Käytännössä tällä tarkoitetaan varhaiskasvatus tarjonnan lisäämistä, ryhmäkokojen pienentämistä ja osallistumistasen nostamista. Toinen tavoite on oppimisen tuen edistäminen. Tämä pitää sisällään muun muassa tuen mallien yhdenmukaistamisen perusopetuksen kanssa. Tavoitteena on myös toimiva inklusio ja kiusaamisen ehkäiseminen. Kolmas tavoite liittyy joustavamman oppimisen alun luomiseen. Tämä pitää sisällään sen, että luodaan esi- ja alkuopetuksesta yhtenäisempi kokonaisuus, pilotoidaan kaksi vuotista esiopetusta sekä laajennetaan viisivuotiaiden lasten maksuttoman varhaiskasvatuksen kokeilua. Neljäs tavoite on varhaiskasvatuksen laadun parantaminen. Siihen pyritään luomalla varhaiskasvatuksen laatukriteerit ja laadun arviointijärjestelmä. Tämän lisäksi tarkastellaan viisivuotiaiden pedagogiikkaa ja varhaiskasvatuksen johtamisen nykytilannetta. (OKM 2019.)

# 5 VARHAISKASVATUKSEEN VAIKUTTAVAT RISTIPAINNEET

Tässä kappaleessa käsitellään lyhyesti varhaiskasvatukseen vaikuttavia ristipaineita. Aiemmissa kappaleissa on pyritty tarkastelemaan päivähoiton kehitystä varhaiskasvatukseksi sekä varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksen muutosta puhtaammin historiallisesta näkökulmasta. Tässä kappaleessa paneudutaan siihen, miten historiallinen kehitys on vaikuttanut varhaiskasvatukseen sekä, kuinka se vaikuttaa siihen yhä edelleen. Tämän lisäksi tarkastellaan käytettyjä käsitteitä, yhteiskunnallista tehtävää sekä henkilöstön merkitystä.

## 5.1 Johdanto

Hoito- ja kasvatustyön professionalisoituminen sen perinteisessä merkityksessä on lähes mahdotonta. Kasvatustyöhön sisältyy yleismaailmallisia tietoja ja taitoja, jotka tekevät rajan käytännön osaamisen ja koulutuksella hankitun osaamisen välillä hämäräksi (Kinos 1997, 264–265). Kirsti Karilan ja Päivi Kupilan (2010) tutkimuksen mukaan kokemustiedon painoarvo suhteessa koulutuksesta saatuun osaamiseen on työyhteisöissä suurempi. Kokemustietoa painottava toimintakulttuuri ei anna tilaa yliopistokoulutuksen tuottamille uusille näkemyksille. Varhaiskasvatuksen laatu on paljolti sidoksissa yksittäisen työntekijän henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja osaamiseen (Akselin 2013, 27).

Muun muassa edellä mainittujen asioiden takia päivähoito on aina ollut ideologisen mielenkiinnon sekä intohimon kohteena. Päivähoidon kentän puheissa kasvatustyötä on sekä väheksytty että korostettu (Kinos 1997, 10). Julkisessa keskustelussa varhaiskasvatukseen liittyvät teemat ovat käsitelleet sen merkitystä, järjestelmistä, kustannuksia sekä pedagogiikkaa. Esimerkiksi vuoden 2017 kunnallisvaaleissa varhaiskasvatus oli yksi kärkiteemoista. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 17.)

Varhaiskasvatustyön kehittäminen Suomessa on ollut erittäin haasteellista. Tähän vaikuttaa päivähoidon laaja yhteiskunnallinen tehtävä, eri ammattikuntien välinen taistelu kentän sisällä, sääntöjen löyhyys, opetuksen ja hoivan epämääräinen määrittely, henkilöstön osaamisen vaje sekä lastenhoidon politiikkaa leimannut dualismi. (Akselin 2013, 27.)

## **5.2 Käsitteet**

Päivähoidon, varhaiskasvatuksen sekä esiopetuksen keskeisten käsitteiden muovautumiseen ovat historian saatossa vaikuttaneet monet eri tekijät. Sosiaali- ja terveydenhuollon, koulutusjärjestelmän sekä yhteiskunnan lisäksi kansainvälistyminen ja sen mukana tulleet uudet näkökulmat ovat vaikuttaneet näiden käsitteiden kehittymiseen (Alila & Kinos 2014, 15).

Pohjoismaisissa hyvinvointivaltioissa päivähoito käsite viittaa koko hoitojärjestelmään itsessään. Päivähoito käsiteellä tarkoitetaan tilannetta, jossa lapsi on vanhempien työn tai opiskelun takia vietävä paikkaan, jossa lapsi saa osakseen hoivaa, hoitoa ja huolenpitoa. (Alila & Kinos 2014, 14.)

Päivähoitojärjestelmän sisällä käsite varhaiskasvatus viittaa sen sisällöllisiin kokonaisuuksiin: hoitoon, opetukseen ja kasvatukseen. Varhaiskasvatus viittaa käytännön kasvatustyön lisäksi myös erilliseen tieteenalaan sekä oppiaineeseen. (Alila & Kinos 2014, 14.)

Päivähoidon ja varhaiskasvatuksen keskinäinen suhde ei edelleenkään ole selvärajainen (Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017, 8). Vuoden 1973 päivähoitolaki ei vielä tuntenut käsitettä varhaiskasvatus, vasta 2000-luvulla varhaiskasvatuksen käsite on vakiinnuttanut asemansa virallisissa asiakirjoissa ja arkikielessä (Akselin 2013, 30.)

## **5.3 Yhteiskunnallinen tehtävä**

Kirsi Alila ja Jarmo Kinos (2014, 11–12) erittelevät kuusi erilaista yhteiskunnallista tehtävää, jotka ovat kohdistuneet päivähoitoon.

1. Sosiaalipoliittinen tehtävä, jossa päivähoito nähdään tukitoimena lastensuojelulle.
2. Tasa-arvoa edistävä tehtävä, joka jakautuu kahteen osatehtävään. Yhtäältä siinä korostuu naisten ja miesten tasa-arvoinen mahdollisuus osallistua työelämään. Toisaalta siinä painotetaan kehityksellisistä ja sosiaalisista taustoista johtuvien erojen tasoittamista sekä oppimisvaikeuksien syntymisen ennaltaehkäisyä.
3. Lapsipoliittinen tehtävä painottaa lapsuuden turvaamista, tarjoamalla lapsille mahdollisuuden kehittävään toimintaan, oppimiseen, lepoon ja virkistykseen.
4. Perhepoliittinen tehtävä tarkoittaa perheiden tukemista heidän kasvatustehtävässään. Siinä päivähoito mahdollistaa työn ja perheen yhteensovittamisen.
5. Työvoimapolitiittisen tehtävän näkökulmasta päivähoiton tulee tarjota lapselle turvallinen ympäristö vanhempien työssäolon ajaksi.
6. Koulutuspolitiittisen tehtävän mukaan päivähoiton tulee ohjata lapsi oppimaan ja turvata hänen oikeutensa oppia.

Edellä mainittujen lisäksi on olemassa varhaiskasvatuksen sisäinen pedagogiikan kehittämistehtävä, joka ei ole varsinaisesti varhaiskasvatuksen yhteiskunnallinen tehtävä mutta se on merkittävä kehittämisen näkökulmasta.

Nämä tehtävät ovat näkyneet historiallisina aikoina eri tavoin, lisäksi ne ovat vahvasti kietoutuneet toisiinsa. Näiden yhteiskunnallisten tehtävien kautta voidaan tarkastella päivähoiton tarkoitusta, tavoitteita ja tehtäviä yhteiskunnassa. Yhteiskunnallisessa keskustelussa eniten tilaa ovat saaneet päivähoiton työvoima-, sosiaali- ja perhepoliittiset tehtävät. Muut päivähoitoon kohdistetut yhteiskunnalliset tehtävät ovat jääneet pienemmälle huomiolle. (Alila & Kinos 2014, 12.)

Pirkka-Liisa Rauhala (1996, 175) on pohtinut instituutionaalista päivähoitoa ja sen yhteiskunnallista tehtävää väitöskirjassaan. Hänen näkemyksensä mukaan: jos päivähoito määriteltäisiin pelkäksi kasvatukseksi, siihen osallistuisivat kaikki alle kouluikäiset lapset. Jos taas se määriteltäisiin pelkäksi lastensuojeluksi, sitä tarjottaisiin ainoastaan heikoista sosioekonomista taustoista tuleville lapsille.

Varhaiskasvatukselle ja päivähoidolle asetettu yhteiskunnallinen tehtävä on todella laaja ja se kytkeytyy vahvasti moniin muihin yhteiskunnallisiin tahoihin. Edellä mainitut tekijät korostavat päivähoidon ja varhaiskasvatuksen tehtävien merkitystä koko yhteiskunnassa. Toisaalta laaja yhteiskunnallinen tehtävä merkitsee myös sen osatehtävien epäselvyyttä, ajallisia painotuseroja sekä ristiriitaisuutta tai jopa kilpailua tehtävien välillä. Ylipäätään laajaan yhteiskunnalliseen tehtävään liittyvät haasteet kuvaavat päivähoitoinstituution kehityshistorian pitkään jatkunutta keskeneräisyyttä ja vakiintumattomuutta. (Alila & Kinos 2014, 18.)

#### *5.4 Ohjausjärjestelmä ja lainsäädäntö*

Yleisesti ottaen päivähoito voidaan mieltää palvelujärjestelmäksi, joka mahdollistaa vanhempien työssäkäynnin tai opiskelun sekä lapsen näkökulmasta luo puitteet varhaiskasvatukselle. Vuoden 1973 päivähoitolaki syntyi työvoimapolitiittista lähtökohdista ja siihen lisättiin vasta myöhemmin kasvatuksellisia tavoitteita, kuten tässä tutkimuksessa on jo aiemmin todettu. (Onnismaa, Paananen & Lippinen 2014, 9.)

Koko päivähoidon historian ajan sen paikka valtionhallinnon ohjausjärjestelmässä on ollut epäselvä. Vuonna 2013 se siirtyi sosiaali- ja terveysministeriön alta opetus- ja kulttuuriministeriöön. Ohjausjärjestelmän näkökulmasta tämä tarkoitti siirtymistä sosiaalipalvelusta osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää. (Alila & Kinos 2014, 11.)

Kuntatasolla hallinnonalasiirrot alkoivat vuonna 2003. Vuoteen 2012 mennessä 67% kunnista oli siirtänyt päivähoidon sivistystoimen alaisuuteen. (Alila & Kinos 2014, 11.) Varhaiskasvatuksen johtajien mukaan liittyminen sivistystoimeen on lisännyt perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen yhteistyötä. Varhaiskasvatuksen näkeminen koulupolun ensimmäisenä portaana lisää heidän näkemyksensä mukaan myös varhaiskasvatuksen yleistä arvostusta. (Akselin 2013, 32.)

Varhaiskasvatuksen määritelmä pitää sisällään hoidon, kasvun ja oppimisen osa-alueet. Kuitenkin esiopetuksen johdolla hoidollinen aspekti on jäämässä taustalle ja keskiöön on nousemassa oppiminen, kehittyminen ja kasvaminen. (Niikko

2005, 13–21.) Edellä mainitun ideologisen muutoksen lisäksi hallinonalan muutos, uusi varhaiskasvatustalaki ja varhaiskasvatussuunnitelman normiperustaisuus ovat muuttaneet varhaiskasvatuksen roolia ja tuoneet sitä osaksi kasvatustal- ja koulutusjärjestelmää (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 17). Kuitenkaan varhaiskasvatusta ei vielä nähdä koulutuspoliittisena palveluna, pois lukien esiopetus, johon kaikkien lasten tulisi osallistua. Koulutuspoliittisen asenteen muutos voidaan siis nähdä vielä keskeneräisenä yhteiskunnallisena kehityspolkuuna. (Alila & Kinos 2014, 16.)

### *5.5 Lastenhoidon politiikka*

Suomalaista lastenhoidon politiikkaa on jo yli kahdenkymmenen vuoden ajan kuvannut eräänlainen dualismi. Tämä näkyy siinä, että subjektiivinen oikeus varhaiskasvatukseen korostaa sen kasvatuksellista merkitystä ja kannustaa perheitä sen käyttöön. Samalla valtio kuitenkin tukee sekä pienten lasten hoitamista kotona että muita kunnallisen varhaiskasvatuksen ulkopuolisia hoitomuotoja taloudellisesti. (Alasuutari, Hautala, Karila, Repo & Lammi-Taskula 2016.)

Vanhemmille vuonna 1985 myönnetty oikeus kotihoidon tukeen ja vuonna 1997 myönnetty oikeus yksityisen hoidon tukeen liittyvät liberalistiseen hallintotapaan, joka pyrkii valtion ohjauksen vähentämiseen ja yksityisen palvelutuotannon korostamiseen (Mahon 2010). Tähän hallintotapaan liittyvät myös asiakasajattelun ja valinnanvapauden korostaminen (Alila & Kinos 2014, 16).

Hyvinvointivaltion näkökulmasta kyse on myös siitä, kuinka pitkälle julkisen vastuun tulee ulottua. Perhe, lapset ja lasten hoiva ovat historiallisesti aiheuttaneet poliittisia vastakkainasetteluja yhteiskunnallisessa keskustelussa. Julkisen päivähoidon järjestämiseen on aina liittynyt kysymys siitä, mikä on pienelle lapselle paras paikka saada hoivaa ja kasvatusta. Voidaan sanoa, että lasten kotihoitojärjestelmä on luonut Suomeen uuden ajan kotiäitiyhteiskunnan. (Anttonen & Sointu 2006, 46.) Tämä on ristiriidassa varhaiskasvatukseen kohdistuvan tasearvoon tähtäävän yhteiskunnallisen tehtävän kanssa. Jorma Sipilän (1992, 54) näkemyksen mukaan kotihoidon tuki voidaan siis nähdä korvauksena julkisen varhaiskasvatuksen käyttämättä jättämisestä.

## 5.6 Henkilöstö

Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutustaustoja voidaan kuvata moninaisiksi ja hajanaisiksi sekä koulutuksen järjestäjän että koulutustason perusteella (Alila & Kinos 2014, 17). Henkilöstön epäselvät tehtäväkuvat ja vastuut suhteessa heidän koulutustaastaansa ovat aiheuttaneet tilanteen, jossa voimavaroja ei ole voitu suunnata varhaiskasvatukselle asetettujen tehtävien ja tavoitteiden täyttämiseen eikä laadun parantamiseen. Epäselvyydet henkilöstörakenteen suhteen ovat vaikeuttaneet myös varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämistä. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 85.) Edellä esitetyn määritelmän mukainen tulkinta moniammatillisesta työskentelystä vaikuttaakin heikentävän varhaiskasvatuksen laatua alkuperäisen tarkoituksen vastaisesti. (Karila 2016, 39.)

Toimintakulttuuri päiväkodeissa muuttui 1990-luvulla, kun ohjattuja toimintatuokioita alettiin kritisoimaan. Tämän seurauksena lastentarhanopettajan rooli kaventui ja osaamista hyödyntävä työnjako hylättiin. (Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017, 11.) Uutta työnjakoa voidaan kuvata henkilöstön osaamista tasapäistäväksi ja työvuoroihin sidotuksi. Koulutuksen tuoma teoreettinen osaaminen menetti arvostustaan eikä ollut yhtä tunnustettua kuin aiemmin. Muutokset toimenkuvissa aiheuttivat myös ristiriitoja ammattiryhmien välille. (Alila & Kinos 2014, 19.) Uusi työnjako muutti toimintaa suuntaan, jossa pedagoginen laatu määräytyi vähiten koulutetun työntekijän osaamisen mukaan (Karila 2008, 219). Ylipäätään suomalaisissa päiväkodeissa on henkilöstöllä suuri vapaus toiminnan sisältöjen suhteen (Akselin 2013, 27).

1990-luvun taantuman seurauksena yliopistoissa vähennettiin lastentarhaopettajien koulutusmäärää, kun taas sosionomien koulutusmääriä ammattikorkeakouluissa lisättiin. Koulutusmäärien erot ovat lisänneet koulutusten välisiä jännitteitä. (Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017, 10.) Lastentarhaopettajakoulutukseen rakentunut duaalimalli ja pula yliopistokoulutetuista lastentarhaopettajista on aiheuttanut tilanteen, jossa huomattava määrä sosionomeja toimii lastentarhaopettajan tehtävissä (Alila & Kinos 2014, 19). Vuonna 2011 ammattikorkeakouluista valmistui 633 sosionomia, jotka olivat kelpoisia toimimaan lastentarhaopettajan tehtävissä. Samana vuonna yliopistoista valmistui yhteensä 278 lastentarhaopettajaa. (Karila ym. 2013, 165.)

Ammattikorkeakoulut ja yliopistot näkevät lastentarhaopettajan kelpoisuusvaatimukset erilaisina. Molemmat tahot tunnistavat taustakoulutuksen tuomat eroavaisuudet osaamisen suhteen mutta tulkinnat eroavat suhteessa kelpoisuusvaatimuksiin. Vuosituhannen vaihteessa uudistettiin perusopetuslakia esiopetuksen osalta. Tämän uudistuksen yhteydessä sosionomikoulutetut lastentarhanopettajat rajattiin pois esiopetuksen opettajan kelpoisuusvaatimuksista. Lakimuutos herätti huolta ammattiryhmän asemasta kentällä. (Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017, 10–13.)

Varhaiskasvatus nähdään osana koulutusjärjestelmää. Onnismaa, Kalliala ja Tahkokallio (2017) pohtivat artikkelissaan tähän liittyvää ristiriitaa henkilöstön koulutustaustojen suhteen. Selkeä enemmistö päiväkotien henkilökunnasta on sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksen omaavia. On paradoksaalista, että osana koulutusjärjestelmää nähtävän varhaiskasvatuksen koko henkilöstöstä vain 18% on yliopistokoulutettuja lastentarhaopettajia (Alila ym. 2014, 108–109).

## 5.7 Ideologia

Suomalaista päivähoitoa on kehitetty historiallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa, jossa sen tehtävä on ollut vanhempien työssäkäynnin mahdollistaminen ja perheiden kasvatustyön tukeminen (Onnismaa & Kalliala 2010). Päivähoitojärjestelmää on kehitetty pääosin talous- ja sosiaalipolitiikan näkökulmasta, jolloin koulutuspoliittinen näkökulma on jäänyt toissijaiseksi. Päivähoitoikäisten lasten oikeus koulutukseen ja sivistykseen pantiin periaatteessa syrjään 30–40 vuodeksi, kun koulutuspolitiikan ja opetushallituksen mielenkiinto ja resurssin keskittyivät peruskoulun uudistamiseen 1970-luvulta alkaen. Esimerkiksi subjektiivinen päivähoito-oikeus on nimenomaan vanhemman oikeus saada lapsensa päivähoitoon, ei lapsen oikeus osallistua varhaiskasvatukseen. (Alila & Kinos 2014, 11–12.)

Päiväkoti-instituutiolla on ollut suuria vaikeuksia määritellä omaa perustehtäväänsä. Teoriatasolla holistista lähestymistapaa hoivan ja opetuksen yhdistämisestä kutsutaan *educare*-malliksi. Hoivan ja opetuksen yhdistämiseen liittyy kuitenkin haasteita. (Karila 2016, 35; Akselin 2013, 26.) Onnismaa & Kalliala (2010) ovat kyseenalaistaneetkin mallin toimimisen käytännöntasolla.



Valtiohallinnon tasolla päivähoiton ohjaustapa on vaihdellut historiansa aikana. 1970-luvulta lähtien päivähoitoa ohjattiin tiukan normiperustaisesti, joka määritteli toiminnan viitekehysten. 1990-luvulla normipohjaisesta ohjauksesta siirryttiin kohti informaatio- ja ohjelmaohjausta. Tämän seurauksena ohjaus on ollut epäsystemaattista ja suunnittelematonta. Informaatio- ja ohjelmaohjaus on myös vaikeuttanut päivähoiton laadun kehittämistä ja aiheuttanut pedagogisen laadun epätasaista jakautumista Suomessa. (Alila & Kinon 2014, 16.) Uuden varhaiskasvatustilain ja normipohjaisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden myötä, ollaan siirrytty jälleen kohti normipohjaista ohjausta.

Onnismaa ym. (2014, 6) määritelmän mukaan päivähoiton laatu muodostuu sille asetettujen tavoitteiden ja ohjattujen resurssien pohjalta. Heidän mukaansa päivähoiton yhteiskunnallisten merkitysten suhde tulee määritellä yhteisesti, jotta siitä voidaan käydä demokraattista keskustelua. Yhteinen määritelmä mahdollistaa avoimen keskustelun poliittisista valinnoista, joita päivähoiton järjestämiseen liittyy. Epäselvä määritelmä tekee poliittisesta keskustelusta mahdotonta ja vaikeuttaa poliittista päätöksentekoa.

# 6 KOULUTUKSEN MERKITYS YHTEISKUNNALLE JA YKSILÖLLE

Tässä kappaleessa tarkastellaan aluksi koulutuksen historiaa ja sen merkitystä yleisesti. Tämän jälkeen käsitellään koulutusta sekä yhteiskunnan että yksilön näkökulmista. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatus nähdään kiinteänä osana koulutuspolkua ja sen ensimmäisenä askeleena. Koulutuksen merkitystä yksilölle pohditaan pääosin varhaiskasvatuksen maisterin näkökulmasta. Koulutuksen näkökulma on oleellinen tämän tutkimuksen kannalta, koska se tarjoaa mahdollisuuden tarkastella maisterikoulutusta erilaisista teoreettisista näkökulmista ja sijoittaa se laajempaan kontekstiin.

## *6.1 Johdanto koulutuksen historiaan ja merkitykseen*

Suomalaisen koulutuksen historia voidaan nähdä hyvinvointiyhteiskunnan suurena kertomuksena. Toisen maailmansodan jälkeisenä aikana koulutus nähtiin yhteiskunnan talouden ja demokraattisen kehityksen sekä sosiaalisen yhteenkuuluvuuden välineenä. Koulutuspolitiikan edistämiseksi alettiin luoda kattavaa koulutusjärjestelmää.

Tuotannon siirtyessä kodeista tehtaisiin tuli koulutuksen tehtäväksi valmistaa nuoria työelämän muuttuneisiin vaatimuksiin, valmiuksiin, sääntöihin sekä osoittaa heille paikka työelämässä. Yhteiskunta ohjaili koulutuksen tavoitteita ja kelpoisuuksia ja koulutusta järjestettiin työmarkkinoiden tarpeet huomioon ottaen. (Martti 1999, 290-291.) Valtio pyrki hyödyntämään inhimillistä pääomaansa luomalla erilaisia koulutusväyliä, joihin pääsy oli kaikille mahdollista (Naumanen & Silvennoinen 2010, 68).

Inhimillistä pääomaa voidaan tarkastella sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulmasta. Koulutus on yksi inhimillisen pääoman osa-alueista. Tapio Vaherva ja

Simo Juva (1985) määrittelevät inhimillisen pääoman sijoitukseksi, jolla tavoitellaan voittoa. Taloustieteellisestä näkökulmasta inhimillisen pääoman määrän tulisi korreloida palkan kanssa, jota taas maksetaan tuottavuuden perusteella (Asplund 1991, 1). Mikko Aro (2014, 37) kuitenkin korostaa, että tämä on yksinkertaistettu näkökulma, joka ei läheskään aina toteudu.

Kun varhaiskasvatusta tarkastellaan investointina tulevaisuuteen, perusajatuksena on, että lapsille kertyy inhimillistä pääomaa, joka voidaan muuttaa yhteiskunnan inhimilliseksi pääomaksi. Inhimillinen pääoma tukee sekä yksilöitä heidän opintopoluillaan ja työelämässä mutta myös yhteiskunnan kehitystä tuottaen taloudellista hyötyä ja yhteiskunnan vakautta. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 11.) Heckman (2011) näkee varhaiskasvatuksen merkityksellisenä inhimillisen pääoman muodostumisen kannalta, koska varhaisvuosien oppiminen vaikuttaa kauaksi tulevaisuuteen.

Koulutus alettiin hiljalleen ymmärtää yksilön investointina omaan tulevaisuuteensa. Sen uskottiin nostavan sosiaalista asemaa yhteiskunnassa ja samalla luovan taloudellista turvaa tulevaisuuteen. Palkkatyöstä muodostui hiljalleen yksilöiden identiteetin osa. Hankittu koulutus alkoi määrittää yksilöiden asemaa työmarkkinoilla. (Martti 1999, 290-291.) Pakollisen oppivelvollisuuden suorittamisen jälkeen yksilön kannalta keskeisin motiivi jatkokouluttautua on menestyminen työmarkkinoilla (Naumanen & Silvennoinen 2010, 75).

Nykypäivänä koulutusta määrittävät yhteiskunnan lisäksi markkinat, yhteisöt, alueet ja kuluttajat. Yksilö itse määrittelee koulutuksensa sisällön ja sitä tarjotaan yhä vähemmän valmiiksi räätälöityinä paketteina. (Martti 1999, 290-291.)

Sadassa vuodessa koulutuksesta on muovautunut suomalaiseen yhteiskuntaan tärkeä tukipilari, joka mielletään kiinteäksi osaksi yksilön elämää (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 65). Sen merkityksestä yhteiskunnassa kertoo se, että uudet sukupolvet ovat edellisiä sukupolvia sekä korkeammin että laajemmin kouluttuneita. Tämä trendi näyttää jatkuvan yhteiskunnassamme edelleen. (Aro 2014, 1.)

Koulutuksen merkitys on kuitenkin muuttunut. Aiempi lupaus koulutuksen takaa-  
masta vakituisesta työpaikasta on murtunut. Koulutuksesta on muodostunut

pakko pyrittäessä työelämään ja keino pysytellä siellä. (Martti 1999, 302.) Nyky-yhteiskunnassa koulutus on välttämätöntä mutta se ei riitä siltikään takaamaan menestystä tai hyvää yhteiskunnallista asemaa kuten se teki aiemmin (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 169; Aro 2014, 18). Koulutukseen suhtaudutaan ristiriitaisesti. Julkisessa puheessa koulutuksen merkitystä korostetaan yhä enemmän, jonka voidaan katsoa merkitsevän yhteiskunnallisen arvon kasvua. Toisaalta koulutuksen työmarkkina-arvo vaikuttaa laskeneen, jonka voidaan olettaa vaikuttavan myös yksilön koulutukselle antamaan arvostukseen. Kuitenkin koulutususkon on yhä edelleen erittäin korkealla tasolla. (Aro 2014, 18.)

## 6.2 *Koulutus yhteiskunnan näkökulmasta*

### 6.2.1 Koulutuksen tehtävät, ideologia ja vaikuttavuus

Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät voidaan jakaa neljään osaan: kvalifiointi, valikointi, integrointi sekä varastointi. Kvalifioinnilla tarkoitetaan erilaisten tietojen, taitojen sekä osaamisen tuottamista yhteiskunnan käyttöön. Valikointi viittaa yksilöiden hierarkkiseen sijoittamiseen yhteiskunnassa. Integrointitehtävä liittyy yhteenkuuluvuuden ylläpitämiseen yhteiskunnassa. Koulutuksen tehtävänä varastointi tarkoittaa sillä hetkellä tarpeettoman työvoiman säilyttämiseen ja ylläpitämiseen. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 156.) Aro (2014, 19) korostaa, että edellä mainitut koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät ovat kiinteästi sidoksissa toisiinsa. Ne ovat näkökulmia, joissa korostuvat erilaiset asiat mutta ne eivät ole keskenään ristiriidassa vaan ne pikemminkin täydentävät toisiaan (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 156).

Koulutusjärjestelmä on saanut myös valtuudet yhteiskunnalta asettaa kansalliset järjestykseen tarjoamalla heille pätevyksiä, oppiarvoja sekä titteleitä. Edellä mainituilla muodollisilla pätevyyksillä yksilöt kilpailevat työ- ja koulutuspaikoista. Saatutut tutkinnot muokkaavat yksilöiden elämäntiekua vaikuttamalla näiden mahdollisuuksiin työelämässä. Muodollisten pätevyysien yksi tehtävä on todistaa niiden omistajan kelvollisuus. Tämä on mahdollista, koska ne ovat arvoltaan vakaita ja yleispäteviä. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 160–162.)

Koulutuksen yhteiskunnallisista tehtävistä varhaiskasvatuksessa korostuu erityisesti integrointi. Yksi varhaiskasvatuksen päätehtävistä on integroida yksilö sekä perhe osaksi yhteiskuntaa. Varhaiskasvatuksen osallistumisasteen nostaminen on tästä näkökulmasta erityisen tärkeää. Varhaiskasvatus nähdään koulutuspolun ensimmäisenä portaana. Tämän näkemyksen mukaisesti siellä luodaan pohja yksilön tulevalle oppimiselle sekä yhteiskunnan näkökulmasta kvalifioinnille (Karila 2016, 18).

Nyky-yhteiskunnassa on vallalla elinikäisen kasvatuksen ja oppimisen ideologia. Sitä perustellaan kansanvallan kehittämällä ja tuotantoelämän tehostamisella. Demokraattinen järjestelmä vaatii kansalaisilta yleissivistystä, johon sisältyy oletus yhteiskunnallisten asioiden ymmärtämisestä. Tähän perustuen kansalaiset pystyvät muodostamaan oman mielipiteensä ja osallistumaan poliittiseen päätöksentekoon yhteiskunnassa. (Tuomisto 2014, 412.) Elinikäinen kasvatus ja oppiminen alkaa varhaiskasvatuksesta ja jatkuu läpi yksilön elämän.

Koulutuksen vaikuttavuus on sidoksissa sille asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen. Koulutuksen tavoitteet läpäisevät koko yhteiskunnan. Martti (1999, 288) kirjoittaa artikkelissaan: "Vaikuttavaa koulutus on, jos sen tuottamat valmiudet laadullisesti ja määrällisesti edistävät yksilön henkistä kasvua sekä yhteiskunnan, kulttuurin ja työelämän kehitystä." Koulutuksen vaikuttavuutta voidaan tarkastella yksilö-, työelämä- ja yhteiskuntatasolla. Koulutuksen vaikuttavuuden alakäsitteiksi voidaan sijoittaa taloudellisuus, tuloksellisuus tai tehokkuus. (Linna 1999, 13–15.)

Varhaiskasvatuksen yhteiskunnallinen vaikuttavuus voidaan jakaa kahteen näkökulmaan. Yhtäältä se mahdollistaa lapsen huoltajille osallistumisen kodin ulkopuoliseen työelämään, jolloin sillä on yhteiskunnan näkökulmasta myös työvoimapolitiittinen merkitys. Toisaalta se tuottaa positiivisia seurauksia lapsen kehitykselle ja oppimiselle. Investoinnit varhaiskasvatukseen eivät vaikuta vain varhaisvuosiin vaan sillä on laajempi kumulatiivinen vaikutus myös myöhempään koulutukseen. Varhaiskasvatuksen yhteiskunnallinen vaikuttavuus liittyy sen ennaltaehkäisevään luonteeseen. (Karila 2016, 18–20.)

## 6.2.2 Koulutuksen ja työelämän kohtaaminen

Kenneth Arrow (1973) on kehittänyt valikointiteorian, jonka mukaan koulutuksesta seuraava tutkinto nähdään takuuna yksilön tiedoista ja taidoista. Koulutuksesta on muodostunut merkittävä tekijä työnhaussa, koska työnantajilla on puutteelliset tiedot mahdollisista työntekijöistä ja heidän osaamisestaan. (Aro 2014, 23.) Koulutuksen avulla luodaan myös usko kyseisen ammatin ansaitsemasta arvosta yhteiskunnassa. Koulutuksen pituus yhdistetään sen tuottamaan laatuun. Toisaalta koulutuksen ja työelämän vaatimusten kohtaamattomuus on kuitenkin jossain määrin vaikuttanut negatiivisesti tutkintotodistusten arvoon. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 161–163; Aro 2014 19.)

Karila, Kosonen ja Järvenkallas (2017) esittävät, että varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuusvaatimus tulisi muuttaa ylemmäksi korkeakoulututkinnoksi. Opettajien osaamisen korottamisen lisäksi kelpoisuusvaatimusten muuntaminen voisi koulutusteorioiden näkökulmasta vaikuttaa myös ammatin arvostukseen yhteiskunnassa.

Satu Peteri (1999, 264–265) nostaa esille artikkelissaan yhteiskunnallisessa keskustelussa läsnä olevan huolen työelämän ja koulutuksen kohtaamisen ongelmista. Usein tässä keskustelussa keskitytään puutteisiin koulutusjärjestelmässä. Koulutusjärjestelmää syytetään siitä, että se ei ota huomioon työnantajien tarpeita tai reagoi työelämässä tapahtuviin muutoksiin. Toisaalta voidaan nähdä, että ongelmat johtuvatkin koulutuksen alihyödyntämisestä. Tällöin työelämä ei pysty tarjoamaan koulutetulle yksilölle mahdollisuutta hyödyntää koulutuksessa saamia tietoja ja taitoja. (Pekkala Kerr & Rinne 2014, 343–344.)

Työelämän ja koulutuksen kohtaamiseen liittyviä haasteita voidaan pyrkiä selittämään molempien näkökulmista. Konfliktiteorioissa yksilön koulutuksen ja työmarkkinoiden tarjoaman aseman välillä on jännitteinen suhde. Yksilö pyrkii hyödyntämään koulutustaan maksimaalisesti työmarkkinoilla, kun taas työnantaja pyrkii täyttämään tarpeensa mahdollisimman halvalla. (Bourdieu & Boltanski 1981.)

Koulutuksesta on muotoutunut kamppailujen kenttä myös eri ammattikuntien välillä. Ammattikunnat pyrkivät korottamaan oman koulutustasonsa mahdollisimman korkeaksi koska koulutustutkinnot nähdään neutraalina välineenä sijoittaa ammatteja hierarkkisesti. Tällä kilpailulla on merkitystä jopa palkkaan ja työn vaatimustasoon. Koulutustaistelut keskittyvät nimenomaan muodollisiin kvalifikaatioihin ja niiden luomaan statukseen, eivät koulutuksen tuottamaan substanssi-osaamiseen tai asiantuntijuuteen. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 99.) Varhaiskasvatuksen kontekstissa tämä kamppailu voidaan nähdä varhaiskasvatuksen sisäisenä kamppailuna, jolloin maisterit pyrkivät korottamaan omaa asemaansa suhteessa muihin koulutustaustoihin, joita varhaiskasvatuksessa työskentelee. Varhaiskasvatuksen opettajien koulutustason nostamista voidaan siis tarkastella myös tästä näkökulmasta.

### 6.3 Koulutus yksilön näkökulmasta

#### 6.3.1 Yksilön syyt kouluttautua, koulutuksen vaikuttavuus ja merkitys

Yksilön syytä kouluttautua voidaan pyrkiä selittämään hänen ihmiskuvansa perusteella. Humanistisessa näkökulmassa yksilö näkee keskeiseksi tehtäväkseen itsensä ja persoonallisuutensa kokonaisvaltaisemman kehittämisen kansalaisyhteiskunnan jäseneksi. Individualistisessa näkökulmassa painottuu hyödyn, tehokkuuden ja joustavuuden tavoittelu. Yksilö näkee koulutuksen merkityksen osana yhteiskunnassa käytävää kilpailua. (Tuomisto 2014, 412–413.)

Korkeakoulutuksen merkitys yksilölle on tieteellisten tutkimusten perusteella merkittävä. Aro (2014, 39) esittelee väitöskirjassaan tutkimuksia, joissa korkeakoulutuksen merkitys yksilölle näyttäytyy lähestulkoon siunauksena.

*Korkeasti koulutettujen palkkataso on keskimäärin selvästi korkeampi kuin vähän koulutetuilla (Havén 1998), korkeakoulututkinnon suorittaminen ja ylemmän toimihenkilön asema ovat vahvassa yhteydessä keskenään (Melin 1999), korkeasti koulutetut ovat keskimäärin terveempiä (Aro 2003, 303), korkea koulutus vähentää huomattavasti köyhyysriskiä (Heikkilä 1990; Ritakallio 1994) ja vähäinen koulutus on yhteydessä toimeentulotukiasiakkuuteen (Ritakallio 1991, 1994).*

Yksilön näkökulmasta koulutus voidaan nähdä eräänlaisena valuuttana, jolla halutaan hankkia jotain. Koulutuksella pyritään lunastamaan ammatillinen asema, luokkapositio, yhteiskunnallinen arvostus tai korkeat tulot. (Aro 2014, 7.) Tähän liittyy taustaoletus siitä, että yksilö pyrkii arvoistaan kumpuaviin rationaalisiin valintoihin ja investointeihin koulutukseen liittyen. Hän pyrkii toimimaan utilitaristisesti koulutuksen kentällä käytävässä kilpailussa. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 179.)

Marja-Liisa Akselin (2013) tarkasteli väitöskirjassaan varhaiskasvatuksen johtamista. Tutkimuksessaan hän haastatteli yhdeksää eri varhaiskasvatuksesta vastaavaa johtajaa ja loi näistä haastatteluista johtamistyötarinoita. Näissä johtamistyön tarinoissa päähenkilöt kouluttautuivat maistereiksi mutta eivät eritelleet syitä opintojen aloittamiseen. Tutkimuksen pohdintaosiossa Akselin (2013, 191) toteaa, että johtamiskokemus ja hankittu korkeakoulupätevyys mahdollistivat haikutumisen vaativampaan työhön varhaiskasvatuksen kentällä. Hän myös pohtii, että lisäkoulutuksen taustalla mahdollisesti oli tavoite edetä työurallaan, koska varhaiskasvatuksen johtajatehtävän saavuttaminen näyttäytyi eräänlaisena lopullisena päämääränä.

### 6.3.2 Koulutuserinflaation ja ylikoulutuksen käsitteet

Ylikoulutuksen käsitteellä viitataan yksinkertaisimmillaan yksilön koulutustasoon suhteessa työtehtävään. Ylikoulutus voi näkyä kahdella eri tavalla, joko yksilö on liian koulutettu suhteessa vaadittuihin taitoihin tai yksilö on koulutetumpi kuin yleisesti samalla työnimikkeellä toimivat yksilöt. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 136.) Edellä olevan määritelmän mukaisesti maisterit, jotka toimivat varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä voidaan nähdä ylikoulutettuina suhteessa muihin samalla työnimikkeellä toimiviin yksilöihin.

Ylikoulutus ilmiönä on kiinteästi sidoksissa koulutuserinflaatioon. Ylikoulutus on seurausta siitä, että työmarkkinoilla tarjonta ja kysyntä eivät kohtaa. Korkeakoulutettuja yksilöitä on aiempaa enemmän tarjolla ja heidän asemansa työmarkkinoilla heikkenee. (Aro 2014, 3.)



Ylikoulutuksen seuraukset yksilön näkökulmasta näyttäytyvät pettymyksenä koulutukseen kytkeytyviin lupauksiin sekä koulutukseen tehtyjen investointien kannattamattomuuteen. Yksilö kokee, että hän ei voi hyödyntää koulutuksen antamia tietoja ja taitoja. Tästä voi seurata tyytymättömyyttä, välinpitämättömyyttä sekä tuottavuuden laskua. (Pekkala Kerr & Rinne 2014, 342.)

Charles Halaby (1994) on kuitenkin kritisoinut ylikoulutuksen käsitettä siitä, että se olettaa niin sanotun yksilöllä olevan ylikoulutuksen menevän hukkaan. Hänen mukaansa työtehtäviä ja työntekijää ei voida täysin erottaa toisistaan vaan työtehtävä mukautuu työntekijän osaamisen mukaan.

Koulutusinflaatio viittaa koulutuksen arvon laskemiseen työmarkkinoilla. Taloustieteessä inflaatio -käsite merkitsee ostovoiman heikkenemistä. Koulutuksen yhteydessä se tarkoittaa sitä, että tietyn sosiaalisen aseman saavuttamiseksi vaaditaan yhä laajempi koulutus. (Aro 2014, 3.)

Koulutusinflaatio ei siis merkitse koulutuksen merkityksen heikkenemistä vaan sillä viitataan nimenomaan koulutuksen arvon laskuun työmarkkinoilla. Koulutuksen ollessa työmarkkinoilla tapahtuvan kilpailun keskiössä, koulutuksen merkityksen voidaan katsoa jopa vahvistuvan. Koulutusinflaation voidaan katsoa olevan jossain määrin seurausta koulutuksen laajenemisesta ja työmarkkinoiden vaatimusten kasvamisesta. Nämä edellä mainitut tekijät ovat yhteydessä toisiinsa ruokkien koulutusinflaatiota. Yksilön näkökulmasta hänen on kouluttauduttava yhä pidemmälle pärjätäkseen kilpailussa, joka antaa työnantajalle mahdollisuuden esittää yhä kovempia vaatimuksia työntekijöiden kvalifikaatioiden suhteen. (Aro 2014, 42.) Pekkala Kerr ja Rinne (2014, 342) kuitenkin toteavat, että tutkimustulokset, tulevaisuuden ennusteet ja tutkijoiden näkemykset eroavat koulutusinflaation osalta toisistaan.

# 7 EMPIIRINEN TUTKIMUS

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää varhaiskasvatuksen johtamistehtävissä työskentelevien näkemyksiä maisterikoulutuksesta ja maistereiden roolista varhaiskasvatuksen kentällä. Tutkimus on tutkimusotteeltaan laadullinen. Laadullinen tutkimus ei pyri tilastollisiin yleistyksiin, vaan siinä pyritään määrittelemään ja kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä sekä ymmärtämään ja antamaan sille teoreettisesti pätevä tulkinta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Töttö (2000, 16) toteaaakin kärkeä jätettyä, että laadulliseksi tutkimukseksi nimitetään kaikkia niitä tutkimuksia, jotka jäävät jäljelle, kun numeroaineistot ja tilastolliset menetelmät rajataan pois laskuista.

Tutkimuksen lähestymistapana on teoriasidonnainen analyysimalli. Teoriasidonnaisessa mallissa analyysi ei pohjaa suoraan teoriaan vaan aineistosta nostettuihin tulkintoihin etsitään tukea teoriasta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96.)

Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1) Minkälaiseksi varhaiskasvatuksen johtamistehtävissä toimivat henkilöt näkevät maisterikoulutuksen annin varhaiskasvatukselle?
- 2) Minkälainen rooli maistereilla on varhaiskasvatuksen johtamistehtävissä työskentelevien näkemyksen mukaan?

Tässä tutkimuksessa käsitettä rooli tarkastellaan Abran Salazarin (1996, 476–477) tutkimuksessaan muodostamasta määritelmästä, jonka mukaan se pitää sisällään kolme näkökulmaa. Ensiksi rooli on tietty asema ryhmässä, joka pitää sisällään käyttäytymisodotuksia. Toiseksi rooli voi olla ajan myötä muotoutuva käyttäytymisodotusten muodostama summa. Kolmanneksi rooli on hetkellisesti omaksuttava tapa osallistua ryhmän toimintaan.

Tässä kappaleessa pureudutaan tarkemmin aineiston hankintaan, esittelyyn ja analyysiin sekä tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen.

## 7.1 Aineiston hankinta

Tutkimuksessa käytetty aineisto kerättiin vuoden 2018 kevään aikana sähköisellä kyselylomakkeella varhaiskasvatuksen johtamistehtävissä työskenteleviltä henkilöiltä. Kyselylomake oli muodoltaan puolistrukturoitu. Puolistrukturoitu kysymyslomake etenee ennalta määritettyjen kokonaisuuksien ja niihin kytkeytyvien tarkentavien kysymysten mukaan. Lomakkeen kokonaisuudet ovat etukäteen valittuja ja ne perustuvat aiemmin aiheesta tehtyyn kandidaatin tutkielmaan sekä aiempaan tietoon tutkittavasta aiheesta. Kokonaisuudet olivat perustiedot, koulu-tus, nykyhetki ja tulevaisuus. Puolistrukturoitu kysymyslomake tuo esiin vastaajien omia tulkintoja sekä merkityksenantoja koskien käsiteltävää aihetta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Sekä kysymyslomake että saatekirje löytyvät tutkimuksen liitteistä. (Liitteet 1 & 2)

Sähköinen kyselylomake luokitellaan usein kvantitatiivisen tutkimuksen aineistonhankintamuodoksi. Se valittiin aineistonhankintamenetelmäksi, koska sillä saadaan hyvin tavoitettua tutkimuksen kohdejoukko ja se on helposti lähestyttävä tutkittaville. Kyselylomakkeen käytössä korostuu käsitteiden määrittely ja ymmärrys. Haasteeksi osittain muodostuikin, miten varmistetaan, että tutkittavat ymmärtävät kysymykset mahdollisimman samalla tavalla. Tämä haaste ratkaistiin määrittelemällä mitä kyselylomakkeessa käytetyillä käsitteillä ollaan tarkoitettu. Tämnäkaltaisessa aineiston hankintamenetelmässä on hyvää myös se, että aineisto on valmiiksi kirjallisessa muodossa eikä sitä tarvitse litteroida kuten esimerkiksi haastattelun yhteydessä (Kuula 2011, 174).

Kysymyksen asettelussa on tärkeää, että jokainen vastaaja ymmärtää kysymyksen samalla tavalla. Kysymyksen tulee olla yksinkertainen ja selkeä, siinä ei tule käyttää epäselviä käsitteitä. (Taanila 2011, 25.) Tutkimuksessa oleva perusjoukko on luonteeltaan hyvin homogeeninen, jonka voidaan katsoa vähentävän kysymysten väärinymmärtämisen riskiä.

Kyselylomakkeen alussa vastaajille selvennettiin lomakkeen täytön kannalta merkitykselliset käsitteet varhaiskasvatuksen kenttä sekä varhaiskasvatuksen maisteri. Tutkimuksen kannalta on olennaista, että vastaajilla on yhdenmukainen

näkemyksistä näistä käsitteistä. Tämän lisäksi tutkimuksen alussa kerrattiin tutkimuksen tavoitteet ja korostettiin vastaajan anonyymiä asemaa (Liite 2).

Kysymyslomakkeen ensimmäisessä osassa kysyttiin vastaajien perustietoja. Tässä osiossa vastaajat kertoivat oman koulutuksensa, työnimikkeensä sekä kunnan, jossa he työskentelevät. Työskentely kuntaa kysyttiin, jotta voitiin varmistaa tutkimuksen alueellinen edustavuus. Koulutus ja työnimike olivat tärkeitä taustamuuttujia, kun vastauksien analysointi aloitettiin. Varsinainen kysymyslomake jaettiin kolmeen teemaan, jotka olivat maisterikoulutus, varhaiskasvatuksen kentän nykytila ja varhaiskasvatuksen kentän tulevaisuus (Liite 2).

Perusjoukolla lähetettiin saatekirje, jonka tarkoituksena oli motivoida vastaajaa ja perustella vastaajalle, minkä vuoksi tutkimuksen aihe on tärkeä. Osana saatekirjettä oli lyhyt katsaus varhaiskasvatukseen ja maisterikoulutuksen historiaan, joka toimi orientaationa vastaajalle. Kyselylomaketta tehtäessä otettiin huomioon, että vastausmotivaation kannalta on tärkeää kysymysten looginen järjestys ja lomakkeen selkeä ulkonäkö (Taanila 2011, 26.)

Tutkimuksen perusjoukon muodostivat Tampereen seudulla olevien kuntien varhaiskasvatus organisaatioissa työskentelevät varhaiskasvatussyksiköiden johtajat sekä ylemmät toimihenkilöt. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että vastaajilla on riittävästi tietoa ja kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Tämän takia on tärkeää, että perusjoukkoa ei ole valittu satunnaisesti vaan heidät on valittu harmitusti ja tarkoituksenmukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86.) Tutkimuksen perusjoukoksi valittiin henkilöitä, joilla on kokonaiskuva varhaiskasvatuksen kentästä ja sen toiminnasta.

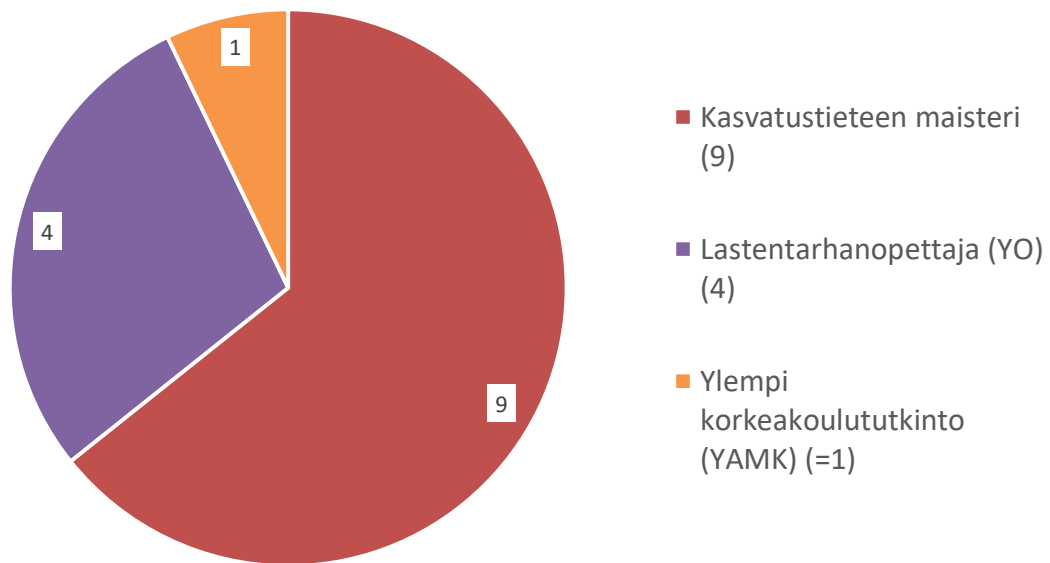
Perusjoukkoa lähestyttiin sähköpostitse. Sähköpostin saatekirjeessä korostettiin, että he vastaavat tutkimukseen yksityishenkilöinä, eivät työnantajansa edustajana (Liite 1). Tutkimuksen aineistohankinta suoritettiin kahdessa vaiheessa, koska vastausten määrä jäi ensimmäisen vaiheen jälkeen niukaksi. Toisessa vaiheessa keskityttiin varhaiskasvatussyksiköiden johtajiin, jotta otoksesta saataisiin kattavampi. Jari Eskolan ja Juha Suorannan (1998, 39) mukaan aineiston koko ei ole ratkaiseva tekijä vaan siitä tehtyjen tulkintojen laadukkuus.

## 7.2 Aineiston esittely

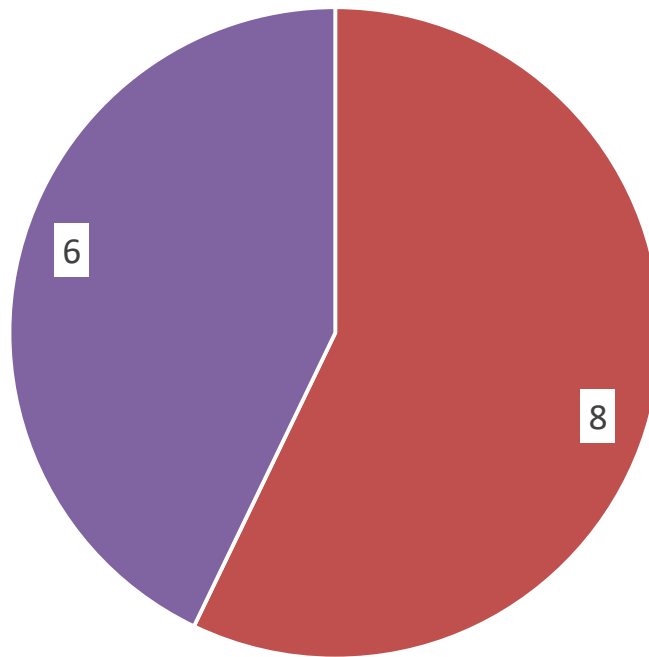
Tässä kappaleessa esitellään tarkemmin tutkimuksen perusjoukko.

Linkki sähköiseen kyselylomakkeeseen lähetettiin yhteensä 64. perusjoukkoon kuuluvalla henkilöllä. Lopulta kyselylomakkeeseen vastasi 15 henkilöä, joiden vastauksista muodostui tutkimuksessa käytetty aineisto.

Aineistossa on edustettuna jokainen Tampereen lähiseudun kunta, joita tutkimuksen aineistonkeruuvaiheessa lähestyttiin. Aineistossa yhden kunnan edustus on muita alueen kuntia kattavampi, tästä kunnasta tuli yhteensä kuusi vastausta. Loput yhdeksän vastausta jakautuivat tasaisesti muiden kuntien välillä.



**KUVIO 1.** Tutkimukseen vastanneiden henkilöiden koulutustausta. Yksi vastaajista jätti vastaamatta tähän kysymykseen. (n=14)



- Varhaiskasvatusyksikön johtaja (8)
- Varhaiskasvatuksen johtotehtävät (ei varhaiskasvatusyksikössä) (6)

**KUVIO 2.** Vastaajien sijoittuminen varhaiskasvatuksen organisaatioissa. Yksi vastaajista jätti vastaamatta tähän kysymykseen. (n=14)

### 7.3 Aineiston analyysi

Aineiston tutustuminen aloitettiin tarkastelemalla lomakkeita yleisellä tasolla. Vastauksia luettiin sekä kysymys kerrallaan että lomake kerrallaan. Näin pyrittiin muodostamaan käsitys siitä, onko aineisto tutkimuskysymysten kannalta pätevä. Samalla muodostettiin kokonaiskuva aineistosta. Vastauksista etsittiin tutkimuksen tavoitteen kannalta olennaisia merkityksenantoja. Kun tutkija lähtee teemoittelemaan aineistoa tutkimuskysymysten kautta, keskittyy hän vastaajien antamien merkitysten löytämiseen eikä niinkään teemojen etsimiseen. (Moilanen & Rähä 2007, 60). Varsinainen aineiston analyysi tehtiin kahdessa eri osassa.

Ensiksi vastauksien sisältöjä alettiin pelkistämään. Pelkistämällä tarkoitetaan informaation tiivistämistä. Pelkistämistä ohjasi tutkimuskysymykset. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.) Vastausten pelkistämisen jälkeen siirryttiin aineiston ryhmittelyyn. Ryhmittelyn avulla aineistosta etsittiin samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia. Teoriasidonnaisessa analyysissä edetään aineiston ehdoilla mutta analyysissä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon merkitys. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97).

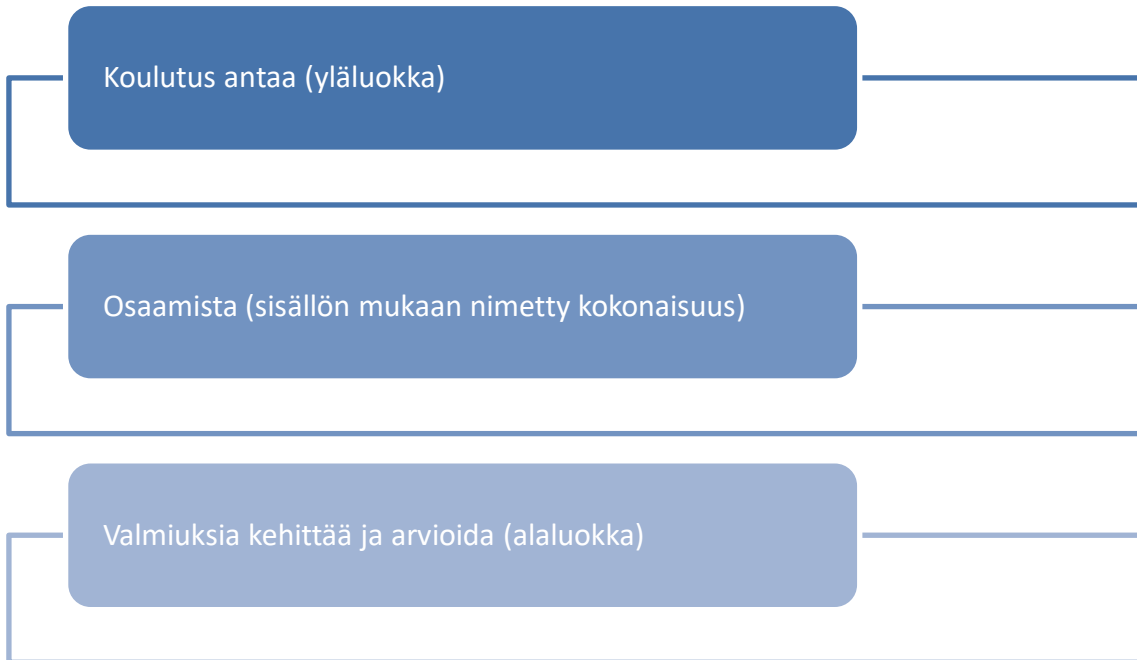
Seuraavassa vaiheessa jo ryhmiteltyjä vastauksia luokiteltiin teoriasidonnaisella otteella, joka pohjaa ilmiöstä jo aiemmin tutkittuun tietoon. Analyysin tavoitteena oli vastata tutkimuksen tutkimuskysymyksiin. Analyysi aloitettiin tutkimalla, miten maisterikoulutus nähdään varhaiskasvatuksen kentällä. Vastauksista etsittiin kuvauksia siitä, miten vastaajat maisterikoulutuksen näkevät.

Vastauksia liittyen kysymykseen, miten maisterikoulutus nähdään varhaiskasvatuksen kentällä, alettiin jakamaan niiden sisällön perusteella aiemmin luotuihin yläluokkiin. Luokkia oli aluksi kaksi: Mitä maisterikoulutus antaa sekä mitä maisterikoulutus ei anna. Kolmas yläluokka luotiin myöhemmin, kun havaittiin, että vastauksissa ilmenee asioita, jotka eivät sovellu kumpaankaan jo luotuun yläluokkaan. Kolmas yläluokka oli maisterikoulutuksella ei ole merkitystä.

Jokaisen yläluokan alle muodostettiin alaluokkia sitä mukaan, kun niitä vastauksissa esiintyi. Tämän jälkeen alaluokista pyrittiin luomaan kokonaisuuksia, jotka nimettiin niiden laadullisen sisällön perusteella. Luokkajaottelun pohjalta tehtiin yhteenveto koulutuksen kuvauksista vastauksissa. (Esimerkki analyysin etenemisestä Kuvio 3.)

Tutkittaessa vastauksia siihen, millainen rooli maistereilla on varhaiskasvatuksen kentällä, luotiin vastausten perusteella ensin tyyppikuvaus maisterin roolista kentällä. Maisterin tyyppi kuvaus koostui paljolti samoista tekijöistä, kun koulutukseen liittyvä yläluokka ”Koulutus antaa”. Vastausten pohjalta ei ollut mahdollista erotella koulutusta ja roolia toisistaan. Maisterin roolin osalta analyysissä keskityttiin siihen, mikä maisterin rooli on, ei siihen, mitä se ei ole.

Tämän jälkeen tutkittiin vastauksia ja perusteluita kysymyksiin, tulisiko päiväkodin johtajien ja lastentarhanopettajien olla kasvatustieteen maistereita. Perusteluiden pohjalta tehtiin yhteenveto siitä, miten vastaajat olivat kysymyksiin vastanneet ja millaisia asioita vastauksista nousi esiin.



**KUVIO 3.** Esimerkki analyysin etenemisestä tutkimuksessa.

## 7.4 Eettisyys

Tämän tutkimuksen eettisenä lähtökohtana toimii hyvä tieteellinen käytäntö:

Siihen kuuluu rehellisyys, yleinen huolellisuus, ja tarkkuus tutkimustyöhön liittyvissä asioissa, eettisesti kestävät menetelmät, avoimuus, muiden tutkijoiden työn kunnioittaminen ja niiden asianmukainen huomioinen, tutkimuksen asianmukainen suunnittelu, toteutus ja raportointi... (Hirvonen 2006, 31.)

### 7.4.1 Tutkittavien informointi

Tutkittavien on saatava riittävä määrä tietoa tutkimuksesta, jotta he voivat itse tehdä päätöksen osallistumisestaan. Riittävä voidaan määritellä siten, että heillä on ymmärrys siitä, miksi ja mihin tarkoitukseen aineisto kerätään, miten sitä muokataan ja säilytetään sekä keillä on käyttöoikeus aineistoon. (Kuula 2011, 104.) Heille tulee antaa kirjallisesti tieto siitä, ketkä ovat tutkimuksesta vastuussa ja



mistä on mahdollista saada lisätietoa (Kuula 2011, 105; Tuomi & Sarajärvi 2009, 131).

Tutkittaville tulee myös kertoa, millaista tietoa tavoitellaan ja miten tutkimustuloksia mahdollisesti hyödynnetään tulevaisuudessa. Laadullisessa tutkimuksessa edellä mainitun vaatimuksen täyttäminen voi on olla hankalaa, jos tutkimus on luonteeltaan vahvasti aineistolähtöinen. (Kuula 2011, 105–106.) Tutkittaville on myös kerrottava, mitä osallistuminen tutkimukseen konkreettisesti tarkoittaa eli mitä se pitää sisällään. Tutkittavien on tiedettävä, kuinka paljon tutkimus vaatii heiltä aikaa ja panostusta, jolloin he voivat päättää osallistumisestaan. (Kuula 2011, 106–107; Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.)

Tässä tutkimuksessa tutkittaville lähetettiin saatekirje (Liite 1), jolla pyrittiin motiivoimaan kohdejoukkoa vastaamaan kyselylomakkeeseen. Saatekirjeessä esiteltiin tutkimuksen lähtökohdat, tutkijoiden suhde tutkittavaan aiheeseen sekä lisätietoa aiheesta, jotta tutkittavilla olisi kattavampi tietämys varhaiskasvatuksen maisterien koulutuksen historiasta, sisällöstä ja nykytilasta.

#### 7.4.2 Sähköinen kyselylomake

Sähköisen kyselylomakkeen käyttöä voidaan perustella erilaisista näkökulmista. Eettisesti katsoen se tarjoaa mahdollisuuden ohittaa vuorovaikutustilanteeseen liittyviä haasteita. Tutkijan eikä tutkittavan sukupuoli, etninen tausta tai ikä eivät ole läsnä sähköisessä vuorovaikutuksessa. (Kuula 2011, 174.) Se tarjoaa tutkittavalle myös mahdollisuuden olla vastaamatta, joka voi fyysisessä vuorovaikutustilanteessa olla haastavampaa (Kuula 2011, 108). Lisäksi tutkivilta ei tarvitse erikseen hankkia tutkimuslupia, koska tutkimukseen osallistuminen perustuu siihen, että he vapaaehtoisesti palauttavat kyselylomakkeet sähköisessä muodossa (Kuula 2011, 117).

#### 7.4.3 Tutkimusluvut

Tässä tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu yksityishenkilöihin ja heidän näkemyksiinsä varhaiskasvatuksen maisterikoulutuksessa. Tutkittavat valikoituivat tutki-

muksen kohdejoukoksi työnimikkeidensä perusteella mutta he eivät edusta työnantajaansa vastatessaan tutkimukseen. Tutkimuksen tavoitteena ei ole vertailla kuntia keskenään, eikä erotella niitä toisistaan työntekijöiden näkemysten perusteella vaan rakentaa kokonaiskuva Tampereen seudulla vallitsevasta näkemyksestä. Kuntien vertailu tai niiden käyttäminen taustamuuttujana ei olisi palvellut tätä tavoitetta.

#### 7.4.4 Anonymiteetti

Tutkimusaihe ei itsessään ole arkaluontoinen, koska sen kohteena on yksilöä suurempi kokonaisuus. Kuitenkin tutkittavien anonymiteetin takaaminen on tutkimuksessa tärkeää sekä tutkittavien että heidän työnantajensa vuoksi. Tutkijoilla on vastuussa siitä, että kuntia, joissa tutkittavat työskentelevät ei pystytä tunnistamaan heidän vastaustensa perusteella. Tutkimuksessa tutkittavat on jaettu työnimikkeidensä perusteella kahteen ryhmään mutta tutkittavia ei erotella tarkemmin heidän työnimikkeidensä perusteella, koska silloin syntyisi tunnistamisen mahdollisuus.

### 7.5 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida erilaisista näkökulmista. Laadullisessa tutkimuksessa erityisen tärkeää on tutkimusprosessin näkyväksi tekeminen ja tutkijoiden arvojen refleктоiminen. Kuten tutkimuksen tieteenfilosofissa lähtökohdissa tuotiin ilmi tutkijoiden arvot, kokemukset ja historia vaikuttavat tulkitaan. Tässä kappaleessa käsitellään ensiksi luotettavuutta yleisemmällä tasolla, jonka jälkeen paneudutaan luotettavuuteen erilaisista näkökulmista tämän tutkimuksen kohdalla.

Yksittäisen tutkimuksen kohdalla luotettavuus on yksi tutkimuksen laadun mittari. Tutkimustoiminta on perusluonteeltaan sellaista, että siinä pyritään välttämään virheiden tekemistä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134.) Tutkimuksen luotettavuus on lopulta tutkijayhteisön yhteinen sopimus siitä, mikä on tieteellistä tänä päivänä akateemisessa maailmassa (Vilkkä 2015, 120).

Määrällisessä tutkimuksessa yleistettävyys on yksi luotettavuuden kriteeri. Laadullisen tutkimuksen yleinen tavoite on erilainen. Sen tavoitteena on kiinnittää mielenkiinto ainutkertaiseen ja lisätä sen avulla yleistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa yleistettävyys voidaan nähdä tutkijan kykynä sijoittaa tutkittava tapaus laajempaan kontekstiin. (Vilka 2015, 125.) Tässä tutkimuksessa maisterikoulutus ja koulutuksen saaneita maistereita pyritään tarkastelemaan erilaisten koulutusteorioiden avulla. Tämän lisäksi pyritään esittelemään, minkälaisessa kontekstissa maisterit pyrkivät luomaan itselleen rooli varhaiskasvatuksen kentällä, johon vaikuttaa useita erilaisia ristipaineita. Eskolan ja Suorannan (1998, 67) mukaan yleistettävyden ehtona on tulkintojen kestävyys ja syvyys.

Eskola ja Suoranta (1998, 211) pelkistävät tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin tutkimusprosessin luotettavuuteen. Tutkimusprosessin näkyväksi tekeminen mahdollistaa siis tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin. Tutkimuksen vaiheiden yksityiskohtainen esittely tarjoaa lukijalle mahdollisuuden seurata tutkijan ajattelua. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141.) Tutkimusprosessin esittely on tärkeää, koska arvioinnin kohteena on nimenomaan tutkijan tutkimuksessaan tekemien valintojen, ratkaisujen ja tekojen tarkastelu (Vilka 2015, 126). Tässä tutkimuksessa tutkimusprosessia pyritään kuvaamaan kattavasti Empiirinen tutkimus -kappaleessa. Se on oleellista myös, koska tutkimuksen tuloksia tarkastellaan suhteessa tutkimusasetelmaan (Vilka 2015, 129). Tutkimuksessa pyritään kuvaamaan tutkimusasetelma mahdollisimman avoimesti, jotta tutkimuksen lukija voi itse tehdä päätelmiä sen pätevydestä.

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyen käytetään useita käsitteitä, joilla pyritään kuvaamaan tutkimuksen arviointia. Tutkimusprosessin esittely liittyy myös tutkimuksen vahvistettavuuteen ja uskottavuuteen. Parkkila ym. (2000) käyttävät käsitettä vahvistettavuus liittyen luotettavuuden arviointiin. Vahvistettavuudella tarkoitetaan tutkimusprosessin aikana tehtyjen ratkaisujen ja päättelyn oikeutusta. Kari Kiviniemi (2018, 85) liittää tutkimuksen luotettavuuden sen uskottavuuteen. Hänen mukaansa tutkimusprosessin kuvaus on uskottavuuden kannalta olennaista. Lukijalle tulisi kuvata tutkimuksen suuntautumisen syyt sekä painotukset liittyen

teoriaan ja analysointiin. Näihin pyritään tässä tutkimuksessa paneutumaan muun muassa johdannossa.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös käytetyn aineiston näkökulmasta. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koko ei välttämättä ole merkityksellinen suhteessa tutkimuksen onnistumiseen. Aineiston tehtävänä on lisätä tutkijan ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 1998, 62.) Tutkimusaineiston tulee silti olla kattava suhteessa tutkimusongelmaan (Vilkkä 2015, 131).

Tämän tutkimuksen aineisto ei ole määrällisesti suuri mutta se on alueellisesti kattava. Kuten aineistohankinta kappaleessa todettiin, aineisto hankittiin kahdessa osassa. Tällä varmistettiin se, että vastauksia saatiin kaikista Tampereen lähikunnista. Aineiston koko on myös toiminimikkeiden osalta kattava. Vastauksia saatiin kuntien varhaiskasvatusorganisaatioiden eri tasoilta.

Tässä tutkimuksessa tasot voidaan jakaa kahteen osaan. Ensimmäinen taso käsittelee päiväkodinjohtajat, joiden työtehtävät liittyvät kiinteästi yksiköiden päivittäiseen toimintaan. Toiseen tasoon lasketaan kuuluvaksi kuntien varhaiskasvatusorganisaatioissa toimivat ylemmät toimihenkilöt, joiden työtehtävät kattavat koko kunnan varhaiskasvatuksen toiminnan organisoinnin ja kehittämisen.

Tutkimuksen tulosten yhteydessä esille nostetut sitaatit aineistosta antavat lukijalle mahdollisuuden arvioida, haastaa ja tehdä omia päätelmiään analyysissä tehdyistä valinnoista. (Eskola & Suoranta 1998, 217–218.) Tässä tutkimuksessa on pyritty tarjoamaan lukijalle sitaattien avulla esimerkki, millä perusteella tutkimuksen luokittelu on suoritettu.

Laadulliselle tutkimukselle ei ole asetettu toistettavuuden vaatimusta mutta tutkimusprosessin riittävän tarkka kuvaaminen tarjoaa lukijalle mahdollisuuden päätyä samoihin johtopäätöksiin kuin tutkimuksen tekijät (Vilkkä 2015, 126–127). Tutkimusprosessin pitkä ajallinen kesto on tässä tutkimuksessa oleellinen tekijä, koska varhaiskasvatuksen konteksti on jatkuvassa muutoksessa.

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkija tuo ilmi oman suhteensa ja arvonsa liittyen tutkittavaan aiheeseen (Eskola & Suoranta 1998, 211; Varto

1992, 113; Vilkka 2015, 127). Tutkimuksessa pyritään objektiivisuuteen. Laadullisessa tutkimuksessa se on haastavaa, koska tutkijoiden havainnot suodattuvat aina heidän oman kehyksensä lävitse. Se on kuitenkin jossain määrin väistämätöntä, koska tutkija luo tutkimusasetelman ja toimii tutkimuksen tulkitsijana. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 135–136.) Tutkija voi vaikuttaa tähän pyrkimällä reflektoimaan omia lähtökohtiaan.

Tässä tutkimuksessa tutkimuksen tekijät refleктоivat omaa suhdettaan tutkittavaan asiaan keskustelemalla tehtyjen havaintojen, johtopäätösten sekä tulkintojen takana mahdollisesti vaikuttavista omista lähtökohdista suhteessa tutkittavaan aiheeseen. Molemmilla tutkijoilla on akateeminen lähestymiskulma varhaiskasvatukseen johtuen koulutustaustasta. Myös vähäinen työkokemus alalta vaikuttaa tutkijoiden omaan lähtökohtaan suhteessa tutkittavaan aiheeseen.

Molemmat tutkijat suorittavat tutkimuksen tekoaikana kasvatustieteiden maisterikoulutusta. Tutkimuksen tavoitteena on selventää tämän maisterikoulutuksen sekä jo valmistuneiden maisterien merkitystä varhaiskasvatuksen kentällä. Tämän lähtökohdan tunnistaminen ja näkyväksi tekeminen on tutkimuksen objektiivisuuden kannalta tärkeää.

Myös useamman tutkijan käytöllä voidaan pyrkiä lisäämään tutkimuksen objektiivisuutta. Tutkimusprosessin aikana tutkijoiden välinen vuoropuhelu parantaa tutkimuskohteen kuvausta. Erityisesti aineiston analyysivaiheessa kahden tutkijan näkökulmat voivat tuoda esiin uusia merkityksiä aineistosta. (Eskola & Suoranta 1998, 215.)

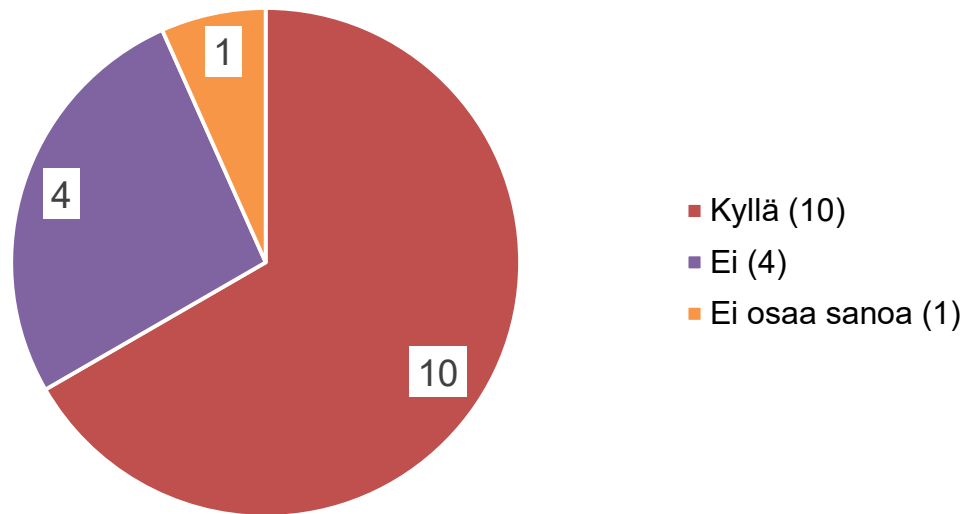
Vastauksien laatua kohentaa vastaajien motivaatio osallistua tutkimukseen (Taanila 2011, 26). Tutkimuksessa vastaajajoukkoa pyrittiin motivoimaan saatekirjeellä. Saatekirjeen tehtävä on motivoinnin lisäksi herättää mielenkiinto tutkimusta kohtaan ja orientoida vastaaja tutkimusaiheeseen. Sen perusteella mahdollinen tutkittava tekee päätöksen osallistumisestaan. Saatekirje voidaan nähdä eräänlaisena markkinointina, jolloin sen ja varsinaisen kyselyn visuaalinen ilme korostuu. Nämä tekijät vaikuttavat myös tutkimuksen uskottavuuteen ja vakuuttavuuteen. (Vilkka 2015, 120.)

Tutkimuksen perusjoukon motivaatiota ja mielenkiintoa osallistua tutkimukseen voidaan katsoa lisäävät se, että varhaiskasvatus on tutkimuksen tekohetkellä pinnalla valtakunnallisessa poliittisessä keskustelussa. Erityisesti varhaiskasvatuksen tulevaisuus sekä siihen kohdistettavat muutokset tulevaisuudessa puhuttavat poliittisia päättäjiä.

# 8 VARHAISKASVATUKSEN MAISTERIKOULUTUS JA MAISTERIEN ROOLI TUTKIMUSTULOSTEN PERUSTEELLA

Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, miten maisterikoulutus nähdään varhaiskasvatuksen kentällä sekä minkälainen rooli maistereilla on varhaiskasvatuksen johtamistehtävissä työskentelevien vastauksissa. Näihin tutkimuskysymyksiin saadut vastaukset ovat osin päällekkäisiä, koska maisterin rooli on jossain määrin seurausta hänen saamastaan koulutuksesta. Tästä syystä johtuen niitä ei yritetä keinotekoisesti erottaa toisistaan, vaan ne pyritään esittämään osittain yhdessä. Tutkimuksen tuloksissa tarkastellaan aluksi maisterikoulutusta ja näkemyksiä siitä. Maistereiden roolia varhaiskasvatuksen kentällä käsitellään tyyppikuvauksen avulla sekä sitä peilataan tarjolla oleviin työtehtäviin.

## 8.1 Maisterikoulutus varhaiskasvatuksen kentän silmin



**KUVIO 4.** Vastaako kasvatustieteiden maisterikoulutus nykyisellään varhaiskasvatuksen kentän tarpeisiin (n=15)

Suurin osa vastaajista on sitä mieltä, että maisterikoulutus vastaa nykyisellään varhaiskasvatuksen kentän tarpeisiin. Kuitenkin avoimissa vastauksissa tätä näkemystä pohdittiin kriittisesti.

Tutkittaessa vastauksia liittyen siihen, miten maisterikoulutus nähdään varhaiskasvatuksen kentällä, luotiin vastauksista kolme erillistä kokonaisuutta. Vastauksen perusteella kokonaisuuksiksi muodostui: mitä koulutus antaa, mitä koulutus ei anna ja koulutuksella ei ole merkitystä. Seuraavassa avataan näiden kolmen kokonaisuuden sisälle muodostuneita teemoja.



### 8.1.1 Mitä maisterikoulutus antaa



**KUVIO 5.** Mitä maisterikoulutus antaa.

#### **Osaamista**

##### *1) Valmiuksia kehittää ja arvioida*

Kehittämisen kohdalla esille nousi ymmärrys siitä, mihin suuntaan varhaiskasvatusta tulisi kehittää. Toiminnan arviointi ja sen kehittäminen oli eniten mainintoja saanut alaluokka.

Maistereilla tuntuu olevan hyvä kyky arvioida käytänteitä ja kehittää niitä, mutta puutteena on ehkä arjen kokonaisuuden hallinnan taidot. (Vastaaja 12)

Maistereilla on oman kokemukseni mukaan myös hyvät valmiudet kehittää varhaiskasvatusta omassa kaupungissaan. (Vastaaja 15)

##### *2) Teoreettista osaamista*

Koulutuksen nähtiin antavan vahvan teoreettisen osaamisen liittyen varhaiskasvatuksen ulottuvuuksiin. Maisterikoulutuksen vahvaa teoriapohjaa korostettiin useassa vastauksessa.

Vahva teoria tausta, mikä auttaa olennaisen löytämisessä (Vastaaja 6)

Sopiva koulutuksen tuoma 'itsevarmuus' näkyy heissä; he tietävät olevansa teoriaosaamisessa vahvoja. (Vastaaja 15)

### 3) *Pedagogista osaamista*

Koulutus on vastausten perusteella pedagogisesti painottunut. Pedagogisen osaamisen nähtiin olevan pääosin pedagogisia valmiuksia työskennellä varhaiskasvatuksen kentällä.

Pedagogiikan johtaminen työtiimissä on lastentarhanopettajan vastuulla. Vahva pedagoginen koulutus antaa siihen valmiudet. Myös moniammatillisen tiimin erilaisten pedagogisten ajatusmallien ymmärtäminen ja ohjaaminen pedagogisesti oikeaan suuntaan on lton tehtävän keskeisimpiä asioita. (Vastaaja 2)

Johtajat ovat jo nykyisen kokoisissa paketeissa enemmän ammattijohtajia kuin pedagogeja, joten pedagogiikan jaettuun johtamiseen on erittäin hyvä saada jokaiseen yksikköön maisterikoulutuksen saaneita opettajia. (Vastaaja 12)

### 4) *Valmiuden hyödyntää tutkimustietoa*

Koulutuksen katsottiin lisäävän uuden tiedon hankintataitoja sekä muuttavan suhtautumista tutkittuun tietoon. Tässä teemassa ilmeni myös tutkimusosaamiseen liittyviä taitoja

Mielestäni esimerkiksi tutkimukseen ja tietoon suhtaudun tällä hetkellä aivan eritavoin kuin aikaisemmin. Osaan hyödyntää uutta tietoa työssäni. (Vastaaja 1)

Maisterikoulutetut ovat tiedonhankintataidoiltaan vahvoja, näen sen erityisen tärkeäksi. (Vastaaja 14)

### 5) *Laajemman näkökulman kasvatukseen*

Koulutuksen nähtiin vaikuttavan laajentamalla kasvatuksellista näkökulmaa. Tässä teemassa korostui varhaiskasvatuksen näkeminen osana yhtenäistä koulutuspolkua sekä varhaiskasvatuksen laajemman tuntemuksen. Tähän teemaa liittyi myös kasvatuksen yhteiskunnallisen merkityksen näkeminen ja lainsäädäntö.

Päiväkodin lastentarhanopettajana toimimiseen maisterin koulutus tuo varmasti laajempaa näkemystä koko varhaiskasvatuksesta; valtakunnallisesti ja lainsäädännöllisesti. (Vastaja 15)

Laaja-alaisempi näkemys lapsen kasvusta ja kehityksestä sekä kaikista opetussuunnitelmista. (Vastaja 3)

## **Mahdollisuuksia**

### *1) Yksilölle lisää uramahdollisuuksia*

Koulutuksen nähtiin antavan yksilölle erilaisia mahdollisuuksia. Se antaa mahdollisuuden toimia varhaiskasvatuksen kentällä erilaisissa työtehtävissä kuten yksikön johtaja, suunnittelija. Koulutuksen nähtiin myös antavan yksilölle mahdollisuuden kehittää itseään ihmisenä sekä antavan laajemman ammatillisen pätevyyden toimia lastentarhaopettajan tehtävissä.

Pidän hyvänä, että maisterit työllistyvät varhaiskasvatukseen ja olisi hyvä, että heillä olisi työkokemusta lastentarhanopettajan perustehtävästä ennen kuin hakeutuvat johto- ja kehittämistehtäviin. (Vastaja 13)

Henkilön oman kehittymisen vuoksi ja joustavan mahdolliseen siirtymisen vuoksi kasvatuksen kentällä. (Vastaja 4)

## **Arvostusta**

### *1) Arvostusta alaa kohtaan*

Koulutuksen nähtiin nostavan koko varhaiskasvatuksen arvostusta yhteiskunnassa.

Varhaiskasvattajien statuksen nostaminen perusopetuksen tasolle. (Vastaja 2)

Maisterin koulutuksesta on hyötyä, koska se nostaa koko varhaiskasvatuksen arvostusta ja auttaa laajojen kokonaisuuksien ymmärtämiseen niin valtakunnan kuin kunnankin tasolla. (Vastaja 13)

## **Johtajuuteen**

### *1. Valmiuksia johtajuuteen*

Koulutuksen nähtiin vastausten perusteella antavan valmiuksia johtajuuteen. Sivuaineopintojen merkitystä korostettiin tässä yhteydessä. Opiskelijan on mahdollista liittää tutkintoonsa johtajuuteen valmistavia sivuaineita. Johtajuuteen liitettiin myös pedagoginen osaaminen tässä alaluokassa.

Valitsin koulutukseen kaikki tarjolla olevat johtajuusopinnot. Osa opinnoista oli moniammatillisia, eli mukana oli eri tieteenalan opiskelijoita esim., puheviestintä, terveystiede, hallintotiede yms. (Vastaaja 13)

Kandikin pystyy hyvin tässä tehtävässä työskentelemään, mutta mielestäni maisterin tutkinto tuo johtamiseen koulutuksellista arvoa (arvostusta) ja osaamista. (Vastaaja 10)

Varhaiskasvatuksessa päiväkodinjohtaja on asiantuntijajohtaja. Maisteritutkinto antaa hänelle esimiehenä paljon laajemman näkökulman alaamme. (Vastaaja 1)

### 8.1.2 Mitä maisterikoulutus ei anna



**KUVIO 6.** Mitä maisterikoulutus ei anna.

#### **Kokemusta**

- 1) *Käytännönkokemusta*

Vastauksissa mainittiin, että maisterikoulutuksen lisäksi henkilö tarvitsee käytännötyökokemusta, jota koulutuksen ei nähty antavan riittävästi. Vastausten pohjalta voidaan sanoa, että ilman käytännönkokemusta koulutus ei yksinään riitä. Voidaan myös pohtia, että nähdäänkö maisterikoulutus liian teoreettisena.

”KM ei ilman kohtuullista substanssiosaamista (työkokemus lto:na) yksin riitä” (Vastaaja 10)

”Ei siinä mielessä, että osan maistereiden kenttäkokemus on minimaalinen erityisesti, jos opinnot johtavat suoraan kandidivaiheesta maisteriksi” (Vastaaja 5)

## 2) Oikeanlaista kuvaa varhaiskasvatuksen kentästä

Koulutuksen ei nähty antavan oikeanlaista kuvaa siitä, millaista on työskennellä varhaiskasvatuksen kentällä. Käytännön arjen ja koulutuksen tuottaman kuvan välillä nähtiin ristiriita.

Nyt liian iso ero kentän ja teorian välillä uuvuttaa niin kandeja kuin maistereita ja alan vaihto tapahtuu liian nopeasti eli koulutus ei tuo osaajia kentälle. (Vastaaja 5)

## Lisäarvoa opettajuuteen

### 1) Lisäarvoa varhaiskasvatuksen opettajan työhön

Vastaajat kokivat, että koulutus ei tuo sen suorittavalle henkilölle lisäarvoa lasten kanssa tehtävään pedagogiseen työhön. Vastaajat kokivat myös, että koulutus ei myöskään sisällä riittävästi pedagogisia opintoja.

Mielestäni kandidaatin koulutus on tähän riittävä, se antaa jo hyvät valmiudet toimia pedagogisessa vastuussa päiväkodissa. (Vastaaja 8)

Varhaiskasvatuksen maistereita on omassa yksikössänikin; jos vertaan heitä ja KK koulutuksen saaneita, niin maisterius ei tuo ryhmässä tapahtuvaan pedagogiseen osaamisen lisäarvoa. (Vastaaja 10)

## Johtajuuteen

### 1) Valmiuksia johtajuuteen

Vastaajat kokivat, että koulutus ei anna valmiuksia toimia esimiestehtävissä kuten varhaiskasvatusyksikön johtajana. Vastaajat kokivat myös, että koulutus ei

anna tarvittavaa tietoa julkisesta johtamisesta. Vastauksissa siis mainittiin, että koulutus sekä antaa että ei anna valmiuksia johtajuuteen. Tämän voidaan katsoa olevan osittain seurasta siitä, että itse maisterikoulutukseen ei sisälly johtajuusopintoja vaan niitä on mahdollista suorittaa osana sivuaineopintoja.

Ehdottomasti täytyisi olla laajemmin koulutusta julkisen puolen päätöksenteosta ja politiikasta sekä muiden julkisen puolen toimialojen tuntemusta. Varhaiskasvatuksen johtaminen tulee tulevaisuudessa olemaan entistä enemmän myös toimialan ulkopuolisissa verkostoissa mukana olemista, jolloin vaaditaan laajempaa osaamista, kun vain varhaiskasvatuksen osaamista. Lisäksi vaaditaan myös talouden osaamista. Nämä asiat ovat koulutuksessa melko heikossa. (Vastaja 8)

Päiväkodin johtaminen on laaja tehtävä, jossa pedagogiikan johtaminen on vain yksi osa-alue, johon maisterin koulutuksella voidaan vaikuttaa. Vähemmälle huomiolle jää henkilöstöjohtaminen ja asiakkaiden sekä laajojen kokonaisuuksien hallinta, talousvastuu jne. Siihen on hyvin vähän koulutusta maisteriopinnoissa, ja se pitäisi ottaa huomioon. (Vastaja 2)

### 8.1.3 Mitkä tekijät vähentävät maisterikoulutuksen merkitystä

#### **Toimintakulttuuri**

Toimintakulttuurin kohdalla vastaajat mainitsivat vahvat totutut tavat, jotka osaltaan muodostavat toimintakulttuurin. Toimintakulttuurin pysyvyys ja perinteisyys osaltaan vaikeuttavat koulutuksen tuottaman osaamisen hyödyntämistä arjessa. Vastaajat mainitsivat myös maisterien arvostuksen puutteen sekä sen, että maisterien osaamista ei osata hyödyntää varhaiskasvatuksen kentällä.

Se pystytäänkö heidän osaamista hyödyntämään, riippuu täysin siitä, kuinka yksikköä johdetaan, ja uskaltaako ko. hlö jakaa osaamistaan (esim. koulutaa). (Vastaja 12)

Mielestäni koulutuksen tuoma osaamista ei osata hyödyntää kentällä riittävästi. Osaamista olisi mutta työtehtävät ei välttämättä vastaa osaamista kailta osin. (Vastaja 7)

Päiväkodissa voi olla myös kulttuurista taustaa miksi maisteri ei aina saa tilaa ajatuksilleen. Toimintakulttuurin kehittäminen ja totuttujen tapojen muuttaminen ei juuri koskaan ole helppoa. Tukea maisterin osaamisen käyttämisen tarvitaan. (Vastaja 6)

Maistereita on vielä vähän. Koulutus hukkuu kentällä helposti siihen, miten aina on ennen tehty, vaikka maisterin pitäisi olla valmis tuomaan uutta pedagogiikka kentälle (Vastaja 5)

## Toimintaympäristö

Toimintaympäristön käsite pitää sisällään tässä tutkimuksessa muun muassa tukipalvelut, ryhmäkokoja sekä palkkausta. Vastaajat mainitsivat myös, että toimintaympäristöstä puuttuu työtehtävät, joissa osaamista voitaisiin hyödyntää sekä maisterien vähäisen määrän varhaiskasvatuksen kentällä. Toimintaympäristö ei siis tue maistereiden osaamisen hyödyntämistä.

Varhaiskasvatuksen suuret ryhmät ja liian vähäiset tukipalvelut aiheuttavat sen, että maistereiden osaamista ei pystystä hyödyntämään. Joten kenttätyöskentely ei anna maistereille riittävästi mahdollisuuksia hyödyntää osaamistaan ja osittain kai se sekä liian vähäinen arvostus ovat syynä siihen, että maisterit eivät juuri jää kentälle. (Vastaaja 11)

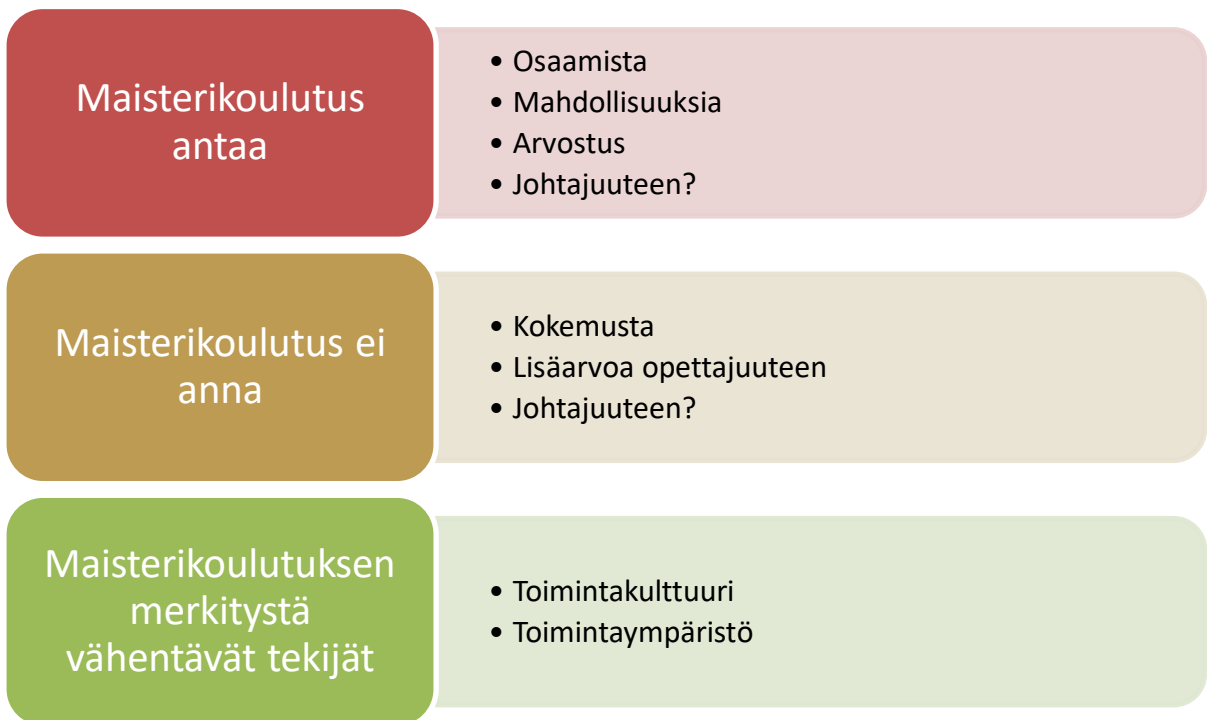
Koulutus ei ole ensisijainen ratkaistava asia. Kentällä haasteita asettavat mm. Tilat, ryhmät, palkkaus nämä pitäisi laittaa kuntoon, jotta koulutetut ammattilaiset pysyisivät työssä. Toki hyvä johtajuus ja laadukas koulutus tuovat laatua kentälle, mutta jos olosuhteita ei saada esim. Lainsäädännöllä kuntoon, niin koulutusvarat valuvat hukkaan. (Vastaaja 5)

Maistereita on vielä vähän. Koulutus hukkuu kentällä helposti siihen, miten aina on ennen tehty, vaikka maisterin pitäisi olla valmis tuomaan uutta pedagogiikka kentälle (Vastaaja 5)

Koulutuksen hyödyntäminen vaatii varhaiskasvatuksen kehittämistä kaikilla osa-alueilla. (Vastaaja 4)

### 8.1.4 Maisterikoulutus kootusti

Kuvioon 7 on koottu tutkimuksen tulokset maisterikoulutuksen osalta. Sitä tarkastellessa on hyvä huomioida, että maisterikoulutus antaa osaamista on selkeästi suurin tutkimuksessa esiintyvä kokonaisuus. Toinen mielenkiintoinen ulottuvuus on johtajuuden teema, joka esiintyy kahdessa eri luokassa. Tätä perusteltiin tutkimuksessa aiemmin jo tutkinnon sisällön laajuudella ja valinnaisten aineiden merkityksellä tässä. Kuviosta voidaan kuitenkin todeta, että maisterikoulutuksen anti varhaiskasvatukselle nähdään moninaisena, osittain ristiriitaisena ja jopa osin merkityksettömänä.



**KUVIO 7.** Maisterikoulutuksen eri ulottuvuudet.

## 8.2 Maistereiden rooli kentällä

Tässä kappaleessa luodaan aluksi tyyppikuvaus maisterin roolista varhaiskasvatuksen kentällä. Lopuksi pohditaan maistereiden tulevaisuuden työtehtäviä varhaiskasvatuksen kentällä.

### 8.2.1 Tyyppikuvaus maisterin roolista varhaiskasvatuksen kentällä

Maisterin rooli muodostuu hänen koulutuksensa pohjalta. Tutkimuksessa luotiin vastausten pohjalta tyyppikuvaus siitä, minkälainen rooli maistereilla on varhaiskasvatuksen kentällä. Tyyppikuvaus voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen, jotka käsittelevät osaamista, työtehtävää sekä roolia laajemmassa kuvassa.

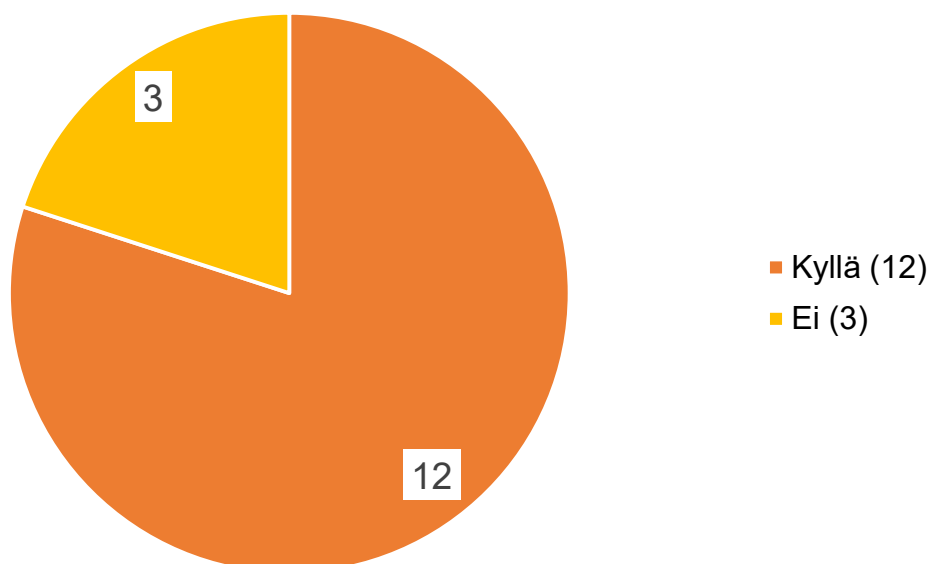
*Maisterin rooli on kehittää ja arvioida toimintaa koulutuksesta saamallaan työkaluilla kuten laajalla näkökulmalla kasvatukseen, vahvalla teoriaosaamisellaan sekä tutkimusosaamisellaan.* Maisterin tehtävä varhaiskasvatuksen kentällä muodostuu hänen koulutuksellisten vahvuksiensa pohjalta.



*Maisterin rooli on toimia asiantuntijana ja pedagogisena johtajana johto- ja kehittämistehtävissä. Maisterin työtehtävissä korostuu erityisesti hänen substanssi-osaamisensa kasvatuksen alalta sekä pedagoginen osaaminen.*

*Maisterin rooli on nostaa varhaiskasvatuksen tasoa ja arvostusta. Pelkästään maisterin olemassaololla varhaiskasvatuksen kentällä on merkitystä. Hänen roolinsa ei keskity pelkästään hänen tekemäänsä työhön, vaan sillä on myös laajempi merkitys.*

### 8.2.2 Maisteri varhaiskasvatusyksikön johtajana



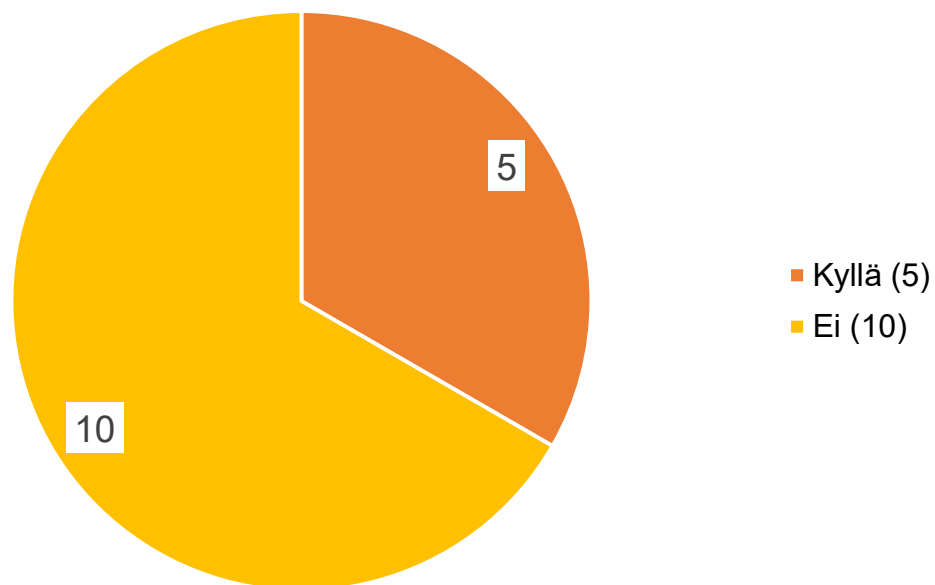
**KUVIO 8.** Varhaiskasvatusyksiköiden johtajien tulisi olla koulutukseltaan kasvatustieteiden maistereita (n=15)

Suurin osa vastaajista on sitä mieltä, että päiväkodin johtajien tulisi olla kasvatustieteen maistereita. Vastaajat pohtivat maisterikoulutuksen ja päiväkodin johtajan kohtaamista muun muassa näkökulmista, millaisia osaamisalueita päiväkodin johtajalla työssä tarvitaan ja miten näitä osa-alueita tulisi priorisoida. Osaamisalueiksi vastauksissa mainittiin pedagoginen -, henkilöstö- sekä talousjohtaminen.

Vastaajat, joiden mielestä päiväkodin johtajien tulisi olla kasvatustieteiden maistereita, painottivat johtajan vahvaa pedagogista osaamista. Vastauksissa mainittiin useasti, että johtajalla tulee myös olla vahva tuntemus lastentarhaopettajan työstä, jotta hän kykenee johtamaan yksikössä toteutettavaa pedagogiikkaa. Näiden vastaajien mielestä johtajan tulisi siis olla vahva asiantuntijaosaaja.

Vastaajat, joiden mielestä päiväkodin johtajien ei tulisi olla kasvatustieteen maistereita, painottivat pedagogisen johtamisen sijaan erityisesti henkilöstö- sekä talousjohtamista. Vastauksissa nousi esille myös, että pedagogista osaamista on mahdollista saavuttaa myös muilla, kuin pelkästään yliopiston maisteriopinnoilla. Näiden vastaajien mielestä päiväkodin johtajan pitäisi olla vahvemmin hallinnollinen johtaja kuin asiantuntija.

### 8.2.3 Maisteri varhaiskasvatuksen opettajana



**KUVIO 9.** Varhaiskasvatuksen opettajien tulisi olla tulevaisuudessa koulutukseltaan kasvatustieteen maistereita (n=15)

Enemmistö vastaajista oli sitä mieltä, että varhaiskasvatuksen opettajien ei tulisi olla tulevaisuudessa maistereita. Suurin osa vastaajista perusteli tätä sillä, että

kandidaatin tutkinto on riittävä kelpoisuusvaatimus varhaiskasvatuksen opettajalle.

Toinen esille nousut argumentti oli, että toimintaympäristö eivät tue tämän kaltaista muutosta. Varhaiskasvatuksen opettajan työtehtävän palkkaus ei ole riittävä, että se houkuttelisi maistereita. Maisterin koulutuksellista osaamista ei myöskään välttämättä pystytä hyödyntämään varhaiskasvatuksen opettajan työtehtävässä, vaan se vaatisi laajempaa muutosta esimerkiksi lainsäädännön osalta.

Vastaajat olivat myös sitä mieltä, että jos varhaiskasvatuksen opettajilta vaaditaisiin maisterin pätevyys niin opettajia ei ylipäätään riittäisi kaikkialle. Maistereita ei ole koulutettu tarpeeksi. Osa vastaajista totesi myös, että varhaiskasvatuksen asiantuntijuus menisi eteenpäin, jos riittäisi edes kandidaatteja tai sosionomeja varhaiskasvatuksen opettajan työtehtäviin. Oliin myös sitä mieltä, että kokemuksen mukaan maisterikoulutuksen sisällöt ei välttämättä palvele varhaiskasvatuksen opettajan tehtävänkuva.

Osa vastaajista oli sitä mieltä, että varhaiskasvatuksen opettajilta tulisi vaatia tulevaisuudessa maisterikoulutusta. He perustelivat vastauksiaan sillä, että varhaiskasvatuksen laatu paranisi, jos koulutusvaatimuksia nostettaisiin. Se nostaisi myös yleisesti varhaiskasvatuksen arvostusta ja statusta kohti perusopetuksen tasoa. Osa vastaajista perusteli muutosta myös yksilöiden mahdollisuuksilla siirtyä joustavasti työtehtävästä toiseen.

Yleisellä tasolla lähes kaikki vastaajista oli sitä mieltä, että kelpoisuusvaatimusten nostaminen olisi teoriassa hyvä asia mutta käytännön haasteet tekevät sen toteuttamisesta erittäin haastavaa ja uudistus nähtiin jossain määrin jopa tarpeettomana.

## 9 POHDINTA

Tässä kappaleessa käydään ensiksi läpi tutkimuksen johtopäätöksiä. Johtopäätökset osuudessa tutkimuksen tuloksia pyritään peilaamaan kirjallisuuteen ja muiden tekemiin tutkimuksiin. Tällä pyritään sijoittamaan tutkimustulokset laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin ja tarkastelemaan niiden merkitystä tarkemmin. Seuraavaksi tarkastellaan kriittisesti tämän tutkimuksen toteuttamista ja siihen liittyviä tekijöitä, jotka ovat voineet vaikuttaa tutkimukseen. Lopuksi esitellään mahdollisia jatkotutkimusaiheita liittyen maistereihin ja maisterikoulutukseen varhaiskasvatuksen kontekstissa.

### *9.1 Johtopäätökset*

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että vastaajat kokivat maisterikoulutuksen nostavan koko varhaiskasvatuksen arvostusta yhteiskunnassa. Vastaajat kokivat myös, että maisterikoulutus nostaa varhaiskasvattajien statusta lähemmäs perusopetuksen tasoa. Karila, Kosonen ja Järvenkallas (2017) toteavat, että varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuusvaatimukset tulisi muuttaa samantasoisiksi kuin perusopetuksessa työskentelevien luokanopettajien. Tulevaisuudessa varhaiskasvatuksen arvostusta yhteiskunnassa tulisi siis pyrkiä korottamaan nimenomaan sillä, että alalla työskentelevien henkilöiden koulutustasoa nostetaan. Koulutus nähdään yhtenä osana ammattikuntien keskenään käymään kamppailua muodollista koulutustutkinnoista ja niiden tuottamasta statuksesta. Tällöin arvostus kiinnittyy nimenomaan kvalifikaatioon eikä sisällölliseen osaamiseen. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 99.) Henkilöstön koulutustaso on myös tutkimusten mukaan merkittävä tekijä, kun varhaiskasvatusta tarkastellaan lapsen kehittymisen ja oppimisen näkökulmasta. Toisaalta OECD:n (2006) määritelmän mukaan varhaiskasvatuksen opettajan työtehtävään kandidaatitaso on todettu riittäväksi. (Karila 2016.) Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuusvaatimusten korottaminen ei saanut vahvaa kannatusta.

Vastaajat kokivat maisterikoulutuksen antavan koulutuksen käyneelle yksilölle lisää mahdollisuuksia toimia erilaisissa työtehtävissä varhaiskasvatuksen kentällä. Tämän tutkielman teoriaosiossa käsitellään muun muassa Aron (2014) väitöskirjatutkimusta, joka käsittelee koulutuksen merkitystä yhteiskunnassa. Väitöskirjassa nostetaan esille näkökulma koulutuksesta eräänlaisena valuuttana yksilölle, jonka avulla yksilön on mahdollista hankkia haluamansa asema tai työtehtävä työelämässä. Akselin (2013) pohtii väitöskirjassaan, että varhaiskasvatuksen johtajilla yksi syy maisterikoulutukseen hakeutumiseen oli tavoite edetä työurallaan eteenpäin, kohti haastavampia työtehtäviä.

Tutkimuksen tulosten perusteella maisterikoulutuksen koettiin myös antavan yksilölle mahdollisuuden laajentaa omaa sisällöllistä osaamistaan kasvatustyössä. Arrow (1973) valikointiteorian mukaan koulutuksen avulla hankittu pätevyys on ikäänkuin takuu yksilön osaamisesta. Tulosten perusteella näyttää siltä, että maisterikoulutus antaa yksilölle sisällöllistä osaamista. Tämän osaamisen sisällöllinen määrittely on kuitenkin tässä tutkimuksessa vastaajakohtaista.

Johtajuus näyttäytyi tuloksissa ristiriitaisena osa-alueena. Osa vastaajista koki maisterikoulutuksen antavan johtajuuteen liittyvää osaamista, kun taas osa vastaajista koki, että maisterikoulutus ei anna osaamista johtajuuteen. Tulos herättää pohtimaan syitä siihen, miksi maisterikoulutus nähdään johtajuuden osalta ristiriitaisena. Johtajuuden ristiriitaisuutta liittyen maisterikoulutukseen voidaan pyrkiä selittämään muun muassa maisteriopintojen sisältöön liittyvällä valinnanvapaudella, johtajan moninaisella työnkuvalla tai julkishallinnon johtamiseen liittyvien traditioiden kautta. Toisaalta kuitenkin suurin osa vastaajista oli sitä mieltä, että johtajien tulisi olla koulutukseltaan maistereita.

Maisterikoulutuksen nykyinen rakenne yksilölle valinnanvapauden siittä, millaisia sivuaineopintoja opiskelija valitsee koulutuksen aikana. Pakollisiin opintoihin ei sisälly juurikaan johtajuuteen valmistavia opintoja vaan ne sijoittuvat hallintotieteiden tutkinto-ohjelmaan. Tämä tarkoittaa sitä, että varhaiskasvatuksen kentällä toimivien maistereiden johtajuuteen antavien opintojen määrässä voi olla suuria eroja.

Päiväkodin johtajien työnkuvat ja työympäristöt eroavat toisistaan riippuen monesta tekijästä. Esimerkiksi päiväkodin johtajien välillä alaisten määrä saattaa vaihdella suuresti (Hujala, Heikka & Halttunen 2017). Alaisten määrä vaikuttaa muun muassa siihen, millaista osaamista johtajalla on yksiköissään käytettävissä. Päiväkodin johtajan työnkuva vaihtelee yksiköittäin ja pitää sisällään monenlaisia ulottuvuuksia. Esimerkiksi Hujalan ja Heikan (2013) tutkimuksen mukaan hallinnollinen osa työstä on ajallisesti merkittävin mutta Ojalan (2007) tutkimuksessa korostetaan pedagogista johtajuuden merkitystä koulutuksellisessa kontekstissa. Tähän tutkimukseen osallistuneiden oma näkemys päiväkodin johtajan työnkuvasta ja sen ulottuvuuksista vaikuttaa siis hänen näkemykseensä maisterikoulutuksen merkittävyydestä johtajuudelle. Tämä oli nähtävissä myös, kun vastaajilta kysyttiin, että tulisiko päiväkodin johtajan olla koulutukseltaan maisteri. Vastaajat painottivat nimenomaan pedagogisen osaamisen merkitystä päiväkodin johtajan työssä, vaikka se on yksi osa päiväkodin johtajan työnkuvasta.

Julkisen hallinnon johtamistyö on Suomessa perustunut traditioon, jossa johtamistehtävät nähdään palkintona tehdystä urasta. Johtajien valinnassa tärkein kriteeri on siis ollut virkavuodet. Virkaiän pituutta yliarvostava nimitysperinne on alkanut vasta viime aikoina murtumaan. Olennaista on ollut ymmärrys siitä, että johtamisosaaminen ja työvuosia lukumäärä eivät välttämättä korreloi keskenään, vaan siihen vaikuttavat useampi tekijä. Toinen pitkä perinne on ollut se, että julkishallinnon johtajilta on edellytetty runsasta asiantuntijaosaamista alalta. Vankka kokemustausta on mahdollistanut esimerkiksi johtamisosaamisesta tinkimisen. Hyvä asiantuntija ei kuitenkaan ole välttämättä hyvä johtaja. Asiantuntijaosaamisen yliveritaisuuteen nojaava nimitysperinne on myös alkanut murtua ja viimeisen kymmenen vuoden aikana kehitys on alkanut näkyä myös alemmissa johtamistehtävissä. (Stenvall & Virtanen 2019, 193–194.) Varhaiskasvatuksen kontekstissa yhä edelleen korostetaan asiantuntijaosaamista johtajuuteen liittyen mutta päiväkotien ja varhaiskasvatuksen johtajien osaamisvaatimusten kasvu on kuitenkin huomioitu ja siihen pyritään vastaamaan täydennyskoulutuksin (esim. Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017).

Tutkimustuloksissa yksi osatuloksista maisterikoulutukseen liittyen oli se, mitä se ei anna. Suurin kokonaisuus tässä teemassa oli käytännön näkökulman puute. Maisterikoulutus ei anna siihen osallistuville oikeanlaista kuvaa varhaiskasvatuksen arjesta eikä käytännön työkokemusta. Osa vastaajista myös kyseenalaisti maisterikoulutuksen merkityksen varhaiskasvatuksen opettajan työtehtävissä.

Varhaiskasvatuksessa kokemustiedon arvottaminen koulutustietoa arvokkaammaksi on johtanut tilanteeseen, jossa koulutuksesta saadun tiedon jalkauttaminen on haastavaa (Karila & Kupila 2010). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan sanoa, että kokemuksen tuomaa tietoa ja osaamista arvostetaan edelleen paljon. Koulutuksen tuoma osaaminen muuttuu merkityksellisemmäksi, kun yksilöllä on riittävästi kokemusta arjen työstä, johon verrata oppimaansa. Pelkkä koulutuksen tuoma osaaminen ja tieto voidaan nähdä arjesta irrallisena kokonaisuutena.

Koulutuksen tuottama kuva varhaiskasvatuksen kentästä nähtiin epätodenmukaisena. Oikeanlainen kuva arjesta auttaisi yksilöä toimimaan ja pärjäämään sen asettamien vaatimusten mukaisesti. On mielenkiintoista pohtia, miksi arkikuvan epätodenmukaisuus on vastaajien mielestä merkityksellinen ilmiö. Korostaako koulutus omaa merkitystään liiaksi, vaikka arjessa tarvittava osaaminen saavutettaisiin käytännön työn kautta?

Voidaan myös pohtia, kuinka hyvin koulutus ja työelämä kohtaavat toisensa. Peteri (1999, 264–265) on pohtinut, että haasteet näiden kohtaamisessa voivat joutua molempien osapuolten toiminnasta. Joko koulutusjärjestelmä ei huomioi työelämän tarpeita tai koulutusta alihyödynnetään työelämässä. Tämän tutkimuksen kontekstissa on mahdotonta sanoa, kummasta on kyse. Koulutuksen alihyödyntämisen ilmiö liittyy kiinteästi ylikoulutuksen käsitteeseen. Yksi tapa määritellä ylikoulutusta on pohtia koulutuksen suhdetta työtehtävän asettamiin vaatimuksiin, toisin sanoen työntekijällä on suurempia taitoja kuin mitä hänen tekemänsä työ edellyttää (Antikainen, Rinne & Koski 2013).

Koulutuksen alihyödyntäminen ja ylikoulutus ovat kuitenkin mielenkiintoisia käsitteitä, joiden avulla voidaan tarkastella maisterikoulutettuja varhaiskasvatuksen

kentällä. Tähän voidaan liittää myös tutkimustulos siitä, että osa vastaajista kokee, että maisterikoulutus ei tuo lisäarvoa varhaiskasvatuksen opettajan työtehtävään. Tässä näkökulmassa varhaiskasvatuksen opettajan osaamisen ydin sijaitsee pedagogisessa osaamisessa, jota maisterikoulutus ei varsinaisesti kasvata. Ylikoulutus voidaan nähdä myös koulutuksen ja vaatimusten yhteensopimattomuutena eli tällöin maisterikoulutus tarjoaisi tietoa ja taitoja, jotka eivät ole merkityksellisiä varhaiskasvatuksen opettajan työtehtävässä. Maisterit voidaan siis nähdä ylikoulutettuina toimimaan varhaiskasvatuksen opettajan työtehtävässä. Tähän liittyy myös yksilöllinen näkökulma, jossa yksilö pettyy tekemiensä koulutusinvestointien kannattavuuteen, joka vaikuttaa mahdollisesti hänen työskentelymotivaatioonsa ja työn lopputulokseen (Antikainen, Rinne & Koski 2013).

Edellä esitetyistä tekijöistä voi seurata myös alanvaihtoa, joka on yksi varhaiskasvatuksen opettajuuteen yleisesti liitetty riskitekijä. Varhaiskasvatuksen opettajien alanvaihtohalukkuutta ei kuitenkaan ole tarkasteltu tästä näkökulmasta, vaan sitä on selitetty esimerkiksi työnkuvien epäselvyydellä (Onnismaa ym. 2013) tai muun muassa palkkauksen, arvostuksen ja vaikutusmahdollisuuksien vähäisyydellä (Hjelt & Eskelinen 2017, 47–48). Maisterikoulutettujen yksilöiden siirtyminen pois varhaiskasvatuksen opettajan tehtävästä voi olla myös työuralla etenemistä, jossa saadun työkokemuksen ja sopivan koulutuksen turvin siirtyään esimerkiksi koulutusta paremmin vastaaviin työtehtäviin.

Koulutusta kohtaan lausuttu kritiikki vaikuttaa myös koulutuksen kokemaan arvostukseen, ja sitä myötä myös maistereiden arvostukseen. Karila, Kosonen ja Järvenkallas (2017) näkevät kelpoisuusvaatimusten ja koulutusasteen korottamisen yhtenä keinona nostaa varhaiskasvatuksen arvostusta yhteiskunnassa. Kuitenkin koulutuksen ja työelämän kohtaamisen ongelmat sekä kokemuksella hankitun tiedon arvottaminen korkealle voivat vaikuttaa ristiriitaisesti tähän tavoitteeseen. Tämä oli nähtävissä myös, kun vastaajilta kysyttiin, tulisiko varhaiskasvatuksen opettajien olla tulevaisuudessa koulutukseltaan maistereita.

Kolmas ulottuvuus näkemykseen maisterikoulutuksesta oli sen merkityksen tarkastelu kriittisesti. Maisterikoulutuksen merkitystä ja vaikuttavuutta vähäteltiin, koska vallalla oleva toimintakulttuuri ja -ympäristö estävät sen täyden hyödyntä-



misen. Tässä ulottuvuudessa pohdittiin myös käytännön tasolla syitä, mistä maisterien ristiriitainen asema varhaiskasvatuksen kentällä johtuu. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria ja -ympäristöä pohditaan koulutukseen liittyvän teorian ja varhaiskasvatukseen vaikuttavien ristipaineiden kautta.

Koulutuksen alihyödyntämisen ja ylikoulutuksen käsitteitä sekä niiden sijoittamista varhaiskasvatuksen kontekstiin ja kokemustiedon korkeaa arvostusta käsiteltiin jo aiemmin tässä pohdintaosuudessa. Nämä tekijät vaikuttavat oleellisesti myös tutkimustuloksissa ilmenevään toimintakulttuuriin, joka ei mahdollista maisterikoulutuksen hyödyntämistä. Näiden lisäksi toimintakulttuuriin vaikuttavat muun muassa vallalla oleva tulkinta moniammatillisesta työskentelystä sekä päiväkodin johtajan merkitys toimintakulttuurin luojana. Moniammatillisuuden tulkinta, joka jättää koulutustaustan huomiotta ei myöskään onnistu hyödyntämään koulutuksen tuottamia tietoa ja taitoja. Päiväkodin johtajalla on suuri merkitys toimintakulttuurin muutoksessa liittyen eri ammattiryhmien ydinosaamisen tunnistamiseen ja ymmärtämiseen (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 77). Moniammatillisuuden tulkinta voi olla yksi selittävä tekijä, minkä vuoksi maisterikoulutus nähdään merkityksettömänä tekijänä arjen työn näkökulmasta.

Tutkimustulosten yhteydessä puhutaan toimintaympäristöstä, joka pitää sisällään moninaisia tekijöitä. Se pitää sisällään muun muassa oppimisympäristöön liittyviä tekijöitä kuten tilat ja ryhmäkoot mutta tässä tutkimuksessa siihen liitetään myös henkilöstön palkkaus ja maistereiden vähäinen lukumäärä. Jako toimintaympäristön ja -kulttuurin välillä on keinotekoinen ja ne enemmän täydentävät toisiaan. Molemmat nostettiin vastauksissa esille, kun pohdittiin, miksi maisterikoulutuksella ei välttämättä ole suurta vaikuttavuutta.

Toimintaympäristöön liittyviä tekijöitä voidaan tarkastella varhaiskasvatukseen sijoitettujen resurssien kautta. Nämä resurssit ovat kytköksissä varhaiskasvatuksen perustehtävään ja arvostukseen. Jos varhaiskasvatuksen perustehtävä on taata lapselle turvallinen ympäristö vanhempien työssäolon tai opiskelun ajaksi taloudellinen sijoitus on määrällisesti vähäisempi. Jos taas varhaiskasvatuksen tavoite vahvemmin koulutuksellinen on taloudellinen sijoitus suurempi, koska toiminnalle asetetaan enemmän tavoitteita. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2019)

varhaiskasvatuksen kehittämisohjelma pyrkii kuitenkin vaikuttamaan tässä kappaleessa eriteltyihin toimintaympäristön haasteisiin. Tähän taloudelliseen sijoitukseen sisältyy myös henkilöstön palkkaukseen liittyvät tekijät. Varhaiskasvatuksen epäselvä perustehtävä siis vaikuttaa osaltaan myös mahdollisuuksiin hyödyntää maisterikoulutusta varhaiskasvatuksen kentällä.

Varhaiskasvatuksen kehittämisen ja varhaiskasvatuksen kentällä toimivien maistereiden kannalta on erittäin tärkeää, että maisterikoulutuksen merkitystä ja maisterien roolia pohditaan aiempaa tarkemmin. Tämän tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että maisterikoulutuksen ja työelämän välillä on jonkin tasoinen kohtaamisen ongelma. Jostain syystä koulutuksen tuottamaa hyötyä ei pystytä täysipainoisesti hyödyntämään varhaiskasvatuksen kentällä, joka vaikuttaa negatiivisesti myös maisterikoulutettuihin yksilöihin. Varhaiskasvatuksen nykysuuntaisen kehityksen vaatii myös koulutusresurssien parempaa hyödyntämistä.

## *9.2 Kriittinen näkökulma tutkimukseen*

Tämän tutkimuksen tutkimusprosessi oli kestoaltaan pitkä. Tutkimuksen tekeminen aloitettiin vuoden 2017 syksyllä ja saatiin päätökseen vuoden 2020 keväällä. Tänä aikana varhaiskasvatuksen kenttä on ollut jatkuvan myllerryksen ja uudistamisen kohteena. Esimerkiksi käytössä olevat työnimikkeet sekä päiväkodin johtajan kelpoisuusvaatimukset ovat muuttuneet tutkimusprosessin aikana. Voidaan aiheellisesti esittää kysymys, onko tämän tutkimuksen aineisto validi vai onko sen tuoma tieto jo jossain määrin vanhentunutta. Varhaiskasvatuksen vauhdikas muutos ja kehitys on vaikeuttanut myös tutkimuksen teoriaosuuden kokoaamista.

Tutkimuksen luotettavuus osiossa pohdittiin jo tutkimuksen tekijöiden positiota suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Tämä tutkimus on osa tutkimuksen kohteena olevaan maisterikoulutusta. Voidaan siis pohtia, vaikuttaako tutkijoiden oma koulutustausta maisterikoulutuksen vaikuttavuuden ja merkityksen korostamiseen tutkimusprosessin aikana.

Tutkimuksessa keskitytään varhaiskasvatuksen opettajan merkitykseen. Yksi tausta-ajatuksista onkin, että varhaiskasvatuksen opettaja on kulkemassa samankaltaista professiokehityksen polkua kuin luokanopettaja. Rinne, Antikainen ja Koski (2013) nostavat suomalaisen opettajakunnan lähes professioksi verrattuna muiden maiden ammattikuntiin. Tutkimuksen kannalta on syytä miettiä, miten tutkijoiden oma näkemys varhaiskasvatuksen kehittämisen suunnasta on vaikuttanut tutkimuksen muotoutumiseen.

Tutkimustuloksissa keskityttiin pääosin maisterikoulutuksen merkitykseen ja vaikuttavuuteen. Tämä johtaa osin siihen, että maisterin roolin varhaiskasvatuksen kentällä jää pienempään osaan. Maisterin roolin ja koulutuksen tuoman osaamisen erottaminen on haastavaa kuten tutkimustuloskappaleen alussa tuodaan ilmi. Roolin vaikuttavat monet tekijät, joista koulutus on yksi. Maisterin roolin tarkastelun kannalta tutkimusaineisto keskittyi liikaa koulutukseen. Tässä tutkimuksessa tehtiin tietoinen valinta korostaa maisterikoulutusta yli maisterin roolin käsitteilyn.

### *9.3 Jatkotutkimusaiheet*

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, miten Tampereen lähiseudun kuntien ja kaupunkien varhaiskasvatusorganisaatioissa nähdään maisterikoulutuksen vaikuttavuus ja merkitys sekä minkälainen rooli maistereilla varhaiskasvatuksen kentällä tällä hetkellä on. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt toimivat joko varhaiskasvatusyksikön johtajina tai ylempinä toimihenkilöinä kunnan kasvatusorganisaatiossa. Taustatietoina tutkimukseen osallistuneilta henkilöiltä kysyttiin heidän työtehtävänsä lisäksi heidän oma koulutustaustansa. Tutkimuksen kautta saatiin lisää tietoa esitettyihin tutkimuskysymyksiin. Kuitenkin se herätti myös lisää kysymyksiä, jotka vaativat jatkotutkimusta ilmiöstä.

Tutkimuksen tarkoituksena oli luoda yleiskäsitys siitä, miten alueen kunnissa maisterikoulutus nähdään sekä millainen maistereiden rooli yleisesti alueella on. Tämän takia kuntia ei tutkimuksessa eroteltu keskenään toisistaan. Tutkimuksen analyysi vaiheessa heräsi ajatus maistereiden arvostuksen kuntakohtaisesta il-

menemisestä ja sen tarkemmasta tarkastelusta. Jatkotutkimuksena olisi siis mielenkiintoista tutkia sitä, miten alueen eri kunnat eroavat keskenään suhtautumiseltaan kasvatustieteiden maistereihin ja miten mahdollinen ero näkyy käytännössä. Tampere ja lähialueet olisivat jatkotutkimuksen kannalta mielenkiintoinen alue, koska Tampereen yliopisto valmistuu kasvatustieteiden maistereita varhaiskasvatuksen kentälle vuosittain.

Toinen mahdollinen jatkotutkimusaihe olisi tarkastella maistereiden arvostusta ja maisterikoulutuksen merkitystä tarkemmin. Tutkimusprosessin aikana oli nähtävissä viitteitä siitä, että yksilöiden näkemykseen maisterikoulutuksesta sekä maisterien roolista varhaiskasvatuksen kentällä vaikuttaa heidän oma koulustaustansa sekä heidän nykyinen työtehtävänsä. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin sitä, miten yksilön koulustausta sekä työtehtävä vaikuttavat heidän näkemykseensä varhaiskasvatuksen maistereista.

# 10LÄHTEET

- Airaksinen, J. 2017. Kuntien tulevaisuus ja erilaisuus. Teoksessa I. Nyholm, A. Haveri, K. Majoinen & M. Pekola-Sjöblom (toim.) Tulevaisuuden kunta. Helsinki: Suomen Kuntaliitto. 170–187
- Airaksinen, J., Nyholm, I. & Jäntti, A. 2011. Kuntahallinnon uudelleenorganisoinnin vaikutukset kuntajohtamiseen. Kunnallistieteen aikakauskirja 2, 136 – 157.
- Akselin, M.-L. 2013. Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa. Tampere: Tampere University Press.
- Alasuutari, M., Hautala, P. Karila, K., Repo, K. & Lammi-Taskula, J. 2016. Suomalainen lastenhoitopolitiikka ja tasa-arvon kysymykset. CHILDCARE-tutkimuskonsortio. Tilannekuvaraportti 2015. Suomen Akatemia. Saatavissa: <http://www.aka.fi/globalassets/33stn/tilannekuvaraportit/stn2015-hankeet/equa-alasuutari-suomalainen-lastenhoitopolitiikka-ja-tasa-arvo.pdf>
- 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 valmistelevan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-266-1>
- Alila, K. & Kinos, J. 2014. Katsaus varhaiskasvatuksen historiaan. Teoksessa K. Alila, M. Eskelinen, E. Estola, T. Kahiluoto, J. Kinos, H.-M. Pekuri, M. Polvinen, R. Laaksonen & K. Lamberg. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat: Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön

työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Saatavissa:  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-266-1>

- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2013. Kasvatussosiologia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Anttonen, A. & Sointu, L. Hoivapolitiikka muutoksessa. Julkinen vastuu pienten lasten ja ikääntyneiden hoivasta 12:ssa Euroopan maassa. Hyvinvointivaltion rajat -hanke. Helsinki: Stakes.
- Aro, M. 2003: Syteen vai saveen? Koulutuksen työmarkkina-arvo ja hyvinvointivaikutukset Suomessa 1970–1990. Teoksessa R. Rinne & J. Kivirauma (toim.) Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä: Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla, Kasvatusalan tutkimuksia 18. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 247–326.
- Aro M. 2014. Koulutusinflaatio. Koulutusekspansio ja koulutuksen arvo Suomessa 1970-2008. Turku: Turun Yliopisto.
- Arrow, K. J. 1973. Higher Education as a Filter. *Journal of Public Economics* 2, 193–216.
- Asplund, R. 1991. Education, Human Capital and Economic Growth. Helsinki: The Research Institute of the Finnish Economy (ETLA).
- Bourdieu, P., & Boltanski, L. 1981. The Education System and the Economy: Titles and Jobs. Teoksessa: Lemert, C. French sociology: Rupture and renewal since 1968. New York: Columbia University Press. 141–151.
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. 2017. Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-505-1>
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Halaby, C. N. 1994. Overeducation and Skill Mismatch. *Sociology of Education* 67(1), 47–59.

- Halttunen, L. 2009. Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 375.
- Havén, H. 1998. Koulutus Suomessa. Helsinki: Tilastokeskus.
- Heckman, J. 2011. The Economics of Inequality. The Value of Early Childhood Education. *American Educator*, 35(1), 31–47.
- Heikka J & Hujala E. 2013. Early Childhood Leadership through the Lens of Distributed Leadership. *European early childhood education research journal* 21(4), 568–580.
- Heikkilä, M. 1990. Köyhyys ja huono-osaisuus hyvinvointivaltiossa. Tutkimus köyhyydestä ja hyvinvoinnin puutteiden kasautumisesta Suomessa. Helsinki: Tilastokeskus.
- Helenius, A. 1994. Suomalaisen varhaiskasvatuksen vaiheita 1973–1996. Teoksessa: Hämäläinen, S. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutus 130 vuotta: Juhlaviikon puheita ja esitelmiä. Jyväskylä.
- Helenius, A., Korhonen, R., & Laes, T. 2005. Varhaiskasvatuksen tutkintouudistuksen haasteita. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maitereita: Kasvatusalan koulutuksen kehittämissinjoja*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 165–176.
- Hirvonen, A. 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa J. Hallamaa & K. Aaltonen. *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 31–49.
- Hujala, E. 1996. Varhaiskasvatuksen teoreettisen kehyksen rakentuminen. *Kasvatus* 27(5), 487–496. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-534089>
- Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen, L. 2017. Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala, L. Turja & A. Alijoki. *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 288-300.
- Husa, S. & Kinos, J. 2001. Akateemisen varhaiskasvatuksen muotoutuminen. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Hytönen, J. 2017. Yliopistollinen lastentarhanopettajan koulutus ja varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen. *Kasvatus & Aika*, 11(3). Saatavissa: <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68729>
- Hänninen, S-L. & Valli, S. 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Helsinki: Otava.
- Jakku-Sihvonen, R. 2005. Uudenlaisia maistereita: Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Jokinen, L. & Nieminen, A. 2019. Varhaiskasvatuksen tulevaisuuskuvat 2040: Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan tulevaisuustyön raportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:30. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-658-4>
- Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karila, K. 2008. A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal* 16, 2, 210–223.
- Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisessa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Siren-Aura, M., Goman, J., Mustonen, K. & Smeds-Nylund, A.-S. 2013. Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa. Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. Korkeakoulujen arviointineuvosto. Julkaisuja 2013:7. Helsinki. Luettavissa: [http://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KKA\\_0713.pdf](http://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KKA_0713.pdf)
- Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Opetus- ja kulttuuriministeriön raportit ja selvityksen 2016:6. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/vaikuttava-varhaiskasvatus>



- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas S. 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-487-0>
- Kinos, J. & Palonen, T. 2012. Varhaiskasvatuksen lähihistoria. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola. Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kinos, J. & Palonen, T. 2013. Selvitys esiopetuksen velvoittavuudesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:5.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 74–88.
- Kivirauma, J. & Rinne, R. 1997. Suomalaisen kasvatustieteen historia - lyhyt oppimäärä. Turku: Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Linna, E. 1999. Koulutuksen vaikuttavuus – sen määrittely ja tutkimus. Teoksessa R. Linnakangas. Koulutus ja elämäntilanne: Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 13–24.
- Mahkonen, S. Vuoden 2018 Varhaiskasvatustilasto. Helsinki: Edita.
- Mahon, Rianne 2010. After neo-liberalism? The OECD, the World Bank and the child. *Global Social Policy* 10 (2), 172–192.
- Martti, S. 1999. Koulutus, työmarkkinat ja elämäntilanne ”Käymme yhdessä ain, käymme aina rinnakkain...” Teoksessa R. Linnakangas. Koulutus ja elämäntilanne: Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 287–312.

- Melin, H. 1999. Katosivatko luokat? Teoksessa R. Blom (toim.) Mikä Suomessa muuttui? Sosiologinen kuva 1990-luvusta. Tampere: Gaudeamus, 21–48.
- Meretniemi, M. 2015. Hyvä Koti Ja Henkinen äitiys Lastentarhatyön Esikuvina: Aate- Ja Käsitehistoriallinen Tutkielma Suomen Varhaiskasvatuksen Taus-tasta. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0203-4>
- Moilanen, P., & Rähkä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aal-tola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jy-väskylä: PS-kustannus, 51–73
- Naumanen, P. & Silvennoinen, H. 2010. Koulutus, yhteiskuntaluokat ja eriarvoi-suus. Teoksessa J. Erola. Luokaton Suomi?: Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 67–88.
- Naumanen, P. 2002. Koulutuksella kilpailukykyä: Koulutuksen yhteys miesten ja naisten työllisyyteen ja työn sisältöön. Turku: Turun yliopisto.
- Niikko, A. 2005. Suorittavasta hoidosta eettisen huolenpidon pedagogiikan to-teuttamiseen. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuk-sia 94.
- Niiranen, V., Seppänen-Järvelä, R., Sinkkonen, M. & Vartiainen, P. 2010. Johta-minen sosiaalialalla. Helsinki: Gaudeamus
- OECD. 2006. Starting Strong II: Early Childhood Education and Care. Paris: OECD
- Ojala, M. 1978. Kasvatus sukupuolirooleihin lasten päiväkodissa. Tampere: Tam-pereen yliopisto.
- Ojala, I. 2007. Rehtorien roolit suurten ja pienten koulujen johtamishaasteena. Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 129–152.

- Onnismaa, E. 2010. Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967-1999. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-5767-0>
- Onnismaa, E.-L. & Kalliala, M. 2010. Finnish ECEC policy: interpretations, implementations and implications. *Early Years*. 30(3), 267–277. Saatavissa: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09575146.2010.511604>.
- Onnismaa, E-L, Tahkokallio, L., Lipponen, L. & Reunamo, J. 2013. The Impact of Educational Background on the Early Attrition and Job Commitment Among Kindergarten Teachers. Paper presented at the annual meeting of EECERA, Tallinn, August 28–31.
- Onnismaa, E.-L., Paananen, M. ja Lipponen, L. 2014. Varhaiskasvatusjärjestelmän polkuriippuvuuksien jäljillä. *Kasvatus & Aika*, 8(2). Saatavissa: <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68590>
- Onnismaa, E.-L., Kalliala, M., & Tahkokallio, L. 2017. Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä – Miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi. *Kasvatus & Aika*, 11(3). Saatavissa: <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68720>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019. Oikeus oppia - tasa-arvoinen alku opinpolulle; Varhaiskasvatuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma 2020–2022. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-668-3>
- Parkkila, M., Välimäki, M. & Routasalo, P. 2000. Kuvaileva tutkimus pitkäaikaisessa laitoshoidossa olevan potilaan yksinäisyydestä. *Hoitotiede*, 12(1), 26–35.
- Pekkala Kerr, S. & Rinne, R. 2014 Koulutus ja väestön taloudellinen ja sosiaalinen liikkuvuus 1900-luvulla. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola. Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 321–344.

- Peteri, S. 1999. Pitenevä koulutusura – lyhenevä työura. Teoksessa R. Linna-kangas. Koulutus ja elämänkulku: Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 263–285
- Petäjäniemi, T. & Pokki, S. 2010. Selvitys päivähoidon ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa. Sosiaali- ja terveysministeriö ja Opetusministeriö. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201504226357>
- Puroila, A.-M. & Kinnunen, S. 2017. Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 78/2017. Saatavilla: <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe201801121319>
- Rauhala, P.-L. 1996. Miten sosiaalipalvelut ovat tulleet osaksi suomalaista sosiaaliturvaa? Tampere: Tampereen yliopisto.
- Repo L., Paananen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.K., Eskelinen, M., Gammelgård, L., Ulvinen, J. Hjelt H. & Marjanen J. 2018. Varhaiskasvatus-suunnitelman perusteiden 2016 toimeenpanon arviointi – Varhaiskasvatus-suunnitelmien käyttöönotto ja sisällöt. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 16:2018.
- Ritakallio, V.-M. 1991. Köyhyys ei tule yksin. Tutkimus hyvinvointipuutteiden kasaantumisesta toimeentulotukiasiakkailta. Helsinki: Stakes.
- Ritakallio, V.-M. 1994. Köyhyys Suomessa 1981–1990: tutkimus tulonsiirtojen vaikutuksista. Jyväskylä: Stakes.
- Kivirauma, J. & Rinne, R. 1997. Suomalaisen kasvatustieteen historia - lyhyt oppimäärä. Turku: Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2015. Johdatus kasvatustieteisiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salazar, A. J. 1996. An Analysis of the Development and Evolution of Roles in the Small Group. *Small Group Research* 27(4), 475–503.
- Sipilä, J. 1992. Hoivatyötä halvemmalla: Tutkielma kotihoidon tuen periaatteista. *Janus* 1, 47-59.

- Virtanen, P. & Stenvall, J. 2019. Julkinen johtaminen. Helsinki: Tietosanoma.
- Taanila, A. 2011. Määrällisen aineiston kerääminen. Helsinki: HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu. Saatavilla: <http://myy.haaga-helia.fi/~taaak/t/suunnitelu.pdf>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomisto, J. 2014. Elinikäinen oppiminen: oikeus vai pakko? Teoksessa P. Kettunen & H. Simola. Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 411–435.
- Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu: laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Tampere: Vastapaino.
- Vaherva, T. & Juva, S. 1985. Koulutuksen talous. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Varto, J. 1992. Fenomenologinen tieteen kritiikki. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Vilkka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Virtanen, P. & Stenvall, J. 2019. Julkinen johtaminen. Helsinki: Tietosanoma.
- Välimäki, A-L 1999. Lasten hoitopuu. Lasten päivähoitojärjestelmä Suomessa 1800- ja 1900-luvulla. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Välimäki, A-L & Rauhala, P-L 2000. Lasten päivähoidon taipuminen yhteiskunnallisiin murroksiin Suomessa. Yhteiskuntapolitiikka 65(5), 387-405.

Lait ja hallituksen esitykset:

Laki lasten päivähoitosta 1973/36.

Laki perusopetuslain muuttamisesta 1040/2014.

Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 909/2012.

Varhaiskasvatuslaki 540/2018.

Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi yksityisten valtionapulaitosten toimiehtosopimuslain kumoamisesta sekä siihen liittyviksi laeiksi. HE 255/1993.

Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi sosiaalihoitolain 6 §:n muuttamisesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. HE 124/2001 vp.

Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta sekä eräksi siihen liittyviksi laeiksi. HE 159/2012 vp.

Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi varhaiskasvatuslain ja lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon tuesta annetun lain muuttamisesta. HE 34/2019.

# 11 LIITTEET

## Liite 1(1)

### 11.1 Saatekirje

Maistereiden panos Tampereen seudun varhaiskasvatukseen?

Olemme Henri Hirvikoski ja Lasse Pirttilä. Suoritamme Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä varhaiskasvatuksen opintoja ja teemme Pro gradu - tutkielmaa koskien kasvatustieteen maistereiden asemaa.

Ymmärrämme, että teillä on töissä rajallisesti resursseja uhrata muuhun, kuin välttämättömiin työtehtäviin. Kuitenkin vastaamalla kyselyyn, tarjoamme teille mahdollisuuden pohtia kunnallista varhaiskasvatusta erilaisesta näkökulmasta.

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, julkisella sektorilla toimivien henkilöiden näkemys varhaiskasvatuksen puolelle valmistuneiden maistereiden koulutuksesta ja roolista työelämässä. Sivusimme tätä aihetta jo kandidaatintutkielmassamme, jossa tutkimme valmistuneiden maistereiden kokemuksia maisterikoulutuksesta. Tässä tutkimuksessa haluamme laajentaa näkökulmaamme yksilöstä laajempaan kontekstiin. Tämä on meille tärkeä aihe, koska itse jatkamme opintojamme maisterivaiheeseen, vaikka jo kandidaatin tutkinto tarjoaa täyden pätevyyden toimia lastentarhanopettajan ammatissa.

Teidän vastaamistanne helpottaaksemme olemme koonneet alle pienen tietois-kun lastentarhaopettajakoulutuksen historiasta ja koulutuksesta ylipäätään, keskittyen siihen, milloin maisterikoulutus alkoi ja mikä on tilanne tänä päivänä.

HISTORIIKKI

Lastentarhaopettajakoulutus otti ensiaskeleet yliopistossa vuonna 1973, kun se aloitettiin väliaikaisesti opettajakoulutuksen rinnalla. Vuonna 1995 lastentarhaopettajakoulutus siirtyi kokonaisuudessaan lastentarhanopettajaseminaareista yliopistoon ja samalle se muutettiin alemmaksi korkeakoulututkinnoksi, eli kandidaatin tutkinnoksi.

Jo vuonna 1991 Kajaanissa aloitettiin ensimmäinen kokeilu, jossa lastentarhaopettajaopiskelijat saivat automaattisesti oikeuden maisteriopintoihin. Tuolloin alkanut kokeilu on muuttunut nyt arkipäiväksi: Kaikissa lastentarhaopettajakoulutusta tarjoavissa yksiköissä on tällä hetkellä mahdollisuus jatkaa opintoja kasvatustieteiden maisteriksi asti.

Tampereen yliopiston opinto-oppaassa todetaan kasvatustieteen maistereista seuraavanlaisesti: "Kasvatustieteen maisterin tutkinnon suorittanut on kelpoinen opetus-, koulutus- tai johtamistehtäviin. Opinnot antavat valmiudet kasvaa kriittisesti tietoiseksi maailman ja kasvatuksen ymmärtäjäksi, oppimisen ohjaajaksi ja tukijaksi sekä kasvamaan saattajaksi, joka yhdessä muiden kanssa osaa kehittää ja muuttaa kasvatuksen maailmaa."

Varhaiskasvatuksen puolelle on 2010-luvulla valmistunut maassamme maistereita vuosittain 50-100, esimerkiksi vuonna 2016 valmistui 85 varhaiskasvatuksen maisteria, joiden kasvatustieteen maisteritutkinnon pohjana toimi lastentarhanopettajakoulutus.

Alla linkki kyselylomakkeeseemme

(LINKKI)

Haluamme korostaa, että vastaatte tutkimukseen yksityishenkilönä, ettekä työnantajanne edustajana. Tutkimuksen tavoitteena ei ole vertailla organisaatioiden työntekijöiden mielipiteitä keskenään vaan muodostaa kokonaiskuva Tampereen seudulta.



## 11.2 Kyselylomake

### Liite 2(2)

Maistereiden panos Tampereen seudun varhaiskasvatukseen?

Kysymyslomakkeessa käytämme käsitettä **varhaiskasvatuksen kenttä**, jolla tarkoitamme kunnan tarjoamaa varhaiskasvatusta. Käsitteeseen eivät sisälly yksityisen sektorin tarjoamat varhaiskasvatuspalvelut.

Kun käytämme käsitettä **varhaiskasvatuksen maisteri** viittaamme kasvatustieteiden maisteriin, jonka pohjakoulutus on lastentarhanopettaja.

Tutkimuksemme tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään Tampereen seudulla vallitsevia näkemyksiä varhaiskasvatuksen maistereiden rooliin, työtehtäviin ja koulutukseen liittyen.

Jotta saimme teiltä mahdollisimman aidon näkemyksen, emme erottele tai vertaile kuntia keskenään. Käsittelemme aineistoa, tältä osin, yhtenä kokonaisuutena.

Tutkimuksessamme noudatamme hyvää tieteellistä käytäntöä, johon sisältyy muun muassa vastaajan anonymiteetin takaaminen.

Perustiedot:

Koulutus<sup>1</sup>

Työnimike

Kunta<sup>2</sup>

Osio 1/3 – Koulutus:

---

<sup>1</sup> Esimerkiksi Ylempi korkeakoulututkinto (Sosionomi) tai Kasvatustieteiden maisteri (Elinikäinen oppiminen)

<sup>2</sup> Tätä tietoa käytämme taataksemme otoksen alueellisen edustavuuden

Pohdi alla olevia kysymyksiä mahdollisimman laajasti omasta näkökulmastasi.

Vastaako kasvatustieteiden maisterikoulutus nykyisellään varhaiskasvatuksen kentän tarpeisiin? (KYLLÄ/EI)

Perustele, miksi olet tätä mieltä? Pohdi maisterikoulutuksen tuottaman asiantuntemuksen vahvuuksia ja heikkouksia omien havaintojesi perusteella. (AVOIN KYSYMYS)

Osio 2/3 – Nykyhetki:

Pohdi alla olevia kysymyksiä mahdollisimman laajasti omasta näkökulmastasi.

Kuvaile varhaiskasvatuksen maisterien roolia varhaiskasvatuksen kentällä tällä hetkellä. Esimerkiksi Pystytäänkö koulutuksen tuomaa tietotaitoa hyödyntämään? Onko tällaiselle tietotaidolle ylipäättään tarvetta? (AVOIN KYSYMYS)

Päiväkodin johtajien tulisi olla koulutukseltaan kasvatustieteen maistereita. (KYLLÄ/EI)

Perustele, miksi olet tätä mieltä? Pohdi tällaisen ratkaisun vahvuuksia ja heikkouksia. (AVOIN KYSYMYS)

Osio 3/3 – Tulevaisuus:

Lastentarhanopettajien tulisi olla tulevaisuudessa koulutukseltaan kasvatustieteen maistereita. (KYLLÄ/EI)

Perustele, miksi olet tätä mieltä? Pohdi tällaisen ratkaisun vahvuuksia ja heikkouksia. (AVOIN KYSYMYS)

### 11.3 Varhaiskasvatukseen liittyviä lakeja ja asetuksia

Liite 3(3)

Alla oleva taulukko ei ole kattava, vaan siihen on koottu tämän tutkimuksen kannalta olennaisia lainsäädännöllisiä muutoksia päivähoitoon liittyen.

