

Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3

Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030

Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi

Opetus- ja kulttuuriministeriö

ISBN PDF: 978-952-263-876-2

Taitto: Valtioneuvoston hallintoyksikkö, Julkaisutuotanto

Helsinki 2021

Kuvailulehti

Julkaisija	Opetus- ja kulttuuriministeriö	14.1.2021
Tekijät	Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi	
Julkaisun nimi	Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030	
Julkaisusarjan nimi ja numero	Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3	
Diaarinumero		Teema Koulutus
ISBN PDF	978-952-263-876-2	ISSN PDF 1799-0351
URN-osoite	http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-876-2	
Sivumäärä	202	Kieli suomi
Asiasanat	koulutusmahdollisuudet, kehitysohjelmat, kehittämisohjelma, koulutus	
Tiivistelmä	<p>Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi työskenteli vuosina 2019–2020 ja laati ehdotuksen varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelmaksi vuosille 2021–2030. Se koostuu suosituksista varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämiseksi sekä niiden perusteluista. Ensimmäisessä luvussa kuvataan foorumin työskentelyä. Toinen luku taustoittaa kansainvälistä ja kansallista kontekstia, jossa koulutusten kehittäminen tapahtuu. Kolmas luku esittelee tutkimusjaostossa tehtyä tutkimuskirjallisuuden kartoitusta. Neljännessä luvussa esitetään osaamisprofiilijaoston laatima jäsenyys tutkintokoulutusten tuottamasta osaamisesta kaikille yhteisen osaamisen ja ammattiryhmittäin eriytyneen osaamisen alueilla. Viides luku paneutuu varhaiskasvatuksen henkilöstö- ja koulutustarpeiden määrälliseen ennakkointiin. Kuudes luku avaa varhaiskasvatuksen koulutusten nykytilannetta tutkintokoulutuksissa, niiden joustavissa koulutuspoluissa ja täydennyskoulutuksessa.</p> <p>Lopuksi kootaan yhteen foorumin työskentelyn aikana muotoutuneet havainnot ja esitetään varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuosituksukset neljän teeman alla:</p> <ul style="list-style-type: none">- nopeasti muuttuva toimintaympäristö edellyttää vahvaa ammatillista osaamista- varhaiskasvatuksen työvoimatarpeeseen vastataan ennakkoinnilla ja joustavilla koulutuspoluilla- varhaiskasvatuksen koulutuksia tulee kehittää yhteistyössä ja- varhaiskasvatuksen veto- ja pitovoimaa vahvistetaan koulutusten ja työympäristöjen laatua ja yhteistyötä kehittämällä.	
Kustantaja	Opetus- ja kulttuuriministeriö	
Julkaisun jakaja/myynti	Sähköinen versio: julkaisut.valtioneuvosto.fi Julkaisumyynti: vnjulkaisumyynti.fi	

Presentationsblad

Utgivare	Undervisnings- och kulturministeriet	14.1.2021	
Författare	Forumet för utbildningarna inom småbarnspedagogik		
Publikationens titel	Utvecklingsprogram för utbildningarna inom småbarnspedagogik		
Publikationsseriens namn och nummer	Undervisnings- och kulturministeriets publikationer 2021:3		
Diarienummer		Tema	Utbildning
ISBN PDF	978-952-263-876-2	ISSN PDF	1799-0351
URN-adress	http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-876-2		
Sidantal	202	Språk	finska
Nyckelord	utvecklingsprogram, utbildning, utbildningsmöjligheter		
Referat	<p>Forumet för utveckling av utbildningarna inom småbarnspedagogik arbetade under åren 2019–2020 och tog fram ett förslag till ett program för utveckling av utbildningarna inom småbarnspedagogik 2021–2030. Det innehåller rekommendationer för att utveckla utbildningarna inom småbarnspedagogik samt motiveringar till dem. Det första kapitlet berättar om forumets arbete. Det andra kapitlet redogör för bakgrunden till den internationella och nationella kontext där utvecklingen av utbildningarna sker. Det tredje kapitlet presenterar forskningssektionens kartläggning av forskningslitteraturen. I det fjärde kapitlet ingår en strukturering som utarbetats av sektionen för kompetensprofiler. Struktureringen visar den kompetens som examensutbildningarna ger inom området för gemensam kompetens och inom området för yrkesgruppspecifik kompetens. Det femte kapitlet fokuserar på kvantitativ prognostisering av behovet av personal och utbildning inom småbarnspedagogiken. Det sjätte kapitlet beskriver nuläget för utbildningen inom småbarnspedagogiken när det gäller examensutbildningar, flexibla utbildningsvägar och fortbildning.</p> <p>Till slut sammanställs forumets iakttagelser och presenteras utvecklingsrekommendationerna för utbildningen inom småbarnspedagogiken under fyra teman:</p> <ul style="list-style-type: none">- den snabbt föränderliga omvärlden förutsätter stark yrkeskompetens- behovet av arbetskraft inom småbarnspedagogiken tillgodoses genom framförhållning och flexibla utbildningsvägar- utbildningarna inom småbarnspedagogiken utvecklas i samarbete och- småbarnspedagogikens attraktions- och hållningskraft stärks genom utveckling av utbildningarnas och arbetsmiljöernas standard och samarbete.		
Förläggare	Undervisnings- och kulturministeriet		
Distribution/ beställningar	Elektronisk version: julkaisut.valtioneuvosto.fi Beställningar: vnjulkaisumyynti.fi		

Description sheet

Published by	Ministry of Education and Culture	14 January 2021
Authors	Forum for Developing Education and Training Provision and Programmes in Early Childhood Education and Care	
Title of publication	Programme for Developing Education and Training Provision and Programmes in Early Childhood Education and Care 2021–2030	
Series and publication number	Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland 2021:3	
Register number		Subject Education
ISBN PDF	978-952-263-876-2	ISSN (PD F) 1799-0351
Website address (URN)	http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-876-2	
Pages	202	Language Finnish
Keywords	development programme, education and training, educational opportunities, development programmes	
Abstract	<p>The mandate of the Forum for Developing Education and Training Provision and Programmes in Early Childhood Education and Care was in 2019 –2020. The Forum drafted a proposal for a development programme for all levels and forms of education and training in early childhood education and care for the years 2021 –2030. It consists of the premises and recommendations for developing all levels and forms of education and training in early childhood education and care. The first chapter describes the work of the Forum. The second chapter examines the international and national context in which the development of the levels and forms of education and training take place. In the third chapter the Research Division maps out the latest research-based literature. The fourth chapter describes the professional competences that qualification and degree programmes provide in the context of common competences and in differentiated competence profiles broken down into occupational groups. Chapter five focuses on quantitative forecasts of staff and education and training needs in early childhood education and care. Chapter six describes the current qualification and degree programmes available in education and training programmes in early childhood education and care, in flexible educational paths and in continuing education.</p> <p>Lastly, the observations formulated during the Forum's work are drawn together and recommendations for developing education and training provision and programmes in early childhood education and care are presented under four themes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a fast-changing early childhood education and care environment calls for strong professional competence - meeting the needs of early childhood education and care workforce by means of foresight and flexible education and training paths - developing ECEC education and training programmes in cooperation and - better quality and cooperation in education and training provision and work environments makes working in early childhood education and care attractive and helps retain personnel. 	
Publisher	Ministry of Education and Culture, Finland	
Distributed by/ publication sales	Online version: julkaisut.valtioneuvosto.fi Publication sales: vnjulkaisumyynti.fi	

Sisältö

1	Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin asettaminen ja työskentely	13
1.1	Foorumin tehtävät	14
1.2	Foorumin työskentely	15
1.2.1	Ohjausryhmä	16
1.2.2	Jaostot	17
1.2.3	Foorumin työkokoukset.....	19
1.2.4	Alueelliset kuulemistilaisuudet	20
1.2.5	Muut toimeksiannon toteuttamiseen liittyvät toiminnot	21
2	Varhaiskasvatuksen koulutukset osana laajempaa varhaiskasvatuksen toimintaympäristöä	24
2.1	Johdanto	24
2.2	Varhaiskasvatuksen ja varhaiskasvatuksen koulutuksen kehittämisen kansainvälinen toimintaympäristö	27
2.3	Varhaiskasvatuksen muuttuvat tehtävät ja muuttunut ohjaus Suomessa.....	34
2.4	Kansallisen tason koulutuksen kehittämislinjaukset	44
2.4.1	Korkeakoulut	44
2.4.2	Ammatillinen koulutus.....	48
2.5	Varhaiskasvatuksen koulutuksiin ja henkilöstöön liittyvän kansallisen tiedontuotannon nykytila ja kehittämistarpeet	57
3	Varhaiskasvatuksen koulutusten tutkimus	60
3.1	Johdanto.....	60
3.2	Varhaiskasvatuksen koulutusrakennetta, koulutusmääriä ja koulutuksiin hakeutumista koskeva tutkimus.....	62
3.3	Opetussuunnitelmia ja opetushenkilöstön osaamista koskeva tutkimus	62
3.4	Koulutusten pedagogiikkaa koskeva tutkimus.....	63
3.5	Koulutusten tuottamaa osaamista ja ammatillisia identiteettejä koskeva tutkimus	64
3.6	Koulutusten välistä yhteistyötä ja moniammatilliseen työskentelyyn kasvua koskeva tutkimus.....	65
3.7	Tutkimusjaoston kehittämis ehdotukset.....	66
4	Varhaiskasvatuksen tutkintokoulutusten tuottama osaaminen	70
4.1	Johdanto.....	71
4.2	Kaikkien ammattiryhmien yhteinen osaaminen.....	75
4.3	Ammattiryhmittäin eriytyneet osaamisvaatimukset.....	78

4.4	Kohti kaikkien osaamista kunnioittavaa ja hyödyntävää moniammatillisuutta	87
4.5	Osaamisprofiilijaoston kehittämisehdotukset	87
5	Varhaiskasvatuksen työvoiman tarve ja saatavuus	89
5.1	Nykytilanne 2018–2020: Lapsimäärä, varhaiskasvatuksen osallistuminen, henkilöstötarve ja koulutus	90
5.2	Ennuste vuodelle 2030: Lapsimäärät, osallistumisaste ja henkilöstön tarve	96
5.3	Ennakointijaoston kehittämisehdotukset	100
6	Varhaiskasvatuksen koulutusten tilannekuva	102
6.1	Tutkintokoulutusten tilanne	102
6.1.1	Toisen asteen ammatillisen koulutuksen nykytila varhaiskasvatuksen näkökulmasta	103
6.1.2	Ammattikorkeakoulututkinnot	111
6.1.3	Yliopistotutkinnot	119
6.2	Joustavat koulutuspolut varhaiskasvatuksen koulutuksissa	134
6.2.1	Kuvaus koulutustasolta toiselle siirtymisestä	135
6.2.2	Koulutuspolkujen ja opintojen joustavuuden haasteet	139
6.2.3	Joustavat koulutuspolut -jaoston kehittämisehdotukset joustavuuden lisäämiseksi koulutuksiin hakeutumisessa, siirtymisessä ja tutkintojen suorittamisessa	141
6.2.4	Yhteenveto joustavista koulutuspoluista	146
6.3	Täydennyskoulutuksen tilannekuva	147
6.3.1	Täydennyskoulutus ammatillisen osaamisen kehittäjänä	148
6.3.2	Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulevaisuuden osaamistarpeita	149
6.3.3	Täydennyskoulutuksen haasteet/ kehittämiskohteet	151
6.3.4	Koulutuksen vaikuttavuus ja siirrettävyys käytäntöön	156
6.3.5	Varhaiskasvatuksen johtaminen	156
6.3.6	Täydennyskoulutusjaoston kehittämisehdotukset	157
7	Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuositukset	161
7.1	Suosittelujen lähtökohdat	161
7.2	Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuositukset	165
7.3	Kehittämissuosituksista käytäntöön	168
7	Utvecklingsrekommendationer för utbildningen inom småbarnspedagogik	169
7.1	Utgångspunkter för rekommendationerna	169
7.2	Utvecklingsrekommendationer	174
7.3	Från utvecklingsrekommendationer till praxis	176

7 Recommendations for developing education and training provision and programmes in early childhood education and care	177
7.1 Premises for the recommendations.....	177
7.2 Recommendations.....	182
7.3 Implementing the recommendations.....	185
Liitteet	186
Liite 1. Foorumin jäsenten työskentely eri jaostoissa.....	186
Liite 2. Tutkimuskirjallisuuden kartoituksessa käytetty lähdeaineisto/Suomi	188
Liite 3. Tutkimuskirjallisuuden kartoituksessa käytetty lähdeaineisto/ Eurooppa.....	194
Liite 4. Aluetilaisuuksien ohjelmarunko.....	199
Liite 5. Varhaiskasvatuksen henkilöstön määrä 2018 ja ennuste 2030 sekä eläköityvät ennuste 2024 ja koulutuksesta valmistuneet 2018 maakunnittain.....	201
Liite 6. Lapsimäärä 2018 ja ennuste 2030 sekä varhaiskasvatuksen osallistumismäärät 2018 sekä ennuste 2030 maakunnittain.....	202

LUKIJALLE

Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi on työskennellyt vuosien 2019–2020 aikana ja laatinut työnsä tuloksena ehdotuksen varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelmaksi vuosille 2021–2030. Tämä asiakirja esittelee kehittämisohjelman, joka muodostuu foorumin suosituksista varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämiseksi sekä niiden perusteluista.

Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi on koonnut varhaiskasvatuksen ammattilaisia kouluttavia tahoja ja koulutuksen sidosryhmiä ensi kertaa yhteen tässä laajuudessa. Mukana on ollut eri kouluasteiden (toinen aste, ammattikorkeakoulut ja yliopistot) sekä koulutuksen muotojen (tutkintokoulutus ja täydennyskoulutus) toimijoita. Yhteistyön historiallinen vaihe on heijastunut siihen, millaiseksi koko foorumin työskentely, laadittu kehittämisohjelma ja tämä asiakirja ovat muotoutuneet. Työskentelyn kuluessa kävi ilmi yhteisen tietoperustan, kielen ja tulkintojen puuttuminen, mikä vaikeutti yhteistä keskustelua koulutusten kehittämisestä. Foorumin työskentelyyn on heijastunut myös varhaiskasvatuksen työ- ja koulutuskentän osin jännitteinen historia, mikä pahimmillaan vaikeuttaa tulevaisuuteen suuntautuvaa tarkastelua. Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin työskentelyssä päädyttiin siihen, että kehittäminen edellyttää historian ja nykyhetken tuntemista ja tunnistamista. Siksi varhaiskasvatuksen kehittämisfoorumin työskentely painottui erilaisten kartoitusten ja selvitysten tekemiseen ja pyrkimykseen muodostaa niiden kautta yhteistä ymmärrystä kehittämisen perustaksi.

Tämän asiakirjan luvuissa esitellään kehittämisfoorumin temaattisten jaostojen työskentelyssä syntyneitä selvityksiä ja tilannekuvakatsauksia. Kunkin luvun päätteeksi esitetään luvun teemaan liittyviä konkreettisia kehittämisohjelmia. Nämä konkreettiset ehdotukset on valmisteltu jaostotyöskentelyssä. Niiden pohjalta on muokattu luvussa 7 esiteltävät varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuosituksia, jotka on hyväksytty kehittämisfoorumin yhteisissä työkokouksissa.

Asiakirja koostuu seitsemästä luvusta. Sen rakenne mukaillee foorumin näkemystä kehittämisohjelman keskeisistä alueista, jotka ovat koulutusten muuttuva ja kehittyvä toimintaympäristö,

koulutusta koskeva tutkimustieto, tutkintokoulutusten tuottama osaaminen ja varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmien osaamisen profiilit, työvoiman tarve ja riittävät koulutuspaikat, tutkintokoulutusten tilanne, joustavat koulutuspolut sekä täydennyskoulutus. Pääosa luvuista on tuotettu foorumin jaostotyöskentelyssä. Osan teksteistä ovat kirjoittaneet kehittämisfoorumin ohjausryhmän jäsenet. Kunkin luvun ja tekstiosion työstämiseen osallistuneet henkilöt on mainittu luvun alussa ja he vastaavat tekstin sisällöstä kyseisen luvun osalta.

Asiakirjan ensimmäisessä luvussa on kuvattu foorumin työskentelyä. Toinen luku taustoittaa sitä laajempaa kansainvälistä ja kansallista kontekstia, jossa varhaiskasvatuksen koulutusten kehittäminen tapahtuu. Tässä yhteydessä kuvataan keskeiset kansallisen tason koulutuspoliittiset ja varhaiskasvatuksen linjaukset, jotka kehystävät myös varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämistä. Kolmas luku valottaa foorumin tutkimusjaoston työskentelyä. Siinä kuvataan tiivistetysti jaoston työstämän kirjallisuuskatsauksen antia. Neljännessä luvussa esitetään osaamisprofiilijaoston työskentelyssä muotoutunut jäsennys tutkintokoulutusten tuottamasta osaamisesta kaikille yhteisen osaamisen ja ammattiryhmittäin eriytyneen osaamisen alueilla. Viidennen luvun teksti on syntynyt ennakkointijaoston työskentelyssä ja se paneutuu varhaiskasvatuksen henkilöstö- ja koulutustarpeiden määrälliseen ennakkointiin. Kuudennessa luvussa kuvataan varhaiskasvatuksen koulutusten tilannekuvaa. Luvun alussa esitetään tilannekatsaukset toisen asteen, ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen tutkintokoulutuksiin. Mainittu osio on valmisteltu kunkin koulutusasteen työryhmässä yhdessä sovittujen teemojen ohjaamana. Tätä seuraa joustavat koulutuspolut- jaoston työskentelyssä valmisteltu osio, jossa kuvataan nykyiset joustavat koulutuspolut ja esitetään niiden keskeiset haasteet ja ratkaisuehdotukset. Lopuksi luvussa kuvataan täydennyskoulutusjaostossa valmisteltu tilannekatsaus täydennyskoulutukseen ja sen kehittämisen tarpeisiin. Luvussa 7 kootaan yhteen foorumin työskentelyn aikana muotoutuneet keskeiset havainnot ja esitetään varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuosituksia. Tästä kokonaisuudesta muotoutuu varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma vuosille 2021–2030.

Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin perustamisen tarve oli ilmeinen. Yhteinen työskentely osoitti, että koulutuskokonaisuus on laajuudessaan ja monia erilaisia institutionaalisia (toinen aste, ammattikorkeakoulu, yliopistot) ja koulutusmuotoihin liittyviä (tutkintokoulutus, täydennyskoulutus) kehyksiä sisältäessään varsin haasteellinen. Oli myös havaittavissa, että koulutuskokonaisuuden ja eri koulutusten ominaispiirteiden tuntemus ei koulutuksen eriytyneisyydestä johtuen ollut kovinkaan syvää foorumin työn alkuvaiheessa. Siksi työskentelyssä tarvittiin paljon aikaa keskusteluille ja monien koulutusta säätelevien tekijöiden kuvaamiselle.

Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin suosituksissa on todettu tarve foorumin toiminnan jatkamiselle. Tämä asiakirja ja kehittämisohjelma voitaneenkin ymmärtää pohjana tulevalle kehittämisohjelmalle. Tulevissa työprosesseissa on mahdollista syventyä nyt

päättynyttä työskentelyä syvällisemmin muun muassa koulutuksen sisällöllisen ja pedagogisen kehittämisen kysymyksiin. Niihin tultaneen paneutumaan myös tulevassa varhaiskasvatuksen koulutusten arvioinnissa, joka on ajoitettu Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) arviointisuunnitelmassa vuosille 2022–2023. Tuleva arviointi mahdollistaa myös sen tarkastelun, kuinka hyvin tässä kehittämisohjelmassa esitetyt kehittämissuosituksot ovat alkaneet muuntua käytännön toimenpiteiksi kullakin koulutusasteella ja koulutusmuodossa sekä koulutuksen kokonaisuudessa.

Tämän asiakirjan on toimittanut Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin puheenjohtaja, professori Kirsti Karila. Toimitustyössä on keskitytty lähinnä asiakirjan kokonaisuuteen, argumentaation johdonmukaisuuteen ja päällekkäisyyksien karsimiseen. Sen sijaan jaostojen tai muiden toimijoiden tuottamien tekstien tyylillisiin eroavaisuuksiin ei ole juurikaan puututtu.

Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin puolesta

Puheenjohtaja **Kirsti Karila**

1 Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin asettaminen ja työskentely

Kirsti Karila, professori, Tampereen yliopisto

Kirsi Alila, opetusneuvos, opetus- ja kulttuuriministeriö

Sanna Penttinen, opetusneuvos, Opetushallitus

Aija Töytäri, opetusneuvos, opetus- ja kulttuuriministeriö

Anne Mårtensson, opetusneuvos, opetus- ja kulttuuriministeriö

Saila Nevanen, yliopettaja, Metropolia ammattikorkeakoulu

Juha-Petri Niiranen, rehtori, Suomen Diakoniaopisto

Helena Leskinen, hallinnollinen avustaja, opetus- ja kulttuuriministeriö

Opetus- ja kulttuuriministeri Sanni Grahn-Laasonen asetti Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin 14.2.2019. Tarve foorumin kaltaiselle toiminnalle oli noussut esille useassa eri yhteydessä viimeisen reilun kymmenen vuoden aikana. Ehdotuksia koulutuksen kysymyksistä oli tehnyt Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta (valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksen neuvottelukunnasta 1032/2012), jonka yhtenä tehtävänä on yhteistyön vahvistaminen moninaisten varhaiskasvatuksen toiminta-alueella toimivien tahojen kesken. Neuvottelukunnan julkaisuissa (esim. Sosiaali- ja terveysministeriö 2007:72; 2009:29; 2011:14 ja Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015:19) oli esitetty varhaiskasvatuksen koulutusten kokonaisvaltaista arvioimista ja eri koulutustahojen keskinäisen yhteistyön lisäämistä.

Samoin laajassa, varhaiskasvatuksen ammatillisia kelpoisuuksia tuottavan tutkintokoulutuksen vuonna 2013 toteutetussa arvioinnissa (Karila ym. 2013) koulutusten yhteistyöstä tehtiin ehdotuksia. Kyseinen arviointi toi esille, että varhaiskasvatuksen ammatillaisia toisella asteella, ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa kouluttavien yksiköiden välillä oli hyvin vähän yhteistyötä. Koulutukset toimivat toisistaan erillään, eikä koulutuksen kokonaisuutta kehitetty yhteistyössä. Vuonna 2017 julkaistussa Varhaiskasvatuksen tiekartassa (Karila, Kosonen ja Järvenkallas 2017) ehdotus koulutusten yhteistyöfoorumin perustamisesta tuotiin jälleen esille.

1.1 Foorumin tehtävät

Kehittämisfoorumin tehtävät määriteltiin asettamispäätöksessä seuraavasti:

- Edistää koulutusten ja kouluttajien yhteistyötä,
- seurata koulutusten kehittämistä ja muutosprosesseja,
- seurata uusinta tutkimusta varhaiskasvatuksessa ja koulutuspolitiikassa koulutusten kehittämistarpeiden näkökulmasta,
- tehdä esityksiä perus- ja täydennyskoulutuksen jatkumon kehittämiseksi sekä täydennyskoulutuksen teemoista ja toteuttamistavoista,
- laatia ehdotuksia henkilöstön osaamisen kehittämisestä, varhaiskasvatuksen koulutuksen koulutusmääristä ja -sisällöistä ja koulutuspoluista,
- tukea varhaiskasvatuslain toimeenpanoa koulutukseen liittyvissä asioissa,
- edistää lakiin kirjatun vuonna 2030 voimaan tulevan henkilöstörakenteen toteutumista sekä
- tehdä esityksiä varhaiskasvatuksen koulutusta koskien (mm. aloituspaikat, koulutussisällöt) huomioiden viimeaikainen varhaiskasvatusta ja laajemmin koko koulutuspolitiikkaa koskeva tutkimustieto ja varhaiskasvatuksen viimeaikaiset toimintakulttuurin ja -ympäristön muutokset,
- perus- ja täydennyskoulutuksen keskinäisen jatkumon edistämiseksi sekä tarvittavista täydennyskoulutusten teemoista ja toteuttamisen tavoista,
- varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamisen kehittämiseksi sekä koulutuspoluista.

Kehittämisfoorumia veloitettiin huomioimaan työssään suomen- ja ruotsinkielinen sekä vähemmistökielinen ja maahanmuuttajataustaisten henkilöiden koulutus.

Asettamispäätöksessä nostettiin esille myös yhteistyö hallituksen kärkihankkeen Opettajankoulutusfoorumin sekä opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuudessa toimivan Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan kanssa niiden toimikausien aikana. Samoin työskentelyssä tuli hyödyntää Opetushallituksen osaamisen ennakointifoorumin, Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen, Koulutuksen tutkimuslaitoksen ja koulutusten kehittämiseen liittyvien muiden kotimaisten ja kansainvälisten tahojen tuottamaa tietoa. Samoin painotettiin kansainvälisen, varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämistä koskevan tiedon huomioimista työskentelyssä.

1.2 Foorumin työskentely

Foorumi on pyrkinyt toteuttamaan sille asetettuja tehtäviä oman toimintansa organisoinnissa. Varhaiskasvatuksen koulutuskenttä on laaja ja moninainen, ja siksi koulutusten kehittämisfoorumille asetetut tehtävätkin ovat olleet käytettävissä oleviin resursseihin suhteutettuna paikoitellen haasteellisia toteuttaa. Foorumin jäsenten on ollut välttämätöntä rakentaa kokonaiskuvaa koulutuksesta, ja siksi jotkut tehtävät ovat jääneet vähemmälle huomiolle ja perusselvitysten tasolle. Näitä ovat esimerkiksi koulutusten aloituspaikkojen määrään ja koulutusten sisällölliseen, pedagogiseen kehittämiseen liittyvät tehtävät. Työskentelyssä on kuitenkin muodostunut monia jäsenyksiä, jotka toivottavasti auttavat koulutusten sisällöllisessä kehittämisessä tulevina vuosina.

Kehittämisfoorumin toimikauden loppuosaa leimasi COVID-19 pandemia. Se pakotti organisoimaan työskentelyn virtuaalisesti, Teams-alustalla tapahtuvaksi. Kasvokkaiset vuorovaiikutustilanteet eivät olleet mahdollisia erityisesti siinä vaiheessa, kun jaostot viimeistelivät työtään ja työskentelyn tuloksista alettiin rakentaa foorumin yhteisiä kehittämissuosituksia. Pulmista huolimatta työskentelyä voidaan pitää olosuhteisiin nähden onnistuneena.

Yhteistyön rakentuminen näinkin laajan ja moninaisen toimijajoukon kesken edellytti työskentelyperiaatteiden määrittelyä työn alkaessa. Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin julkilausuttuna tavoitteina ovat olleet seuraavat:

- Varhaiskasvatuksen koulutuskokonaisuuden eri osien ominaispiirteiden ja kehittämiskohteiden tunnistaminen on tavoiteltavaa ja tärkeää.
- On tärkeää tunnistaa varhaiskasvatuksen koulutusten yhteisiä rajapintoja ja jatkumojia.
- Tarvitaan riittävään jaettuun ymmärrykseen perustuva yhteinen ohjelma koulutuskokonaisuuden kehittämiseksi.

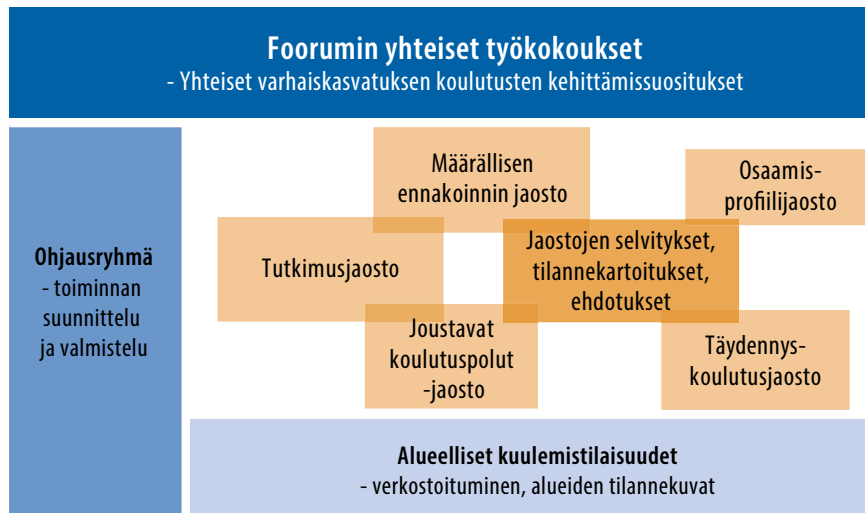
Näihin tavoitteisiin pääsemiseksi toiminnallisina periaatteina ovat toimineet ratkaisukeskeisyys, kunnioitus toisten työtä kohtaan sekä riittävän jaettuun ymmärrykseen pyrkiminen. Onnistuneen yhteistyön on lisäksi oletettu osaltaan lisäävän koko varhaiskasvatuksen alan veto- ja pitovoimaisuutta.

Työn alkaessa ohjausryhmä analysoi perusteellisesti foorumille asetettuja tehtäviä ja päätyi työskentelymalliin, jossa toiminta organisoitiin foorumin yhteisiin työkokouksiin, jaostotyöskentelyyn ja alueellisiin kuulemisiin. Ohjausryhmän tehtävänä on ollut koordinoida ja ohjata toimintaa sekä valmistella tarvittavia asioita. Jaostotyöskentelyssä ja alueellisissa kuulemisissa tuotettiin materiaalia tilannekuvan luomiseen sekä kehittämisohjelman ja siihen sisältyvien suositusten muotoiluun. Yhteisten työkokousten tehtävänä oli foorumin

toiminnan etenemisen seuraaminen, kokonaiskuvan rakentaminen ja foorumin yhteisesti päättämien kehittämissuosituksen muotoilu.

Koska varhaiskasvatuksen koulutusten kenttä on moninainen, nähtiin tärkeäksi laatia kehittämisohjelma siten, että se sisältää tässä esitetyt selvitykset ja kartoitukset. Toivottavasti muotoutunut kokonaisuus auttaa varhaiskasvatuksen koulutusten toimijoita ja kehittäjiä, monia sidosryhmiä ja poliittisia päättäjiä ymmärtämään varhaiskasvatuksen koulutuskentän monimuotoisuuden ja ajankohtaiset kehittämishaasteet.

Alla oleva kuvio kuvaa foorumin eri toimintamuotoja ja niiden keskeisiä tehtäviä.



Kuvio 1. Kehittämisfoorumin rakenne

1.2.1 Ohjausryhmä

Foorumin toimintaa on ohjannut, seurannut ja arvioinut ohjausryhmä, joka koostui puheenjohtajistosta, asiantuntijasihteereistä. Keväällä 2020 ohjausryhmän kokouksiin kutsuttiin myös jaostojen puheenjohtajat. Ohjausryhmän jäseniä olivat Kirsti Karila, puheenjohtaja, Tampereen yliopisto, Saila Nevanen, varapuheenjohtaja, Metropolia amk, Juha-Petri Niiranen, varapuheenjohtaja, Suomen Diakoniaopisto, Sanna Penttinen, asiantuntijasihteeri, OPH, Aija Töytäri, asiantuntijasihteeri, OKM, Helena Leskinen, tekninen sihteeri, OKM, Kirsi Alila, OKM, Armi Mikkola, OKM (maaliskuuhun 2020 asti) ja Anne Mårtensson, OKM. Ohjausryhmä kokoontui toimikauden aikana 13 kertaa.

Ohjausryhmä toimi edellä kuvatulla kokoonpanolla kehittämisfoorumin toiminnan alkuvaiheessa. Foorumin eri toimintamuotojen keskinäisen viestinnän sujuvoittamiseksi

ohjausryhmää kuitenkin laajennettiin siten, että myös foorumin jaostojen puheenjohtajat osallistuivat sen toimintaan vuoden 2020 aikana. Toiminnan alkuvaiheessa, jaostorakenteen muotouduttua, ohjausryhmä ohjeisti jaostoja laatimaan toimintasuunnitelmat. Ohjausryhmä käsitteli laadittuja suunnitelmia ja antoi palautetta niihin täsmentäen, rajaten tai laajentaen kunkin jaoston työskentelyn suunnitelmaa foorumin toiminnan kokonaisuus huomioiden.

Ohjausryhmän edustajat ovat tavanneet opetus- ja kulttuuriministereiden valtiosihteerit Minna Kelhän ja Tuomo Puumalan 30.9.2019. Tilaisuudessa on esitelty foorumin työskentelytapoja ja keskusteltu foorumin toiminnasta sekä koulutusten kehittämistarpeista.

Ohjausryhmä on omien kokoustensa ohella järjestänyt yhden yhteistapaamisen Opettajakoulutusfoorumien työvaliokunnan kanssa 19.11.2019. Tapaamisessa esiteltiin kummankin foorumin toimintaa ja keskusteltiin foorumien mahdollisista työmuodoista ja yhteistyöstä.

1.2.2 Jaostot

Foorumin työskentely organisoitiin aluksi neljään jaostoon, joiden puheenjohtajiksi ohjausryhmä kutsui kuhunkin kaksi foorumin jäsentä. Foorumin jäsenet jakautuivat jaostoihin omien intressiensä mukaisesti kuitenkin siten, että jokaisessa jaostossa oli mahdollisimman kattava edustus eri koulutuksista ja sidosryhmistä (Liite 1). Jaostojen työ käsitteli

1. kotimaisen ja kansainvälisen varhaiskasvatuksen koulutusta tarkastelevan tutkimuksen kartoitusta (puheenjohtajina Jari Helminen ja Niina Rutanen),
2. varhaiskasvatuksen koulutuksen määrällistä ennakointia (puheenjohtajina Meeri Rusi ja Outi Ylitapio-Mäntylä),
3. tutkintokoulutusten joustavia koulutuspolkuja (puheenjohtajina Pirjo Forss-Pennanen ja Nina Sajaniemi) sekä
4. varhaiskasvatusalan täydennyskoulutusta (puheenjohtajina Hanna Hjelt, sekä syksyyn 2019 saakka Laura Repo ja elokuusta 2019 lukien Niina Junntila).
5. Keväällä 2020 perustettiin viides jaosto, jonka työ kohdentui päiväkoteissa työskentelevien varhaiskasvatuksen ammattilaisten tutkintokoulutusten tuottamien osaamisprofiilien tarkasteluun (puheenjohtajana Kirsti Karila).

Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin *tutkimusjaoston* tehtäväksi oli määriteltä varhaiskasvatusalan koulutusta ja osaamista koskevan tutkimustiedon kartoittaminen. Tutkimusjaosto valmisteli ja suunnitteli tämän pohjalta kansainväliseen ja suomalaiseen kirjallisuuteen perustuvan tutkimuskartoituksen. Tutkimuskartoituksen toteuttajaksi rekrytoitiin KM Heidi Chydenius Helsingin yliopistosta keväällä 2020. Tutkimuskartoituksen tueksi oltiin yhteydessä myös koulutusta toteuttaviin tahoihin, joilta pyydettiin sähköisellä kyselyllä täydennyksiä uuden tutkimustiedon osalta. Tutkimuskartoituksen pohjalta

laadittiin laaja taustaraportti, jota hyödynnettiin tämän Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin laatiman koulutusten kehittämisohjelman kokoamisessa. Luvussa 3 kuvataan tiivistetysti kehittämisfoorumin tutkimusjaoston laatimaa tutkimuskartoitusta. Liitteinä 2 ja 3 on listaukset kartoituksen lähteenä olleesta kotimaisesta ja eurooppalaisesta tutkimuskirjallisuudesta.

Osaamisprofiilijaosto perustettiin muita jaostoja myöhemmin, keväällä 2020. Perustamisen syynä oli osin se, että huomiota haluttiin suunnata koulutuksen laadulliseen ennakointiin. Kehittämisfoorumin toiminnassa tuli myös kaiken aikaa esille se, että koulutuksia on vaikea kehittää, ellei ole käytettävissä jonkinasteista yhteistä ymmärrystä eri tutkintokoulutusten tuottamasta osaamisesta varhaiskasvatuksen ammatillisen osaamisen kokonaisuuteen. Jaosto keskusteli Teams-kokouksissaan varhaiskasvatuksen eri tutkintokoulutusten tuottamasta ammatillisesta osaamisesta ja siitä, millaisia osaamisprofiileja erityisesti päiväkodeissa työskenteleville ammattiryhmille voidaan tutkintokoulutusten perusteella hahmottaa. Keskustelujen pohjana toimi puheenjohtajan koostama, aiempia työryhmäselvityksiä ja aiempaa tutkimustietoa hyödyntävä yhteistä ja ammattiryhmittäin eriytynyttä osaamista kuvaava taulukko. Sitä työstettiin erilaisissa pienryhmissä ja kunkin pienryhmän ehdotuksista keskusteltiin koko jaoston yhteisissä tapaamisissa. Puheenjohtaja laati jaoston työn keskeisiä teemoja kuvaamaan ja avaamaan luvun 4 tekstiosion. Luvussa 4 esitetään osaamisprofiilijaoston työn tuloksena rakentunut eri ammattiryhmien yhteistä osaamista kuvaava taulukko ja ammattiryhmittäin eriytyvien osaamisprofiilien kuvaukset.

Ennakointijaoksen alkuperäisenä tehtävänä oli kartoittaa varhaiskasvatuksen koulutuksen määrällistä ja laadullista ennakointia ja kuvata koulutusmäärien tarvetta tulevaisuudessa. Tehtävä osoittautui kuitenkin laajaksi ja se rajattiin koulutuksen määrälliseen ennakointiin. Koulutuksen määrällisen tarpeen kartoittaminen vaati nykyhetken kuvausta, jotta tulevaa tarvetta saattoi ennakoida. Jaos on tuottanut määrällistä tietoa varhaiskasvatuksen työvoiman tarpeesta ja saatavuudesta valtakunnallisesti sekä alueellisesti maakunnittain. Selvityksessä on ollut lasten määrien tilastollinen tarkastelu, varhaiskasvatukseen osallistumisasteet, varhaiskasvatuksen henkilöstön eläköityminen sekä varhaiskasvatuksen koulutuksiin hakeutuneiden sekä valmistuneiden määrät eri koulutusasteilla.

Joustavat koulutuspolut jaoston tehtävänä oli tunnistaa tällä hetkellä olemassa olevia joustavia koulutuspolkuja tutkintokoulutukseen hakeutumisessa, tutkinnoista toiseen siirtymissä ja opintojen sujuvuudessa. Tavoitteena oli kartoittaa joustavuutta edistäviä tai estäviä tekijöitä koulutusorganisaatioiden, opiskelijoiden ja työelämän näkökulmista. Jaostossa pyrittiin pohtimaan asioita tulevaisuuteen suuntautuneesti ja löytämään ratkaisuja joustavuuden lisäämiseksi tarkoituksenmukaisella ja kaikkien koulutusten omaleimaisuutta kunnioittavalla tavalla.

Täydennyskoulutusjaoston tavoitteena oli kartoittaa varhaiskasvatuksen täydennyskoulutuksen nykytilaa ja pohtia sen kehittämistä siten, että tuetaan peruskoulutuksen jälkeistä työhön kiinnittymistä ja jatkuvaa systemaattista osaamisen kehittämistä. Jaoston työn taustalla oli tarve hahmottaa täydennyskoulutus eheänä kokonaisuutena, kehittää koulutusten sisältöjä, toteuttamistapoja ja tukea henkilöstön yhdenvertaista pääsyä täydennyskoulutuksen piiriin. Jaosto jäseni työtään tarkastelemalla täydennyskoulutusten rakenteita ja rahoitusta sekä koulutustarjonnan määrää ja koulutuksen suunnitelmallisuutta. Lisäksi kerättiin kokemuksia koulutuksen vaikuttavuudesta, koulutusmyönteisyydestä ja täydennyskoulutukseen pääsystä. Täydennyskoulutuksen nykytilan kartoittamisessa hyödynnettiin Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin ja aluehallintovirastojen yhteistyössä järjestämässä alueellisissa kuulemistilaisuuksissa kerättyä aineistoa. Lisäksi kartoitus perustuu mm. opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) ja Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) tekemiin selvityksiin sekä muutamien kunnallisten palvelunjärjestäjien haastatteluihin.

1.2.3 Foorumin työkokoukset

Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin kaikkien jäsenten yhteisiä työkokouksia järjestettiin seitsemän kertaa. Foorumi kokoontui vuoden 2019 aikana yhteensä kolme kertaa ja vuonna 2020 neljä kertaa, joista kolme viimeistä työkokousta jouduttiin järjestämään Teams-kokouksena koronatilanteen vuoksi. Työkokousten sisältöinä olivat:

1. Järjestäytymiskokous pidettiin 21.5.2019, jossa käytiin läpi foorumin tavoitteet ja työskentelytavat ja -aikataulut.
2. 9.10.2019 foorumitapaamisessa esiteltiin hallitusohjelman varhaiskasvatukseen liittyviä kirjauksia ja tavoitteita, käytiin läpi foorumin työskentelyn lopputuloksena valmisteltavaa kehittämisohjelman sisältöä sekä foorumin jäsenten osallistuminen jaostotyöskentelyyn.
3. 11.12.2019 foorumitapaamisessa käsiteltiin kehittämisohjelman perustelu-
muistion synopsista sekä kevään aluutilaisuuksien suunnittelua, keskusteltiin varhaiskasvatuksen moniammatillisuudesta sekä esiteltiin varhaiskasvatuksen henkilöstön kompetensseista käytävää keskustelua EU:n ja OECD:n tasolla.
4. 26.3.2020 foorumitilaisuudessa käytiin läpi tammi- ja helmikuun 2020 aikana pidettyjen alueellisten kuulemistilaisuuksien antia ja kokemuksia. Lisäksi jaostojen puheenjohtajat kävivät läpi oman jaostonsa työskentelyn etenemistä. Samoin kerrottiin uuden osaamisprofiili- jaoston perustamisesta ja sen tehtävästä.
5. 11.6.2020 Teams-kokouksessa käytiin läpi kehittämisohjelman valmistelun tilaa, varhaiskasvatuksen koulutusten tutkimuksesta foorumille tehtyä erillisselvitystä, lisäksi jaostojen puheenjohtajat kertoivat jaostojen

työskentelystä ja kehittämisohjelmaan tulevista eri jaostojen osuuksien valmistelusta.

6. 23.9.2020 Teams-kokouksessa keskityttiin kehittämisohjelmaan tulevien varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuosituksiin ja sovittiin jatko-työskentelystä sekä lokakuussa järjestettävästä foorumin tapaamisesta.
7. 5.11.2020 Teams-kokouksessa hyväksyttiin varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuositukset ja niitä perusteleva tekstiosio (luku 7) sekä arvioitiin Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin toimintaa.

1.2.4 Alueelliset kuulemistilaisuudet

Foorumin työskentelyn yhtenä muotona olivat aluehallintoviranomaisten kanssa yhdessä järjestetyt alueelliset kuulemistilaisuudet. Alkukevään 2020 aikana järjestettiin kuusi alueellista kuulemistilaisuutta seuraavilla paikkakunnilla: Tampere, Helsinki, Kuopio, Oulu, Rovaniemi ja Turku. Aluetilaisuudet suunniteltiin ja järjestettiin yhdessä aluehallintovirastojen varhaiskasvatuksen vastuuhenkilöiden kanssa. Tilaisuuksiin osallistui sekä koulutuksen järjestäjiä eri koulutusasteilta että työelämän edustajia. Työelämän edustajat edustivat sekä kunnallisia että yksityisiä varhaiskasvatuksen järjestäjiä ja palvelun tuottajia. Pandemiatilanteen vuoksi ruotsinkielisen koulutuksen tilaisuus jouduttiin perumaan ja siirtämään Teams-alustalla toteutetuksi. Ruotsinkielinen aluetilaisuus kattoi kaikki ne alueet, joilla järjestetään ruotsinkielistä koulutusta ja oli siten muita aluetilaisuuksia laajempi. Tilaisuuksissa esiteltiin foorumin toimintaa ja työskenneltiin työpajoissa (aluetilaisuuksien ohjelmarunko Liite 4)

Alueellisten kuulemistilaisuuksien yhteydessä järjestettyjen työpajojen työskentely kohdentui varhaiskasvatuksen ja koulutuksen järjestäjien yhteistyöhön alueella, työvoiman saatavuuteen ja koulutukseen hakeutumiseen, joustavien koulutuspolkujen toteutumiseen alueella, täydennyskoulutuksen tarjontaan ja tarpeisiin sekä alan osaamistarpeisiin. Alueellisten kuulemistilaisuuksien antia tarkastellaan tässä asiakirjassa kunkin mainitun sisällön yhteydessä.

Kokonaisuudessaan alueelliset kuulemistilaisuudet toivat esille merkittävää tietoa varhaiskasvatuksen koulutuksen tilanteista eri alueilla. Esille nousi myös se, että eri koulutusten (toinen aste, ammattikorkeakoulut ja yliopistot) ominaispiirteitä tunnetaan alueilla heikosti. Varhaiskasvatuksen koulutuksia tarkasteltiin usein yhtenä erittelemättömänä kokonaisuutena: eri koulutusten erityispiirteitä, koulutusasteiden eroja sekä näiden merkitystä kunkin koulutuksen tavoitteille ja käytännöille ei tunnusteta riittävästi. Kuvaavana esimerkkinä tästä on työssäoppimisen tai harjoittelun merkitys ja luonne eri koulutusasteilla. Tilaisuuksissa vahvistui myös käsitys siitä, ettei samalla alueella toimivien koulutusyksiköiden välillä ole riittävästi yhteistyötä, vaikka joitain yhteistyöavauksia olikin ilahduttavasti tehty. Kuitenkin ilmeni, että systemaattinen yhteistyö ja yhteistyörakenteet puuttuivat. Tilanne

osoittautui samanlaiseksi myös työelämän ja koulutusten välisen yhteistyön osalta, vaikka tässä olikin tehty viime aikoina joitain uusia avauksia. Koulutukset tekivät myös pääsääntöisesti enemmän yhteistyötä julkisen kuin yksityisen palvelutuotannon kanssa.

1.2.5 Muut toimeksiannon toteuttamiseen liittyvät toiminnot

Samaan aikaan Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämistyöryhmän työskentelyn kanssa toteutuivat ruotsinkielisen koulutuksen selvitys ja saamenkielisen opetuksen ja koulutuksen kehittämisen työryhmä. Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämistyöryhmä järjesti tapaamiset ruotsinkielisen koulutuksen selvityshenkilön kanssa kaksi kertaa sekä yhden tapaamisen saamenkielisen opetuksen ja saamen kielen kehittämistyöryhmän edustajien kanssa.

Ruotsinkielisen koulutuksen selvitys

Varhaiskasvatuksen kehittämisfoorumin puheenjohtaja Kirsti Karila ja ohjausryhmän jäsen Kirsi Alila tapasivat opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman ruotsinkielisen koulutuksen selvityshenkilön Gun Åker-Blomin 15.5.2020. Toinen tapaaminen järjestettiin 5.10.2020. Tässä toisessa tapaamisessa olivat edellä mainittujen lisäksi Anna Mikander ja Aija Töytäri opetus- ja kulttuuriministeriöstä.

Selvityshenkilön tehtävänä on laatia selvitys ruotsinkielisen varhaiskasvatuksen ja koulutuksen erityispiirteistä, haasteista ja kehittämistarpeista ja laatia toimenpideohjelma selvityksessä esille tulleiden kehittämistarpeiden perusteella. Selvitys kattaa koulutuskentän varhaiskasvatuksesta korkea-asteen koulutukseen. Selvityksen taustalla on tilanne, jossa kokonaiskuvaa ruotsinkielisestä koulutuksesta ei ole saatavilla. Tärkeitä tekijöitä kokonaiskuvan muodostamisessa ovat koulu- ja oppilaitosverkoston tilanne, kelpoisen opetushenkilöstön saatavuus, koulutusta koskevat taloudelliset ja hallinnolliset ratkaisut, koulutukseen hakeutuminen, valinnat ja läpäisy, lukiokoulutuksen oppiaineiden ja ammatillisen koulutuksen tutkintojen valintamahdollisuudet, vapaan sivistystyön ja muun aikuiskoulutuksen tarjonta, yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tutkintoon johtavan ja muun koulutuksen tarjonta sekä ruotsinkielinen tutkimus, erityisesti koulutusta ja ruotsin kieltä koskeva tutkimus. Selvityksen toimikausi päättyi 28.2.2021.

Tapaamisissa esiteltiin ruotsinkielisen selvityksen ja Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin toimintaa ja keskusteltiin molempien tahojen tulevista kehittämissuosituksista. Lisäksi sovittiin yhteistyöstä. Keskustelussa tuli ilmi, että ruotsinkielisestä koulutuksesta on valmistumassa myös kaksi muuta selvitystä. Sydäkusten on julkaisemassa selvityksen ruotsinkielisestä varhaiskasvatuksesta. Taustalla on vuonna 2019 valmistuneen raportin *Småbarnspedagogiken i Svenskfinland 2019. Kartläggning av personaltillgång och språkhållander i svenskspråkiga daghem* (Österberg 2019) ajankohtaistaminen. Lisäksi Lina Laurent laatii suomenruotsalaisen ajatushautomon Magman toimeksiannosta selvityksen,

joka julkaistaan joulukuussa 2020. Selvitys koskee ruotsinkielistä varhaiskasvatusta ja henkilöstön saatavuutta, erityisesti pääkaupunkiseudulla.

Saamenkielisen opetuksen ja saamen kielen opetuksen kehittämisen työryhmä

Opetus- ja kulttuuriministeriö on asettanut saamen kielten ja saamenkielisen opetuksen kehittämistyöryhmän (jatkossa kehittämistyöryhmä), jonka tehtävänä on tarkastella saamenkielisen varhaiskasvatuksen, saamelaisten kulttuuri- ja kielipesätoiminnan, saamelaisopetuksen ja -koulutuksen tilaa kokonaisuutena. Työryhmän tehtävistä Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin työhön laajimmin linkittyneet ovat seuraavat selvitykset:

- Saamen kielten ja saamenkielisen opetuksen ja koulutuksen kehittämiseksi, sekä saatavuuden vahvistamiseksi koko maassa ja opetushenkilöstön saatavuuden vahvistamiseksi
- Saamenkielisen varhaiskasvatuksen ja saamelaisten kulttuuri- ja kielipesätoiminnan kehittämiseksi ja saatavuuden vahvistamiseksi sekä varhaiskasvatuksen henkilöstön saatavuuden vahvistamiseksi
- Saamenkielisten sosiaali- ja terveysalan henkilöstön saatavuuden turvaamiseksi ja koulutustarpeiden ennakoimiseksi

Kehittämistyöryhmä työskentelee kolmessa alatyöryhmässä 1) Lainsäädäntö, rahoitus, rakenteet, resurssit, 2) Osaamisen kehittäminen ja henkilöstöresurssit ja 3) Toimintakulttuuri ja toimintatavat. Työryhmän toimikausi on 31.12.2020 asti.

Varhaiskasvatuksen kehittämisfoorumin puheenjohtaja Kirsti Karila, asiantuntijasihteerit Sanna Penttinen ja Aija Töytäri sekä ohjausryhmän jäsen Kirsi Alila tapasivat 12.10.2020 kehittämistyöryhmän puheenjohtaja Tiina Silanderin opetus- ja kulttuuriministeriöstä ja jäsenistä Marjo Vesalainen, Anna Mikander, Kari Torikka, Arla Magga ja Anne-Kirste Aikio osallistuivat myös kokoukseen. Lisäksi Opetushallituksesta osallistuivat Hanna Ketonen ja Inka Ruokolainen.

Tapaamisessa esiteltiin kehittämistyöryhmän ja Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin tavoitteita ja toimintoja. Keskustelussa tuli esiin, että kehittämistyöryhmän työssä valmistellaan useampia selvityksiä ja näiden pohjalta alatyöryhmäkohtaisia suosituksia. Yksi selvityksistä koskee saamenkielisen opetus- ja varhaiskasvatushenkilöstön saatavuutta ja koulutuspolkuja. Selvitystä valmistelee Laura Arola. Sovittiin yhteistyöstä kehittämistyöryhmän ja Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin kesken sekä suositusten ja raporttien kommentoinnista.

Muu yhteistyö

Puheenjohtaja Karila esitteli Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin työn vaihetta uuden toimikautensa aloittaneelle Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnalle 15.9.2020.

Osaamisen ennakkointifoorumin (Oef) toimintaa ja kokemuksia hyödynnettiin siten, että Opetushallituksen ennakkointiyksiköstä Ilpo Hanhijoki kertoi marraskuussa 2019 foorumin ohjausryhmälle ja määrällisen ennakkoinnin jaoston toiminnasta vastaaville Oef:n työstä ja sen periaatteista.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) osaamista hyödynnettiin siten, että sen edustajat Laura Repo (syksyyn 2019 saakka) ja Janniina Vlasov osallistuivat foorumin jaostojen toimintaan. Lisäksi Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) tekemiä arviointeja hyödynnettiin täydennyskoulutuksen tarpeiden arvioinnissa.

Lähteet

- 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 arviointineuvoston julkaisu 7:2013. Tampere: Tammerprint Oy. Saatavilla https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KKA_0713.pdf
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2017:30. Saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015. Varhaiskasvatuksen kehittämisen ja tutkimuksen painopistealueet. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2015:19.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2009. Esitys varhaiskasvatusalan koulutusten valtakunnalliseksi arvioimiseksi. Varhaiskasvatuksen koulutusten valmisteluryhmän raportti. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009:29.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2011. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö raportteja ja muistioita 2011:14.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2007. Varhaiskasvatus vuoteen 2020. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:72.
- Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksen neuvottelukunnasta 1032/2012. 28.12.2012.
- Österberg, M. 2019. Småbarnspedagogiken i Svenskfinland 2019. Sydkusten. Sydkustens landskapsförbund r.f. Saatavilla: https://www.sydkusten.fi/Site/Data/2866/Files/Material/kartlaggning_smabarnspedagogiken%2+_2019.pdf. Luettu 2.10.2020.

2 Varhaiskasvatuksen koulutukset osana laajempaa varhaiskasvatuksen toimintaympäristöä

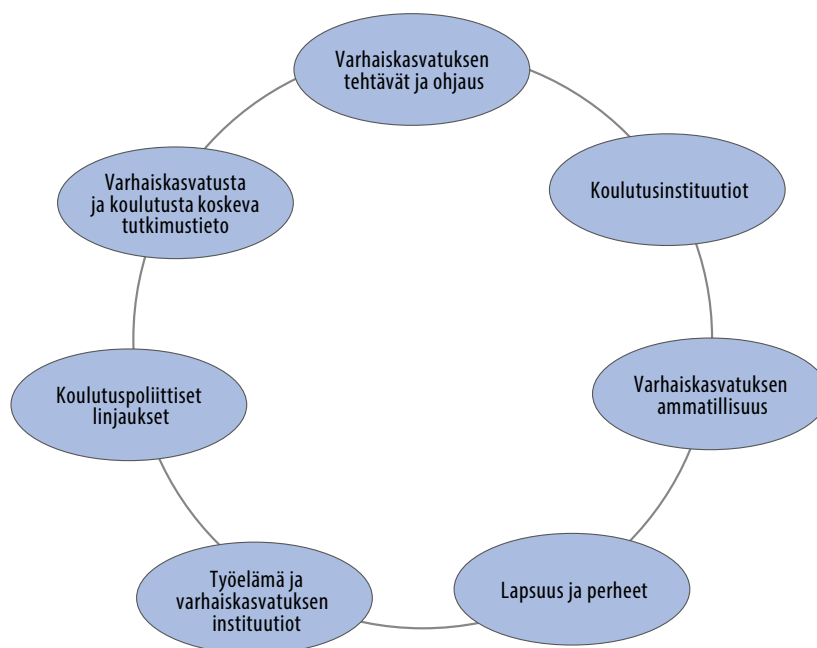
2.1 Johdanto

Kirsti Karila, professori, Tampereen yliopisto

Varhaiskasvatus ja varhaiskasvatuksen henkilöstön perustutkinto- ja täydennyskoulutus ovat tiivisti sidoksissa yhteiskunnan ja kulttuurin muutoksiin. Kuviossa 2 on kuvattu keskeisiä, dynaamisesti muuttuvia toimintakenttiä, jotka kehystävät myös varhaiskasvatuksen tutkinto- ja täydennyskoulutuksen muotoutumista.

Yhteiskunnan muutokset heijastuvat lasten ja perheiden elämään sekä varhaiskasvatuksen instituutioiden toimintaan. Samalla ne muovaavat varhaiskasvatuspalveluiden ammattilaisten työympäristöä ja työn ehtoja (Hjelt & Karila 2017). Perheinstituutio on muuttunut: perhekoko on pienentynyt ja perherakenteet ovat monimuotoistuneet. Vaikka valtaosa lapsista voi edelleen hyvin, keskustelua käydään erojen lisääntymisestä lasten ja perheiden hyvinvoinnissa. (Valtioneuvoston julkaisu 2019:4). Erityisesti viime vuosina varhaiskasvatus on nähty toimivana välineenä eriarvoisuuden ehkäisyyn ja mahdollisuuksien tasa-arvon toteuttamiseen (Karila 2016), mikä tulee esille myös käynnissä olevan Oikeus oppia -ohjelman tavoitteissa (<https://minedu.fi/varhaiskasvatuksen-kehittamisohjelma>). Henkilöstölle tämä asettaa uusia ammatillisuuden vaatimuksia, jotka tulee huomioida koulutusten kehittämisessä.

Kansainvälistyminen ja liikkuvuus maiden rajojen yli näkyvät varhaiskasvatuksessa siten, että varhaiskasvatuspalveluiden piirissä on aiempaa enemmän eri kulttuureissa eläneitä tai eläviä lapsia. Varhaiskasvatuksen työntekijät kohtaavatkin työssään perherakenteeltaan, elämäntilanteeltaan sekä etniseltä, kulttuuriselta ja uskonnolliselta taustaltaan erilaisia lapsia ja perheitä. Kulttuurisen moninaisuuden tunnistaminen on tärkeä osa varhaiskasvatuksen ammatillisuutta.



Kuvio 2. Varhaiskasvatuksen tutkinto- ja täydennyskoulutuksen muuttuvat kontekstit

Pitkään jatkunut syntyvyyden lasku huolestuttaa laajasti (Valtioneuvoston julkaisuja 2019:7). Syntyvyyden laskusta huolimatta varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten määrä on noussut viime vuosikymmenen kuluessa (Terveystieteiden tutkimuskeskus 2020), ja sen seurauksena myös työvoiman tarve varhaiskasvatuksen alueella on kasvanut. Erityisesti on pulaa varhaiskasvatuksen opettajista ja erityisopettajista. Työvoiman saatavuus vaihtelee jonkin verran alueittain. Tarkempia työvoiman tarpeita koskevia pohdintoja on esitetty luvussa 5.

Varhaiskasvatukseen osallistumista on viime vuosina tuettu eri tavoin. Viisivuotiaiden maksuttoman varhaiskasvatuksen kokeilu, varhaiskasvatusmaksujen alentaminen, avoimen varhaiskasvatuksen lisääntyminen, mahdollinen tulevan kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu ovat kaikki tähänneet tai tähtäämässä lasten varhaiskasvatukseen osallistumistasteen nostamiseen, mikä onkin Suomessa alhainen verrattuna muihin Pohjoismaihin. Nämä muutokset ovat tuoneet ja tuovat varhaiskasvatuksen ammattilaisille uudenlaisia toimintaympäristöjä, jotka tulee huomioida myös heidän koulutuksessaan. Monialaisen yhteistyön osaaminen on tärkeää, etenkin kun aiempaa useammin rakennetaan lapsille joustavia opinpolkuja varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja edelleen perusopetukseen. Samaa monialaisen yhteistyön osaamista tarvitaan kun toimitaan lasten hyvinvoinnin tukemiseksi sosiaali- ja terveysalan asiantuntijoiden kanssa.

Elinikäisen oppimisen idea on viime aikoina kehystänyt useissa länsimaissa varhaiskasvatuspalveluiden kehittämistä. Tämä on ilmentynyt monissa OECD:n asiakirjoissa (ks.

tarkemmin tämän asiakirjan alaluku 2.2), jotka muodostavat yhden keskeisen globaalien tason ohjausvälineen. Kansallisen tason politiikkaohjauksessa näkyy vastaava suunta, esimerkiksi Pohjoismaiden lainsäädännössä lasten oppimisen tukemisen painotuksena sekä palveluiden organisointina osana kasvatus- ja koulutusjärjestelmän kokonaisuutta (Karila 2012). Myös suomalaisen varhaiskasvatuksen ohjausasiakirjoissa painotetaan aiempaa vahvemmin lasten oikeutta oppimiseen ja oppimista tukevaan kasvuympäristöön (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018).

Varhaiskasvatussyhteisöjen ja niiden toimijoiden arki rakentuu kasvatustieteiden toimintaa säätelevän lainsäädäntö- ja muun ohjauksen puitteissa. Tässä ohjauksessa määritellään varhaiskasvatustieteiden kulloisiakin tehtäviä, niiden toteuttamiseksi tarvittavan henkilöstön kelpoisuuksia sekä luodaan suuntaviivoja toiminnan painopisteille. Ohjauksellinen kehitys on sidoksissa oman aikansa tulkintoihin varhaiskasvatuksesta ja sen toteuttamisesta yhteiskunnassa. Subjektiviisen oikeuden säätäminen painotti varhaiskasvatuksen universaalialuonnetta ja ennakoivat varhaiskasvatuksen kasvatuksellisen ja lasten oppimista tukevan luonteen vahvistumista.

Varhaiskasvatuksen tehtävien muutokset heijastuvat myös ammatillisuuteen liittyviin odotuksiin. Laadukkaana varhaiskasvatuksen on todettu vaativan henkilöstöltä riittävää osaamista, ja siksi Suomessakin on tehty muutoksia henkilöstön ammattirakenteeseen ja nostettu korkeakoulutetun henkilöstön osuutta koko henkilöstöstä. Vastaavaa ammatillisen osaamisen ja varhaiskasvatuksen laadun yhteyksien pohdintaa on tehty myös OECD:n ja EU:n työryhmissä kuten luvussa 2.2. kuvataan. Ammatillisuuden ja osaamisen vahvistaminen on siten kansainvälinen ilmiö.

Työorganisaatiot muuttuvat kohti monialaista yhteistyötä ja verkostoitumista painottaville malleille. Työorganisaatioita haastetaan työtehtävien joustavuuteen, kollektiiviseen vastuuseen, uudellaisiin yhteistyön muotoihin, innovatiivisuuteen sekä jatkuvaan toiminnan arviointiin ja kehittämiseen. Myös paikallinen vastuu toiminnan kehittämisessä korostuu. Tämä muutos asettaa ammatillisuuden kehittämisen haasteita kaikille ammattilaisille, mutta erityisesti varhaiskasvatuksen johtajille sekä varhaiskasvatusyksiköiden että varhaiskasvatuksen tuottajien ja järjestäjien tasoilla. Työntekijöiltä edellytetään kykyä osallistua uusiutuvan ja muuttuvan tiedon rakentamiseen, reflektointiin ja hyödyntämiseen arki-työn tilanteissa. (Ks. varhaiskasvatuksen osaamisesta tarkemmin luvusta 4)

Jatkuva muutos haastaa uudistuvaan osaamiseen. Varhaiskasvatuksen kehittämisessä tutkimustoiminnalla on keskeinen merkitys. Viime vuosina varhaiskasvatusta koskeva tutkimustoiminta on lisääntynyt, ja tarjolla on tieteellistä tietoa lapsen kasvusta ja oppimisesta, varhaiskasvatuksen pedagogiikasta, perheistä ja yhteiskunnasta enemmän kuin koskaan ennen. Luku 3. esittelee eurooppalaista ja suomalaista varhaiskasvatuksen koulutusta sivuvaavaa tutkimusta.

Suomessa varhaiskasvatuksen koulutusta järjestävät yliopistot, ammattikorkeakoulut ja ammatilliset oppilaitokset toisella asteella. Kutakin koulutuksen järjestäjätahoa ohjaa oma lainsäädäntönsä. Lainsäädännön ohella koulutuksen järjestäjien strategiset linjaukset ja taloudelliset mahdollisuudet ohjaavat niiden toimintaa. Tämä omistajapolitiikka tuottaakin sekä kansallisella että paikallisella tasolla yhden kehyksen varhaiskasvatuksen koulutuksen toteuttamiselle ja kehittämiselle.

Lähteet

- Hjelt, H. & Karila, K. 2017. Varhaiskasvatustyön paikantuminen työntekijöiden Puheessa. Työelämän tutkimus 15(3), 234–249.
- Karila, K. 2012. A Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care Policy. European Journal of Education. Research, Development and Policy. Volume 47 (4), 584–595.
- Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Varhaiskasvatuksen tilannekatsaus 2016. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2016:6.
- Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Opetushallituksen määräykset ja ohjeet 2018:3a. Opetushallitus. Helsinki: PunaMusta Oy.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019. Oikeus oppia -ohjelma. Saatavilla: <https://minedu.fi/varhaiskasvatuksen-kehittamisohjelma>. Luettu 15.10.2020.
- Terveysten ja hyvinvoinnin laitos 2020. Varhaiskasvatus 2019. Tilastoraportti 33/2020. Saatavilla: <https://thl.fi/fi/tilastot-ja-data/tilastot-aiheittain/lapset-nuoret-ja-perheet/varhaiskasvatus/lasten-paiva-hoito>. Luettu 15.10.2020
- Valtioneuvosto 2019. Lapsen aika: Kohti kansallista lapsistrategiaa 2040. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:4. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, sosiaali- ja terveysministeriö.
- Valtioneuvosto 2019. Edellytykset kasvuun, oppimiseen ja osallisuuteen kaikille. Tutkijoiden havaintoja ja suosituksia lasten ja nuorten monipuolisen kehityksen, terveyden ja vaikuttamisen mahdollisuuksien edistämiseksi. (Toim. Jouni Välijärvi) Valtioneuvoston julkaisuja 2019:7. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, sosiaali- ja terveysministeriö.
- Varhaiskasvatuslaki 2018. 540/2018.

2.2 Varhaiskasvatuksen ja varhaiskasvatuksen koulutuksen kehittämisen kansainvälinen toimintaympäristö

Kirsi Alila, opetusneuvos, opetus- ja kulttuuriministeriö

Tässä alaluvussa kuvataan sitä kansainvälistä toimintaympäristöä, jossa myös suomalaisen varhaiskasvatuksen ja varhaiskasvatuksen koulutuksen kehittäminen toteutuu. Tekstissä tarkastellaan kansainvälistä yhteistyötä, erityisesti koulutukseen ja henkilöstöön liittyen Pohjoismaiden välillä sekä OECD:n ja EU:n konteksteissa. Lopuksi pohditaan kansainvälisen yhteistyön merkitystä.

Valtionhallinnossa varhaiskasvatuksen saralla tehdään monipuolisesti kansainvälistä yhteistyötä niin Pohjoismaiden välillä kuin myös EU:n ja OECD:n kontekstissa. Yhteistyö liittyy moniin erilaisiin varhaiskasvatuksen järjestämisen sekä kehittämisen ja tutkimuksen teemoihin. Viime vuosina teemoina ovat korostuneet esimerkiksi varhaiskasvatuksen laatu eri näkökulmista ja arviointi, opetussuunnitelmatyö, tuen kysymykset ja henkilöstön koulutus,

kompetenssit ja kelpoisuudet. Uusina teemoina ovat vahvasti nousseet varhaiskasvatuksen johtajuus, tietoteknologia sekä kevään 2020 Korona-aikana erityisesti poikkeusolojen vaikutukset varhaiskasvatukseen järjestämiseen ja sitä koskevaan päätöksentekoon. Seuraavassa käsitellään kansainvälistä yhteistyötä erityisesti koulutusten, kompetenssien ja kelpoisuuksien kehittämiseen ja tutkimukseen liittyen.

Pohjoismainen varhaiskasvatuksen yhteistyöverkosto

Pohjoismaiden kesken toimii varhaiskasvatuksen yhteistyöverkosto, joka on aloittanut toimintansa Suomen aloitteesta vuonna 2004. Ministeriöiden, keskusvirastojen ja arvioinnista vastaavien tahojen epäviralliseen verkostoon kuuluu jäseniä Suomen ohella Ruotsista, Tanskasta, Norjasta ja Islannista. Myös Ahvenanmaalla, Grönlannilla ja Färsaarilla on edustaja verkostossa.

Suomesta verkostoon osallistuu opetus- ja kulttuuriministeriön ohella Opetushallitus ja Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (jatkossa OKM, OPH ja Karvi) sekä tarvittaessa myös erilaisten sidosryhmien, esimerkiksi koulutustahojen edustajia. Verkoston kokouksia on yleensä yksi tai kaksi kertaa vuodessa eri maiden vetovastuulla järjestettynä. Verkoston toiminta on painottunut tiedon jakamiseen, ajankohtaisten teemojen käsittelyyn ja varhaiskasvatuksen politiikkatoimien ja järjestelmien erilaisten ratkaisuvaihtoehtojen vertailuun eri Pohjoismaissa. Keväällä ja syksyllä 2020 verkosto kokoontui useasti koronatilan-teen johdosta ja tiedonvaihto eri Pohjoismaiden kesken oli tärkeää.

Kokouksissa on ollut yleensä yksi tai kaksi keskeistä kehittämisen teemaa. Suomi on esittänyt tulevien kokousten aiheeksi varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutuksia ja niiden kehittämistä sekä varhaiskasvatuksen johtamista osin Suomen oman Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin (2019–2020) ja Opettajankoulutusfoorumin (2016–2022) kehittämistyön pohjalta. Suomi on ollut kiinnostunut siitä, millaisia kehittämissuuntia varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutusten ja kelpoisuuksien sekä johtajuuden kehittämisessä eri Pohjoismailla on ja mihin nämä kehittämisen suunnat perustuvat.

Alila (2013, 33) on todennut, että pohjoismaisen verkoston toiminta on jäänyt kaipaamaan vahvempaa tutkimuksellista profiloitumista pohjoismaisen varhaiskasvatuksen ominaisiin piirteisiin ja kasvatustieteisiin laadukkaana pidetyn toiminnan ja palvelun taustalla. Alila (2013) mainitsee lisäksi, että yhteisen tutkimuspohjaisen tiedon kautta pohjoismaiset varhaiskasvatuksen ratkaisut saisivat näkyvyyttä myös laajemmilla kentillä. Tutkimusyhteistyön puolella on kuitenkin myös tapahtunut kehittymistä.

Pohjoismaisen tiedonvaihdon ja kehittämisen teemojen lisäksi tutkimusyhteistyön osalta on koottu pohjoismaista tutkimustietoa Tanskan, Norjan ja Ruotsin yhteistyönä perustamaan ja rahoittamaan tutkimussivustoon (The Nordic Base of Early Childhood Education

and Care, ECEC-NB) Sivustolla on skandinaavista tieteellisesti arvioitua varhaiskasvatuksen tutkimusta vuodesta 2006 lähtien. Sivustoa ylläpitää Tanskan arviointi-instituutti (Danish Evaluation Institute). Tutkimukset on ryhmitelty eri teemoihin ja henkilöstön koulutukseen liittyvinä teemoina sivustossa ovat mm. johtajuus ja varhaiskasvatuksen opettajan akateemiset taidot ja käsitykset ammatillisuudesta. Suomi ei ole osallistunut tutkimussivuston sisällön tuottamiseen, rahoittamiseen tai ylläpitoon.

Tutkimusyhteistyön uusi aloite on Suomen johdolla valmisteltu Pohjoismaiden (Suomi, Ruotsi, Islanti, Tanska, Norja) yhteinen tutkimushanke, jolle on saatu rahoitusta Pohjoismaiden ministerineuvostolta keväällä 2020. Tutkimuksella halutaan selvittää, mitkä arvot ja periaatteet ovat ohjanneet varhaiskasvatuksen laadun arviointia eri Pohjoismaissa ja millaisia laadun arvioinnin menetelmiä Pohjoismaissa on kehitetty sekä minkä tahon toimesta arviointia eri maissa tehdään. Lisäksi kiinnostuksen kohteena on, onko Pohjoismailla yhtenäinen näkemys varhaiskasvatuksen laadun arvioinnista ja miten laadun arvioinnin nähdään olevan yhteydessä varhaiskasvatuksen laatuun ja sen kehittämiseen, pedagogisiin käytäntöihin sekä lasten hyvinvointiin, kehitykseen ja oppimiseen. Tutkimushanke on käynnistynyt syksyn 2020 aikana ja päättyy loppuvuodesta 2021. Tutkimuksen toteuttaa professori Mathias Urbanin johdolla Dublin City University, Early Research Centre.

OECD:n varhaiskasvatusverkosto

Suomi on varhaiskasvatuksen osalta ollut mukana OECD:n kansainvälisessä yhteistyössä ja jäsenmaiden verkostossa jo yli kaksikymmentä vuotta eli vuodesta 1998. OECD:n työ on keskittynyt varhaiskasvatusverkostoon osallistuvien maiden tiedon vaihtoon, politiikkatoimien vertaisarviointiin ja -oppimiseen sekä erilaisiin teemoihin liittyvien kehittämishankkeiden toteuttamiseen. Kehittämishankkeiden teemat on valittu maiden kanssa yhteisesti osana tietyille vuosille kohdennettua verkoston työsuunnitelmaa.

Kehittämisteemoihin on lähes aina kytketty erilaisten selvitysten tekemistä ja viime vuosina entistä vahvemmin myös tutkimusraporttien laatimista kehittämisaiheisiin liittyen. Kehittämisen taustalla on jäsenmaiden mahdollisuus käyttää selvitysten, tutkimusten tai hankkeiden kautta saatua tietoa sisäiseen päätöksentekoon ja kehittämiseensä OECD:n julkistamien maakohtaisten tai maavertailun pohjautuvien tulosten ja tuloksiin pohjautuvien suositusten pohjalta. Suomesta OECD:n hankkeisiin ovat opetus- ja kulttuuriministeriön lisäksi osallistuneet Opetushallitus ja Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi), joissakin tapauksissa myös jotkut yliopistot tai kunnat. OECD:n hankkeiden raportointi on pääosin tapahtunut jo vuodesta 2001 Starting Strong -julkaisujen kautta. Starting Strong -sarjan osien teemat linkittyvät toisiinsa ja täydentävät sekä hyödyntävät tietopohjaltaan edellisten sarjan osien sisältämää tietoa.

OECD:n varhaiskasvatusverkoston aihepiirin keskeinen elementti on ollut laadun erilaiset teemat. Laadun osalta on tarkasteltu muun muassa laatuun vaikuttavia tekijöitä sekä laadun arvioinnin ja edistämisen työvälineitä ja indikaattoreita. Laadun tekijöiden osalta vuonna 2012 ilmestyneessä *Starting Strong III* (OECD 2012a) julkaisussa tuotiin esiin viisi globaalia näkökulmaa laatuun, joista yksi liittyi keskeisesti henkilöstön osaamisen, koulutuksen ja työolojen parantamiseen. Suomi osallistui hankkeeseen maakohtaisen raportoinnin (OECD 2012b) kautta ja valitsi teemakseen henkilöstöön liittyvät kysymykset.

OECD:n arvioinnin mukaan lastenhoitajien koulutus oli vuonna 2012 OECD-maiden keskitasoa, lastentarhanopettajien kelpoisuusvaatimukset puolestaan keskimääräistä korkeammat. Täydennyskoulutusveloitteemme oli arvioinnin suorittamisen aikaan harvinaista muissa OECD-maissa. OECD:n mukaan Suomessa tulisi kehittää johtajuutta ja selkeää työnjakoa eri ammattiryhmien välillä sekä henkilöstöön liittyvää informaatioteknologiaa. Suomi sai tuolloin vuonna 2012 suosituksia OECD:ltä myös siitä, että työntekijöiden vaihtuvuuden vähentämiseen ja alan houkuttelevuuteen eli palkkaukseen, etenemismahdollisuuksiin, työn kuormittavuuteen ja riittävään suunnittelu- ja arviointiaikaan tulee kiinnittää huomiota. Lisäksi kaikki arviointiin osallistuvat maat saivat suosituksen siitä, että mies-työntekijöiden määrää tulisi pyrkiä lisäämään. OECD:n tuolloisen näkemyksen mukaan Suomessa tarvittiin lisätutkimusta johtajuuden, koulutusten sisältöjen ja työolosuhteiden vaikutuksista varhaiskasvatuksen laatuun ja lasten kehitykseen.

Viime vuosien kehittämisen kohteena OECD:n varhaiskasvatusverkoston työssä ovat olleet kolme keskeistä teemaa. Varhaiskasvatuksen prosessilaadun selkiyttämistä on tehty vuosina 2017–2020 toteutetun *Quality Beyond Regulation* -hankkeen kautta, jossa on keskitytty tutkimaan prosessilaatua ja varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa sekä opetussuunnitelmia. Myös Suomi on osallistunut aiheita koskevaan laajaan kyselyyn. Hankkeessa on tehty tutkimuskoonnit varhaiskasvatuksen johtajuudesta (OECD 2019), johon suomalainen johtajuustutkimus pääsi hyvin esiin sekä prosessilaadusta (OECD 2021). Hankkeen lopputuloksena tulee olemaan vuonna 2021 julkaistava *Starting Strong VI* -raportissa kuvattava laadun eri tekijöiden laaja kuvaus (mapping), jossa myös henkilöstöllä on merkittävä osuus pedagogiikan ja prosessilaadun toteuttajina.

Toinenkin keskeinen kehittämisteema on ollut vahvasti henkilöstöön liittyvä. Opetuspuolen OECD -työssä on tehty pitkään henkilöstötietojen keräämisen osalta *Talis* -hankkeita. Varhaiskasvatuksen vastaavan *Talis Starting Strong* -henkilöstötiedonkeruun ensimmäisen vaiheen (2014–2019) tulokset on julkaistu vuonna 2020 kahdessa raportissa; koskien yleisiä tuloksia (2019b) ja lisäksi alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatusta koskevan raportin muodossa (OECD 2020c).

Suomi ei ole osallistunut varsinaiseen tiedonkeruuseen. Suomi on kuitenkin seurannut verkostokokouksissa ja erilaisten raporttien kautta hankkeen edistymistä. *Talis Starting*

Strong -hankkeen toinen tiedontuotantokierros on suunnitteilla osana OECD:n varhaiskasvatusverkoston työohjelmaa ja sen on tarkoitus alkaa vuonna 2024. Suomen osallistuminen hankkeeseen päätetään lähempänä ajankohtaa.

Kolmas pääteema vuodesta 2012 alkaen OECD:n varhaiskasvatusverkostossa on ollut IELS-hanke (International Early Learning and Well-being Study) ja sen pilotointi vuosina 2018–2019 kolmen maan; Viron, Englannin ja USA:n toteuttamana. Hanke, jota on kutsuttu myös Baby PISA:ksi, on kohdistunut viisivuotiaiden lasten oppimistulosten arviointiin varhaiskasvatuksessa. Kokeilun yhteistulokset julkaistiin keväällä 2020 (OECD 2020d). IELS-hanke on herättänyt paljon kansainvälistä keskustelua ja kritiikkiä OECD:n ja EU:n varhaiskasvatusverkoston jäsenmaiden ja työryhmien mutta myös tutkijoiden taholla (esimerkiksi Urban & Moss 2020a, 2020b ja Pence, 2017). Suomi muiden Pohjoismaiden tapaan ei ole ollut kiinnostunut hankkeeseen osallistumisesta. OECD suunnittelee kuitenkin hankkeelle toista vaihetta ja pyrkii laajentamaan osallistujamaiden määrää.

Uutena avauksena näiden hankkeiden jälkeen on suunniteltu alkavaksi varhaiskasvatuksen tietoteknologiaa ja digitalisaation tilaa selvittävä hanke vuosina 2021–2022 (Early Childhood Education and Care in a Digital World). Osana tätä hanketta on tarkoitus myös tarkastella eri maissa henkilöstön osaamista digitalisaation hyödyntämisessä varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttamisessa. Hankkeeseen tullaan liittämään oma osuutensa COVID-19-tilanteen vaikutuksista digitalisaation hyödyntämiseen varhaiskasvatuksessa. Alustavasti Suomi on ilmoittanut kiinnostuksensa osallistua hankkeeseen ainakin tiedontuottajana Suomen käytännöistä.

EU:n varhaiskasvatustyö

Viimeisen kahdenkymmenen vuoden ajan EU:ssa on kiinnitetty entistä enemmän huomiota varhaiskasvatukseen. Vuonna 2002 on julkaistu päivähoiton määrälliset tavoitteet vuoteen 2010 mennessä, niin kutsutut Barcelona-tavoitteet alle ja yli 3-vuotiaiden lasten osalta. Taustalla oli vuonna 2000 asetettu Lissabonin strategia työllisyystavoitteiden nostamiseksi jäsenmaissa. Päivähoidon kehittämisen taustalla oli siis tuolloin työllisyyspolitiikka ja varhaiskasvatuksen kehittämistä lähestyttiin määrällisen tavoitteenasettelun kautta (Alila 2013, 35).

Vuonna 2012 perustettiin EU-komission toimesta varhaiskasvatuksen teemaryhmä (Education and Training 2020: Thematic Working Group on Early Childhood Education and Care). Tätä edelsi vuonna 2011 laadittu komission tiedonanto, mikä liittyi varhaiskasvatuksen tärkeään tehtävään EU-kansalaisten osallistumistason kohottamisessa. Varhaiskasvatus tuotiin esiin toimintona, mikä antaa parhaat lähtökohdat lasten tulevaisuudelle. Neuvoston päätelmissä tuotiin yhtenä teemana esiin toimintamallit, joilla saataisiin edistettyä

varhaiskasvatuksen henkilöstön rekrytointia, alalle sitoutumista, ammatillisuutta ja koulutamista (Alila 2013, 36).

EU:n komissio on asettanut osana koulutuksen strategisen kehittämisen viitekehystä varhaiskasvatuksen työryhmän (ET 2020 Working Group - Early Childhood Education and Care). Työryhmän toimikausi ajoittui ajalle kesäkuu 2018 – kesäkuu 2020. Työskentely käynnistyi 20.11.2018. Koronaepidemian vuoksi työryhmän määräaika jatkettiin vuoden 2020 loppuun. Työryhmässä on edustettuna kaikki jäsenmaat sekä edustajia ja asiantuntijoita kansainvälisistä järjestöistä (EASPD, EFEE, EPSU, ETUCE, Eurochild, Eurocities, ISSA).

Työryhmän tarkoituksena on tarjota foorumi keskinäiselle oppimiselle ja hyviä käytäntöjä koskevalle tietojen vaihdolle. Työryhmä myös tukee jäsenvaltioita Neuvoston keväällä 2019 antamien laadukkaita varhaiskasvatusjärjestelmiä koskevan suosituksen toimeenpanossa (2019/C, 189/02).

Neuvoston varhaiskasvatuksen suosituksen tavoitteena on tukea EU:n jäsenvaltioita niiden pyrkimyksissä edistää varhaiskasvatuksen saatavuutta ja parantaa varhaiskasvatuksen laatua ottaen kuitenkin huomioon sen, että varhaiskasvatus kuuluu jäsenvaltioiden toimivaltaan. Neuvoston suositusten tavoitteena on myös tukea varhaiskasvatuksen henkilöstön ammattitaidon parantamista. Tähän tavoitteeseen liittyen suosituksissa todetaan seuraavaa:

“Täyttääkseen ammatillisen roolinsa lasten ja heidän perheidensä tukemisessa varhaiskasvatusalan henkilöstö tarvitsee monipuolista tietotaitoa ja osaamista sekä syvällisen ymmärryksen lapsen kehityksestä ja tietoa varhaiskasvatuspedagogiikasta. Henkilöstön ammattitaidon parantaminen on avainasemassa, koska korkeatasoinen valmistautuminen korreloi parempilaatuisen palvelun, lasten ja henkilöstön välisen laadukkaamman vuorovaikutuksen ja sitä kautta lasten kehitykseen liittyvien parempien tulosten kanssa.”

Varhaiskasvatuksen työryhmän painopisteeksi on määritelty sosiaalinen inklusio ja henkilöstön ammatillisuus. Työssään ryhmä on ottanut tavoitteekseen politiikkasuositusten laatimisen näistä teemoista. Inklusion osalta työryhmä näkee, että varhaiskasvatukseen osallistumista tulee edistää mahdollisimman laajasti ottaen huomioon myös lapset, jolla on tuen tarpeita, kielen kehityksen haasteita ja lapset, jotka ovat vasta saapuneet maahan tai jotka kuuluvat vähemmistöryhmiin. Henkilöstön ammatillisuuden tukeminen nähdään keskeisenä tekijänä varhaiskasvatusalan vetovoimaisuuden edistämässä ja osaavan henkilöstön saatavuuteen. Tämän teeman osalta työryhmä on käsitellyt niin perus- kuin täydennyskoulutusta, urapolkuja, henkilöstön moninaisuutta sekä työoloja.

Henkilöstön ammatillisuuden kokonaisuuden osana on pohdittu muun muassa henkilöstön ydinkompetensseja ja kuinka nämä kompetenssit voidaan saavuttaa. On myös käsitelty sitä, miten henkilöstön ammatillisuutta tulisi kehittää korkean laadun

saavuttamiseksi, miten parhaiten voi seurata ammatillisuuden kehittymistä. Lisäksi on tarkasteltu sitä, miten voi parantaa varhaiskasvatuksen ammattien kiinnostavuutta, vahvistaa dynaamisia ja motivoivia urapolkuja johtajille ja muulle henkilöstölle sekä kuinka säilyttää hyvin koulutettu, motivoitunut ja monipuolinen henkilöstö.

Työryhmän työn tavoitteena oli varhaiskasvatuksen kompetenssi-profiili, jossa esitetään ydinkompetenssit. Tavoitteena on myös esittää suosituksia ja tapausesimerkkejä kompetenssien kehittämiseksi. EU toteaa kuitenkin, että kelpoisuudet ovat jäsenmaiden asia ja niihin työryhmä ei ota kantaa.

Työryhmän tuotoksena ilmestyy varhaiskasvatuksen vetovoimaa, ammatillisuutta ja kompetensseja käsitteleviä raportteja joulukuussa 2020. Lisäksi työryhmä tuottaa varhaiskasvatuksen inklusiivisen työskentelyn työkalupakin maiden käyttöön. Näiden työryhmän tuotosten tarkastelu omassa kehittämisen kehityksessämme tulee olemaan kiinnostava. Mielenkiintoista on myös nähdä millaisia henkilöstöön ja koulutuksiin liittyviä kehittämisaskelia EU ottaa tämän kehittämishankkeen päätyttyä.

Kansainvälisen yhteistyön merkityksestä

Kansainvälinen yhteistyö on Suomelle tärkeää varhaiskasvatuksen kehittämisen kansallista näkökulmaa laajemmin viitekehyksen tarjoamiseksi. Varhaiskasvatuksen kehitys Pohjoismaissa, EU:n tasolla ja OECD:n varhaiskasvatuksen verkostomaissa toimii ikään kuin peilinä, johon Suomi voi verrata omia kehittämistoimiaan ja kehittämisen tavoitteitaan (Alila, 2013, 36).

Kansainvälisissä yhteyksissä henkilöstöä koskevat teemat kuten perus- ja täydennyskoulutus, kelpoisuudet, johtajuus ja kompetenssit ovat olleet paljon esillä viime vuosina erityisesti siitä syystä, että nämä teemat koetaan laadun kehittämisen näkökulmasta olennaisiksi asioiksi. Joissakin tapauksissa kansainvälisten toimijoiden valitsemat kehittämisen teemat ja toiminta ovat olleet osin myös päällekkäisiä tai ristikkäisiä.

Henkilöstöä ja koulutuksia koskevassa kansainvälisessä kehittämisessä nousee selkeästi esiin teeman kontekstisidonnaisuus. Eri mailla on omat historiansa ja oma ideologiansa esimerkiksi varhaiskasvatuksen henkilöstön nykyisissä koulutuksissa. Tätä taustaa vasten tapahtuu kansallinen koulutusten kehittäminen ja suhtautuminen kansainvälisiin kehittämisen painopisteisiin. On tärkeää tunnistaa, että kansainvälisten kehittämislinjausten vaikutuksia suomalaisen varhaiskasvatuksen kehittämiseen tulisi aina tarkastella myös politiikka-ohjauksen ja valtatematikan näkökulmasta. Suomen onkin tärkeää tunnistaa omat kehittämisen tarpeemme ja oman toimintaympäristömme muutosten tuomat

suuntaviivat. On myös olennaista, että Suomi osallistuu, ottaa kantaa ja vaikuttaa kansainväliseen kehitykseen ja tuo esiin Suomen kehityslinjoja perusteluineen.

Lähteet

- Alila, K. 2013. Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatu puhe varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972–2012. Acta Universitatis Tamperensis 1824. Tampere University Press. Tampere 2013.
- EU:n neuvoston suositus (2019/C 189/02). Saatavilla [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=CELEX:32019H0605(01)).
- Moss, P., & Urban, M. 2020b. A testing challenge for early childhood. Saatavilla <http://thespoke.earlychildhoodaustralia.org.au/testingchallenge-early-childhood/>
- Moss, P. & Urban, M. 2020c. The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning and Child Well-being Study: The scores are in! Contemporary Issues in Early Childhood. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1463949120929466>
- OECD 2019a. Douglass, A. Leadership for quality Early Childhood Education and Care. OECD Education Working Papers No. 211. Paris:OECD. Saatavilla <https://dx.doi.org/10.1787/6e563bae-en>.
- OECD 2020d. Early Learning and Wellbeing Study. A summary of findings. Saatavilla http://www.oecd.org/education/school/early-learning-and-child-well-being-study/International_Early_Learning_and_Child_Well-being_Study_Summary.pdf
- OECD 2021. Edward, S. Process quality, curriculum and pedagogy in Early Childhood Education and care. OECD Education Working Papers. Paris: OECD. Julkaistaan vuonna 2021.
- OECD 2019b. Providing Quality Early Childhood Education and Care. Results from the Starting Strong Survey 2018. TALIS. OECD Publishing. Paris: OECD. Saatavilla <https://doi.org/10.1787/301005d1-en>.
- OECD 2020a. Quality Early Childhood Education and care for under Age 3: Results from the Starting Strong Surveys 2018. Paris: OECD. Saatavilla <http://doi.org/10.1781/99f8bc95-en>.
- OECD 2012a. Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. OECD: Publication 10/01/2012. Paris: OECD.
- OECD 2012b. Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Finland. OECD Publishing. Paris: OECD. Saatavilla <http://dx.doi.org/10.1787/9789264173569-en>.
- Pence, A. 2017. Baby PISA: Dangers that can Arise when Foundations Shift. Journal of Childhood Studies, 41(3), 54-58. Saatavilla <https://journals.uvic.ca/index.php/jcs/article/view/16549/7044>
- The Nordic Base of Early Childhood Education and Care, ECEC-NB. Saatavilla <https://www.nb-ecec.org/en>.

2.3 Varhaiskasvatuksen muuttuvat tehtävät ja muuttunut ohjaus Suomessa

Kirsi Alila, opetusneuvos, opetus- ja kulttuuriministeriö

Tämä alaluku valottaa varhaiskasvatuksen muuttunutta ohjausta. Erityinen huomio suunnataan henkilöstön kelpoisuuksien ja päiväkotien ammattirakenteen muutoksiin, koska ne heijastuvat myös varhaiskasvatuksen koulutuksen kehittämiseen.

Hallinnonalasiirrosta varhaiskasvatuksen paradigman muutokseen

Varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten taustalla on varhaiskasvatuksen (silloisen päivähoidon) hallinnollinen siirtäminen (päivähoitolain muutos 909/2012) vuoden 2013 alusta sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön alaisuudesta opetus- ja kulttuuriministeriön

toimialueelle. Kunnissa oli kattavasti tehty vastaavia hallinnonalasiirtoja jo vuosia aikaisemmin. Tällä pitkään, yli kahdenkymmenen vuoden ajan valmistellulla valtionhallinnon tasolla tapahtuneella hallinnonalan siirrolla tulkinta päivähoidosta selkeästi muuttui sosiaalipalvelusta osaksi koulutusjärjestelmää ja -politiikkaa. Tämän muutoksen voidaan katsoa olevan merkittävä edellytys ja reunaehto myös varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön uudistamiselle. Lainsäädännöllisen uudistamisen taustalla on täten hallinnollisen viitekehyksen muutos, jolla on myös olennaisia muutosvaikutuksia juridiseen, käsitteelliseen, pedagogiseen, toimintakulttuuriseen ja paradigmaattiseen viitekehykseen varhaiskasvatuksen kontekstissa. Hallinnonalasiirto alkoi myös rakentaa tiiviimpää yhteyttä ja jatkumoa esiopetukseen ja perusopetukseen, joista säädetään perusopetuslaissa (628/1998).

Päivähoitolaista varhaiskasvatuslaiksi

Varhaiskasvatuksesta säädettiin yli neljän vuosikymmenen ajan päivähoitolaissa (36/1973) ja päivähoitoa koskevassa asetuksessa (239/1973). Asetuksessa säädeltiin mm. kasvattajien ja lasten välisistä suhdeluista ja kelpoisuusehdoista. Päivähoitolaki muuttui vuonna 2015 varhaiskasvatuslaiksi (muutos 580/2015, voimaan 1.8.2015); lain numero ja sisältö säilyivät kuitenkin edelleen pitkälti entisenlaisena. Myös varhaiskasvatuksen henkilöstön kelpoisuuksia koskevat säädökset ja asetus päivähoidosta säilyivät tuolloin ennallaan.

Vuoden 2015 varhaiskasvatuslain muutoksia ja/tai lisäyksiä olivat lain otsikon lisäksi mm. varhaiskasvatuksen määrittely ja tavoitteet sekä arviointia, monialaista yhteistyötä, lapsen ja vanhempien osallisuutta, lapsen ravintoa, varhaiskasvatusympäristöä, lapsiryhmien muodostamista ja eritasoisia varhaiskasvatussuunnitelmia koskevat lisäykset. Merkittäviä muutoksia olivat Opetushallituksen ja Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) liittäminen varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmään. Varhaiskasvatuksen tukea koskevat pykälät jäivät kuitenkin merkittävässä osin yhtenäisenä kokonaisuutena puuttumaan vuoden 2015 varhaiskasvatuslaista. Vuoden 2015 varhaiskasvatuslain rinnalla sovellettiin edelleen päivähoidosta annettua lakia vuodelta 1973.

Vuonna 2016 varhaiskasvatuslakia muutettiin (muutos 108/2016, voimaan 1.8.2016) pääministeri Juha Sipilän hallitusohjelman mukaisesti niin, että subjektiivista varhaiskasvatusoikeutta rajattiin kokoaikaisesta oikeudesta 20 tuntiin viikossa, jos lapsen vanhemmat eivät olleet työelämässä, opiskelemassa tai laajempaan varhaiskasvatukseen ei ollut perusteltua syytä. Myös varhaiskasvatusta koskevassa asetuksessa oleva kasvatusvastuisten henkilöiden ja lasten välistä suhdelukua muutettiin (muutos 1282/2015, voimaan 1.8.2016) niin, että yhtä kasvattajaa kohden sai olla aikaisempaa seitsemää lasta kohden kahdeksan lasta 3-5-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä. Subjektiivisen oikeuden rajausta (varhaiskasvatuslain muutos 1395/2019) ja myös suhdeluvun muutos (varhaiskasvatuksen asetuksen muutos 1586/2019) palautuivat pääministeri Sanna Marinin hallituksen päätöksillä takaisin entiselleen elokuun alussa 2020.

Kokonaisvaltainen varhaiskasvatuslaki

Varhaiskasvatuslaki saavutti nykyisen muotonsa ja sisältönsä vuonna 2018 (540/2018, voimaan 1.9.2018) jolloin aikaisempi varhaiskasvatuslaki kumoutui. Samalla päivähoitoasetus muuttui varhaiskasvatusasetukseksi (753/2018). Niin kutsutun kokonaisuudistuksen kautta laki selkiytyi ja helpottui käytöltään merkittävästi, kun lakiin saatiin rakenne omine lukuineen ja lakia ajankohtaistettiin myös sisällöllisesti ja käsitteellisesti. Varhaiskasvatuksen tavoitteisiin tehtiin muutamia tarkennuksia ja lapsen edun huomioiminen nostettiin omaksi pykäläkseen (4§), samoin vuorohoitoa koskeva sääntely sai oman pykälänsä (13§). Tärkeänä lisäyksenä voi todeta olleen varhaiskasvatusympäristöä koskevassa pykälässä tarkennus, jonka mukaan lasta tulee suojella väkivallalta, kiusaamiselta ja muulta häirinnältä (10§). Myös ohjaus ja neuvonta saivat oman säädöksensä (16§). Laista löytyy omat lukunsa myös henkilöstön mitoittamiseen, rakenteeseen ja täydennyskoulutukseen (luku 7), salassapitoon ja tietojen vaihtoon (luku 8), yksityisen palveluntuottajan varhaiskasvatuksesta (9 luku), hallinnosta ja valvonnasta (luku 10) ja rahoituksesta ja asiakasmaksuista (luku 11) sekä myös oikeusturvakeinoista ja muutoksenhausta (luku 12). Laista jäi edelleenkin puuttumaan tukea koskeva kokonaisuus oman lukunsa alla.

Erittäin tärkeänä varhaiskasvatuslain uutena sisältönä voidaan pitää varhaiskasvatuksen tietovarantoa (Varða) koskevia säädöksiä (luku 13). Tietovaranto tulee jatkossa mahdollistamaan varhaiskasvatuksen henkilöstöä ja sen koulutuksia sekä kelpoisuutta koskevan luotettavan, ajantasaisen ja vertailtavan tiedon nykyistä kattavammin. (ks. tämän raportin luku 2.5).

Varhaiskasvatuslain muutosten myötä tehtiin asetusmuutos koskien yliopistojen tutkintoja ja erikoistumiskoulutuksia (muutos 754/2018). Asetusmuutos oli yhtäältä käsitteellinen, jossa lastentarhanopettajankoulutus muutettiin varhaiskasvatuksen opettajankoulutukseksi (20 §), toisaalta muutoksessa veloitettiin yliopistoja merkitsemään tutkintotodistukseen varhaiskasvatuslaissa mainittu kelpoisuus (26 §), jos tutkinto tällaisia opintoja sisältää.

Yhteenvedon voidaan todeta, että vuoden 2018 varhaiskasvatuslaki ja -asetus muodostivat varhaiskasvatusta keskeisesti ohjaavista säädöksistä yhtenäisen kokonaisuuden. Osana kokonaisuutta varhaiskasvatuksen asiakasmaksuista säädetty laki (1503/2016) oli tullut voimaan jo 1.3.2017.

Irtautuminen sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista

Vuoden 2018 varhaiskasvatuslaki irrotti henkilöstön kelpoisuutta koskevat säädökset sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksia koskevasta laista (272/2005) ja asetuksesta (608/2005). Tämä oli looginen kehitys varhaiskasvatuksen muuttua koulutusjärjestelmän aloitusvaiheeksi. Varhaiskasvatuksen osalta vuoden 2005 kelpoisuuslaissa säädettiin lastentarhanopettajan (7§) ja lähihoitajan (8§) kelpoisuudesta. Lastentarhanopettajalta edellytettiin joko kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon

sisältyi lastentarhanopettajan koulutus tai sosionomikoulutus, johon sisältyivät varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet opinnot. Näiden opintojen laajuudeksi määriteltiin valtioneuvoston asetuksella 60 opintopistettä. Lähihoitajan kelpoisuudeksi oli lakiin kirjattu soveltuva sosiaali- ja terveysalan perustutkinto tai muu vastaava tutkinto. Perhepäivähoitajien kelpoisuus määräytyi aiemman kelpoisuuslain 11 §:n mukaan, jossa säädettiin muista sosiaalihuollon ammatillista tehtävistä, joihin kelpoisuutena on soveltuva ammattitutkinto tai muu koulutus.

Sosiaalihuollon hallinnollisen johtajan kelpoisuudesta säädettiin lain 10 §:ssä. Pykälän ensimmäisessä momentissa todetaan, että kelpoisuus kunnan tai kuntayhtymän sosiaalihuollon tai sosiaali- ja terveydenhuollon pääasiassa hallinnollisiin tehtäviin on sosiaalityöntekijän (lain 3 §) kelpoisuus tai tehtävään soveltuva ylempi korkeakoulututkinto ja alan tuntemus sekä lisäksi riittävä johtamistaito. Kuntatasoiselta päivähoiton johtajalta siis edellytettiin soveltuvaa ylempää korkeakoulututkintoa, alan tuntemusta ja riittävää johtamistaitoa. Myös esimerkiksi sosiaalityöntekijä on voinut toimia päivähoiton johtajana, jos kunta on sen soveltuvaksi tutkinnoksi katsonut. Sen sijaan lasten päivähoiton ammatillisista johtotehtävistä (nykyinen päiväkodin johtajataso) säädettiin 10 §:n kolmannessa momentissa niin, että lastentarhanopettajan tutkinto ja riittävä johtamistaito tuottivat kelpoisuuden. Samaisen pykälän neljännessä momentissa oli asiakastyön ohjausta sisältävien johtotehtävien osalta kelpoisuusmainintana soveltuva korkeakoulututkinto, alan tuntemus ja riittävä johtamistaito. Laki sisälsi myös siirtymäsäännöksiä kelpoisuuksiin liittyen.

Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja kelpoisuudet

Varhaiskasvatuksen henkilöstöä ja kelpoisuusvaatimuksia koskevat säädökset on koottu varhaiskasvatuslaissa oman lukuunsa (luku 6) alle. Luku lähtee liikkeelle riittävästä henkilökunnasta (25§). Kunnan, kuntayhtymän ja yksityisen palveluntuottajan on lain mukaan huolehdittava, että varhaiskasvatuksessa on riittävä määrä laissa säädettyä eri kelpoisuusvaatimukset täyttävää henkilöstöä, jotta varhaiskasvatukselle säädetyt tavoitteet voidaan saavuttaa ja jotta myös vammaisten ja muiden lasten tuen tarpeisiin vastataan. Kunnan käytettävissä on oltava varhaiskasvatuksessa esiintyvää tarvetta vastaavasti varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluja. Lisäksi varhaiskasvatuksessa voi olla lasten tarpeet ja varhaiskasvatuksen tavoitteet huomioiden myös muuta henkilöstöä. Laissa tarkoitettulla päiväkodilla tulee olla toiminnasta vastaava johtaja.

Uutta varhaiskasvatuslaissa on se, että varhaiskasvatuksen opettajan ja varhaiskasvatuksen sosionomin nimikkeet ja kelpoisuudet eriytettiin ja kelpoisuusmäärittely tehtiin vain päiväkodin johtajasta kuten perusopetuksessa rehtoreiden osalta. Lakiin sisällytettiin uutena kokonaisuutena myös steinerpedagogisen päiväkodin henkilöstön kelpoisuutta koskevat säädökset. Varhaiskasvatuksen henkilöstöä koskevat säädökset on koottu oheiseen taulukkoon.

Taulukko 1. Varhaiskasvatuksen henkilöstön kelpoisuutta koskevat varhaiskasvatuslain säädökset

Pykälä	Säädöksen sisältö
26 § Varhaiskasvatuksen opettaja	Kelpoisuusvaatimuksena varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin on vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon sisältyy varhaiskasvatuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot, joista voidaan säätää tarkemmin valtioneuvoston asetuksella, tai jota on täydennetty mainituilla opinnoilla.
27 § Varhaiskasvatuksen sosionomi	Kelpoisuusvaatimuksena varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäviin on vähintään sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto, johon sisältyvät varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet vähintään 60 opintopisteen laajuiset opinnot, joista voidaan säätää tarkemmin valtioneuvoston asetuksella, tai sosionomin tutkinto, jota on täydennetty mainituilla opinnoilla.
28 § Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja	Kelpoisuusvaatimuksena varhaiskasvatuksen lastenhoitajan tehtävään on kasvatustieteiden ja ohjausalan perustutkinto, sosiaali- ja terveysalan perustutkinto tai muu vastaava soveltuva tutkinto, joihin sisältyy tai joita on täydennetty riittävän laajoilla lasten hoidon, kasvatuksen ja opetuksen tutkinnoilla. Edellä 1 momentissa tarkoitetuista soveltuvista tutkinnoista ja riittävistä tutkinnoista säädetään tarkemmin valtioneuvoston asetuksella.
29 § Perhepäivähoitaja	Kelpoisuusvaatimuksena perhepäivähoitajan tehtäviin on tehtävään soveltuva ammattitutkinto tai muu alalle soveltuva koulutus.
30 § Varhaiskasvatuksen erityisopettaja	Kelpoisuusvaatimuksena varhaiskasvatuksen erityisopettajan tehtäviin on: 1) kelpoisuus varhaiskasvatuksen opettajan tehtävään, jonka lisäksi on suoritettu erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot, joista säädetään valtioneuvoston asetuksella; tai 2) kasvatustieteen maisteri pääaineena erityispedagogiikka (varhaiserityisopettajan koulutus).
31 § Päiväkodin johtaja	Kelpoisuusvaatimuksena päiväkodin toiminnasta vastaavan johtajan tehtävään on kelpoisuus 26 tai 27 §:ssä tarkoitettuun varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin tehtävään ja vähintään kasvatustieteen maisterin tutkinto sekä riittävä johtamistaito.
32 § Steinerpedagogisen päiväkodin henkilöstön kelpoisuus	Steinerpedagogisten varhaiskasvattajien opintojen on laajuudeltaan vastattava vähintään niitä opintoja, jotka tuottavat 26 §:ssä tarkoitettua kelpoisuuden. Opetushallituksen on hyväksyttävä steinerpedagogisten varhaiskasvattajien opintojen opetussuunnitelma ja sen olennaiset muutokset ennen sen käyttöönottoa. Sen lisäksi, mitä kelpoisuuksista tässä laissa säädetään, myös henkilö, joka on suorittanut 1 momentissa tarkoitettua steinerpedagogista varhaiskasvattajan opinnot, on kelpoinen toimimaan steinerpedagogiseen kasvatustieteeseen perustuvaan varhaiskasvatusta järjestävässä päiväkodissa sellaisissa tehtävissä, joissa edellytetään 26 §:ssä tarkoitettua kelpoisuutta.

Varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuuden tuovista opinnoista säädetään tarkemmin valtioneuvoston asetuksessa varhaiskasvatuksesta (753/2018). Varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuuden tuovista opinnoista säädetään asetuksen 3 §:ssä ja samaisessa pykälässä tarkennetaan myös viittomakielisen ohjauksen perustutkinnon tuoma kelpoisuus lastenhoitajan tehtävään. Perhepäivähoitajan kelpoisuudesta varhaiskasvatuksen lastenhoitajan tehtäviin säädetään asetuksen 4 §:ssä. Asetusta muutettiin (1177/2018, voimaan 1.1.2019) lastenhoitajan kelpoisuuden tuovien opintojen osalta avaamalla tarkemmin mitä aikaisempia kelpoisuuden tuovia tutkintoja katsotaan soveltuviksi tutkinnoiksi. Muutos mahdollisti myös tutkintojen täydentämisen sosiaali- ja terveysalan sekä kasvatustieteiden ja ohjausalan perustutkintojen kesken.

Kelpoisuussäädösten osalta ennallaan uudistetussa vuoden 2018 varhaiskasvatuslaissa säilyi kirjaus tilapäisestä poikkeamismahdollisuudesta (33§). Lain mukaan, jos varhaiskasvatuksessa toimivan henkilöstön tehtävään ei saada henkilöä, jolla on säädetty kelpoisuus, tehtävään voidaan ottaa enintään vuoden ajaksi kerrallaan henkilö, jolla suoritettujen opintojen perusteella on riittävät edellytykset ja tehtävän edellyttämä taito tehtävän hoitamiseen.

Esiopetuksen kelpoisuuksista säädetään asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998). Asetuksen 7 §:n mukaan esiopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka on kelpoinen antamaan luokanopetusta. Ryhmälle, johon ei kuulu perusopetuksen oppilaita, esiopetusta on kelpoinen antamaan myös henkilö, joka on suorittanut varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuden tuottavan kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon taikka lastentarhanopettajan tutkinnon. Varhaiskasvatuslain kelpoisuuksien nojalla luokanopettaja ei ole kelpoinen toimimaan varhaiskasvatuksessa kelpoisena opettajana muuten kuin esiopetuksen aikana. Esiopetuksesta säädettyä 2000-luvun taitteessa oli sosiaalialan tutkinnon omaavilla tai sitä opiskelevilla siirtymäaikana tietyin edellytyksin mahdollisuus hankkia lisäopinnoilla pysyvä kelpoisuus esiopetukseen. Siirtymäaika päättyi vuoden 2003 loppuun. Sen jälkeen varhaiskasvatusopinnot sisältävillä sosionomin opinnoilla ei ole saanut esiopetuksen kelpoisuutta.

Henkilöstön kelpoisuuksien ja rakenteen siirtymäsäännökset

Edellä kuvattu varhaiskasvatuslaki tuli voimaan 1.9.2018. Lakiin liittyy kuitenkin siirtymäsäännöksiä (luku 14, 75§) koskien kelpoisuusvaatimuksia. Siirtymäsäännökset, jotka koskevat päiväkodin johtajaa, henkilöstön rakennetta ja aikaisempien kelpoisuuksien hyväksymistä tulevat voimaan 1.1.2030. Siirtymäsäännösten tavoitteena on turvata niiden virka- tai työsuhteessa olleiden henkilöiden kelpoisuudet, jotka olivat varhaiskasvatuslain voimaantullessa tai viisi vuotta tätä ennen kelpoisia aikaisemman sosiaalihuollon kelpoisuuslain nojalla.

Päiväkodin johtajaa koskevassa siirtymäsäännöksessä on tavoiteltu kelpoisuuden muutosta kasvatustieteen maisterin pohjakoulutukseksi varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuden lisäksi. Vuoden 2030 alusta alkaen päiväkodin johtajalta edellytetään kelpoisuus varhaiskasvatuksen opettajan tai kelpoisuus varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävään ja kasvatustieteen maisterin tutkinto sekä riittävä johtamistaito.

Siirtymäsäännökset liittyvät myös henkilöstön rakenteeseen, jossa tavoitteena on ollut nostaa korkeammin koulutetun määrää ja myös taata varhaiskasvatuksen opettajien riittävä osuus henkilöstöstä. Lain 37 §:n mukaisesti 1.1.2030 alkaen päiväkodissa kasvatus-, opetus- ja hoitotehtävissä toimivasta henkilöstöstä vähintään kahdella kolmasosalla tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus, josta vähintään puolella varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus. Muilla tulee olla vähintään varhaiskasvatuksen

lastenhoitajan kelpoisuus. Ennen vuotta 2030 päiväkodissa kasvatus-, opetus- ja hoitotehtävissä toimivasta henkilöstöstä vähintään kolmanneksella tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus ja muilla vähintään lastenhoitajan kelpoisuus.

Siirtymäsäännöksissä taataan kelpoisuus sellaisille henkilöille, joilla on lain voimaan tullessa 1.9.2018 ollut aikaisemman sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun lain (272/2005) kelpoisuus toimia lastentarhanopettajana tai lastenhoitajana. Kelpoisuus muodostuu myös, jos henkilö on saanut Opetushallituksen ehdollisen ammattipätevyyden tunnustamispäätöksen kelpoisuudesta lastentarhanopettajan tehtävään tai saa Opetushallituksesta lopullisen tunnustamispäätöksen 31.12.2021 mennessä.

Myös opiskelemissa oleville henkilöille haluttiin lainvalmistelussa turvata kelpoisuus. Siirtymäsäännösten mukaan henkilö saa kelpoisuuden, jos oli opiskelemissa lain voimaan tullessa 1.9.2018 lastentarhanopettajan kelpoisuuden tuottavia opintoja tai oli tullut hyväksytyksi vuoden kuluessa lain voimaantulosta opiskelemaan yliopistoon tai ammattikorkeakouluun lastentarhanopettajaksi tai sosionomiksi. Edellytyksenä on, että opinnot tulee suorittaa loppuun viimeistään 31.7.2023. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja puolestaan on kelpoinen toimimaan jatkossakin, jos on sitä ollut varhaiskasvatuslain tullessa voimaan. Erityisopettaja koskee myös Opetushallituksen ehdollinen ammattipätevyyden tunnustamispäätös kelpoisuudesta erityislastentarhanopettajan tehtävään ja saa lopullisen tunnustamispäätöksen 31.12.2021 mennessä.

Varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuudesta on myös omat siirtymäsäännökset. Henkilö on kelpoinen, jos hän on lain voimaan tullessa tai viisi vuotta ennen lain voimaantuloa on ollut virka- tai työsuhteessa varhaiskasvatuksen hoito- ja kasvatustehtävässä ja johon hänellä on ollut kelpoisuus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuuslain mukaan. Tai jos henkilö on enintään viisi vuotta ennen lain voimaantuloa suorittanut kelpoisuuden tuottavat opinnot tai aloittanut opinnot lain voiman tullessa ja saa opinnot päätökseen 31.12.2021. Lastenhoitajia koskee myös edellä mainitut Opetushallituksen ammattipätevyyden tunnustamispäätökset.

Päiväkodin johtajaksi on kelpoinen henkilö, joka varhaiskasvatuslain voimaan tullessa tai viisi vuotta tätä ennen on ollut virka- tai työsuhteessa ja hallinnollisissa tai ammatillisissa johtotehtävissä ja joihin hänellä on ollut sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuuslain mukainen kelpoisuus.

Henkilö, joka varhaiskasvatuslain voimaan tullessa on suorittanut steinerpedagogiset varhaiskasvattajaopinnot ja on ollut kelpoinen antamaan steinerpedagogiikkaan perustuvaa esiopetusta esiopetusryhmälle, johon ei kuulu perusopetuksen oppilaita, tai joka on tämän lain voimaan tullessa aloittanut steinerpedagogiset opinnot ja suorittaa ne loppuun viimeistään 31.7.2022 on kelpoinen toimimaan varhaiskasvatuslain 32 §:n mukaisessa

tehtävässä suoritettuaan Opetushallituksen määräämät lisäopinnot. Näitä siirtymäsäännöksessä mainittuja lisäopintoja annetaan parastaikaan Itä-Suomen yliopistossa.

Henkilöstön mitoitus ja rakenne

Varhaiskasvatuslain 35–38 §:ssä säädetään henkilöstön mitoituksesta ja rakenteesta. Päiväkodin henkilöstön mitoituksen osalta tärkeää on, että kasvatus-, opetus- ja hoitotehtävissä tulee olla riittävä määrä henkilöitä, joilla on laissa säädetty varhaiskasvatuksen opettajan, sosionomin tai lastenhoitajan kelpoisuus. Mitoituksessa tulee huomioida lasten määrä ja ikä sekä heidän varhaiskasvatuksessa päivittäin viettämä aika. Myös vammainen tai tuen tarpeessa oleva lapsi on otettava huomioon henkilöiden määrässä, jollei tällaista lasta varten ole avustajaa. Avustajia ei lueta mitoitukseen.

Valtioneuvoston asetuksessa varhaiskasvatuksesta (753/2018, voimaan 1.9.2018) säädetään päiväkodin henkilöstön (1 §) ja perhepäivähoitokodin henkilöstön (2 §) mitoituksista. Asetusta muutettiin 1.8.2020 alkaen päiväkodin mitoituksen osalta (muutos 1586/2019). Tällöin tehtiin suhdeluvun muutos takaisin 1/7:n yli 3-vuotiaiden lasten osalta päiväkodeissa.

Varhaiskasvatuslaissa säädetään myös siitä, että päiväkodin yhdessä ryhmässä saa olla yhtä aikaa läsnä enintään kolmea varhaiskasvatuksen opetus-, kasvatus- ja hoitotehtävissä olevaa henkilöä vastaava määrä lapsia. Kasvattajien maksimimäärän säädös ja henkilöstön mitoitukset muodostavat kehyksen varhaiskasvatuksen lapsiryhmien enimmäiskoille. Päiväkodin henkilöstörakenteesta on kerrottu aiemmin siirtymäsäännösten yhteydessä.

Päiväkodin mitoituksesta voi poiketa lain mukaan (36 §), jos lasten keskimääräiset varhaiskasvatuspäivät ovat jatkuvasti huomattavasti vähäisemmät kuin toimintapäivät. Poikkeaminen voi tapahtua siten, ettei lapsia ole muutoin kuin lyhytaikaisesti yhtäaikaisesti päiväkodissa enempää kuin suhdeluku edellyttää. Lisäksi mitoituksesta voidaan poiketa tilapäisesti ja lyhytaikaisesti laajennettaessa lapsen varhaiskasvatusaikaa lain 17 §:n 4 momentissa tarkoitetulla tavalla.

Perhepäivähoidon mitoitusäädöksen mukaan perhepäiväkodissa tulee olla varhaiskasvatuksessa olevien lasten määrään suhteutettuna varhaiskasvatukselle säädettyjen tavoitteiden saavuttamiseksi riittävä määrä henkilöitä, joilla on laissa säädetty perhepäivähoitajan kelpoisuus. Perhepäiväkodissa samanaikaisesti varhaiskasvatuksessa olevien lasten lukumäärästä säädetään valtioneuvoston asetuksessa (753/2018). Asetuksessa voidaan säätää myös kahden ja kolmen hoitajan yhdessä hoitamien lasten enimmäislukumäärästä ja tällöin edellytetyistä hoitajien kelpoisuusehdoista. Samoin kuin päiväkotien osalta myös perhepäivähoidossa on kirjaus siitä, että vammaiset tai tuen tarpeessa olevat lapset on otettava huomioon lasten ja varhaiskasvatuksen tehtäviin osallistuvien henkilöiden määrässä, jollei tällaista lasta varten ole avustajaa. Avustajaa ei lueta mitoitukseen. Jos

perhepäivähoitoa järjestetään saman perheen lapsille heidän kodissaan ei sovelleta perhepäivähoidon mitoituksia koskevia säädöksiä.

Päiväkotien henkilöstön rakenteen muutoksen (varhaiskasvatuslaki 37 §) keskeisin tavoite on nostaa korkeakoulutettujen osuutta vuoteen 2030 mennessä niin, että kaksi kolmesta päiväkodin opetus-, kasvatus- ja hoitotehtävissä olevasta henkilöstöstä on korkeakoulutettua eli varhaiskasvatuksen opettajia tai varhaiskasvatuksen sosionomeja. Kuitenkin niin, että puolella korkeakoulutetuista tulee olla yliopistokoulutuksen saanut varhaiskasvatuksen opettaja. Tällä on tarkoitus nostaa pedagogisen opettajankoulutuksen saaneiden henkilöiden määrää päiväkodeissa. Rakennemuutoksen myötä toisen asteen koulutuksen saaneiden varhaiskasvatuksen lastenhoitajien osuus päiväkodin henkilöstöstä tulee olemaan vuoteen 2030 mennessä nykyisen kahden kolmasosan sijaan yksi kolmasosa. Ennen vuotta 2030 päiväkodissa kasvatus-, opetus- ja hoitotehtävissä toimivasta henkilöstöstä vähintään kolmanneksella tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus ja muilla vähintään lastenhoitajan kelpoisuus.

Henkilöstön täydennyskoulutus

Varhaiskasvatuslaissa on oma säädöksensä henkilöstön täydennyskoulutuksesta. Lain mukaan varhaiskasvatuksen järjestäjän ja tuottajan on huolehdittava siitä, että varhaiskasvatuksen henkilöstö osallistuu riittävästi ammattitaitoa ylläpitävään ja kehittävään täydennyskoulutukseen. Täydennyskoulutuksen toteutumista ja vaikuttavuutta on lain mukaan seurattava ja arvioitava. Opetus- ja kulttuuriministeriön asetuksella voidaan antaa tarkempia säännöksiä täydennyskoulutuksen sisällöstä, määrästä, järjestämisestä, seurannasta ja arvioinnista.

Yhteenvetoa menneestä ja olevasta sekä katsaus tulevasta

Varhaiskasvatuksen lainsäädännön (laki ja asetukset) kehitystä henkilöstön, koulutusten ja kelpoisuuksien näkökulmasta tarkasteltuna nousee esiin seuraavia asioita. Varhaiskasvatuksen hallinnonalasiirto vuonna 2013 on ollut merkittävä taitekohta varhaiskasvatuksen kehittämisen suunnassa niin juridiikan, pedagogiikan kuin käsitteidenkin sekä toimintakulttuurin kannalta. Uudistunut ja edelleen kehittyvä varhaiskasvatuslaki sekä velvoittava ja niin ikään laajasti uudistunut Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH 2018) ovat luoneet tarpeen tarkastella uudestaan esimerkiksi varhaiskasvatuksen henkilöstön perus- ja täydennyskoulutusta sekä sen rakennetta ja kelpoisuuksia.

Varhaiskasvatuksen laadun ja sen kehittämisen näkökulmasta tärkeää on, että lainsäädäntö on selkeä henkilöstöä ja sen kelpoisuuksia koskevien linjaustensa osalta. Varhaiskasvatuksen kelpoisuusvaatimusten saaminen osaksi varhaiskasvatuslakia onkin ollut olennainen ja merkittävä uudistus. Tällä on kytkökset ja vaikutuksensa myös tuleviin koulutusten kehittämislinjauksiin.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön kelpoistavien koulutusten historia on moninainen ja ollut pitkään selkiytymätön. Varhaiskasvatuslain valmistelun yhteydessä on laajasti selvitetty aikaisempia koulutuksia ja niiden tuottamaa kelpoisuutta sekä rakennettu tältä pohjalta lainsäädännöllisiä siirtymiä, jotta turvataan aikanaan voimassaolevan lainsäädännön kelpoisiksi todettujen henkilöiden kelpoisuus jatkossakin.

Varhaiskasvatuslakiin kirjattu uusi henkilöstörakenne vuoteen 2030 ulottuvina siirtymäsäännöksineen on haastava kokonaisuus toteuttaa. Henkilöstörakenne ja muuttunut toimintaympäristö laajemminkin edellyttävät henkilöstön koulutusten tarkastelua niin sisältöjensä kuin myös koulutuksen aloituspaikkojen sekä henkilöstön saatavuuden osalta.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön tietoa koskeva kokonaisuus on ollut pitkään hajanainen ja puutteellinen. Varhaiskasvatukseen edelleen kehittyvän tietovarannon kautta tähän saadaan jatkossa selkeä parannus.

Lähteet

- Laki lasten päivähoitosta 1973. 36/1973. 1.4.1973.
 Laki lasten päivähoitosta 1973. 36/1973, muutos 909/2012. 28.12.2012.
 Laki lasten päivähoitosta 1973. 36/1973, muutos 580/2015.19.1.1973.
 Laki sosiaalihuollon henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 2005. 272/2015. 29.4.2005.
 Laki varhaiskasvatuksen asiakasmaksuista 2016. 1503/2016. 29.12.2016.
 Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Opetushallituksen määräykset ja ohjeet 2018:3a. Opetushallitus. PunaMusta Oy, Helsinki 2019.
 Perusopetuslaki 628/1998. 21.8.1998.
 Valtioneuvoston asetus lasten päivähoitosta 1973. 239/1973. 16.3.1973
 Valtioneuvoston asetus lasten päivähoitosta 1973. 239/1973, muutos 1282/2015. 22.10.2015
 Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998. 986/1998. 29.4.1998.
 Valtioneuvoston asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 2005. 608/2005. 29.4.2005.
 Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta 2018. 753/2018. 23.8.2018.
 Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta 2018. 753/2018, muutos 1282/2015, 22.10.2015.
 Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta 2018. 753/2018, muutos 1177/2015, 19.12.2015.
 Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta 2018. 753/2018, muutos 1586/2019, 30.12.2019.
 Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista ja erikoistumiskoulutuksista. 2018. 754/2018.
 Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista ja erikoistumiskoulutuksista annetun valtioneuvoston asetuksen 20 ja 26 §:n muuttamisesta 2018. 754/2018. 23.8.2018.
 Varhaiskasvatuslaki 2018. 540/2018. 13.7.2018.
 Varhaiskasvatuslaki 2018. 540/2018, muutos 106/2016. 29.1.2016.
 Varhaiskasvatuslaki 2018. 540/2018, muutos 1359/2019. 19.12.2019.

2.4 Kansallisen tason koulutuksen kehittämislinjaukset

Kirsi Alila, opetusneuvos, opetus- ja kulttuuriministeriö

Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittäminen tapahtuu aina laajemmassa ja ajankohtaisessa koulutuspolitiikan kehittämisen viitekehyksessä. Koko koulutussektorille yhteisiä kehittämisen taustalla olevia linjauksia ovat koulutuksellisen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen, jatkuvan oppimisen ja joustavien opiskelumahdollisuuksien uudistaminen sekä koulutus- ja osaamistason nostaminen. Lisäksi tärkeitä kehittämisen tavoitteita ovat koulutusten laadun kehittäminen, oppivelvollisuuden laajentaminen ja koulutusten saavutettavuuden parantaminen eri väestöryhmien osalta. Koulutusten kehittämisessä lisätään koulutusten tieto- ja tutkimusperustaisuutta, vastataan työelämän tarpeisiin nykyistä paremmin, järjestetään kotouttamista tukevia toimia ja edistetään koulutustahojen keskinäistä yhteistyötä. Haasteina, jotka vaikuttavat myös koulutuksiin ja koulutusta koskeviin politiikkatoimiin voidaan pitää erityisesti väestökehitystä, uutta teknologiaa, työelämän nopeaa muutosta, ilmastonmuutosta ja globaalisia haasteita, kuten Covid-19-viruksen aiheuttamaa tilannetta. Tässä luvussa luodaan katsaus korkeakoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen kehittämislinjauksiin.

2.4.1 Korkeakoulut

Aija Töytäri, opetusneuvos, opetus- ja kulttuuriministeriö

Varhaiskasvatuksen korkea-asteen koulutusta järjestetään yliopistoissa (kasvatustieteen kandidaatti/varhaiskasvatuksen opettaja ja erityisopettaja) ja ammattikorkeakouluissa (sosionomi). Suomenkielistä varhaiskasvatuksen opettajankoulutusta järjestävät Helsingin, Itä-Suomen, Jyväskylän, Oulun, Tampereen ja Turun yliopistot. Ruotsinkielistä koulutusta tarjoavat Helsingin yliopisto ja Åbo Akademi. Oulun yliopisto on kouluttanut saamenkielisiä varhaiskasvatuksen opettajia vuosina 2016–2019.

Varhaiskasvatuksen sosionomikoulutusta järjestetään 18 suomenkielisessä ja kahdessa ruotsinkielisessä ammattikorkeakoulussa. Ammattikorkeakoulujen sosionomitutkinnolla voi myös saada kelpoisuuden varhaiskasvatuksen opettajaksi, jos henkilö on hyväksytty opintoihin 1.9.2019 mennessä ja hän valmistuu viimeistään 31.7.2023. Mikäli opinnot on aloitettu 1.9.2019 jälkeen, opiskelija voi saada varhaiskasvatuksen sosionomin kelpoisuuden, mikäli tutkintoon sisältyy vaadittavat varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet opinnot.

Varhaiskasvatuksen opettajapulaan vastaaminen korkea-asteen yliopistotutkintoja lisäämällä

Korkea-asteella varhaiskasvatuksen opettajapulaa on pyritty poistamaan korottamalla määrällisiä koulutustavoitteita korkeakoulujen tulossopimuksissa. Määriä on lisätty myös eduskunnan tähän tarkoitukseen myöntämällä erillisrahoituksilla. Opetus- ja kulttuuriministeriö on tukenut varhaiskasvatuksen opettajankoulutusta lisäämällä määräaikaista koulutuksen aloituspaikkoja ja kehittämishankkeilla. Vuonna 2018 käynnistyi nelivuotinen (2018–2021) 1 000 aloituspaikan lisäykseen ja määräaikaisten lisäyksen jälkeen lähes tuhat aloituspaikan vuosittaiseen tasoon tähtäävä rahoitus (28 M€) seitsemässä varhaiskasvatuksen opettajankoulutusta tarjoavassa yliopistossa. Varhaiskasvatuslain (540/2018, 37§ ja 74§) henkilöstön kelpoisuusehtojen täytyminen edellyttäisi, että varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen aloituspaikkamäärän tulisi olla vuosittain noin 1 000 vuoteen 2027 asti. Tämän arvion perustana on nykyisen tasoinen poistuma ja n. 80 % valmistuvia opinnot aloittaneista. Koulutuspaikkojen määrä on kasvanut selvästi; kun vuonna 2017 aloituspaikkoja oli 658, on niitä 958 vuosina 2020 ja 2021.

Opetus- ja kulttuuriministeriö on tukenut vuonna 2019 Oulun yliopiston koordinoimaa yliopistojen yhteistä, valtakunnallista monimuotoista varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen suunnitteluhanketta (1 000+ -hanke, 154 900 €). Hankkeessa suunnitellaan ja kehitetään tutkintoon johtavan koulutuksen ja varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavia monimuotoisia opintoja sekä opiskeluympäristöjä ja tuotetaan oppimateriaalia. Hankkeelle myönnettiin myös toteutusrahaa (n. 3 M€) erityisesti työikäisille aikuisille suunnattua monimuotokoulutusta, jolla saavutetaan varhaiskasvatuksen opettajakelpoisuus. Hankkeessa tuotetaan 180 varhaiskasvatuksen kandidaatin tutkintoa ja sisäänotto opintoihin toteutuu vuonna 2021.

Turun ja Helsingin yliopistot tarjoavat hankkeissaan (100 aloituspaikkaa) maahanmuuttajataustaisille, ulkomaisen tutkinnon suorittaneille tai jostakin muusta pääaineesta valmistuneille kasvatustieteen kandidaateille/maistereille mahdollisuuden suorittaa varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuden tuottavat opinnot.

Korkeakoulut ovat esittäneet lisätalousarvion IV:n esityksen mukaisesti aloituspaikkoja vuodelle 2020 koulutusalaakohtaisesti. OKM on tehnyt uusia aloituspaikkoja koskevan, koulutusalaakohtaisen lisäesityksen korkeakouluille. Varhaiskasvatuksen aloituspaikkoja on lisätty kertaluontoisesti syksyllä 2020 yliopistojen varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa (noin 60 lisäpaikkaa).

OKM:n vuonna 2019 myöntämällä erillisrahoituksella on käynnistetty Itä-Suomen yliopiston toteuttama Steiner -päiväkotien henkilöstön koulutus, joka tähtää henkilöstön varhaiskasvatuslain edellyttämän kelpoisuuden saavuttamiseen. Varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen harjoittelun kehittämistä on tuettu vuonna 2019 määräaikaistaloudella (1,2 M€) varhaiskasvatuksen opettajankoulutukseen liittyvän harjoittelun mallien

kehittämiseksi ja harjoittelun ohjauksessa tarvittavan asiantuntijuuden vahvistamiseksi yliopistoissa ja harjoittelupäiväkodeissa.

OKM avasi syyskuussa 2020 korkeakoulujen haettavaksi erityisavustushaun, joka koskee opetustoimen ja varhaiskasvatuksen henkilöstölle suunnattua, ammattikorkeakoululain tai yliopistolain mukaisen erikoistumiskoulutuksen toteuttamista, korkeakoulujen opettajankoulutustehtävissä toimivien ammatillisen ja pedagogisen osaamisen kehittämistä, varhaiskasvatuksen opettajien kouluttamista monimuotokoulutuksena sekä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen verkostomaisen yhteistyön tukemista ja erikoistumiskoulutusten kehittämiseksi. <https://minedu.fi/-/erityisavustus-varhaiskasvatuksen-ja-opetustoimen-henkiloston-osaamisen-kehittamiseen-ja-korkeakoulutuksen-verkostomaiseen-kehittamiseen>

Kansallisen tason varhaiskasvatuksen korkeakoulutusta koskevat kehittämislinjaukset

Opetus- ja kulttuuriministeriön toimilla koskien varhaiskasvatuksen aloituspaikkamäärien lisäämistä ja kehittämishankkeiden tukemista on arvioitu saavutettavan yli 1 000:n varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen aloittajien taso vuodesta 2020 lähtien. Varhaiskasvatuslakia koskevassa hallituksen esityksessä (HE 40/2018) olevissa laskelmissa arvioidaan, että vuonna 2030 varhaiskasvatuksen opettajien koulutusmäärät ovat riittäviä vuonna 2030, mikäli sisäänotto yliopistoihin on n. 1 000 aloittajaa vuodessa ja opintojen läpäisyaste on 80 %.

Lisäksi on huomioitava varhaiskasvatuksen erityisopettajien tarve. Sosionomikoulutuksen kokonaismäärät säilyvät ennallaan. Saamenkielinen varhaiskasvatuksen opettajankoulutus tulee toteuttaa uudelleen lähivuosina (Oulun yliopisto). Myös viittomakielisen varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen tarve tulee selvittää. Opettajankoulutusfoorumin yhteydessä toteutettujen, yliopistojen koordinoimien kehittämishankkeiden tuloksia tulee hyödyntää varhaiskasvatuksen henkilöstön täydennyskoulutuksen kehittämisessä.

Suomalainen opettajankoulutus on pitkään ollut suosittu hakukohde. Suomi on erottunut edukseen monista muista Euroopan maista suurilla hakijamäärillä. Hakijamäärät ovat viime vuosina pysyneet suurin piirtein ennallaan, mutta aloituspaikkojen määrä on lisääntynyt merkittävästi. Hakijamäärät ja koulutuspaikan vastaanottaneiden määrät vaihtelevat yliopistojen välillä.

Kuluneen vuosikymmenen aikana kiinnostus hakeutua opettajankoulutukseen on vähentynyt. Selvimmin tämä on nähtävissä varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa. Olenaisiin asia onkin tällä hetkellä varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen vetovoiman kasvattaminen. Koska alan vetovoimaan liittyvistä tekijöistä ei ole tutkittua tietoa, opetus- ja kulttuuriministeriö käynnisti kesällä 2019 selvityksen opettajankoulutuksen vetovoimaan vaikuttavista tekijöistä. Selvitys koski sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa

annettavaa suomen- ja ruotsinkielistä opettajankoulutusta. Selvityksessä esitetyt tarkat hakija- ja paikan vastaanottaneiden lukumäärät eivät sisällä kaikkia varhaiskasvatuksen opettajankoulutusten hakujia. Selvityksen mukaan varhaiskasvatuksen koulutuksen hakijamäärät ovat edelleen varsin alhaisella tasolla kuin tarkastelun lähtötilanteessa vuonna 2015. Vuonna 2020 hakijamäärät kääntyivät kokonaisuudessaan kasvuun, mutta erot eri yliopistojen välisessä kehityksessä ovat edelleen varsin huomattavat. Selvityksessä todetaan, että varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen aloituspaikkojen lisääminen ei pelkästään ratkaise ongelmaa, vaan on haettava kokonaisvaltaisia keinoja, joiden avulla varhaiskasvatuksen opettajankoulutukseen voidaan turvata riittävä hakijamäärä. (Heikkinen, H. L. T. ym. 2020.)

Varhaiskasvatuksen korkeakoulutuksen kehittämislinjausten mukaisesti keskeistä on aiemmin ja muualla hankitun osaamisen tunnustamiskäytäntöjen kehittäminen, opintojen suoritustapojen joustavoittaminen pätevyitysmahdollisuuksien lisäämiseksi ja opiskelun ja työn yhteensovittamiseksi. OKM:n tavoitteena on, että yliopistot kehittävät koulutuksen alueellista saatavuutta ja lisäävät mm. avoimen yliopiston kautta suoritettavien opintojen opintotarjontaa. Korkeakoulujen käytössä olevia ja mahdollisesti käyttöön tulevia kehittämismäärärahoja pyritään myös mahdollisuuksien mukaan hyödyntämään koulutusmäärien lisäämiseen työvoimapulasta kärsivillä aloilla.

Jatkuva oppiminen keskeistä

Pääministeri Sanna Marinin hallitus toteuttaa parlamentaarisen jatkuvan oppimisen uudistuksen, jolla vastataan läpi elämän jatkuvaan tarpeeseen kehittää ja uudistaa omaa osaamista. Opetus- ja kulttuuriministeriö on asettanut Jatkuvan oppimisen uudistus-hankkeen hallituksen linjausten toteuttamiseksi. Uudistuksen vision mukaan kaikilla on merkityksellisen elämän ja muuttuvan työn edellyttämät taidot ja osaaminen, jokainen aikuinen kehittää osaamistaan aktiivisesti ja joustavasti työuran aikana ja osaaminen uudistaa työelämää ja työelämä osaamista. Jatkuva oppiminen tarkoittaa koko elämänkaaren aikaista, eri elämänalueille ulottuvaa oppimista. Uudet osaamisvaatimukset edellyttävät koko koulutusjärjestelmän kehittämistä saumattomaksi kokonaisuudeksi. Jokaiselle yksilölle tulee varmistaa osaaminen, jonka pohjalta jatkuva oppiminen on mahdollista. Jatkuvan oppimisen uudistuksessa tarkastellaan erityisesti työuran aikaista/työikäisten oppimista. Jatkuva oppiminen kattaa koulutusjärjestelmän mukaisen oppimisen ja siitä täysin riippumatta tapahtuvan oppimisen. Työssä oppiminen on yksi merkittävimmistä koulutusjärjestelmän ulkopuolella tapahtuvan oppimisen muodosta.

Jatkuvan oppimisen uudistuksessa eri koulutusasteiden toimintaa, ohjausta ja rahoitusta kehitetään siten, että syntyy kattava tarjonta työelämälähtöisiä, monimuotoisia koulutuskokonaisuuksia. Tätä on pyritty tukemaan myös OKM:n aiemmin tukemilla varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen kehittämishankkeilla. Jatkuvan oppimisen kehittämiseksi

laaditaan kansalliset osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen periaatteet sekä luodaan kattavat elinikäisen ohjauksen palvelut, jotta kaikilla on yhdenvertaiset mahdollisuudet jatkuvaan oppimiseen ja jotta osaamisen kehittämistä ohjataan yksilön ja yhteiskunnan kannalta strategisesti. Uudistuksella kehitetään korkeakoulujärjestelmää oppijan ja jatkuvan oppimisen alustaksi, jotta eri statuksella toimivat oppijat – tutkinto-opiskelijat, elinikäiset oppijat ja opiskelupaikkaa vailla olevat – voisivat opiskella joustavasti kaikkien Suomen korkeakoulujen tarjonnasta organisaatorajoista ja maantieteellisistä rajoituksista riippumatta. Uudistuksessa painotetaan korkeakoulujen ohjausta ja rahoitusta siten, että se kannustaa avaamaan koulutustarjontaansa mahdollisimman laajasti muillekin kuin omille tutkinto-opiskelijoille sekä järjestämään opetusta yhteistyössä korkeakoulujen kesken.

Lähteet

Heikkinen, H. L. T., Utriainen, J., Markkanen, I., Pennanen, M., Taajamo, M. ja Tynjälä, P. 2020. Opettajankoulutuksen vetovoima – Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:26.

2.4.2 Ammatillinen koulutus

Ammatillisten tutkintojen ja koulutuksen järjestäminen

Anne Mårtensson, opetusneuvos, opetus- ja kulttuuriministeriö

Ammatillisten tutkintojen ja koulutuksen järjestäminen edellyttävät opetus- ja kulttuuriministeriön myöntämää järjestämisluvaa. Lupa voidaan myöntää, mikäli haettavalle koulutukselle on valtakunnalliset ja alueelliset osaamistarpeet huomioiden olemassa koulutus-tarve, ja hakijalla on hakemaansa tehtävään riittävät toiminnalliset ja taloudelliset edellytykset. Edellytysten arvioinnissa otetaan huomioon hakijan toiminnan laatu, vaikuttavuus ja tuloksellisuus. Opetus- ja kulttuuriministeriön on järjestämisluvien myöntämistä koskevan päätöksenteon yhteydessä huolehdittava siitä, että järjestämisluvut muodostavat kokonaisuuden, joka varmistaa ammatillisen koulutuksen riittävän saatavuuden.

Ammatillisten tutkintojen ja koulutuksen järjestämisluvassa määrätään mm. millaista koulutusta, ja missä laajuudessa kyseinen koulutuksen järjestäjä voi järjestää opetus- ja kulttuuritoimen rahoitusjärjestelmän puitteissa. Koulutuksen järjestämisluvassa määrätään tutkinnoista ja koulutuksesta, opetus- ja tutkintokielistä, ensisijaisesta toiminta-alueesta, opiskelijavuosien vähimmäismäärästä ja muista koulutuksen järjestämiseen liittyvistä asioista. Järjestämisluvassa määrätään oikeudesta järjestää tutkintoja ja koulutusta työvoimakoulutuksena, samoin kuin laajennetun oppisopimuskoulutuksen tehtävästä. Laajennetun oppisopimuskoulutuksen omaavilla järjestäjillä on mahdollisuus koulutuksen hankinnan kautta järjestää oppisopimuskoulutuksena kaikkia tutkintorakenteeseen kuuluvia tutkintoja työelämän muuttuviin osaamistarpeisiin vastaamiseksi. Ammatillisten tutkintojen ja koulutuksen

järjestämisluvun omaava järjestäjä voi järjestää myös järjestämisluvun mukaisiin tutkintoihin liittyvää ammatillista osaamista syventävää ja täydentävää koulutusta.

Ammatillisten tutkintojen ja koulutuksen järjestäjä vastaa järjestämislupansa puitteissa ammatillisen koulutuksen järjestämisestä toiminta-alueensa osaamis- ja koulutustarpeen mukaisesti mm. siitä, miten se kohdentaa opiskelijavuodet eri tutkintoihin ja koulutuksiin. Koulutuksen järjestäjä vastaa osaamis- ja koulutustarpeisiin ennakoidulla yhdessä työ- ja elinkeinoelämän kanssa mm. koulutettavien määrällistä tarvetta. Järjestäjät päättävät itse näisesti kelpoisuussäännösten puitteissa henkilökunnastaan sekä siitä, millaisia oppilaitoksia tai toimipisteitä ne ylläpitävät. Tutkintoja ja koulutusta järjestetään tiiviissä yhteistyössä työelämän kanssa ja ennakoiden alueen työvoimatarpeita. Ammatillisten tutkintojen ja koulutuksen järjestäjille myönnettävä rahoitus on pääsääntöisesti yleiskatteellista eikä ole korvamerkittyä tiettyyn tutkintoon tai koulutukseen, joten koulutuksen järjestäjä voi järjestämislupansa puitteissa kohdentaa koulutusta työvoimatarpeiden mukaisesti.

Varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuuden antavat sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinto ja kasvatustieteiden perustutkinto ovat vetovoimaisia tutkintoja. Tutkinnon suorittaneiden määrä vastaa melko hyvin tarvetta, koska ko. tutkintojen koulutuksen järjestäjäverkko on laaja. Vuoden 2018 alusta voimaan tulleen lainsäädäntöuudistuksen ja siihen liittyneen tutkintorakenteen ja tutkintojen uudistuksen myötä kasvatustieteiden perustutkinnon järjestäjäverkko laajeni merkittävästi. Myös sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinnon järjestäjäverkko on laajentunut uusien lupien myötä 1.8.2020 alkaen. Lisäksi ministeriö on myöntänyt molempien tutkintojen järjestäjille myös vähimmäisopiskelijavuosivolyymia kyseisten tutkintojen koulutustarjonnan lisäämisen mahdollistamiseksi.

Molemmat perustutkinnot ovat laajoja. Kaikkia tapahtuneiden muutosten määrällisiä vaikutuksia ja varsinkin uuden tutkinnon tuottaman osaamisen laadullisia muutoksia on siten vielä liian aikaista arvioida. Varhaiskasvatuksen opettajien pulasta johtuen osa toisen asteen tutkinnon suorittaneista toimii varhaiskasvatuksen opettajien sijaisuuksissa, joka osaltaan vaikuttaa varhaiskasvatuksen lastenhoitajien riittävyyteen runsaasta tutkinnon suorittaneiden määrästä huolimatta.

Uuden varhaiskasvatuksen lain myötä varhaiskasvatuksen henkilöstömitoitus tulee muuttamaan 2030 lukien siten, että lastenhoitajien määrän tarve vähenee. Kasvatustieteiden perustutkinnon suorittaneet sijoittuvat tällä hetkellä pääasiassa näihin tehtäviin, mistä syystä tämän tutkinnon suorittavien työelämätarpeen määrää on tarpeen arvioida jo lähivuosina. Tämän tutkinnon järjestäjien määrä lisääntyi merkittävästi tutkintorakenteen muutoksen seurauksena 1.8.2018 lukien. Näistäkään syistä johtuen ei ole tarpeen ja perusteltua lisätä ko. tutkintojen järjestäjien määrää.

Henkilöstömitoituksen muuttuessa on sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon suorittaneiden työllistyminen kasvatus- ja ohjausalan tutkinnon suorittaneita helpompaa, koska sosiaali- ja terveysalan tutkinnon suorittaneiden työtehtävät ja -ympäristöt ovat moninaiset ja työllistymismahdollisuudet tulevaisuudessakin ovat hyvät sosiaali- ja terveydenhuollon tehtäviin.

Jatkossa yhteistyötä toisen asteen ammatillisen koulutuksen järjestäjien ja korkeakoulujen välillä olisi tärkeää kehittää niin, että jo tutkinnon suorittamisen aikana voidaan hankkia osaamista korkeakouluista, joka nostaa alan osaamistasoa ja edistää tutkimukseen perustuvan osaamisen jakamista. Lisäksi olisi mahdollistettava joustavat jatko-opintomahdollisuudet korkeakoulutukseen sekä osaamisen lisäämisen ja täydentämisen jatkuvan oppimisen periaatteiden mukaisesti läpi työuran.

Koulutusmäärien lisäämisen sijasta ammatillisen koulutuksen kehittäminen painottuu tutkintojen ja koulutuksen laadun ja osaamistason nostamiseen.

Oppivelvollisuuden laajentaminen, jatkuvan oppiminen ja koulutuspoliittinen selonteko

Pääministeri Sanna Marinin hallitusohjelman tavoitteena on osaamisen, sivistyksen ja innovaatioiden Suomessa, että koulutus- ja osaamistaso nousevat kaikilla koulutusasteilla, oppimiserot kaventuvat ja koulutuksellinen tasa-arvo lisääntyy. Tavoitteena on, että jokainen peruskoulun päättävä suorittaa toisen asteen koulutuksen. Ohjausta ja opiskeluhuollon palveluita vahvistetaan sekä peruskoulun mahdollisuuksia tarjota jokaiselle riittävät valmiudet suoriutua toisen asteen koulutuksesta. Oppivelvollisuusikä korotetaan 18 ikävuoteen. Oppivelvollisuuden laajentaminen edellyttää toisen asteen maksuttomuutta. Oppivelvollisuuden sisään rakennetaan erilaisia opinto- ja tukimuotoja. Nivelvaiheen koulutuksia koskeva lainsäädäntö uudistetaan vastaamaan jatkossa aiempaa paremmin erilaisten opiskelijoiden tarpeisiin. Valmistelu tapahtuu perusopetuksen, lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen tiiviinä yhteistyönä. Hallituksen esitys on tarkoitus antaa syksyllä 2020.

Hallitusohjelman mukaan toteutetaan myös parlamentaarinen jatkuvan oppimisen uudistus. Sillä vastataan läpi elämän jatkuvaan tarpeeseen kehittää ja uudistaa omaa osaamista elämän eri vaiheissa. Jatkuva oppiminen tuo ratkaisuja lakimuutoksen aiheuttamaan uudelleen koulutustarpeeseen mm. kasvatus- ja ohjausalan tutkinnon suorittaneiden kohdalla.

Koulutuspoliittisella selonteolla luodaan kuvaa nykytilasta ja tavoitetilasta koko koulutusjärjestelmän osalta. Osana selontekoa laaditaan myös kokonaisselvitys ruotsinkielisen koulutuksen kehittämistarpeista ja luodaan toimenpideohjelma yhdenvertaisuuden takaamiseksi.

Koulutuspoliittinen selonteko ja jatkuvan oppimisen uudistukset lisäävät ja vahvistavat osaltaan henkilöiden osallisuutta jatkuvaan oppimiseen ja linjaavat erityisten aliedustettujen

ryhmien koulutustarpeeseen. Nopeat osaamis- ja työelämätarpeissa tapahtuvat muutokset edellyttävät jatkuvaa osaamisen päivittämistä ja täydentämistä sekä tarvittaessa uudelleen kouluttautumista.

Ammatillisen koulutuksen laatustrategia vuoteen 2030 sekä laadun ja tasa-arvon kehittämishjelma

Ammatillisen koulutuksen laatustrategia linjaa kokonaisvaltaisesti laadunhallintaa kaikessa ammatillisessa koulutuksessa ja sen eri toteuttamismuodoissa. Laatustrategian keskeisenä tavoitteena on luoda yhdensuuntaiset periaatteet sekä puitteet ammatillisen koulutuksen eri toimijoiden laadunhallinnalle ja sen johtamiselle. Lisäksi tavoitteena on tukea systemaattista ja kokonaisvaltaista laadunhallintaa kaikilla ammatillisen koulutuksen toimijatasoilla, palveluverkostoissa ja kumppanuusyhteistyössä. Laatustrategia turvaa osaltaan ammatillisen koulutuksen tasalaatuisuutta ja kannustaa laadunhallintaan ja sen jatkuvaan parantamiseen kohti huippulaatua.

Ammatillisen koulutuksen laatua ja tasa-arvoa parantava Oikeus osata -kehittämishjelma varmistaa osaltaan, että kaikki ammatillisessa koulutuksessa opiskelevat saavat vankan ammattiosaamisen ja hyvät perustaidot työtä, elämää ja elinikäistä oppimista varten. Opetus- ja kulttuuriministeriö toteuttaa kehittämishjelman yhteistyössä Opetushallituksen kanssa vuosina 2020–2022.

Lähteet

- Laki ammatillisesta koulutuksesta. 2017. 531/2017.11.8.2017.
 Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta. 2017. 673/2017. 5.10.2017.
 Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus ammatillisen koulutuksen tutkintorakenteesta. 2017. 680/2017.2.10.2017.
 Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta. 2017. 532/2017. 11.8.2017.
 Oppivelvollisuuden laajentaminen. 2020. Saatavilla: <https://minedu.fi/oppivelvollisuuden-laajentaminen>.
 Luettu 1.10.2020.
 Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020. Oikeus osata -ohjelma. Saatavilla: <https://minedu.fi/oikeusosata>.
 Luettu 6.10.2020.

Ammatillisten tutkintojen ja ammatillisen koulutuksen tarkoitus

Sanna Penttinen, opetusneuvos, Opetushallitus

Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa tutkintojen perusteet ovat valtakunnalliset ja perustuvat Opetushallituksen määräykseen.

Ammatillisen koulutuksen tarkoituksena on tukea jatkuvaa oppimista ja ammatillista kasvua sekä edistää tutkintojen tai niiden osien suorittamista. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen henkilöstö voi suorittaa koko perustutkinnon saadakseen kelpoisuuden lastenhoitajan

tehtävään. Varhaiskasvatuksessa toimiva henkilöstö voi myös tarvittaessa suorittaa yksittäisiä tutkinnon osia tai osaamisalan, joka edistää osaamisen kehittämistä. Tämä mahdollistaa osaamisen päivittämisen, lisäämisen tai uudelleen koulutuksen varhaiskasvatuksen tehtävissä tarvittavan työelämäosaamisen mahdollistamiseksi. Tämä on tärkeää niiden varhaiskasvatuksessa jo toimivien henkilöiden osalta, jotka ovat suorittaneet tutkinnon vanhojen perusteiden mukaisesti, jonka jälkeen työelämän osaamistarpeet ovat muuttuneet ja varhaiskasvatuksen sisältöjä ja osaamisvaatimuksia on kehitetty vastaamaan paremmin varhaiskasvatuksen edellyttämää osaamista.

Tutkintorakenne

Opetus- ja kulttuuriministeriön asetuksella päätetään ammatillisen koulutuksen tutkintorakenteesta. 1.1.2019 voimaan tullessa tutkintorakenteessa ammatillisia perustutkintoja on 43, ammattitutkintoja 65 ja erikoisammattitutkintoja 56. Opetushallitus on kehittänyt tutkinnon perusteita laaja-alaisemmiksi, jonka myötä tutkintojen kokonaismäärä vähentynyt 352 tutkinnosta 164 tutkintoon viime vuosina. Tutkintorakenteen kehittämisellä on selkeytetty ja joustavoitettu tutkintoja ja niiden suorittamista yksilön ja työelämän osaamistarpeiden mukaisesti.

Ammatillisessa koulutuksessa on kolme tutkintotyyppiä

Ammatillisten tutkintojen perusteet ohjaavat koulutuksen järjestämistä sekä opiskelijoiden opintopolkujen suunnittelua ja toteuttamista. Perusteet valmistellaan yhteistyössä työ- ja elinkeinoelämän, koulutuksen järjestäjien ja muiden sidosryhmien kanssa. Opetushallitus päättää tutkinnon perusteista. Tutkinnon perusteissa määrätään tutkinnon muodostuminen ja tutkinnon osat. Perusteissa määrätään myös tutkinnon osien ammattitaitovaatimukset ja osaamistavoitteet sekä osaamisen arviointi. Tutkinto muodostuu pakollisista ja valinnaisista tutkinnon osista.

Ammatillisten tutkintojen laajuus ilmaistaan osaamispisteinä. Ammatilliset perustutkinnot ovat laajuudeltaan 180 osaamispistettä. Ammattitutkintojen laajuus on 120, 150 tai 180 osaamispistettä. Erikoisammattitutkintojen laajuus on 160, 180 tai 210 osaamispistettä. Opetus- ja kulttuuriministeriön asetuksella säädetään ammatti- ja erikoisammattitutkintojen laajuudesta osaamispisteinä. Tutkintorakenteessa tällä hetkellä olevat ammattitutkinnot ovat pääosin 150 osaamispisteen laajuisia ja erikoisammattitutkinnot 180 osaamispisteen laajuisia.

Ammatilliset tutkinnot muodostuvat pakollisista ja valinnaisista ammatillisista tutkinnon osista. Ammatillisissa perustutkinnoissa on ammatillisten tutkinnon osien (145 osaamispistettä) lisäksi yhteisiä tutkinnon osia (35 osaamispistettä). Yhteiset tutkinnon osat ovat vahvistavat perustaitoja ja kaikilla aloilla tarvittavaa osaamista sekä kehittävät jatkuvan

oppimisen valmiuksia ja antavat oikeuden hakea korkeakoulutukseen. Yhteisiä tutkinnon osia on kolme: viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, matemaattis-luonnontieteellinen osaaminen sekä yhteiskunta- ja työelämäosaaminen.

Ammatti- ja erikoisammattitutkintojen suorittajat voivat halutessaan suorittaa ammatillisten perustutkintojen yhteisiä tutkinnon osia erillisinä tutkinnon osina jatkuvan oppimisen pohjan vahvistamiseksi.

Opetushallitus laatii kaikille tutkintorakenteeseen kuuluville ammatillisille tutkinnoille valtakunnalliset tutkinnon perusteet. Opetushallituksen määräämät tutkintojen perusteet ovat saatavissa sähköisessä muodossa ePerusteina.

Varhaiskasvatuksen koulutukset toisella asteella

Ammatillisessa perustutkinnossa osoitetaan laaja-alaiset ammatilliset perusvalmiudet alan eri tehtäviin sekä erikoistuneempi osaaminen ja työelämän edellyttämä ammattitaito vähintään yhdellä työelämän toimintakokonaisuuteen liittyvällä osa-alueella.

Varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuuden saavuttaa suorittamalla kasvatusta ja ohjausalan perustutkinnosta (voimaan 1.8.2018) varhaiskasvatuksen ja perhetoiminnan osaamisalan, tutkintonimikkeenä lastenhojaaja sekä kommunikaation ja viittomakielisen ohjauksen osaamisalan, tutkintonimikkeenä kommunikaation ja viittomakielen ohjaaja ja sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon (voimaan 1.8.2018) lasten ja nuorten kasvatusta ja hoidon osaamisala, tutkintonimikkeenä lähihoitaja. Perustutkintoja uudistettaessa (voimaan 1.8.2018) päädyttiin yhteiseen laajaan varhaiskasvatukseen tutkinnon osaan, jolla varmistetaan lastenhoitajien yhteinen perusosaaminen varhaiskasvatukseen liittyen. Yhteinen tutkinnon osa Lapsen kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen edistäminen, 40 osaamispistettä kuuluu pakollisena tutkinnon osana kaikkiin yllämainittuihin osaamisaloihin. Sen lisäksi yllämainituilla osaamisaloilla on vaihtelevasti tutkinnon osia, jotka liittyvät varhaiskasvatukseen.

Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto ja kasvatusta ja ohjausalan perustutkinto ovat molemmat laajuudeltaan 180 osaamispistettä. Tutkintorakenne ja tutkinnon osat poikkeavat selkeästi toisistaan. Sosiaali- ja terveysalan perustutkintoon kuuluu kahdeksan osaamisalaa. Tutkinto muodostuu kahdesta kaikille osaamisaloille pakollisesta tutkinnon osasta (pois lukien perustason ensihoidon osaamisala). Näin varmistetaan kaikille tutkinnon suorittajille yhtenäinen ja vankka sosiaali- ja terveysalan osaaminen. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuuden saa suoraan suorittamalla lasten ja nuorten kasvatusta ja hoidon osaamisalan. Osaamisala koostuu neljästä pakollisesta tutkinnon osasta, joista yksi on varhaiskasvatukseen liittyvä yhteinen tutkinnon osa (Lapsen kasvun ja hyvinvoinnin ja oppimisen edistäminen 40 osp) kasvatusta ja ohjausalan perustutkinnon kanssa. Sosiaali- ja

terveysalan perustutkintoon kuuluu lisäksi 15 osp ammatillisia valinnaisia tutkinnon osia, jotka liittyvät sosiaali- ja terveysalaan, mutta jotka tuovat osaamista myös varhaiskasvatuksessa työskentelyyn, esimerkiksi toiminnallisten menetelmien hyödyntäminen sekä lasten ja nuorten mielenterveystaitojen edistäminen valinnaiset tutkinnon osat.

Kasvatus- ja ohjausalan perustutkinnossa on kolme osaamisalaa. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuuden saa suoraan suorittamalla joko varhaiskasvatuksen ja perhetoiminnan tai kommunikaation ja viittomakielisen ohjauksen osaamisalan. Tutkinto koostuu neljästä pakollisesta tutkinnon osasta ja 35–40 osp valinnaisista ammatillisista tutkinnon osista. Erityisesti varhaiskasvatukseen liittyviä valinnaisia ammatillisia tutkinnon osia ovat esim. ilmaisun ohjaaminen, liikkumisen ohjaamisen ja luonto- ja elämystoiminnan ohjaaminen. Varhaiskasvatuksen ja perhetoiminnan osaamisalaan pakollisista tutkinnon osista kaksi on suoritettava varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä. Lisäksi osaamisalan kolmas pakollinen tutkinnon osa perheiden kanssa toimiminen ja monialainen yhteistyö suoritetaan yleensä varhaiskasvatusympäristössä tai kirkon varhaiskasvatuksessa.

Kommunikaatio- ja viittomakielisen ohjauksen osaamisalan pakolliset tutkinnon osat liittyvät pääosin viittomakielen ja kommunikointikeinoihin osaamiseen ja hallintaan. Näin varmistetaan kaikille tutkinnon suorittajille vankka viittomakielen ja kommunikointiosaaminen. Suoraan varhaiskasvatukseen liittyviä pakollisia tutkinnon osia on yksi ja niin kuin sosiaali- ja terveysalan perustutkinnossakin, kaikille tutkinnoille yhteinen varhaiskasvatuksen tutkinnon osa, Lapsen kasvun ja hyvinvoinnin ja oppimisen edistäminen (40 osp).

Ammatillisen koulutuksen kasvatus- ja ohjausalan perustutkinnon järjestämislupa on myönnetty 30 koulutuksen järjestäjälle, jotka voivat järjestää varhaiskasvatuksen ja perhetoiminnan osaamisalaa sekä kommunikaation ja viittomakielisen ohjauksen osaamisalaa. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon järjestämislupa on 1.8.2020 lukien 50 koulutuksen järjestäjällä, jotka voivat järjestää lasten ja nuorten kasvatuksen ja hoidon osaamisalaa.

Vuonna 2019 kasvatus- ja ohjausalan perustutkinnon kokonaisopiskelijamääräksi ilmoitettiin 1 503 opiskelijaa, suomenkielisiä opiskelijoita oli 1 301, ruotsinkielisiä opiskelijoita oli 58 ja muun kielisiä 145, Kommunikaation ja viittomakielisen ohjauksen osaamisalan kokonaisopiskelijamääräksi ilmoitettiin vuonna 2019 112 henkeä, ruotsinkielisiä ja muun kielisiä opiskelijoita oli muutamia. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon Lasten ja nuorten kasvatuksen ja hoidon osaamisalaa kokonaisopiskelijamääräksi ilmoitettiin vuonna 2019 2 727 opiskelijaa. Vuonna 2019 kaikista opiskelijoista suomenkielisiä opiskelijoita oli 2 241, ruotsinkielisiä 82 ja muun kielisiä 404. Lisäksi opiskelijoita on vielä opiskelemassa useita satoja siirtymäajalla olevien tutkintojen perusteiden mukaisesti (mm. Lapsi- ja perhetyön perustutkinto sekä sosiaali- ja terveysalan lasten ja nuorten hoidon ja kasvatuksen osaamisala). Tämän vuoksi lastenhoitajan tehtävään kelpoistavien tutkinnon suorittajien määrästä on vaikea saada tarkkoja määriä tällä hetkellä.

Työelämälähtöiset ammatti- ja erikoisammattitutkinnot

Ammattitutkinnoissa osoitetaan työelämän tarpeiden mukaisesti kohdennettua ammattitaitoa, joka on perustutkintoa syvällisempää tai kohdistuu rajatumpiin työtehtäviin. Suoraan varhaiskasvatukseen liittyvä ammattitutkinto tutkintorakenteessa on kasvatus- ja ohjausalan ammattitutkinnon perhepäivätoiminnan osaamisala (voimaan 1.1.2019), jota edelsi perhepäivähoitajan ammattitutkinto. Lisäksi uuden kasvatus- ja ohjausalan ammattitutkinnon kasvatuksen osaamisala sisältää varhaiskasvatukseen liittyviä tutkinnon osia, jotka soveltuvat erityisesti osaamisen kehittämisen ja täydentämisen tarpeisiin.

Kasvatus- ja ohjausalan ammattitutkinnon järjestämislupa on 67 koulutuksen järjestäjällä, jotka voivat järjestää perhepäivätoiminnan osaamisalaa. Perhepäivähoidon osaamisalaa on järjestänyt 24 koulutuksen järjestäjää uusien perusteiden mukaisesti vuodesta 2019. Tammikuun 2019 ja huhtikuun 2020 välisenä aikana perhepäivätoiminnan osaamisalalla aloitti 203 uutta opiskelijaa. Uusia opiskelijoita aloitti erityisesti isommissa kaupungeissa, kuten Helsingissä, Espoossa, Tampereella, Raisiossa (Turussa) ja Kuopiossa. Perhepäivähoitajien tarve työelämässä on vähentynyt, mutta ammattitutkintoa täydentämällä perhepäivähoitajien on mahdollista hankkia varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuus. (Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu).

Erikoisammattitutkinnoissa osoitetaan työelämän tarpeiden mukaisesti kohdennettua ammattitaitoa, joka on ammattitutkintoa syvällisempää ammatin hallintaa tai monialaista osaamista. Kasvatus- ja ohjausalan erikoisammattitutkinnoissa on mahdollista kehittää omassa työssä tarvittavaa menetelmäosaamista, monialaista yhteistyötä sekä toteuttaa omaan työyhteisöön liittyvän kehittämishankkeen.

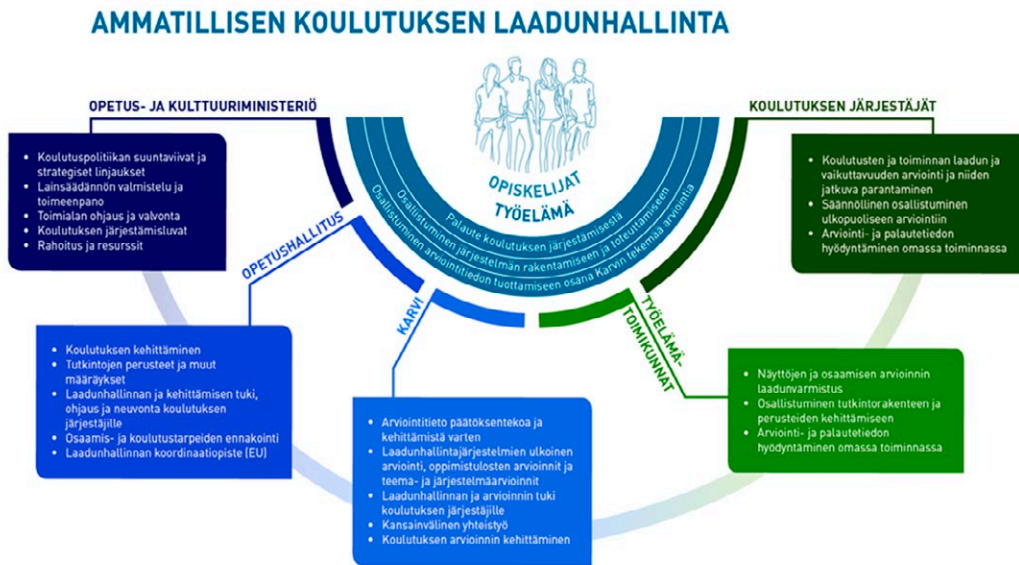
Työelämätoimikunnat ja ammatillisen koulutuksen laadunhallinta

Työelämätoimikunnat ovat osa kansallista laadunhallinnan kokonaisuutta ja tukevat lainsäädännössä määriteltyjen tehtäviensä puitteissa koulutuksen järjestäjien laadunhallinnassa ja sen kehittämisessä.

Työelämätoimikuntien jäsenet edustavat työnantajia, työntekijöitä ja itsenäisiä ammatinharjoittajia. Lisäksi toimikunnassa on opetusalan edustajia. Enimmillään jäseniä kussakin toimikunnassa on yhdeksän. Lisäksi toimikuntiin voidaan nimetä pysyviä asiantuntijoita. Puheenjohtajana toimii työelämää edustava jäsen. Työelämätoimikunnat osallistuvat näyttöjen toteutuksen ja osaamisen arvioinnin laadun varmistamiseen sekä toimittavat havaitsemistaan puutteista tiedot opetus- ja kulttuuriministeriölle, ne antavat lausuntoja osaamisen arvioinnin toteuttamissuunnitelmista ja koulutuksen järjestäjän toiminnallisista edellytyksistä kyseisen tutkinnon järjestämiseen opetus- ja kulttuuriministeriön pyynnöstä, osallistuvat ammatillisen koulutuksen tutkintorakenteen sekä ammatillisten tutkintojen ja

niiden perusteiden kehittämiseen. Lisäksi työelämätoimikunnat käsittelevät tutkintokoulutuksessa opiskelijan osaamisen arviointia koskevia oikaisupyyntöjä.

Varhaiskasvatuksen ammatilliset tutkinnot kuuluvat kasvatus- ja ohjausalan työelämätoimikunnan sekä sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon työelämätoimikunnan vastuulle.



Kuvio 3. Ammatillisen koulutuksen laadunhallinta. Lähde: Opetushallitus

Lähteet

Laki ammatillisesta koulutuksesta. 2017. 531/2017. 11.8.2017.

Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus ammatillisen koulutuksen tutkintorakenteesta. 2017. 680/2017. 2.10.2017.

Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus opiskelijaksi ottamisen perusteista ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. 2017. 699/2017. 6.10.2017.

Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuuksista 1998. 986/1998. 14.12.1998.

Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta. 2017. 673/2017. 5.10.2017.

<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/selaus/kooste/amatillinenkoulutus?hakutyyppe=perusteet>

2.5 Varhaiskasvatuksen koulutuksiin ja henkilöstöön liittyvän kansallisen tiedontuotannon nykytila ja kehittämistarpeet

Kirsi Alila, opetusneuvos, opetus- ja kulttuuriministeriö

Varhaiskasvatusta ja erityisesti henkilöstöä koskeva kansallinen tiedontuotanto on pitkään ollut hajanaista eikä säännöllistä ja kattavaa tiedonkeruuta ole ollut. Tämä on vaikuttanut siihen, miten esimerkiksi koulutusten ennakointiin tai henkilöstön koulutuksista ja kelpoisuuksista on saatu luotettavaa tietoa. Viime vuosina varhaiskasvatuksen tiedontuotanto on kuitenkin ottanut merkittäviä kehitysaskelia. Seuraavassa luodaan katsaus kansallisen varhaiskasvatuksen henkilöstöä ja koulutuksia koskevaan tiedontuotannon lakiperustaan, keskeisiin toimintoihin ja tiedontuotannon kehittämiseen. Pääpaino tekstissä on varhaiskasvatuksen tietovarannon Vardan kuvaamisessa.

Kansallisen varhaiskasvatuksen tietovarannon lakiperusta ja toiminnot

Varhaiskasvatuksen tietovarannosta (Varda) säädetään varhaiskasvatuslain (540/2018) 13 luvussa. Tietovarannon kautta saadaan yhteismitallista, ajankohtaista, vertailukelpoista ja laadukasta tietoa, jota hyödynnetään varhaiskasvatuksen kansallisessa ja kansainvälisessä suunnittelu-, ohjaus- ja kehittämistyössä sekä viranomaisten lakiperusteisessa toiminnassa. Lisäksi tietovarannon tietoja voidaan hyödyntää tieteelliseen tutkimukseen. Varhaiskasvatuksen tietovarantoa ylläpitää Opetushallitus.

Varhaiskasvatuksen tietovarantoon kerätään kansalliset varhaiskasvatustiedot. Kunnat, kuntayhtymät ja yksityiset varhaiskasvatuksen palveluntuottajat tallentavat Varaan tuottajan, toimipaikkojen, lasten, huoltajien ja henkilöstön tietoja. Tietovarantoon tallennettu tieto on ajantasaista, sillä uudet ja muuttuneet tiedot tallennetaan Varaan järjestelmäintegraatioiden kautta kerran vuorokaudessa ja käyttöliittymällä tallennettaessa kaksi kertaa kuukaudessa.

Korkeakouluissa suoritetuista tutkinnoista ja opiskelijamääristä saa tietoa Virta-opinto-tietopalvelun kautta, johon korkeakoulut tallentavat myös varhaiskasvatukseen liittyvät korkeakoulututkinnot. Opetushallinnon tilastopalvelu Vipusesta puolestaan saa vuosittain varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuden tuovan yliopistotutkinnon suorittaneiden määrän sekä tutkinnon aloittaneiden määrät yliopistoissa.

Ammatillisen koulutuksen tutkinnot ja opiskelijat tallennetaan Koski-tietovarantoon (Perusopetuksen, lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen valtakunnallinen tietovaranto ja opinto- ja tutkintotietojen luovutuspalvelu). Vipusesta saa myös ammatillista

perustutkintoa opiskelevien uusien opiskelijoiden määrät osaamisaloittain ja tutkinnon suorittaneet osaamisaloittain. Opetushallituksesta puolestaan saa tietoa ulkomailla suoritettujen tutkintojen tunnustamispäätösten määristä.

Vardan käyttöönottojen aikataulut ja tallentamisen siirtymäajat huomioiden varhaiskasvatustietojen (540/2018) vaatimat tiedot löytyvät Vardasta kattavasti vuodesta 2021 lähtien. Tietovaranto on kuitenkin ollut toiminnassa vuodesta 2019 lähtien. Kunnat ja kuntayhtymät aloittivat omien tuottajatietojensa, toimipaikkojensa sekä varhaiskasvatuksessa olevien lasten tietojen tallentamisen Vardaan vuoden 2019 alussa. Yksityiset palveluntuottajat aloittivat näiden tietojen tallentamisen 1.1.2020 lukien. Varhaiskasvatuksessa olevien lasten huoltaja- ja maksutietojen tallennus aloitettiin kuntien ja kuntayhtymien osalta 1.9.2019. Yksityiset palveluntuottajat aloittivat näiden tietojen tallentamisen 1.9.2020 alkaen. Lisäksi kunnat, kuntayhtymät ja yksityiset palveluntuottajat ovat aloittaneet varhaiskasvatuksen henkilöstötietojen tallentamisen 1.9.2020 alkaen. Samasta ajasta alkaen huoltajat ovat voineet tarkastella itsenäisesti lastensa tietoja sähköisen palvelunäkymän kautta. Vardasta on aloitettu myös tietojen luovutus eri viranomaisten (esimerkiksi Opetushallitus, aluehallintoviranomaiset, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus) lakisäätötehtävien hoitoon.

Varda avaa uusia mahdollisuuksia

Varda tuo varhaiskasvatuksen henkilöstötietojen raportointiin monia uudenlaisia mahdollisuuksia. Vardaan tallennetaan tiedot varhaiskasvatustoimijaan työ- tai virkasuhteessa olevista varhaiskasvatuksen kasvatus-, opetus- ja hoitotehtävissä työskentelevistä työntekijöistä, päiväkodin johtajista sekä kasvatukseen ja hoitoon osallistuvista lapsi- tai ryhmäkohtaisista avustajista. Lisäksi varhaiskasvatuksessa työskentelevästä tilapäisestä henkilöstöstä tallennetaan kuukausitasolla summatasoiset tiedot.

Tietovarantoon tallennetaan tiedot työntekijän työsuhteesta ja työajasta, työntekijän ylin suoritettu kelpoisuuden tuova alan tutkinto, pääasialliset työskentelypaikat, tehtävänimike toimipaikassa ja kelpoisuus tehtävään. Lisäksi tallennetaan työntekijän täydennyskoulutustiedot. Työntekijän henkilötiedot haetaan väestötietojärjestelmästä. Tietovarantoon tallennettujen tietojen kautta voidaan tarkastella esimerkiksi eri tehtävänimikkeillä työskentelevien työntekijöiden määriä, tutkintotaustoja tai kelpoisuuksia kansallisesti ja alueellisesti. Lisäksi tietoja voidaan yhdistää väestöennusteisiin ja tätä kautta saada tarkempi kuva lapsimäärien kehittymisestä ja varhaiskasvatuksen henkilöstön tarpeesta tulevaisuudessa.

Henkilöstö- ja koulutustietojen kehittämistarpeita

Vardaan tallennettavaa henkilöstötietojen kokonaisuutta voidaan myös tarvittaessa täydentää tulevaisuudessa. Tarvetta näille täydennyksille on jo olemassa. Avoimessa

varhaiskasvatuksessa olevista lapsista tai siinä työskentelevästä henkilöstöstä ei tällä hetkellä tallenneta tietoja Vardaan. Lisäksi varhaiskasvatuksen täydennyskoulutusten kehittämistä varten olisi hyvä luoda kansallinen luokittelu ja sisällyttää tämä tiedonkeruuseen. Myös esimerkiksi suomi/ruotsi toisena kielenä opettajat olisi jatkossa hyvä sisällyttää varhaiskasvatuksen tietovarannon tiedonkeruuseen. Varhaiskasvatuksen kehittyessä myös tiedontuotannon tarpeet muuttuvat, laajentuvat ja tarkentuvat.

Lähteet

Koski-tietovaranto. Perusopetuksen, lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen valtakunnallinen tietovaranto ja opinto- ja tutkintotietojen luovutuspalvelu. Opetushallitus, <https://www.oph.fi/fi/palvelut/koski-tietovaranto>

Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu

[1] https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Yliopistokoulutuksen%20tutkinnot-n%C3%A4k%C3%B6kulma-OKM.xlsb

[2] https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Yliopistokoulutuksen%20uudet%20opiskelijat-n%C3%A4k%C3%B6kulma%20OKM.xlsb

[3] https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammatillinen%20koulutus%20-%20uudet%20opiskelijat%20-%20osaamisala.xlsb

[4] https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammatillinen%20koulutus%20-%20tutkinnot%20-%20osaamisala.xlsb

Varhaiskasvatuksen tietovaranto, Varda. Opetushallitus. www.oph.fi/varda

Varhaiskasvatuslaki 540/2018.

Virta-opintotietopalvelu, korkeakoulujen valtakunnallinen tietovaranto. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://confluence.csc.fi/display/VIRTA>

3 Varhaiskasvatuksen koulutusten tutkimus

Heidi Chydenius, projektisuunnittelija, Helsingin yliopisto

Niina Rutanen, professori, Jyväskylän yliopisto

Jari Helminen, yliopettaja, Diakonia-ammattikorkeakoulu

Lasse Lipponen, professori, Helsingin yliopisto

Merja Ahtikari, koulutusjohtaja, Suomen Diakoniaopisto

Miia Heikkilä, apulaisprofessori, Åbo Akademi

Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin tutkimusjaoston tehtäväksi oli määriteltä varhaiskasvatusalan koulutusta ja osaamista koskevan tutkimustiedon kartoittaminen. Tutkimusjaosto valmisteli ja suunnitteli tämän pohjalta kansainväliseen ja suomalaiseen kirjallisuuteen perustuvan tutkimuskartoituksen. Tutkimuskartoituksen toteuttajaksi rekrytoitiin KM Heidi Chydenius Helsingin yliopistosta keväällä 2020. Tutkimuskartoituksen tueksi oltiin yhteydessä myös koulutusta toteuttaviin tahoihin, joilta pyydettiin sähköisellä kyselyllä täydennyksiä uuden tutkimustiedon osalta. Tutkimuskartoituksen pohjalta laadittiin laaja taustaraportti, jota hyödynnettiin tämän Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin lopullisen raportin kokoamisessa. Tässä luvussa kuvataan tiivistetysti kehittämisfoorumin tutkimusjaoston laatimaa tutkimuskartoitusta. Tämän raportin liitteeksi (liitteet 2–3) on tuotu lista lähteenä olleesta tutkimuskirjallisuudesta.

3.1 Johdanto

Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin työskentelyn tueksi tutkimusjaostossa laadittiin kirjallisuuskatsaukset kansallisesta ja eurooppalaisesta varhaiskasvatuksen koulutusten tutkimuksesta. Kirjallisuuskatsauksiin koottiin tieteellistä kirjallisuutta ja raportteja Suomesta ja Euroopasta. Käytetyn kirjallisuuden aihe rajattiin varhaiskasvatuksen koulutuksiin, mutta sosionomikoulutuksen osalta tarkastelu kohdistui koulutuksen luonteen vuoksi myös laajemmin kyseiseen koulutukseen. Tieteellistä kirjallisuutta ja raportteja

koottiin katsauksiin vuodesta 2014 eteenpäin. Kirjallisuuskatsauksia täydensi kysely, jonka avulla pyrittiin tavoittamaan kansallinen katveeseen jäänyt varhaiskasvatuksen koulutusten tutkimus. Kysely toimitettiin kaikille varhaiskasvatuksen koulutusta tarjoaville korkeakouluille sekä jaoksen ammatillisen toisen asteen edustajien kanssa yhteistyössä valitsemille, kartoituksen näkökulmasta olennaisille tahoille. Katsauksen ja kyselyn lisäksi foorumin jäsenet toimittivat jaoksen tietoon keskeisiä julkaisuja. Katsausten pohjalta luotiin tämä yhteenveto, jossa tutkimusjaosto tiivistää kirjallisuuskatsausten annin ja tekee ehdotuksia varhaiskasvatuksen koulutusten tutkimuksen kehittämiseksi.

Tutkimuskirjallisuuteen perustuvan kartoituksen ja koulutuksen toteuttajille tekemämme kyselyn perusteella voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen koulutuksiin kohdistuvaa kansallista tutkimusta on saatavilla melko niukasti. Alasuutari ja Raittila (2017) tulevat tutkimuksessaan samaan päätelmään. Tutkimusta on kuitenkin tehty jossain määrin ja lisäksi on huomioitava, että osa tutkimuksesta jää kirjallisuuskatsaukselle asetetun tarkastelujakson ulkopuolelle. **Yliopistossa** tarjottavaa varhaiskasvatuksen opettajankoulutusta on tutkittu jonkin verran. Varhaiskasvatuksen opettajankoulutus on osa yliopiston opettajankoulutusta ja siten mukana myös Husun ja Toomin (2016) Opettajat ja opettajankoulutus -selvityksessä. Varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen rooli osana selvitystä jää kuitenkin hieman epäselväksi. **Ammattikorkeakoulujen** sosionomikoulutusta, johon sisältyy varhaiskasvatukseen pätevöittävät varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan opinnot, ei ole tutkittu varhaiskasvatuksen näkökulmasta juuri lainkaan, ja **ammatillinen koulutus** jää tutkimuksessa täysin paitsioon. Saatavilla on varhaiskasvatuksen ammattikorkeakoulutusta ja ammatillista koulutusta koskien lähinnä yleisluontoisia tekstejä, selvityksiä ja opinnytöitä. Kansainvälisen tarkastelun perusteella tilanne on samanlainen. Peeters, Sharmahd & Budginaité (2016) toteavat raportissaan, että avustava ydinhenkilöstö (assisting core practitioners) jää tutkimuksessa ja poliittisissa dokumenteissa näkymättömiin, vaikka heidän osuutensa henkilöstöstä on useissa maissa korkea.

Varhaiskasvatuksen hallinnonalan muutoksen ja varhaiskasvatuslain myötä varhaiskasvatuksen rooli osana koulutusjärjestelmää on vahvistunut. Varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet nostavat henkilöstölle ja siten koulutuksille asetettua vaatimustasoa. Tutkimuksen avulla on aiheellista jäsentää varhaiskasvatuslain ja ohjaavien asiakirjojen pohjalta **varhaiskasvatuksessa tarvittavia kompetensseja**, sillä niiden avulla päästäisiin tarkastelemaan varhaiskasvatuksen koulutuksille asetettuja tavoitteita ja koulutusten rakentumista. Ahlskog-Björkman ja Furu (2015) ovat tutkimusraportissaan tarkastelleet varhaiskasvatuksen opettajuudelle asetettuja vaatimuksia ja kompetensseja. Varhaiskasvatuksen opettajan työn jäsenyyksiä on tehty myös aiemmin (mm. Karila 1997). Samoin aiemmin on tutkittu moniammatillisen tiimin osaamista päiväkotiympäristössä (Karila & Nummenmaa 2001). Kansainvälisistä varhaiskasvatuksen kompetenssin jäsenyyksistä kattavin lienee Urbanin, Vandenbroeckin, Lazzarin, van Laeren ja Peetersin (2011) Competence Requirements in Early Childhood Education and Care (CoRe) -raportti.

3.2 Varhaiskasvatuksen koulutusrakennetta, koulutusmääriä ja koulutukseen hakeutumista koskeva tutkimus

Varhaiskasvatuksen koulutusrakennetta ja koulutusmääriä ei ole tarkastelujakson aikana tutkittu juurikaan. Koulutusrakenteeseen ja koulutusmääriin liittyen Onnismaa, Kalliala ja Tahkokallio (2017a) ovat tarkastelleet sosiaali- ja terveysalan koulutettujen määrän kasvua varhaiskasvatuksessa. Aiheesta ei löydy kansainvälistä tutkimusta, joskin sen arvo olisi pieni, sillä koulutusrakenne on erittäin kontekstisidonnainen. Suomen varhaiskasvatuksen koulutusjärjestelmä on uniikki ja monitahoinen. Suomessa varhaiskasvatuksen koulutusta tarjotaan sekä ammatillisessa koulutuksessa että ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa. Kansainvälisesti tarkasteltuna kahden eri kahden eri korkeakoulusektorin järjestelmä on poikkeuksellinen ja tekee tarkastelusta haastavaa. Varhaiskasvatuksen sosionomin työnkuvan määrittelemättömyys asettaa erityisen suuria haasteita koulutuksen suunnittelulle ja toteutukselle.

Varhaiskasvatuksen koulutukseen hakeutumista ja motivaatiota hakeutua alalle tulee tarkastella lähemmin erityisesti vallitsevassa tilanteessa, jossa työpaikkoihin on haastavaa löytää koulutettuja osaajia. Goller, Ursin, Vähäsantanen, Festner ja Harteis (2019) ovat suomalaisessa tutkimuksessa tarkastelleet motivaatiota hakeutua varhaiskasvatuksen koulutukseen. Tarkastelussa varhaiskasvatus alana jää houkuttelevuudeltaan heikkoon asemaan. (Goller ym. 2019.) Tutkimuksen avulla on aiheellista tarkastella myös **koulutukseen sitoutumista ja sitoutumisen muovautumista** koulutuksen aikana. Kantonen, Onnismaa, Reunamo ja Tahkokallio (2020) ovat tarkastelleet tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden ammattiin sitoutumista koulutuksen aikana. Tutkimuksen mukaan ammattiin sitoutuminen on yhteydessä paitsi opintoja edeltävään työkokemukseen, myös uskoon omasta osaamisesta ja alan yhteiskunnallisesta arvostuksesta. (Kantonen ym. 2020.) Olisi aiheellista tunnistaa ja jäsentää edelleen asioita, jotka tuottavat imua ja innostusta varhaiskasvatuksen työtä kohtaan koulutus- ja induktiovaiheessa.

3.3 Opetussuunnitelmia ja opetushenkilöstön osaamista koskeva tutkimus

Varhaiskasvatuksen koulutusten opetussuunnitelmiin kohdistuva tutkimus on ollut vähäistä. Karilan ja kumppaneiden (2013) Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa -arviointiraportin kattavan opetussuunnitelmatarkastelun lisäksi Jyrkiäinen, Ukkonen-Mikkola, Kulju ja Eskola (2018) ovat tarkastelleet opettajaopiskelijoiden ja opetushenkilöstön kokemuksia yliopiston opetussuunnitelmista. Koulutusten opetussuunnitelmat ovat jääneet vähäiselle huomiolle myös kansainvälisessä tutkimuksessa. Opetussuunnitelmatutkimus olisi tarpeellista, sillä useissa kansallisissa tutkimuksissa ja raporteissa nousee esiin

varhaiskasvatuksen tiettyjen opetussisältöjen sirpaleisuus ja epäselvä asema koulutusohjelmissa (Määttä, Koivula, Huttunen, Paananen, Närhi, Savolainen & Laakso 2017; Kuusisto, Kallioniemi & Matilainen 2014; Layne & Lipponen 2016; Alasaari & Katainen 2016; Rautiainen, Vanhanen-Nuutinen & Virta 2014; Furu, Wolff & Suomela 2018). Lisäksi huolta herättää varhaiskasvatuksen sisältöjen määrä niin sanotuissa laaja-alaisissa eli sosionomi- ja lähihoitajakoulutuksissa (Karila ym. 2013). Varhaiskasvatuksen koulutusten opetussuunnitelmia tulee tutkia kaikissa varhaiskasvatuksen koulutuksissa monista eri näkökulmista. Tarkastelua vaatii ainakin koulutusten koherenssi ja koulutusten ja niiden sisältöjen suhde kansalliseen varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmään ja varhaiskasvatuksen kenttään. Lisäksi tarkastelua edellyttää tutkimusperustaisuus ja sen yksilöivä vaikutus yliopistojen opetussuunnitelmiin ja tarjottavaan koulutukseen.

Tutkimusta tulee kohdistaa laajamittaisesti **opetushenkilöstön osaamiseen**, sillä aihetta ei ole Suomessa tutkittu lainkaan. Maaranen, Kynäslahti, Byman, Jyrhämä ja Sintonen (2019) ovat perehtyneet opettajankouluttajien huoliin, uskomuksiin ja arvoihin. Töytäri (2019) on puolestaan tarkastellut ammattikorkeakouluopettajien kokemuksia oppimisestaan, digitaalisuuden hyödyntämisestä työssään ja työelämäyhteistyön osaamishaasteista. Kansainvälisen katsauksen perusteella varhaiskasvatuksen opettajankouluttajia koskien on tutkittu heidän oppimistaan (Ping, Schellings & Beijaard 2018) sekä varhaiskasvatuksen opetushenkilöstön työoloja, dilemmoja ja tapoja säilyttää opettajankoulutuksen laatu (Malm 2020). Lisäksi on tarkasteltu opettajankouluttajien käsitystä lasten kielen oppimisesta ja varhaisesta lukutaidosta (Vatne & Gjems 2017). Yliopistojen varhaiskasvatuksen opetushenkilöstön osalta tarkastelua vaatii myös oppilaiden sisäänottomäärien nousun vaikutus opetushenkilöstön työhön ja siten toteutuneeseen koulutukseen. Lisäksi on aiheellista tutkia opetushenkilöstön motivaatiota hakeutua alalle ja sitoutumista työhön.

3.4 Koulutusten pedagogiikkaa koskeva tutkimus

Varhaiskasvatuksen koulutusten pedagogiikkaan on aiheellista perehtyä tutkimuksen avulla. Erityisesti tulee tarkastella, että koulutuksen pedagogiikka, käytetyt menetelmät ja opetusjärjestelyt ovat linjassa tavoitellun osaamisen kanssa. Ammattikorkeakoulujen sosionomikoulutuksessa varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan opinnot ovat osa laajempaa varhaiskasvatuksen ja sosiaalialan, kuten lapsi- ja perhe- sekä lastensuojelutyön osaamiskokonaisuutta. Sosionomi (AMK) koulutuksesta, koulutuksen toteutuksessa tehdyistä pedagogista valinnoista on tutkimusta, jota on voitu soveltaen käyttää sosionomikoulutuksen varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan opintojen kehittämisessä (Honkakoski 2017; Vapalahti 2017). Eurooppalaisessa tutkimuksesta varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen opetusmenetelminä on tarkasteltu muun muassa diffraktiota

(Moxnes & Osgood 2018; 2019) sekä opinnäytetyötä ja akateemista kirjoittamista (Erixon & Erixon Arreman 2019; Erixon Arreman & Erixon 2015; Råde 2019).

Varhaiskasvatuksen koulutusten pedagogiikkaa on tutkittu Suomessa lähinnä päiväkodissa tapahtuvien **harjoitteluiden** osalta. Varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen opetusharjoittelun (Onnismaa, Tahkokallio & Kalliala 2015; Ukkonen-Mikkola & Turtiainen 2016) ja opetusharjoittelun ohjauksen (Kupila, Ukkonen-Mikkola & Rantala 2017; Liinamaa 2014) sekä yliopistojen ja päiväkotien yhteistyön (Karila, Turtiainen & Ukkonen-Mikkola 2015; Kangas & Ukkonen-Mikkola 2019) tutkimusta on tehty jonkin verran. Opetus- ja kulttuuriministeriön harjoittelun kehittämiseen liittyvien avustusten myötä yliopistojen varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen osalta tutkimusta on syntymässä lisää. Kansainvälisesti opetusharjoitteluita on tutkittu varsin kattavasti. Opetusharjoittelua on tarkasteltu yleisesti (Balduzzi & Lazzari 2015; Fläming, König & Spiekermann 2015), koulutusten ja päiväkotien yhteistyön (Jensen 2015; Jónsdóttir 2015; Karlsson Lohmander 2015) ja opetusharjoittelun ohjauksen (Hammond, Powell & Smith 2015; Hjort & Pramling 2014) näkökulmasta. Tarkastelu on kohdistunut myös työpaikkaan oppimisympäristönä (Kaarby & Lindroos 2016) sekä opiskelijoiden kokemuksiin kestävyyskasvatuksesta opetusharjoittelun aikana (Årlemalm-Hagér 2017). Yksi varhaiskasvatuksen koulutusten suurimmista haasteista on teorian ja käytännön yhdistäminen ja siinä opetusharjoittelulla on erittäin tärkeä rooli. Opetusharjoitteluita, ammattitaitoa edistäviä harjoitteluita, työharjoitteluita sekä muuta kentän ja koulutusten välistä yhteistyötä tulee edelleen tutkimuksen avulla vahvistaa ja kehittää kaikissa varhaiskasvatuksen koulutuksissa. Erityisesti ammattikorkeakoulujen ammattitaitoa edistävää harjoittelua ja ammatillisen koulutuksen työharjoittelua tulee tutkia, sillä niistä ei tällä hetkellä löydy tutkimusta.

3.5 Koulutusten tuottamaa osaamista ja ammatillisia identiteettejä koskeva tutkimus

Varhaiskasvatuksen koulutusten tuottamaa osaamista ei ole laajamittaisesti tutkittu. Onnismaan, Tahkokallion, Reunamon ja Lipposen (2017b) pienellä aineistolla toteutetun tutkimuksen valossa vaikuttaisi siltä, että varhaiskasvatuksen opettajan- ja sosionomikoulutukset tuottavat molemmat opiskelijoiden kokemuksen mukaan varsin hyvää varhaiskasvatuksen osaamista. Varhaiskasvatuksen opettajan osaaminen suuntautuu tutkimuksen mukaan enemmän varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan ja sosionomin perhetyöhön. (Onnismaa ym. 2017b.) Ammatillisen koulutuksen osalta koulutuksen tuottaman osaamisen tutkimusta ei ole tehty lainkaan. Suomessa aiheen tutkimus on siis ollut hyvin vähäistä, mutta Euroopassa varhaiskasvatuksen kompetensseja on tutkittu monenlaisista näkökulmista. Tutkimusnäkökulmia ovat olleet varhaiskasvatuksessa tarvittavien kompetenssien ja asenteiden jäsentäminen (Lillvist, Sandberg, Sheridan & Williams 2014; Rekalidou

& Panitsides 2015), koulutuksen rooli ammattiin valmistamisessa (Malm 2017) sekä osaamisen karttuminen koulutuksen aikana (Mischo 2015; Strohmer & Mischo 2016). Näissä kaikissa tutkimuksissa opiskelijoiden näkökulma nousee tärkeimpään rooliin. Koulutuksen tuottamaa osaamista tulee edelleen tarkastella paitsi koulutuksen aikana, myös ammatin induktiovaiheessa. Tavoitetilana lienee on, että koulutus ja kenttä toimisivat tiiviissä yhteistyössä ilman koulutuksen ja kentän välistä kuilua ja tätä yhteyttä on aiheellista tarkastella tutkimuksen avulla.

Varhaiskasvatuksen koulutuksessa rakentuvan ammatillisen identiteetin tutkimusta ei Suomessa ole opinnäytetöiden lisäksi juurikaan julkaistu. Lähimpänä aihetta lienee Ukkonen-Mikkolan (2018) tutkimus aikuisopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentumisesta koulutuksen aikana ja Kupilan ja Karilan (2019) tutkimus ammatillisen identiteetin rakentumisesta induktiovaiheessa. Näiden lisäksi Lassila, Jokikokko, Uitto ja Estola (2017) ovat tutkineet opettajuuteen liittyvien emotionaalisesti ladattujen tarinoiden käsittelemistä ja Manninen (2019) sosionomiopiskelijoiden elämän tarkoitusta. Kansainvälisen tarkastelun perusteella ammatillista identiteettiä on tutkittu muun muassa ammatillisen identiteetin rakentumisen (Androusou & Tsafos 2015; Fairchild 2017; Arndt, Urban, Murray, Smith, Swandener & Ellegaard 2018; Trodd & Dickerson 2019) ja asenteiden näkökulmasta (Campbell-Barr 2017). Tutkimuksen avulla tulee tarkastella laajaan ja monipuolisesti ammatillisen identiteetin rakentumista ja muovautumista varhaiskasvatuksen koulutuksissa ja edelleen ammatin induktiovaiheessa.

3.6 Koulutusten välistä yhteistyötä ja moniammatilliseen työskentelyyn kasvua koskeva tutkimus

Tutkimuksen avulla tulee tarkastella **varhaiskasvatuksen koulutusten välistä yhteistyötä ja varhaiskasvatuksen moniammatilliseen työskentelyyn kasvamista**. Moniammatillisuuden näkökulmasta työnkuvien jäsentäminen ja rakentaminen on ensisijaisen tärkeää. Koulutuksen tavoitteena on rakentaa vahva ammatillinen identiteetti ja ammatillinen osaaminen, ja siksi koulutusten välinen yhteistyö ei mahdollistu luontevasti tilanteessa, jossa koulutusten väliset suhteet ovat jäsentymättömät. Tutkimuksen avulla on aiheellista tarkastella, mitkä yhteistyömuodot ja pedagogiset menetelmät palvelisivat parhaiten varhaiskasvatuksen koulutusten tavoitteita ja vahvistaisivat varhaiskasvatusosaamista, ammatillista identiteettiä ja valmiuksia moniammatilliseen työskentelyyn.

3.7 Tutkimusjaoston kehittämisehdotukset

Varhaiskasvatuksen koulutusta koskevaan tutkimukseen perehtymisen ja koulutuksen toteuttajille tehdyn kyselyn jälkeen esitetään tässä kootusti kehittämisehdotuksia. Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisen tulee olla vahvasti tutkimusperustaista. Tutkimusta varhaiskasvatuksen koulutuksista on syvennettävä yliopistoissa, korkeakouluissa ja muissa tutkimusta tekevissä organisaatioissa. Koulutusten tutkimusperustaiseen kehittämiseen on panostettava yhteistyöllä ammatillisen toisen asteen, ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen sekä täydennyskoulutuksen tarjoajien välillä. On lisättävä uusimman varhaiskasvatuksen tutkimustiedon käyttämistä koulutuksissa ja panostettava tutkimustiedon välittämiseen ja jakamiseen yli oppilaitosrajojen. Koulutusten tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa on vahvistettava myös laajemmin. On kehitettävä korkeakoulujen varhaiskasvatuksen koulutuksissa tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan menetelmiin perustuvaa tiedon tuottamista korkeakoulujen henkilöstön, oppijoiden ja varhaiskasvatuksen toimijoiden yhteistyönä ja tiedon soveltavaa käyttämistä ammatillisen toiseen asteen koulutuksissa. Kehittämisehdotukset on kohdennettu valtiolle, opetus- ja kulttuuriministeriölle sekä yliopistoille, ammattikorkeakouluille ja toiselle asteelle ja ne ovat seuraavat:

- Varhaiskasvatuksen koulutusten tutkimuksen taloudelliset edellytykset tulee varmistaa vuosittaisella tutkimusmäärärahalta. (Valtio ja opetus- ja kulttuuriministeriö, lyhyen aikavälin tavoite)
- Varhaiskasvatuksen koulutusten tutkimusta koordinoimaan on nimettävä toimielin. Esimerkiksi Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin toimintaa tulee jatkaa, ja sen tehtäväksi nimetä varhaiskasvatuksen koulutusten tutkimuksen koordinointi. (opetus- ja kulttuuriministeriö, lyhyen aikavälin tavoite)
- Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisen tulee olla vahvasti tutkimusperustaista. Tutkimusperustaista kehittämistä tukee yhteistyö ammatillisen toisen asteen, ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen sekä täydennyskoulutuksen tarjoajien välillä. Lisäksi koulutuksia koskevaan tutkimukseen sekä tutkimustiedon välittämiseen ja jakamiseen yli oppilaitosrajojen on panostettava. (Ammatillinen toinen aste, ammattikorkeakoulut, yliopistot, lyhyen aikavälin tavoite)
- Ammatillisen toisen asteen oppilaitosten, ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen tulee tiivistää yhteistyötään sekä näiden koulutussektoreiden sisällä että niiden välillä varhaiskasvatuksen koulutusten tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnassa. (Ammatillinen toinen aste ja eritoten ammattikorkeakoulut ja yliopistot, lyhyen aikavälin tavoite)
- Korkeakoulut edistävät koulutus- sekä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan henkilöstöjensä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan menetelmien osaamista varhaiskasvatuksen koulutusten

tutkimuksen ja yhteistyöverkostojen rakentamisen näkökulmista.

(Ammattikorkeakoulut ja yliopistot, keskipitkän aikavälin tavoite)

- Lähivuosina varhaiskasvatuksen koulutusten tutkimusta tulee suunnata seuraaviin teemoihin:
 - Varhaiskasvatuksen koulutusten rakenne ja niiden välinen suhde varhaiskasvatuksen edellyttämän osaamisen tuottamisessa
 - Varhaiskasvatuksen koulutuksiin hakeutumisen edistäminen ja koulutuksiin sekä varhaiskasvatuksen työhön sitoutuminen
 - Varhaiskasvatuksen koulutusten opetussuunnitelmat, koulutuksen perusteet ja osaaminen ottaen huomioon varhaiskasvatuksen tulevaisuuden osaamistarpeet
 - Varhaiskasvatuksen koulutusten pedagogiset valinnat siten, että ne tukevat varhaiskasvatuksen työuralle hakeutumista, sitoutumista ja jatkuvaa ammatillista kehittymistä. (opetus- ja kulttuuriministeriö sekä yliopistot ja ammattikorkeakoulut, keskipitkän aikavälin tavoite)

Lähteet

- Ahlskog-Björkman, E. & Furu, A.-C. (toim.) 2015. Forskningsperspektiv på barnträdgårdslärares professionalism. Raportti 2017:37. Åbo Akademi.
- Alasaari, N. & Katainen, R. 2016. Selvitys sukupuolten tasa-arvon edistämisestä varhaiskasvatuksessa. Raportti 2016:36. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
- Alasuutari, M., & Raittila, R. 2017. Varhaiskasvatustutkimuksen kaksi vuosikymmentä: tieteenalat, kysymyksenasettelut ja metodit. *Kasvatus & Aika* 11 (3), 51–59.
- Androusou, A. & Tsafos, V. 2015. Aspects of the professional identity of preschool teachers in Greece: investigating the role of teacher education and professional experience. *Teacher Development*, 22 (4), 554–570.
- Arndt, S., Urban, M., Murray, C., Smith, K., Swandener, B. & Ellegaard, T. 2018. Contesting early childhood professional identities: A cross-national discussion. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19 (2), 97–116.
- Balduzzi, L. & Lazzari, A. 2015. Mentoring practices in workplace-based professional preparation: a critical analysis of policy developments in the Italian context. *Early Years*, 35 (2), 124–138.
- Campbell-Barr, V. 2017. Quality early childhood education and care – the role of attitudes and dispositions in professional development. *Early Child Development and Care*, 187 (1), 45–58.
- Erixon, P.-O. & Erixon Arreman, I. 2019. ECEC students' writing trajectories: Academic discourse and "professional habitus". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63 (6), 968–983.
- Erixon Arreman, I. & Erixon, P.-O. 2015. The degree project in Swedish early childhood education and care – what is at stake?. *Education Inquiry*, 6 (3), 309–332.
- Fairchild, N. 2017. Segments and stutters: Early years teachers and becoming-professional. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18 (3), 294–307.
- Fläming, K., König, A. & Spiekermann, N. 2015. Potentials, dissonances and reform initiatives in field-based learning and mentoring practices in the early childhood sector in Germany. *Early Years*, 35 (2), 211–226.
- Furu, A.-C., Wolff, L.-A. & Suomela, L. 2018. Premisser för hållbarhet i den finländska utbildningen av lärare inom småbarnspedagogik. En kritisk granskning av visioner och verklighet. *Utbildning & demokrati* 27 (2), 59–80.
- Goller, M., Ursin, J., Vähäsantanen, K., Festner, D. & Harteis, C. 2019. Finnish and German student teachers' motivations for choosing teaching as a career. The first application of the FIT-Choice scale in Finland. *Teaching and Teacher Education* 85, 235–248.
- Hammond, S., Powell, S. & Smith, K. 2015. Towards mentoring as feminist praxis in early childhood education and care in England. *Early Years*, 35 (2), 139–153.
- Hjort, M.-L. & Pramling, N. 2014. Den blivande förskollärarens fornering. En studie av verksamhetsförlagda handledningssamtal, argumentationstraditioner och metaforik. *Nordisk barnehageforskning*, 7 (10), 1–18.
- Honkakoski, A. 2017. Taiteen ja sosiaalisen työn rajalla: kohtauspaikkana draama. Väitöskirja, Lapin yliopisto.

- Husu, J. & Toom, A. 2016. Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Julkaisu 2016:33. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Jensen, J. J. 2015. Placement supervision of pedagogue students in Denmark: the role of university colleges and early childhood centres. *Early Years*, 35 (2), 154–167.
- Jyrkiäinen, A., Ukkonen-Mikkola, T., Kulju, P. & Eskola, J. 2018. Opetussuunnitelman monet tulkinnat. Eläytymismenetelmäkertomuksia kasvatustieteiden tiedekunnasta. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/105004> (Luettu 15.5.2020.)
- Jónsdóttir, A. H. 2015. University–preschool partnership and workplace-based learning: a collaborative ‘third space’ or no space at all?. *Early Years*, 35 (2), 184–196.
- Kaarby, K. M. E. & Lindroos, I. M. 2016. The workplace as learning environment in early childhood teacher education: an investigation of work-based education. *Higher Education Pedagogies*, 1 (1), 106–120.
- Kangas, J. & Ukkonen-Mikkola, T. 2019. Multi-voiced development in Finnish early childhood education practices. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18 (11), 1–17.
- Kantonen, E., Onnismaa, E.-L., Reunamo, J. & Tahkokallio, L. 2020. Sitoutuneet, epävarmat ja poistujat – varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien sitoutuneisuus työelämään opintojen loppuvaiheessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9 (2), 264–289.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.
- Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Sirén-Aura, M., Goman, J., Mustonen, K. & Smeds-Nylund, A.-S. 2013. Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa. Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. Julkaisu 2013:7. Korkeakoulujen arviointineuvosto.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotii. Helsinki: WSOY.
- Karila, K., Turtiainen, H. & Ukkonen-Mikkola, T. 2015. Yhteistä tutkivaa toimintaa yliopistokoulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeellä. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2015/03/27/yhteista-tutkivaa-toimintaa-yliopistokoulutuksen-ja-tyoelaman-rajavyohyikkeella/> (Luettu 5.6.2020.)
- Karlsson Lohmander, M. 2015. Bridging ‘the gap’ – linking workplace-based and university-based learning in preschool teacher education in Sweden. *Early Years*, 35 (2), 168–183.
- Kupila, P. & Karila, K. 2019. Peer mentoring as a support for beginning preschool teachers. *Professional Development in Education*, 45 (2), 205–216.
- Kupila, P., Ukkonen-Mikkola, T., & Rantala, K. 2017. Interpretations of mentoring during early childhood education mentor training. *Australian Journal of Teacher Education*, 42 (10), 36–49.
- Kuusisto, A., Kallioniemi, A. & Matilainen, M. 2014. Monikulttuurinen työyhteisö suomalaisen varhaiskasvatuksen kentällä. *Kasvatus* 45 (2), 113–126.
- Lassila, E. T., Jokikokko, K., Uitto, M. & Estola, E. 2017. The challenges to discussing emotionally loaded stories in Finnish teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 40 (3), 379–393.
- Layne, H. & Lipponen, L. 2016. Student teachers in the contact zone: developing critical intercultural ‘teacherhood’ in kindergarten teacher education. *Globalisation, Societies and Education*, 14 (1), 110–126.
- Liinamaa, T. 2014. Merkityksellisen ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemus lastentarhanopettajakoulutuksen ohjatussa harjoittelussa. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Lillvist, A., Sandberg, A., Sheridan, S. & Williams, P. 2014. Preschool teacher competence viewed from the perspective of students in early childhood teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40 (1), 3–19.
- Maaranen, K., Kynäslähti, H., Byman, R., Jyrhämä, R. & Sintonen, S. 2019. Teacher education matters: Finnish teacher educators’ concerns, beliefs, and values. *European Journal of Teacher Education*, 42 (2), 211–227.
- Malm, B. 2017. “We need to give the profession something that no one else can”: Swedish student teachers’ perceptions and experiences of their preschool teacher training programme. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16 (9), 73–87.
- Malm, B. 2020. On the complexities of educating student teachers: teacher educators’ views on contemporary challenges to their profession. *Journal of Education for Teaching*.
- Manninen, N. 2019. Social Services Students’ Education and Purposes in Life. A Case Study from Finland. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Mischo, C. 2015. Early childhood teachers’ perceived competence during transition from teacher education to work: results from a longitudinal study. *Professional Development in Education*, 41 (1), 75–95.
- Moxnes, A. R. & Osgood, J. 2018. Sticky stories from the classroom: From reflection to diffraction in early childhood teacher education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19 (3), 297–309.
- Moxnes, A. R. & Osgood, J. 2019. Storying diffractive pedagogy: reconfiguring groupwork in early childhood teacher education. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 10 (1), 1–13.
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M.-L. 2017. Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Raportti 2017: 17. Opetushallitus.
- Onnismaa, E.-L., Tahkokallio, L. & Kalliala, M. 2015. From university to working life: an analysis of field-based studies in early childhood teacher education and recently graduated kindergarten teachers’ transition to work. *Early Years*, 35 (2), 197–210.

- Onnismaa, E.-L., Kalliala, M. & Tahkokallio, L. 2017a. Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä – Miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi. *Kasvatus & Aika*, 11 (3), 4–20.
- Onnismaa, E.-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. 2017b. Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6 (2), 188–206.
- Peeters, J., Sharmahd, N. & Budginaitė, I. 2016. Early childhood education and care (ECEC) assistants in Europe: Pathways towards continuous professional development (CPD) and qualification. *European Journal of Education*, 53 (1), 46–57.
- Ping, C., Schellings, G. & Beijjaard, D. 2018. Teacher educators' professional learning: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 75, 93–104.
- Rautiainen, M., Vanhanen-Nuutinen, L. & Virta, A. 2014. Demokratia ja ihmisoikeudet. Tavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa. Selvitys 2014:18. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Rekalidou, G. & Panitsides, E. A. 2015. What does it take to be a “successful teacher”? Universities' role in preparing the future early-years workforce, *Early Years*, 35 (4), 333–350.
- Råde, A. 2019. Vilka kompetenser beskriver förskollärarstudenter att de erhåller genom examensarbetet? *Nordisk barnehageforskning*, 18 (1), 1–15.
- Strohmer, J. & Mischo, C. 2016. Does early childhood teacher education foster professional competencies? Professional competencies of beginners and graduates in different education tracks in Germany. *Early Child Development and Care*, 186 (1), 42–60.
- Trodd, L. & Dickerson, C. 2019. 'I enjoy learning': developing early years practitioners' identities as professionals and as professional learners. *Professional Development in Education*, 45 (3), 356–371.
- Töytäri, A. 2019. Näkökulmia ammattikorkeakouluopettajan oppimiseen ja osaamishaasteisiin. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Ukkonen-Mikkola, T. 2018. Mature ECEC student teachers' perceived professional agency during work placements. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17 (7), 59–79.
- Ukkonen-Mikkola, T. & Turtiainen, H. 2016. Työssäoppiminen koulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeellä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5 (1), 44–68.
- Urban, M., Vandenbroek, M., Lazzari, A., Peeters, J. & van Laere, K. 2011. Competence Requirements in Early Childhood Education and Care (CoRe). London and Ghent University of East London/ University of Ghent.
- Vapalahti, K. 2017. Yhteisöllinen argumentointi sosionomikoulutuksessa avoimia ongelmia ratkottaessa. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Vatne, B. & Gjems, L. 2017. Preschool teacher educators' conceptions about teaching early literacy to future preschool teachers. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6 (1), 148–162.
- Årlemalm-Hagér, E. 2017. Student Teachers' Workplace-Based Learning in Sweden on Early Childhood Education for Sustainability: Experiences in Practice Settings. *International Journal of Early Childhood*, 49, 411–427.

4 Varhaiskasvatuksen tutkintokoulutusten tuottama osaaminen

Teksti: Kirsti Karila, professori, Tampereen yliopisto

Yhteisen ja eriytyneen osaamisen kuvaukset: osaamisprofiilijaosto:

Kirsi Alila, opetusneuvos, opetus- ja kulttuuriministeriö

Sole Askola-Vehviläinen, varhaiskasvatusjohtaja, Vantaan kaupunki

Jari Helminen, yliopettaja, Diakonia-ammattikorkeakoulu /

Pirjo Forss-Pennanen, koulutusalan päällikkö, Centria-ammattikorkeakoulu

Kirsti Karila, professori, Tampereen yliopisto

Marjo Katajisto, erityisasiantuntija, Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry

Jaana Lahdenperä-Laine, varhaiskasvatuksen viestintäasiantuntija,

Varhaiskasvatuksen opettajien liitto VOL ry

Jarkko Lahtinen, kehittämisspäällikkö, Suomen Kuntaliitto ry

Anne Mårtensson, opetusneuvos, opetus- ja kulttuuriministeriö

Saila Nevanen, yliopettaja, Metropolia ammattikorkeakoulu /

Meeri Rusi, Turun ammattikorkeakoulu

Juha-Petri Niiranen, rehtori, Suomen Diakoniaopisto

Sanna Penttinen, opetusneuvos, Opetushallitus

Johanna Perez, asiantuntija, Suomen lähi- ja perushoitajaliitto SUPER ry

Taija Salonen, lehtori, Tredu - Tampereen seudun ammattiopisto

Auli Setälä, erityisasiantuntija, Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ry

Eva Siitonen, sosiaalipoliittinen asiantuntija, sosiaali- ja terveysalan ammattijärjestö TEHY ry

Hanna Takolander, koulutuspoliittinen asiantuntija, Julkisten ja hyvinvointialojen liitto JHL ry

Jukka-Pekka Tyni, lakimies, Hyvinvointiala HALI ry

Aija Töytäri, opetusneuvos, opetus- ja kulttuuriministeriö

Outi Ylitapio-Mäntylä, yliopistonlehtori, Oulun yliopisto

Tässä luvussa tarkastellaan varhaiskasvatuksen ammatillista osaamista toisen asteen, ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen tutkintokoulutusten näkökulmasta. Perustutkinnot muodostavat pohjan varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatilliselle osaamiselle. Ammatillinen kehittyminen on kuitenkin jatkuva prosessi, joka saa erilaisia muotoja ja sisältöjä ammattilaisten oman toiminnan ja heidän toimintaympäristönsä ammatilliselle kehitymiselle tarjoaman tuen myötä. Näin ollen se, millaista osaamista kullakin työelämässä toimivalla ammattilaisella tai yksittäisellä varhaiskasvatusyksiköllä kokonaisuudessaan on, vaatii aina erillisen tarkastelun. Yksittäisten henkilöiden koulutustaustat, työkokemuksen kautta tapahtunut oppiminen, osallistuminen erilaiseen täydennyskoulutukseen tai työelämässä tapahtuneisiin kehittämishankkeisiin vaihtelevat ja siksi kunkin ammattiryhmän sisälläkin yksittäisten ammattilaisten osaaminen vaihtelee. Tässä luvussa esitetyt jäsenyydet kuvaavat koulutusten kehittämisfoorumin osaamisprofiilijaoston työskentelyssä esillä olleita tulkintoja siitä, millaisia yhteisiä ja eriytyneitä osaamisen sisältöjä päiväkotien eri ammattiryhmille voidaan asettaa ja joihin varhaiskasvatuksen tutkintokoulutusten osaamistavoitteita voidaan kiinnittää.

4.1 Johdanto

Suomalaisen varhaiskasvatuksen eri toimintamuodot ja henkilöstölle asetetut kelpoisuusvaatimukset vaihtelevat. Perhepäivähoidon, päiväkotitoiminnan ja esiopetuksen tehtävissä työskentelee eri koulutusasteilla, eri tavoin koulutettuja ammattilaisia. Siksi on mahdotonta määritellä osaamisvaatimuksia, jotka olisivat päteviä kaikkien erilaisten toimintamuotojen näkökulmasta. Tässä kehittämisohjelmassa vaadittavaa ammatillista osaamista on tarkasteltu erityisesti päiväkotiympäristön, osin myös esiopetuksen näkökulmasta. Tähän on päädytty siksi, että valtaosa suomalaisesta varhaiskasvatuksesta toteutuu päiväkodeissa. Päiväkotien moniammatillisessa työskentelyssä ja moniammatillisten tiimien yhteisen ja eri ammattiryhmien eriytyneen osaamisen määrittelyyn on liittynyt viime vuosikymmeninä runsaasti pulmia (Karila & Nummenmaa 2001; Karila & Kupila 2010; Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017), joten asia vaatii selkiyttämistä. Myös päiväkotien muuttuva ammattirakenne ja muuttuneet henkilöstön kelpoisuusehdot edellyttävät yhteisen ja eriytyneen osaamisen selkiyttämistä.

Perhepäivähoitajalta edellytetty osaaminen jää tässä yhteydessä käsittelemättä. Vaikka perhepäivähoitoa sääteleeekin sama lainsäädäntö ja varhaiskasvatussuunnitelmallinen ohjaus kuin päiväkotitoimintaakin, on selvää, ettei perhepäivähoidon osaamiselle voi eikä ole kohtuullista asettaa samanlaisia odotuksia kuin päiväkotien moniammatillisille tiimeille asetetaan. Perhepäivähoidon ammatillisia osaamisvaatimuksia tuleekin tulevaisuudessa tarkastella erillisenä kysymyksenä.

Eri tutkintokoulutukset laativat tutkintoihinsa sisältyvät osaamistavoitteet erillisinä prosesseina: toisen asteen varhaiskasvatuksen tutkintojen osaamistavoitteet määritellään tutkinnon perusteissa, ammattikorkeakoulut ja yliopistot laativat omat opetussuunnitelmansa ja niihin sisältyvät osaamistavoitteet autonomiaansa pohjautuen itsenäisesti. Tällä hetkellä ei ole olemassa pysyvää foorumia, missä koordinoitaisiin varhaiskasvatusalan osaamisen kuvauksia varhaiskasvatuksen koulutusten kokonaisuudessa. Tässä luvussa esiteltyjä kuvauksia onkin syytä pitää keskustelunavauksena. Yhteisiä keskusteluja ja yhteisen ymmärryksen syventämistä on tarpeen jatkaa tulevaisuudessa. Varhaiskasvatuksen ammatillisesta osaamisesta tarvitaan myös lisää tutkimustietoa.

Osaamisprofiilijaoston työskentelyä on vaikeuttanut se, että tarkasteltavista tutkintokoulutuksista muut paitsi varhaiskasvatuksen opettajaksi kelpoistava kandidaattitutkinto tuottavat kelpoisuuden myös muihin kuin varhaiskasvatuksen toimintaympäristöihin. Tämä on osaltaan tuonut jonkin verran haasteita tässä esitettyjen ammattiryhmittäin eriytyvien osaamisprofiilien kuvaukseen. Ajoittain työskentelyssä on ollut vaikea eritellä, millaista osaamista tutkintokoulutusten tulisi tuottaa juuri varhaiskasvatusympäristöön ja millaiset tutkintojen osaamisen kuvaukset kohdentuvat joihinkin muihin toimintaympäristöihin.

Tutkintokoulutuksen tuottaman osaamisen tarkastelun yhteydessä on tärkeää tarkastella myös koulutuksen ja työelämäkäytäntöjen välistä suhdetta. Tietyn ammattialan kelpoistavan tutkintokoulutuksen oletetaan lähtökohtaisesti tuottavan riittävän yleistä, tulevaisuuteen suuntautuvaa osaamista. Tämä on tärkeää, jotta koulutuksen relevanssi voisi säilyä mahdollisimman pitkään. Tutkintokoulutuksen sisällöt eivät siten voi perustua pelkästään tietyn ajankohdan työelämän ratkaisuille tai tehtäväalueen linjauksille, vaikka ne tuleekin tuntea ja hallita. Korkeatasoinen ammatillisuus edellyttää näiden ratkaisujen ja ammatikäytäntöjen historiallisen ja kulttuurisen luonteen ymmärtämistä. Se edellyttää myös sellaista osaamista, jonka avulla näitä ammatikäytäntöjä on mahdollista muuttaa tarpeen niin vaatiessa. Osa tutkintojen osaamistavoitteista liittyy niin sanottujen geneeristen eli siirrettävien taitojen oppimiseen. Geneerisiä taitoja ei liitetä pelkästään tiettyihin ammatitehtäviin, vaan ne tuottavat yleisempiä työelämävalmiuksia. Tällaisia taitoja ovat esimerkiksi ryhmätyö-, kommunikaatio-, ongelmanratkaisu- ja ajankäyttötaidot.

Osaaminen on varhaiskasvatuksen keskeinen laatutekijä

Varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatillisen osaamisen tasoa pidetään yhtenä keskeisimmistä varhaiskasvatuksen laatutekijöistä. Korkeatasoisen osaamisen ajatellaan olevan yhteydessä varhaiskasvatuksen laatuun ja sen kautta mahdollistavan hyvät edellytykset lasten kehitykselle ja oppimiselle varhaiskasvatuksessa (Fukink & Lont 2007 & Manning ja muut 2017).

Henkilöstön riittävän osaamisen varmistamisen ja osaamisen sisältöjen oikean kohdentamisen avulla voidaan turvata se, että varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet voivat toteutua. Varhaiskasvatus on hyvin työvoimaintensiivinen ala. Siksi henkilöstön osaamiseen panostamista voidaan pitää myös kustannustehokkaana, ovathan henkilöstökulut varhaiskasvatuspalveluiden keskeisin kuluerä. Kokonaisuudessaan henkilöstön ammatillisen osaamisen kehittämisen avulla voidaan siis varmistaa, että varhaiskasvatukseen suunnatut taloudelliset panokset ohjautuvat varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden suuntaisesti. (Ks. Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017.)

Varhaiskasvatuksen osaaminen on kulttuurisesti ja historiallisesti määrittävää. Eri aikoina osaamiselle asetetaan erilaisia odotuksia. Näitä odotukset konkretisoituvat kulloisessakin sääntelyssä ja ohjauksen asiakirjoissa, ammatillisen ja asiantuntijakoulutuksen sisällöissä sekä ammatillisissa käytännöissä. (Ks. ammatillisista sukupolvista Karila 2013.) Varhaiskasvatuksessa tarvittavan osaamisen analyysiä on tehty Suomessa monissa eri työryhmissä ja selvityksissä (STM 2007, Karila ym. 2013, OKM 2015; Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017). Työryhmien tulkinnot vaadittavasta osaamisesta, erityisesti niistä alueista, joilla osaamista tarvitaan, ovat keskenään pääosin yhteneväisiä. Työryhmän toiminta-ajankohdasta ja lähestymistavasta riippuen käytetyt käsitteet ja tarkastelun yksityiskohdat kuitenkin hieman vaihtelevat. Tämän raportin aiemmissa luvuissa on kuvattu niitä varhaiskasvatuksen toimintaympäristön ja ohjauksen muutoksia, joilla on merkitystä myös varhaiskasvatuksessa vaadittavan ammatillisen osaamisen näkökulmasta. Muuttunut varhaiskasvatusympäristö edellyttää sekä koulutusten opetussisältöjen kuin opetuskäytäntöjenkin kriittistä tarkastelua ja uudistamista.

Viimeisten vuosien aikana varhaiskasvatustyöhön kohdistuneet odotukset ovat monin tavoin muuttuneet. Laadukkaan varhaiskasvatuksen merkitys lapsen hyvinvoinnin, oppimisen ja myöhemmän koulupolulla ja työelämässä menestymisen turvaamisessa on tiedostettu aiempaa laajemmin. Varhaiskasvatuksen nähdään olevan myös keskeinen koulutuksellisen tasa-arvon mahdollistaja. Nämä muutokset heijastuvat osaltaan niihin odotuksiin, joita varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatilliselle osaamiselle asetetaan.

Varhaiskasvatustoiminnan sisällöllisen ohjauksen muutokset – esimerkiksi normimuotoinen varhaiskasvatussuunnitelma ja laadun kehittämissuositukset – ilmentyvät monenlaisen dokumentaation lisääntymisenä ja haastavat aiempaa vahvempaan työn kielelliseen hallintaan. Samoin monenlaiset yhteisöllisyyden ja osallisuuden painotukset tuottavat vaatimuksen vahvasta yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamisesta. Varhaiskasvatustyötä tehdään aiempaa tiiviimmin yhteistyössä muiden kasvatus- ja opetusalan sekä sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten kanssa. Tämä monialainen yhteistyö edellyttää samoin hyvää verkostotyön ja vuorovaikutuksen osaamista.

Ammatillista osaamista voidaan tarkastella monista eri näkökulmista. Yksi näkökulma liittyy osaamisen staattisuuteen tai dynaamisuuteen. Nykykäsityksen mukaan asiantuntijuus ja ammatillisuus sekä niitä konkretisoiva ammatillinen osaaminen ovat dynaamisia, ajan ja paikan mukaan muuntuvia. Yhtäältä tämä liittyy ammatillisuuden ja osaamisen tulkintojen historialliseen luonteeseen. Toisaalta voidaan puhua osaamisen tilannesidonnaisuudesta. Nämä yhdessä haastavat sekä tutkinto- että täydennyskoulutusta: koulutuksen ei ole mielekästä pyrkiä tuottamaan vain tiettyyn aikaan tai tilanteeseen tarvittavaa osaamista, vaan pikemminkin sellaista osaamista, joka mahdollistaa muuttuvissa tilanteissa kehittymisen. Tämä edellyttää koulutusten kehittäjiltä valppautta muovata koulutuksen sisältöjä toimintaympäristön muutoksia ennakoiviksi. Samoin koulutuksen pedagogisia prosesseja tulee kehittää siten, että alan ammattilaiset kykenevät kehittämään varhaiskasvatuksen työ- ja kasvatuskäytäntöjä. Toisaalta eri ammattialojen osaamisessa voidaan havaita sellaisia työn perusolemuksen liittyviä suhteellisen pysyviä, osin universaaleja ulottuvuuksia, että voidaan puhua tietyllä ammattialalla vaaditusta osaamisesta. Nämä ulottuvuudet ovat yhtenä keskeisenä osana koulutusten opetussuunnitelmien tai tutkinnon perusteiden rakentamisessa.

Toinen keskeinen tarkastelukulma liittyy osaamisen yksilölliseen vs. yhteisölliseen luonteeseen. Vallitsevan käsityksen mukaan kumpikin näistä tulee huomioida osaamisen tarkasteluissa. Alla esitetty, varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumien osaamisprofiilijaoston työskentelyssä työstetty, osaamisen alueiden teemojen osalta aiempaan tutkimuskirjallisuuteen ja työryhmyöskentelyyn pohjautuva jäsenyys, kuvaa yhtä mahdollista tulkintaa niistä osaamisvaatimuksista, jotka voidaan asettaa päiväkodeissa työskentelevälle moniammatilliselle työyhteisölle ja eri ammattiryhmille. Tämän jäsenyyksen tarkoituksena on tukea varhaiskasvatuksen koulutuksia niiden opetussuunnitelmatyössä ja opiskelijoiden ammatillisuuden ja asiantuntijuuden oppimisen ohjauksessa. Osaamista voidaan tarkastella myös sen rakennuselementtien perusteella: tällöin esillä voivat olla esimerkiksi tiedot ja taidot, mutta myös arvot ja ammatilliset asenteet.

Seuraavassa esitetään Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumien osaamisprofiilijaostossa työstetty jäsenyys varhaiskasvatuksessa tarvittavasta osaamisesta, erityisesti tarkasteltuna perustutkintokoulutusten tuottaman osaamisen näkökulmasta. Se jakaantuu kahteen osaan: yhtäältä tarkastellaan niitä osaamisalueita, jotka ovat eri ammattiryhmille jaettuja ja toisaalta tarkastellaan eri ammattiryhmien eriytyviä osaamisprofiileja. Yhteisiin osaamisen alueisiin liittyviä sisältöjä tulisi sisältyä kaikkien varhaiskasvatuksen tutkintokoulutusten opetussuunnitelmiin tai tutkinnon perusteisiin koulutuksen tasoa ja laajuutta edellyttävällä tavalla. Lisäksi eriytyneiden osaamisprofiilien kuvaamia osaamisen sisältöjä tulisi kuulua eri tutkintokoulutusten opetukseen siltä osin kuin ne on kunkin ammattiryhmän kohdalta alla esitetty.

Perusajatuksena tässä varhaiskasvatuksen osaamisen määrittelyssä on se, että kuvatut yhteisen ja eriytyneen osaamisen alueet ja sisällöt muodostavat kokonaisuuden, jota voidaan

tarkastella koko päiväkotiyhteisön yhteisen, käytettävissä olevan osaamisen näkökulmasta tai yksittäisen, tietyn tutkintokoulutuksen saaneen ammattilaisen osaamisen näkökulmasta. Viimeksi mainittu kokonaisuus sisältää siis tässä määritellyn yhteisen osaamisen tutkintokoulutuksen tuottamalla syvyydellä ja kunkin oman ammattiryhmäkohtaisen profiilin sisältämän osaamisen.

Osaamisen kokonaisuuden hahmottelu oli vaikeaa, eikä osaamisprofiilijaoston työskentelyssä päästy tässä vaiheessa täysin yhteiseen näkemykseen asiasta. Osaamisprofiilijaosto pääsi yhteisymmärrykseen siitä, millaisilla sisällöllisillä alueilla osaamista tarvitaan ja millaista yhteistä osaamista kaikissa varhaiskasvatuksen tutkintokoulutuksissa tulisi pyrkiä tuottamaan. Eriävät näkemykset liittyivät varhaiskasvatuksen sosionomin eriytyneeseen osaamisprofiiliin.

Seuraavassa esitellään kaikkien ammattiryhmien yhteiseen osaamiseen liittyvä kuvaus. Siitä siis jaosto oli yksimielinen. Sen jälkeen esitellään ammattiryhmittäin eriytyneitä osaamisprofiileja. Jaosto oli yksimielinen varhaiskasvatuksen lastenhoitajan, varhaiskasvatuksen opettajan, varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja päiväkodin johtajan eriytyneen osaamisen kuvauksista. Jaoston jäsenillä oli erilaisia näkemyksiä siitä, millaista on tutkintokoulutuksen tuottama varhaiskasvatuksen sosionomin eriytynyt osaaminen. Tähän eriytyneen osaamisen kuvaukseen liittyviä erilaisia näkemyksiä kuvataan profiilin esittelyn yhteydessä.

Kuten aiemmin on todettu, tässä yhteydessä eriytyneitä osaamisprofiileja tarkastellaan tutkintokoulutusten tuottaman osaamisen näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen tutkintokoulutukset eivät kuitenkaan voi olla sisällöltään muuttumattomia, vaan niiden tulee seurata ja ennakoida yhteiskunnan, lapsuuden ja varhaiskasvatuksen muutoksia. Suomalainen varhaiskasvatus, mukaan lukien varhaiskasvatuksen ammatillisuus, on ollut ja tulee tulevaisuudessakin olemaan monenlaisten muutosten kohteena. Siksikin tässä asiakirjassa esitettyjä kaikkien varhaiskasvatuksen ammattilaisten osaamisprofiileja on syytä tarkastella kehittyvinä ja ajan myötä muuttuvina.

4.2 Kaikkien ammattiryhmien yhteinen osaaminen

Moniammatillisen kasvatusyhteisön eri ammattilaisilta vaadittavaa osaamista kuvattaessa on tärkeää tunnistaa yhtäältä kaikille ammattiryhmille yhteiset osaamisen alueet ja toisaalta kunkin ammattiryhmän ammatillisten osaamisprofiilien mukaan eriytyvät osaamisen alueet. Kaikille ammattiryhmille yhteinen osaaminen kattaa eettisen osaamisen, toimintaympäristöön ja perustehtäviin liittyvän osaamisen, varhaiskasvatuksen osaamisen, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvän osaamisen sekä jatkuvaan kehittämiseen liittyvän osaamisen.

Kullakin yhteisen osaamisen alueella eri ammattiryhmien osaamisvaatimukset kuitenkin vaihtelevat syvyydeltään riippuen ammatillisen tutkintokoulutuksen tasosta: Toisen asteen ja korkea-asteen koulutuksen suorittaneilta ammattilaisilta tulee perustellusti edellyttää syvyydeltään erilaista osaamista kullakin alueella. Lisäksi kummankin koulutusasteen sisällä varhaiskasvatuksen ammatillisen kelpoisuuden saa kahden toisistaan poikkeavan väylän - toisella asteella lastenohjaaja ja lähihoitaja, korkea-asteella yliopisto ja ammattikorkeakoulu - kautta. Samoin erilaisissa kansallisen tason ohjausdokumenteissa (varhaiskasvatuslaki, perusteasiakirja) on joiltain osin määriteltä eri ammattiryhmien vastuita ja velvoitteita. Työnantajat laativat kullekin ammattiryhmälle omat työn vaativuuden jäsenyksensä eri ja nämä määritykset heijastuvat kullekin ammattiryhmälle asetettaviin osaamisen syvyyden kuvauksiin. Tämän monimutkaisen kokonaisuuden ja prosessin lopputulena eri tavoin koulutetuille varhaiskasvatuksen ammattilaisille muodostuu erilaisia ammatillisia osaamisprofileja.

Seuraavassa taulukossa on kuvattu ne osaamisalueet, joilla kaikilla päiväkoteissa työskenteleville varhaiskasvatuksen ammattilaisille tulee olla osaamista, edellä kuvatusti kunkin koulutuksen tasoa (toinen aste, korkea-aste) sekä eri koulutusten tavoitteita ja sisältöjä vastaavalla syvyydellä ja painotuksin.

Taulukko 2. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten yhteiset osaamisen alueet

	Yhteinen osaaminen
	<i>Varhaiskasvatuksen ammattilaiset saavat tutkintokoulutuksensa eri koulutusasteilla ja erilaisin sisällöllisin painotuksin. Tässä taulukossa kuvataan sellaisia osaamisen alueita, joilla kaikilla alan ammattilaisilla tulee olla osaamista. Eri tavoin koulutettujen ammattilaisten osaamisen syvyys ja laajuus näillä alueilla vaihtelee tutkintokoulutuksen mukaan.</i>
Eettinen osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> - tuntee lapsen oikeuksien sopimuksen, ymmärtää sen velvoittavuuden sekä osaa omassa ja työyhteisönsä toiminnassa edistää lapsen edun mukaista toimintaa vahvistaen lasten osallisuutta, yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa, turvallisuutta ja kestäväää elämäntapaa. - tuntee varhaiskasvatuksen arvoperustan ja toimintaa ohjaavien asiakirjojen lähtökohdat sekä osaa toimia niiden mukaisesti - osaa toimia ammattieettisten periaatteiden mukaisesti ja tunnistaa ammattieettiset vastuunsa - ymmärtää yksityisyyden- ja tietosuojan sekä vaitiolovelvollisuuden periaatteet ja osaa toteuttaa niitä toiminnassaan
Toimintaympäristöön ja varhaiskasvatuksen perustehtäviin liittyvä osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> - tunnistaa lapsuuden ja varhaiskasvatuksen yhteiskunnalliset ja kulttuuriset lähtökohdat ja niiden merkityksen varhaiskasvatustoiminnalle - tunnistaa varhaiskasvatustyötä ohjaavan lainsäädännön ja muun ohjauksen merkityksen omalle ja kasvatusyhteisön työlle sekä osaa toimia työssään niiden mukaisesti - tuntee lasten vaihtelevia kasvuympäristöjä ja ymmärtää niiden merkityksen varhaiskasvatukselle ja kasvatusyhteistyölle - osaa toimia kulttuurisesti moninaisessa varhaiskasvatusympäristössä
Varhaiskasvatuksen osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> - tuntee varhaiskasvatuskäisten lasten kasvatuksen keskeiset ominaispiirteet ja osaa toimia heidän kasvattajanaan ohjaavien asiakirjojen periaatteiden mukaisesti - ymmärtää lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen lähtökohdat - osaa toimia tavoitteellisesti varhaiskasvatusympäristössä ja edistää moninaisista taustoista tulevien lasten kasvua ja kehitystä - osaa huolehtia lapsen ja lapsiryhmän fyysisestä hyvinvoinnista ja perushoidosta, tuntee varhaiskasvatuksen lääkehoitosuunnitelman sekä edistää lasten terveyttä - osaa edistää lasten myönteistä kasvua ja kehitystä sekä tukea vertaisuhteiden muodostumista
Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> - ymmärtää yhteistyön ja vuorovaikutuksen merkityksen lasten, huoltajien ja muiden ammattilaisten kanssa toimittaessa ja osaa toimia kunnioittavassa ja rakentavassa ammatillisessa vuorovaikutuksessa - osaa toimia osana kasvatusyhteisöä ja moniammatillista työtiimiä - ymmärtää monialaisen verkostotyön merkityksen ja tunnistaa varhaiskasvatukselle asettuvat tehtävät osana verkostotyötä - ymmärtää ammatillisen vuorovaikutuksen ja viestinnän periaatteet ja osaa hyödyntää niitä toiminnassaan
Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> - ymmärtää ammatillisuuden muuttuvan ja kehittyvän luonteen - osaa sanoittaa ja reflektoida omaa ammatillista toimintaansa sekä varhaiskasvatukseen ja lapsuuteen liittyviä ajattelutapojaan - osaa edistää omaa ammatillista kehittymistään jatkuvan oppimisen periaatteiden mukaisesti - tunnistaa keskeisiä varhaiskasvatuksen laatutekijöitä ja kykenee osallistumaan kasvatusyhteisön yhteiseen laadun arviointiin ja kehittämiseen

4.3 Ammattiryhmittäin eriytyneet osaamisvaatimukset

Moniammatillisessa työyhteisössä erilaisen tutkintotaustan ja erilaiset vastuut omaavilla ammattilaisilla on kullakin myös eriytyvät osaamisprofiilinsa, joita tutkintokoulutusten opetussuunnitelmat osaltaan rakentavat. Moniammatillisen tiimin toimivuuden ja varhaiskasvatuksen koulutusten kokonaisuuden kannalta on tärkeää, että kaikkien ammattiryhmien eriytyneet osaamisprofiilit tunnustetaan ja tunnustetaan.

Seuraavassa tekstissä on kuvattu näitä ammattiryhmittäin eriytyneitä ammatillisia osaamisprofiileja. Kuten aiemmin on todettu, osaamisprofiilijaoston työskentelyssä ammattiryhmittäin eriytyneen osaamisen määrittely osoittautui yhteisen osaamisen määrittelyä vaikeammaksi tehtäväksi. Osasyynä tähän oli se, että päiväkotien eri ammattiryhmien vastuista, veloitteista tai tehtäväkuvista ei ole tässä vaiheessa käytettävissä yhtenäisiä kuvauksia. Erityisesti tulevassa varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävässä toimivien osaamisprofiilin hahmottelu oli haasteellista. Osaamisprofiilin määrittelyyn kiinnittyy myös monia, pitkään esillä olleita ammattiryhmien aseisiin ja työpainotuksiin liittyviä jännitteitä. Ne olivat painokoitellen esillä myös tässä työskentelyssä. Huolimatta siitä, ettei täydelliseen yhteisymmärrykseen tässä työssä päästyäkään, voidaan työskentelyä kuitenkin pitää yhtenä askeleena kohti aiempaa jaetumpaa ymmärrystä siitä kaikille ammattilaisille yhteisestä ja ammattiryhmittäin eriytyneestä osaamisesta, jotka tutkintokoulutusten tulee tuottaa.

Vaikeuksia selittää yhdeltä osin se, että osaamista ja osaamisen vaatimuksia on vaikea hahmottaa ilman konkreettista tilanneyhteyttä. Tällainen muodostuu myöhemmässä vaiheessa varhaiskasvatuksen järjestäjien ja palveluntuottajien yhdessä varhaiskasvatuksen ammattilaisten kanssa määrittelemistä tehtäväkuvista. Tiedossa on myös se, että lasten ja perheiden palvelutarpeet, myös tarvittavan tuen tarpeet, voivat vaihdella paljonkin eri alueilla. Tulevaisuudessa tämä seikka saattaa heijastua myös siihen, millaisia vaatimuksia eri päiväkotiyhteisöille asettuu varhaiskasvatuksen tavoitteiden toteuttamisessa. Tämä taas vaikuttaa siihen, millä tavoin painottunutta eriytynyttä osaamista eri alueilla tarvitaan. Kuten aiemmin on todettu, ammatillinen osaaminen kokonaisuudessaan, mutta myös eri ammattiryhmien eriytyneen osaamisen osalta, on dynaaminen ja toimintaympäristön muutoksissa muuttuva asia.

Yhtenä haasteena osaamisprofiilin kuvauksissa on ollut se, että tässä yhteydessä osaamisprofiileja tarkastellaan päiväkotityön kehyksessä olettaen, että varhaiskasvatuksen lastenhoitaja, varhaiskasvatuksen sosionomi ja varhaiskasvatuksen opettaja toimivat kaikki lapsiryhmissä. Tällöin itse työ ja sen vaatima osaaminen on toisenlainen kuin jos nämä ammatilliset toimisivat varhaiskasvatuksen erityisopettajan tapaan laajemmilla alueilla. Tätä kirjoittaessa ei ole kuitenkaan tiedossa, millaisiksi yksittäisten päiväkotien ja laajemmin varhaiskasvatusorganisaatioiden ammattirakenteet tulevat tulevaisuudessa muotoutumaan. Siksi näitä osaamisprofiilien kuvauksia on pidettävä tietyn vaiheen kuvauksina, joita on syytä täsmentää yhteistyössä viimeistään siinä vaiheessa, kun uusi

ammattirakenne alkaa muotoutua. Myös mahdolliset järjestelmätason muutokset, kuten mahdollisesti muotoutuva kaksivuotinen esiopetus, tulevat heijastumaan koko koulutusjärjestelmän alkuvaiheen ammattirakenteeseen ja tarvittavaan osaamiseen.

Päiväkotien ammattirakenteen muutoksella pyrittiin varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus- ja osaamistason nostoon ja ammattikuvien selkeyttämiseen. Varhaiskasvatuksen sosionomin, varhaiskasvatuksen opettajan, päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan tehtävissä edellytetään korkeakoulututkintoa, mikä viittaa siihen, että näiltä ammatillisilta edellytetään myös erilaisia, omaan erityiseen osaamiseen kiinnittyviä vastuita. Selkeä johtamisvastuu on päiväkodin johtajalla ja siksi tässä johtamisosaamista on tarkasteltu ainoastaan tämän ammatinimikkeen yhteydessä. Päiväkodin johtaja toimii aina tehtävässään esihenkilövastuulla, mikä tuottaa selkeästi muista ammatillisista poikkeavaa johtamisosaamisen vaatimusta. Muiden ammattiryhmien osalta tätä vastuukysymystä on määritelty virallisissa ohjausasiakirjoissa ainoastaan varhaiskasvatuksen opettajan työhön liittyen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 18) todetaan, että 'kokonaisvastuu lapsiryhmien toiminnan suunnittelusta, toiminnan suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden toteutumisesta sekä toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä on varhaiskasvatuksen opettajilla. Nämä varhaiskasvatuksen opettajan kokonaisvastuun käytännöt ovat kuitenkin vielä tällä hetkellä monin paikoin epäselvät, mikä saattaa heijastua työn mielekkyyden kokemuksiin. Tutkimuksessa (Onnismaa ym. 2017), jossa tarkasteltiin lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien kokemaa ulkoisia alalla pysymiseen vaikuttavia tekijöitä ja näistä erityisesti työnkuvaa ja -jakoa, ilmeni, että vastaajat eivät koe erilaisten koulutusten tulevan kovin hyvin hyödynnetyksi päiväkotityössä ja erityisen vahvasti näin kokevat lastentarhanopettajankoulutuksen suorittaneet. Tutkimuksen aineistossa esiintyvät kokemukset ovat aiemmilta vuosilta, mutta kuvaavat hyvin nykyistäkin tilannetta. Muuttuneen ammattirakenteen oloissa vastaavia kokemuksia saattaa esiintyä myös tulevilla varhaiskasvatuksen sosionomeilla, joten jo alan veto- ja pitovoimaisuudenkin vuoksi näiden vastuiden ja osaamisprofiilien selkeyttäminen on välttämätöntä.

Varhaiskasvatuksen ammatillaiset saavat tutkintokoulutuksensa eri koulutusasteilla ja erilaisin sisällöllisin painotuksin. Seuraavassa kuvataan niitä eri tutkintokoulutusten tuottamia eriytyneen osaamisen alueita, jotka toimivat yhtenä pohjana varhaiskasvatuksen eri tavoin koulutettujen ammattilaisten osaamisprofiilien ja ammattikuvien muodostumisessa. *Osaamisprofiilijaoston työskentelyssä varhaiskasvatuksen ammattilaisten eriytyntä osaamista päädyttiin kuvaamaan neljän osaamisalueen: varhaiskasvatusosaaminen, verkosto-osaaminen, johtamisosaaminen ja lääkehoito- ja terveysosaaminen, avulla.*

Eriytyneiden osaamisprofiilien tunnistaminen on tärkeää, koska ne muodostavat perustan toimivalle, ammattiryhmien erilaista osaamista arvostavalle ja hyödyntävälle moniammatilliselle työskentelylle. Alla kuvattuja ammattiryhmittäin eriytyneitä osaamisprofiileja tulee tarkastella rinnakkain aiemmin taulukossa 2. Yhteinen osaaminen kuvatus osaamisen kanssa.

Varhaiskasvatuksen lastenhoitajan¹ eriytynyt osaaminen

Varhaiskasvatuksen lastenhoitajan tehtäviin kelpoisuuden antaa kolme erilaista toisen asteen tutkintoa. Näiden eri tutkintojen ominaispiirteitä on kuvattu tarkemmin luvussa 6.1.1.

Varhaiskasvatuksen osaaminen

- osaa toimia lapsen kasvatuksen, huolenpidon ja hoidon kokonaisuuden huomioiden ja osaa tuoda osaamisensa osaksi tiimin yhteistä toimintaa
- osaa toteuttaa lasten ja lapsiryhmän perushoitoa ja kasvatusta suunnitelmallisesti

Lääkehoito- ja terveysosaaminen

Lääkehoito- ja terveysosaaminen vaihtelee tutkintokoulutuksittain siten, että kukin varhaiskasvatuksen lastenhoitajaksi kelpoistava toisen asteen tutkinto tuottaa omanlaisiaan eriytynyttä osaamista tällä alueella. Ne kuvataan seuraavassa.

Kasvatus- ja ohjausalan perustutkinto, varhaiskasvatuksen ja perhetoiminnan osaamisala, lastenohjaaja

- tuntee yleisimmät lastentaudit ja infektiosairaudet, tunnistaa niiden oireet ja osaa ehkäistä infektioiden leviämistä yhteistyössä vanhempien kanssa
- tuntee varhaiskasvatuksen lääkehoitosuunnitelman ja osaa toimia sen mukaisesti tiedostaen vastuunsa ja oikeutensa lääkehoidossa

Kasvatus- ja ohjausalan perustutkinto, kommunikaation ja viittomakielisen ohjauksen osaamisala, kommunikaation ja viittomakielen ohjaaja

- osaa ohjata ja avustaa lapsia, joilla on haasteita vuorovaikutustilanteissa esim. kielellisten häiriöiden, kuulovamman tai kielitaidon puutteellisuuden takia
- tuntee yleisimmät lastentaudit ja infektiosairaudet, tunnistaa niiden oireet ja osaa ehkäistä infektioiden leviämistä yhteistyössä vanhempien kanssa
- tuntee varhaiskasvatuksen lääkehoitosuunnitelman ja osaa toimia sen mukaisesti tiedostaen vastuunsa ja oikeutensa lääkehoidossa

Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lasten ja nuorten kasvatuksen ja hoidon osaamisala, lähihoitaja

- tuntee yleisimmät lastentaudit ja infektiosairaudet, tunnistaa niiden oireet ja osaa ehkäistä infektioiden leviämistä yhteistyössä vanhempien kanssa

¹ Varhaiskasvatuksen lastenhoitajan tehtäviin kelpoisuuden voi saada kasvatus- ja ohjausalan perustutkinnossa lastenohjaajan ja kommunikaation ja viittomakielen ohjaajan koulutuksissa sekä sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon lähihoitajan koulutuksessa. Tässä yhteydessä eriytynyttä osaamista tarkastellaan tutkintokoulutusten tuottaman osaamisen näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajan työtehtävät sen sijaan määritellään työnantajien kanssa sovituissa tehtäväkuivissa, mihin tämä luettelointi ei ota kantaa.

- tuntee aseptisen työskentelyn periaatteet ja osaa noudattaa niitä työssään (infektioiden ehkäisyssä).
- osaa hyödyntää lasten sairauksia koskevaa osaamistaan heidän kanssaan toimiessaan
- osaa tukea ja ohjata lasta ja perhettä lapsen pitkäaikaissairauden hoitamisessa ja kuntoutumisessa vahvistaen voimavaroja ja selviytymistä
- toteuttaa lääkehoitoa varhaiskasvatuksen lääkehoitosuunnitelman mukaisesti toimien terveydenhuollon ammattihenkilön oikeuksin ja velvoittein

Päiväkodin johtajan eriytynyt osaaminen

Varhaiskasvatusosaaminen

- osaa vastata kasvatusyhteisön toiminnasta, päiväkodin pedagogiikan kokonaisuuden johtamisesta sekä johtamiensa yksiköiden toimintakulttuurien tietoisesta rakentamisesta, laadun arvioinnista ja kehittämisestä varhaiskasvatusta koskevien lakien, asetusten ja toimintaa ohjaavien asiakirjojen mukaisesti
- tuntee varhaiskasvatuksen erilaiset toimintamuodot ja niiden ominaispiirteet
- osaa hyödyntää uusinta varhaiskasvatusta koskevaa tutkimustietoa päiväkotiyhteisön toiminnan kehittämisessä ja omassa johtamistoiminnassaan

Verkosto-osaaminen

- osaa johtaa päiväkotiin ja johtamiinsa toimintayksiköihin liittyviä verkostoja, yhteistyösuhteita ja rakenteita, sekä osallistua niiden toimintaan, arviointiin ja kehittämiseen
- osaa toimia varhaiskasvatuksen asiantuntijana alueensa varhaiskasvatuksen ja monialaisissa kehittämisverkostossa sekä välittää lasten, perheiden ja ammattilaisten näkökulmia alueen varhaiskasvatus- ja muiden palveluiden kehittämiseen

Johtamisosaaminen

- tuntee kasvatusyhteisöjen pedagogisen johtamisen periaatteet ja osaa toimia niiden mukaisesti
- tuntee henkilöstöhallinnon ja henkilöstön kehittämisen keskeiset periaatteet ja osaa hyödyntää niitä esihenkilötehtävässään
- osaa johtaa moniammatillisen työyhteisön toimintaa
- osaa mahdollistaa henkilöstön jatkuvaa oppimista
- osaa vastata käytettävissään olevien resurssien suuntaamisesta
- osaa vastata päiväkodin viestinnästä

- osaa toimia palveluorganisaation kokonaisuudessa ja välittää tietoa varhaiskasvatuksen käytännöistä varhaiskasvatusta koskevaan päätöksentekoon

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan eriytynyt osaaminen

Varhaiskasvatuksen osaaminen

- osaa vastata lapsen kasvun ja oppimisen tuen tarpeiden havaitsemisesta, tuen suunnittelusta, arvioinnista ja kehittämisestä ja toteuttaa pedagogista erityistä tukea ja varhaisvuosien erityiskasvatusta ja -opetusta
- osaa hyödyntää uusinta varhaiskasvatukseen ja erityispedagogiikkaan liittyvää tutkimusta lapsiryhmän pedagogisen toiminnan sekä varhaisvuosien erityiskasvatuksen ja -opetuksen toteutuksessa ja kehittämisessä
- osaa toimia konsultoivana asiantuntijana lapsen tuen tarpeen havaitsemiseen, suunnitteluun ja arviointiin liittyvissä asioissa, sekä näiden huomioidmisessa lapsen, ryhmän, aikuisten ja päiväkodin toiminnassa

Verkosto-osaaminen

- tuntee alueen erityisen tuen palvelut ja osaa ohjata henkilöstöä ja perheitä palveluihin hakeutumisessa silloin, kun yhteistyö liittyy lapsen kasvun ja oppimisen tuen ja hyvinvoinnin kysymyksiin
- osaa toimia alueen palveluverkostossa ja tuoda niihin varhaiserityiskasvatuksen asiantuntijuutta
- tuntee alueen erityisen tuen palvelut ja osaa ohjata henkilöstöä ja perheitä palveluihin hakeutumisessa silloin, kun yhteistyö liittyy lapsen kasvun ja oppimisen tuen ja hyvinvoinnin kysymyksiin
- osaa toimia alueen palveluverkostossa ja tuoda niihin varhaiserityiskasvatuksen asiantuntijuutta

Varhaiskasvatuksen opettajan eriytynyt osaaminen

Varhaiskasvatuksen osaaminen

- tuntee lasten kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin keskeiset tekijät ja prosessit sekä osaa hyödyntää niitä toiminnassaan
- osaa kantaa kokonaisvastuuta lapsiryhmien toiminnan suunnittelusta, toiminnan suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden toteutumisesta, toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä
- tuntee lapsen kasvun ja oppimisen tuen keskeiset kysymykset ja osaa hyödyntää niitä omassa toiminnassaan sekä ohjata lapsia ja perheitä tarvittavien palveluiden ja tukitoimien piiriin

- hallitsee lapsen ja lapsiryhmän kasvatuksen ja opetuksen tavoitteellisen pedagogisen ohjauksen ja oppimisympäristöjen kehittämisen
- osaa vastata lasten ja perheiden sekä lapsiryhmän kulttuurisen moninaisuuden huomioon ottamisesta pedagogisissa ratkaisuissa
- osaa hyödyntää uusinta varhaiskasvatukseen liittyvää tutkimusta lapsiryhmän pedagogisen toiminnan toteutuksessa ja kehittämisessä
- osaa vahvistaa lasten ja perheiden osallisuutta tukevaa vertaistoimintaa ja yhteisöllisyyttä
- osaa vastata lasten ja lapsiryhmän varhaiskasvatussuunnitelmien laadinnasta
- osaa vastata moniammatillisen tiimin pedagogisesta toiminnasta päiväkodin lapsiryhmässä

Verkosto-osaaminen

- osaa hyödyntää lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia koskevaa osaamistaan yhteistyössään esiopetuksen, koulun ja oppilashuollon kanssa
- osaa vastata yhteistyöstä ja lapsen oppimisen polun jatkuvuuden turvaamisesta monialaisissa opetusjärjestelmän verkostoissa
- osaa vastata tiimissään varhaiskasvatuksen, esiopetuksen, perusopetuksen sekä muiden kasvatusta- ja oppimista tukevien palveluiden yhteistyön rakenteiden suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista ja osaa tukea ja ohjata tiimin henkilöstöä tällä alueella.
- osaa vastata ryhmänsä pedagogisen toiminnan viestinnästä

Varhaiskasvatuksen sosionomin eriytynyt osaaminen

Osaamisprofiilijaoston jäsenillä oli erilaisia näkemyksiä varhaiskasvatuksen sosionomin eriytyneestä osaamisesta. Varhaiskasvatuksen sosionomin ammattinimike on tätä kirjoitettaessa uusi, eikä tämän uuden ammattiryhmän tehtäväkuvien ja niiden edellyttämän osaamisen muotoutumisesta ole vielä tässä vaiheessa olemassa kokemustietoa tai tutkittua tietoa. Siksi on ymmärrettävää, että kuvauksen laatiminen on vaikeaa.

Seuraavassa esitetty kuvaus on syntynyt osaamisprofiilijaoston puheenjohtajan kompromissiehdotuksena. Se päädyttiin hyväksymään jaostossa keskustelunavauksena kuitenkin sillä huomautuksella, että kaikki osaamisprofiilijaoston jäsenet eivät katsoneet voitavansa sitoutua siihen kaikilta osin. Aluksi esitellään hyväksytty kompromissiehdotus ja sen jälkeen tuodaan esille niitä osaamisen sisältöjä, joista jaoston jäsenillä oli eriäviä käsityksiä.

Varhaiskasvatuksen osaaminen

- tuntee ja tunnistaa lasten ja perheiden hyvinvointiin ja voimavaroihin vaikuttavia tekijöitä
- osaa vahvistaa lasten ja perheiden hyvinvointia ja voimavaroja

- tuntee lasten ja perheiden hyvinvoinnin varmistavat palvelut ja tukitoimet, tunnistaa näiden tarpeen ja osaa ohjata lapsia ja perheitä tarvittavien palvelujen ja tukitoimien piiriin
- osaa vastata kulttuurisen moninaisuuden huomioon ottamisesta lasten ja perheiden tukemisessa
- osaa edistää lapsen osallisuutta, hyvinvointia ja osaamista laaja-alaisesti varhaiskasvatuksen tavoitteellisessa pedagogisessa toiminnassa, sen suunnittelussa, arvioinnissa ja kehittämisessä
- hallitsee osallistavia ja yhteisöllisiä pedagogisia menetelmiä lapsiryhmän ohjauksessa ja perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä
- osaa tukea perheiden vertaistoimintaa ja omaehtoisen yhteisöllisyyden rakentumista
- osaa hyödyntää uusinta tutkimustietoa ja tutkittuja menetelmiä lapsiryhmän pedagogisen toiminnan ja perheiden kanssa tehtävän yhteistyön toteuttamisessa ja kehittämisessä

Verkosto-osaaminen

- osaa käyttää sosiaali- ja terveystalvvelujärjestelmää koskevaa osaamistaan lapsiryhmään liittyvässä monialaisessa yhteistyössä
- osaa toimia varhaiskasvatuksen ja sosiaali- ja terveystalvveluiden yhteistyössä ja vastata lapsiryhmän osalta erityisesti perhetyön ja ehkäisevän lastensuojelutyön suunnittelusta, toteuttamisesta ja kehittämisestä
- osaa tukea ja ohjata lapsiryhmän henkilöstöä sosiaali- ja terveystalvveluiden, erityisesti perhetyön ja ehkäisevän lastensuojelun tahojen kanssa tehtävässä yhteistyössä
- osaa vastata ryhmänsä toiminnan viestinnästä omalla tehtäväalueellaan

Osaamisprofiilijaoston vaikeudet kuvata varhaiskasvatuksen sosionomin eriytynttä osaamista liittyivät erityisesti epäselvyyksiin varhaiskasvatuksen opettajan, varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja varhaiskasvatuksen sosionomin työn rajapinnoilla. Päiväkotien ammattirakenteen muutoksella pyrittiin selkeyttämään varhaiskasvatuksen korkea-asteen koulutusten, ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen, keskinäistä tehtäväjakoa sen osalta, millaista osaamista niiden opiskelijoiden odotetaan tutkintokoulutuksessa hankkivan. Varhaiskasvatuksen opettajan ja varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänimikkeiden ja kelpoisuusehtojen määrittelyn ennakoitiin tuovan kunkin koulutuksen tuoman erityisosaamisen nykyistä paremmin esiin (HE 40/2018 s. 54 ja 67.) Osaamisprofiilijaoston työskentelyn vaikeudet osoittavat, että asia on vielä monelta osin kesken ja vaatii yhteisen työskentelyn jatkamista.

Keskusteluissa ilmenneet erilaiset käsityksiä liittyivät osin siihen, millaisista työprosesseista tai tehtäväkokonaisuuksista varhaiskasvatuksen sosionomin tulee osata vastata itsenäisesti tai osana monialaista- ja ammatillista yhteistyötä.

Kaikilta osin kyse ei kuitenkaan ole ammatillisista rajapinnoista, vaan itse varhaiskasvatukseen ja varhaiskasvatustyöhön liittyvistä tulkintaeroavaisuuksista. Nämä liittyvät erityisesti pedagogiikan ja varhaiskasvatuksessa lapsille ja lapsiperheille annettavan tuen tulkintoihin.

Yllä kuvatussa puheenjohtajan kompromissiehdotuksessa pedagogiikka nähdään varhaiskasvatuksen keskeiseksi toiminnaksi. Tulkinnan lähtökohtana on varhaiskasvatustilain 2 pykälän toteamus: Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatusta, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Tehdyssä ehdotuksessa sen katsotaan merkitsevän sitä, että kaikki varhaiskasvatuksen ammattilaiset osallistuvat tällaisen tavoitteellisen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon pedagogisesti painottuneen toiminnan toteutukseen. Kokonaisvastuu tästä pedagogisesta toiminnasta asettuu selkeästi varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden määrityksen mukaisesti lapsiryhmätasolla varhaiskasvatuksen opettajalle. Toimintayksikön tasolla vastuu toiminnasta on päiväkodin johtajalla.

Kaikki jaoston jäsenet eivät kuitenkaan nähneet mahdolliseksi sisällyttää pedagogiikkaan liittyvää osaamista varhaiskasvatuksen sosionomin eriytyneen osaamisen kuvaukseen. Perusteluna tälle esitettiin seuraavaa: Kaikkien tutkintokoulutusten kyllä nähtiin tuottavan osaamista, jonka perusteella on mahdollista toimia pedagogisesti mielekkäällä tavalla. Eriytyväksi osaamiseksi pedagogiikka nähtiin muodostuvan nimenomaan varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksessa. Tätä perusteltiin sillä, että varhaiskasvatuksen opettajan eriytyneen osaamisen painottuu pedagogiikkaan ja geneerisiin opettamisen taitoihin. Varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksessa painottuvat (varhais)kasvatuksen teoreettiset, tutkimusperustaiset ja käytännölliset näkökulmat, jolloin osaamisen perusta on oppimisen ja pedagogiikan asiantuntijuudessa. Pedagogisen toiminnan suunnittelu, toteuttaminen, kehittäminen ja arvioiminen sekä opettajuuteen liittyvä ammatillinen osaaminen ovat keskiössä varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksessa. Edellä kuvatut lain kohdat ja perustelut korostavat ja kohdentavat myös opettajan pedagogista eriytyvää osaamista. Varhaiskasvatuksen opettaja on ainoa, jonka koulutuksen sisältö suuntautuu kokonaisuudessaan pedagogiikkaan, jolloin sen täytyy olla opettajan eriytyneen osaamista. Sosionomien eriytyvässä osaamisessa ei voi jaoston kaikkien jäsenten näkemyksen mukaan painottaa pedagogista osaamista ja suunnittelua, kehittämistä ja arviointia. Sen sijaan sosionomit tuovat arvokasta osaamistaan opettajan pedagogisen suunnittelun tueksi.

Osaamisprofiilijaoston jäsenillä on ollut erilaisia tulkintoja myös varhaiskasvatuksessa lapsille ja lapsiperheille annettavan tuen sisällöstä ja muodoista. Yllä esitetyissä varhaiskasvatuksen sosionomin, varhaiskasvatuksen opettajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan eriytyneen osaamisen kuvauksissa lapsille ja lapsiperheille varhaiskasvatuksessa annettava tuki nähdään laajasti: Se voi tarkoittaa tukea silloin, kun lapsi joutuu kohtaamaan elämässään turvattomuutta tai kaltoinkohtelua. Samoin se voi tarkoittaa tukea, jota lapsi tarvitsee oppimisen vaikeuksissa tai yleisemmin ihmisenä kasvamisessaan. Kokonaisuudessaan

varhaiskasvatuksessa annettavan tuen katsotaan edellyttävän sosiaalipoliittiselle, kasvatopsykologiselle, pedagogiselle ja erityispedagogiselle tietoperustalle rakentuvaa osaamista. Eri ammattiryhmien eriytyneen osaamisen kuvauksissa on pyritty tuomaan esille kunkin ammattiryhmän eriytyvää osaamista tuen kysymyksissä. Esitys lähtee myös tulkinasta, jonka mukaan lapsiperheiden ja lasten tuki nivoutuu tiiviisti toisiinsa. Varhaiskasvatustalvet ovat lapsille suunnattuja palveluja, ja siten lapsen tuen tarpeet ovat aina ensisijaisia niiden lähtökohdista riippumatta.

Osa osaamisprofiilijaoston jäsenistä näkee varhaiskasvatustalvin valmisteluun viitaten, että sosiaalialaan suuntautunut sosionomin koulutuksen sisällön tuottama kompetenssi tuottaa eriytyvää osaamista lapsiperheiden hyvinvoinnin vahvistamiseen ja näihin liittyviin tuen tarpeisiin. (HE 40/2018 vp). Tähän ohjaa myös lainsäädäntö. Varhaiskasvatustalvin erityisopettajan eriytyvä osaaminen kohdentuu lapsen kasvun ja oppimisen tuen tarpeen, tukitoimenpiteiden tai niiden toteuttamisen arviointiin. Tästä syystä lapsen tukea ei voida liittää sosionomin eriytyvään osaamiseen.

Osaamisprofiilijaostossa ilmeni erilaisia tulkintoja myös siinä, millä tavoin kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää osaamista voidaan kuvata. Yllä olevassa kuvauksessa sekä varhaiskasvatustalvin opettajan että varhaiskasvatustalvin sosionomin tehtäväkuvauksiin sisältyy oletus osata vastata tästä kokonaisuudesta. Myös tässä kulttuurinen moninaisuus nähdään laajana ja monitieteistä osaamista vaativana tehtäväalueena. Osa jaoston jäsenistä ei voinut sitoutua esitettyyn kuvaukseen. Perusteluna tälle oli, ettei varhaiskasvatustalvin sosionomin eriytyvän osaamisen kuvaukseen kirjattua kulttuurisen moninaisuuden huomioon ottamisen vastuuta voida irrottaa tavoitteellisesta kasvatustalvin ja opetustalvystä ja siinä lasten tukemisesta, vaan moninaisuuden huomioon ottava ja moninaisuutta edistävän toimintakulttuurin edistäminen on läsnä kaikessa pedagogisessa varhaiskasvatustalvinnassa. Kulttuurinen moninaisuuden huomioimisen velvoite ei voi koskea pelkästään tukitoimia, vaan sen tulee läpäistä kaikkia varhaiskasvatustalvin käytäntöjä. Varhaiskasvatustalvin opettajan tehtävänä on vastata siitä, että varhaiskasvatustalvinnasta on osallistavaa ja sitä toteutetaan siten, että kaikilla lapsilla on yhtäläinen mahdollisuus osallistua ja toimia tasa-arvoisesti ja yhdenvertaisesti ketään syrjimättä.

Kuten edellä on todettu, laadittuja eriytyneen osaamisen profiileja voidaan pitää keskustelunavauksena. Niiden työstämiseksi tarvitaan yhteisiä keskusteluja ja tutkimustietoa. Eriyisen tärkeää on selkeyttää pedagogiikan, varhaiskasvatustalvin annettavan tuen ja moniammatillisen osaamisen tulkintoja.

4.4 Kohti kaikkien osaamista kunnioittavaa ja hyödyntävää moniammatillisuutta

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa moniammatillisuuden tulkinnat ovat vaihdelleet ja vaihtelevat edelleenkin. Moniammatillisuudella tarkoitetaan useimmiten eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden yhteistyötä ja yhdessä työskentelyä työryhmissä, jossa valta, tieto ja osaaminen jaetaan. Tarkoituksena on saavuttaa jotakin, johon yksi ihminen ei pysty yksin. Kun käsiteltävään tehtävään, kysymykseen tai ongelmaan tulee erilaisia näkökulmia, yhteiset ponnistukset saattavat rikastuttaa ongelmanratkaisun edellyttämää suoritusta ja toimintaa.

Moniammatillisuus ei merkitse oman tutkintokoulutuksen ja sen pohjalta rakentuneen osaamisen mukanaan tuoman ammatillisen perspektiivin häivyttämistä. Pikemminkin kyse on eri ammattiryhmien eriytyneiden osaamisprofiilien kirkastamisesta niin, että kunkin ammattiryhmän erityisosaaminen tuodaan tietoisella tasolla osaksi moniammatillisen ryhmän ja yhteisön yhteisen osaamisen rakentamista. Tällaisessa relationaalisessa toiminnassa kaikkien, erilaista osaamista omaavien ammattilaisten resurssit voivat syventää ymmärrystä yhteisestä työstä (Edwards, 2010, 2011; Duhn, Fleer & Harrison, 2016). Jotta ammattilaiset kykenevät suhteuttamaan oman ammatillisen osaamisensa laajempaan yhteyteen ja rakentamaan yhdessä yhtenäistä varhaiskasvatuksen ammatillisen osaamisen kokonaisuutta, heidän tulee tunnistaa oma ja toisten ammattilaisten osaaminen, sen rajat ja vahvuudet. Tarvitaan siten systemaattista relationaalisen asiantuntijuuden kehittämistä (ks. Edwards 2011). Moniammatillisen tiimin kokonaisosaamisen hyödyntäminen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon suunnittelussa ja arvioinnissa tukee myös niitä työntekijöitä, jotka eriytyneiden osaamisprofiilien ja vastuiden perusteella vastaavat joistakin toiminta-alueista.

4.5 Osaamisprofiilijaoston kehittämisehdotukset

- Varhaiskasvatuksen koulutusten tuottamia ammatillisia osaamisprofiileja tulee edelleen selkiyttää koulutusten ja niiden sidosryhmien välisessä yhteistyössä.
- Varhaiskasvatuksen koulutusten tuottamasta ammatillisesta osaamisesta tarvitaan ajankohtaista tutkimustietoa.
- Varhaiskasvatuksen koulutusten tulee ohjata opiskelijoita rakentamaan ammatillista identiteettiä siten, että he tunnistavat oman ja muiden ammattilaisten ammatillisen osaamisen vahvuudet ja rajat ja kykenevät toimimaan moniammatillisissa ja monialaisissa työryhmissä.
- Varhaiskasvatuksen tutkintokoulutusten sisältöjä ja osaamisen tavoitteita on tarpeen kehittää koordinoitusti alan kokonaisuus huomioiden.

Lähteet

- Duhn, I., Fler, M. & Harrison, L. 2016. Supporting multidisciplinary networks through relationally and a critical sense of belonging: Three 'gardening tools' and the relational agency framework, *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 378–391.
- Edwards, A. 2010. Being an Expert Professional Practitioner. *The Relational Turn in Expertise. Professional and Practice-based Learning*. Dordrecht: Springer.
- Edwards, A. 2011. Building common knowledge at boundaries between professional practices: relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50 (1), 33–39.
- Fukkink, R. G., & Lont, A. 2007. Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294–311.
- HE 40/2018 vp. Hallituksen esitys varhaiskasvatuslaiksi.
- 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. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto. Julkaisuja 2013:7.
- Karila, K. 2013. Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Vastapaino*.
- Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Loppuraportti. Tampereen yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Saatavilla http://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-4301.pdf. Luettu 1.9.2020.
- Karila, K. & Nummenmaa, AR. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkoti. Juva: WSOY.
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C. & Wong, T. W. G. 2015. The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood care and learning environment. *Campbell Systematic Reviews* 2017:1.
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. 2017. Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research* 6 (2) 2017, 188–206.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015. Varhaiskasvatuksen kehittämisen ja tutkimuksen painopistealueet. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:19.
- STM 2007. Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:7.

5 Varhaiskasvatuksen työvoiman tarve ja saatavuus

Meeri Rusi, yliopettaja, Turun ammattikorkeakoulu, ennakointijaoston pj.

Outi Ylitapio-Mäntylä, Yliopistonlehtori, Oulun yliopisto, ennakointijaoston pj.

Taisto Arkko, rehtori, Rovaniemen koulutuskuntayhtymä REDU

Anu Kuosmanen, kehittämisspäälikkö, Kajaanin kaupungin koulutusliikelaitos

Jaana Lahdenperä-Laine, viestintäasiantuntija, Varhaiskasvatuksen Opettajien liitto ry

Jarkko Lahtinen, kehittämisspäälikkö, Suomen Kuntaliitto ry

Johanna Pérez, asiantuntija, SuPer ry

Päivi Rinne, koulutusspäälikkö, Seinäjoen ammattikorkeakoulu

Janniina Vlasov, arviointineuvos, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi)

Tarkastelun lähtökohdat

Tässä luvussa tarkastellaan varhaiskasvatuksen työvoiman tarvetta ja saatavuutta valtakunnallisesti sekä alueellisesti maakunnittain. Tarkastelun lähtökohtana ovat ennakoitujen muutokset alle kouluikäisten lasten määrissä eri maakunnissa, varhaiskasvatukseen osallistuminen ja osallistumisasteet, varhaiskasvatuksen henkilöstön määrät ja eläköityminen sekä varhaiskasvatuksen koulutuksiin hakeutuneiden ja sieltä valmistuneiden määrät eri koulutusasteilla.

Sitran laatiman selvityksen (Aro, Aro, Honkala, Huttula & Mäkelä, 2020) mukaan Suomen väestönkehitys on vahvasti eriytynyt 2010-luvulla ja erot eri maakuntien välillä ja enenevässä määrin myös maakuntien sisällä ovat lisääntyneet. Nämä väestökehityksessä tapahtuneet muutokset liittyvät oleellisesti myös varhaiskasvatuseräikäisten lasten sekä varhaiskasvatukseen koulutettavien tai siellä työskentelevän henkilöstön määrään ja määrien ennakkointiin.

Sitran selvityksen mukaan väestönkehityksen eriytymiseen liittyviä suurimpia haasteita ovat väestön ikääntyminen, työikäisen väestön määrän väheneminen ja syntyvyyden nopea aleneminen. Väestönkehityksen voimakkaaseen eriytymiseen vaikuttaa muun muassa se, että

vuosina 2013–2018 alle kouluikäisten määrä väheni Suomessa noin 35 500 lapsella. Varhaiskasvatusikäisten lasten määrä kasvoi 2010-luvulla vain joka seitsemännessä kunnassa, eli 45 kunnassa. (Aro ym., 2020.) Kun tarkastellaan sekä varhaiskasvatusikäisten lasten määriä että varhaiskasvatuksen henkilöstön määriä, alueellisia eroja aiheuttaa myös lisääntynyt muuttoliike 2010-luvulla. Sitran selvityksessä havaittiin lisäksi, että väestön muuttoliike on luonteeltaan keskittävää, polarisoivaa ja valikoivaa. Kuntien ja maakuntien väliset muutot jakautuivat alueiden välillä epätasapainoisesti. Aluetasolla maan sisäinen muuttoliike on myös merkittävin alueellista koulutustarvetta säätelevä tekijä. (Aro ym., 2020.)

Nykytilannetta (2018–2020) kuvaavan tiedon pohjalta on tässä luvussa ennakoitu syntyvien lasten määriä, varhaiskasvatuksen osallistumisastetta ja edelleen varhaiskasvatuksen työvoimatarpeita valtakunnallisesti ja maakunnittain vuonna 2030. Nykytilannetta kuvaavien tilastojen lähteinä ovat Tilastokeskuksen, Sotkanetin, Vipusen, Ammattibarometrin, Kuntatyönantajan ja Kuntaliiton julkaisuja. Tilastot on yhdistetty liitteenä 5 olevaan taulukoon. Tarkastelemalla erilaisia tilastoja ja laatimalla ennusteita lasten määristä varhaiskasvatuksessa sekä henkilöstön eläköitymisrakenteessa, voidaan tehdä päätelmiä varhaiskasvatushenkilöstön työvoimatarpeista.

5.1 Nykytilanne 2018–2020: Lapsimäärä, varhaiskasvatuksen osallistuminen, henkilöstötarve ja koulutus

Lasten määrä ja syntyvyys

Koko maassa Ahvenanmaata lukuun ottamatta oli 31.12.2018 tilastoituna 1–6-vuotiaita lapsia yhteensä 339 307. Kolmannes heistä, eli 110 130, koko Suomen varhaiskasvatusikäisistä lapsista asui Uudellamaalla. Etelä-Karjala ja Etelä-Savo, Kainuu ja Keski-Pohjanmaa ovat maakuntia, joissa lapsia on vähiten. Jokaisessa edellä mainitussa maakunnassa lapsimäärä jäi alle 7 000. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2019.)

Suomessa syntyi vuonna 2019 45 613 lasta, kun kymmenen vuotta aikaisemmin vuonna 2009 syntyneitä oli 60 430. Useissa ennusteissa syntyvyyden on ennustettu edelleen laskevan, toisaalta tammi-helmikuussa 2020 Suomessa syntyi 355 lasta enemmän (yhteensä 7 510 lasta) kuin vastaavana ajankohtana vuotta aiemmin (Tilastokeskus väestöennuste, 2020). Maakuntakohtaisia lapsimääriä voi tarkastella yksityiskohtaisemmin liitteessä 6.

Varhaiskasvatukseen osallistuminen

Varhaiskasvatukseen osallistumisessa on suuria eroja ikäryhmittäin ja maakunnittain. Vuonna 2019 koko Suomessa 253 727 lasta osallistui varhaiskasvatukseen, koko Suomen

keskimääräisen osallistumisasteen ollessa 77 prosenttia. Useassa maakunnassa päästään osallistumisessa yli 76 prosenttiin. Alhaisimmat osallistumisasteen ovat 67,7–71,0 prosenttien välillä Pohjois-Pohjanmaalla, Keski-Pohjanmaalla ja Etelä-Pohjanmaalla. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2019.) Vuoden 2019 osallistumisasteissa on hivenen nousua verrattuna vuoden 2018 lukuihin. Tämän ennakoitutyön lukuina on käytetty 2018 lukuja, koska laskelmia tehdessä vuoden 2019 osallistumisasteluvut eivät olleet käytössä.

Varhaiskasvatukseen osallistuneiden lasten määrä jakautui kunnallisten järjestäjien ja yksityisten palveluntuottajien tuottaman varhaiskasvatuksen kesken vuonna 2018 siten, että kunnallisten palvelujärjestäjien varhaiskasvatuksen piirissä oli valtakunnallisesti noin 83 prosenttia (208 646 lasta) koko maan lapsista ja yksityisen varhaiskasvatuksen piirissä lapsia oli 17 prosenttia (42 081 lasta). Kaikista kunnallisen järjestäjän tuottamaan varhaiskasvatukseen osallistuneista lapsista noin 34 prosenttia oli Uudenmaan alueella (71 127 lasta), kun puolestaan Kainuun alueella kunnallisen järjestäjän tuottamaan varhaiskasvatukseen osallistui 1,1 prosenttia maan lapsista (2 402 lasta). Vastaavat luvut yksityisesti tuotetun varhaiskasvatuksen puolella ovat Uusimaa 31,7 prosenttia (13 348 lasta) ja Kainuu noin 1,5 prosenttia (627 lasta). (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2019.)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen tilastojen valossa havaitaan, että institutionaaliseen varhaiskasvatukseen osallistuminen on noussut vuodesta 2015 tasaisesti. Suomella on ollut pitkän aikavälin kansallinen tavoite nostaa varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten määrää, joka nyt jää selvästi jälkeen muista Pohjoismaista sekä EU-maiden keskiarvosta (OECD 2015). Euroopan Unionin asettaman ET 2020 -ohjelman tavoitteena on, että EU-maissa 94 prosenttia yli neljävuotiaista lapsista osallistuisi varhaiskasvatukseen (Euroopan Komissio 2014). Huolimatta siitä, että kokonaisuutena EU-maissa 94 prosentin osallistumisaste on yli neljävuotiaiden osalta saavutettu (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019), Suomessa tähän tavoitteeseen ei yllätä, vaikka nousua onkin havaittavissa.

Henkilöstön määrä

Varhaiskasvatuksen henkilöstöä koskeva tilastointi ja seuranta ovat olleet puutteellisia, eikä työvoima- ja koulutustarpeeseen ole käytettävissä systemaattisesti kerättyä tietoperustaa (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 91–92). Ajantasaiseen ja tarkempaan tietoon henkilöstötarpeesta vastaa tulevaisuudessa varhaiskasvatuksen kansallinen tietovaranto Varda.

Vuonna 2018 kunnan järjestämissä varhaiskasvatuspalveluissa työskenteli toisen asteen tutkinnon suorittaneita työntekijöitä 32 246. Vastaavasti korkea-asteen koulutettuja työntekijöitä oli kunnan järjestämissä palveluissa noin puolet vähemmän eli 16 754 työntekijää. Uudellamaalla toisen asteen koulutettuja työntekijöitä oli 12 028 ja korkea-asteen koulutettuja 5 675. Etelä-Karjala, Kainuu, Etelä-Savo ja Keski-Pohjanmaa ovat maakuntia, joissa jokaisessa toisen asteen työntekijämäärä on alle 800. Puolestaan alle 400 korkea-asteen

työntekijää oli Etelä-Savossa, Keski-Pohjanmaalla ja Kainuussa. (Sohlman, 2020b, Tilastokeskuksen PxWeb-tietokannat 2019.) Yksityisten palveluntuottajien työntekijämäärien ja työntekijätarpeen määrittely on haastavaa, sillä toimijoiden määrä vaihtelee alueittain. Tarkkaa tietoa ei ole siitä, kuinka paljon yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa on henkilöstöä.

Henkilöstöpula, erityisesti kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien osalta, on jo nähtävissä valtakunnallisesti. Työ- ja elinkeinoministeriön ammattibarometrin (2020) mukainen tilannekuva kertoo, että varhaiskasvatuksen opettajista oli pulaa kaikissa maakunnissa ja erityisen paljon pulaa oli Uudellamaalla sekä myös Varsinais-Suomessa, Etelä-Pohjanmaalla ja Kainuussa. Ammattibarometrin mukaan vastaavasti lastenhoitotyöntekijöistä² oli pulaa Uudellamaalla, Keski-Pohjanmaalla ja Pohjanmaalla. Muissa maakunnissa lastenhoitotyöntekijöiden tilanne avoimien paikkojen ja niihin hakevien osalta oli tasapainossa tai hakijoita oli liikaa. (TEM ammattibarometri 2020.)

Samansuuntaisia havaintoja tehtiin myös aluehallintovirastojen ja Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumien järjestämissä alueellisissa kuulemistilaisuuksissa. Kelpoisen henkilöstön saatavuus varhaiskasvatukseen koetaan jo tällä hetkellä haasteena erityisesti Etelä-Suomen ja Lapin aluehallintovirastojen alueilla sekä Pohjois-Pohjanmaalla ja Kainuussa. Vakituisiin työsuhteisiin maakuntien keskuskaupungeissa löytyi vielä usein kelpoisia hakijoita, mutta keskusten ulkopuolella tilanne oli haastavampi. Pääkaupunki-seudulla kelpoisen henkilökunnan saatavuus tuli kuulemistilaisuudessa esille erityisen suurena haasteena.

Tällä hetkellä varhaiskasvatukseen suuntautuneita kasvatustieteiden maistereita on päiväkodin johtotehtävissä vähän. Kuitenkin tulevaisuudessa kasvatustieteiden maistereita tarvitaan, sillä tutkinto tulee päiväkodin johtajien kelpoisuusvaatimukseksi vuonna 2030. Tilastokeskuksen kuntasektorin lokakuun 2018 palkkatilaston mukaan KVTES:n varhaiskasvatusyksikön johto- ja esimiestehtävien hinnoittelukohdassa on ollut yhteensä 2 221 henkilöä. Näistä yhdeksällä prosentilla on ollut kasvatustieteiden maisterin tutkinto (Suomen virallinen tilasto (SVT) 2019.)

Eläköitymisennusteen mukaan vuosina 2019–2029 kuntasektorilta eläköityy 927 varhaiskasvatuksen johto- ja esimiestehtävässä toimivaa ja vuosina 2030–2038 vielä lisäksi 460

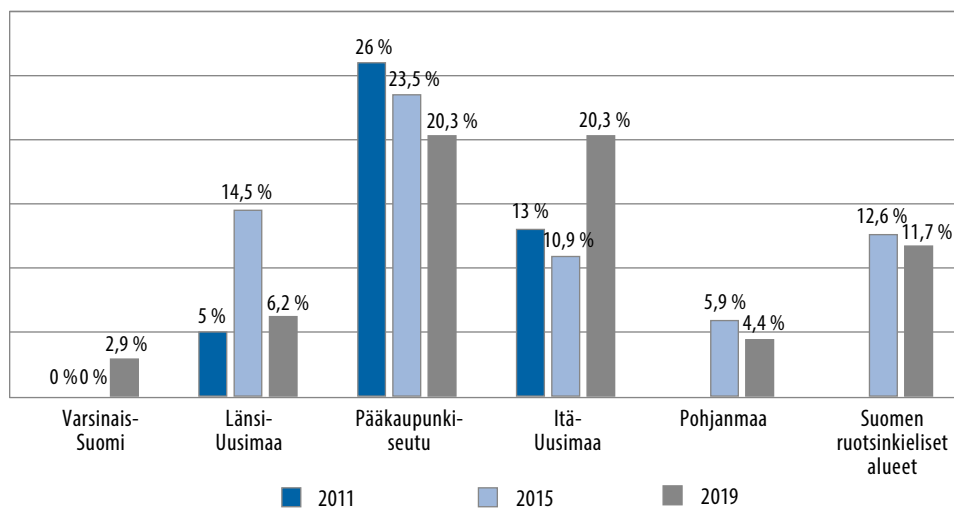
2 Lastenhoitotyöntekijät on määritelty ISCO (International Standard Classification of Occupations) -ammattiluokituksen ammatti 5-numeron tarkkuudella:

53110 - Lastenhoitaja
53111 - Henkilökohtainen avustaja, päiväkotia
53112 - Hoitoapulainen
53113 - Perhepäivähoitaja
53114 - Lasten päivähoitaja, kodit
53115 - Kerhoavustaja
53119 - Muu lastenhoitotyöntekijä

varhaiskasvatuksen johto- ja esimiestehtävissä toimivaa henkilöä sekä 2038 lisäksi 460 varhaiskasvatuksen johto- ja esimiestehtävissä toimivaa henkilöä (Sohlman 2020a). Kuitenkin viime aikoina varhaiskasvatuksen yksikkökoot ovat kasvaneet ja johtajien määrä on samalla suhteellisesti vähentynyt.

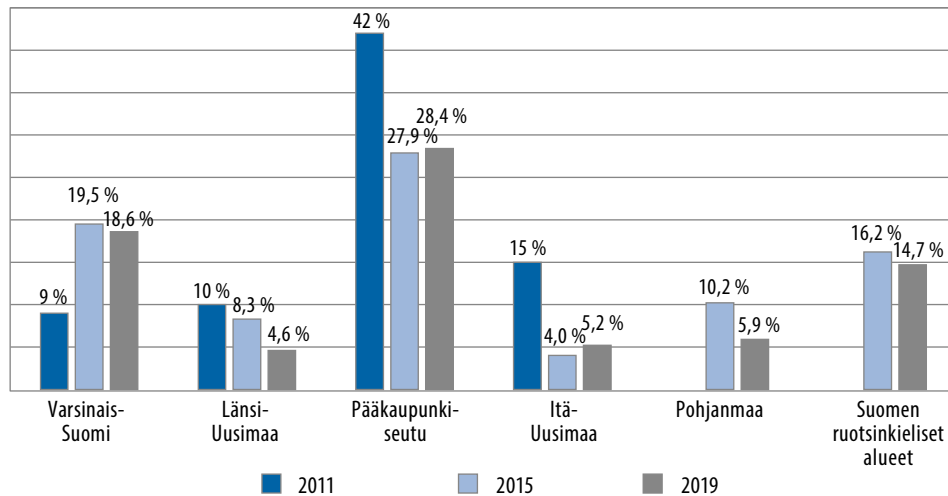
Aluehallintovirastojen ja Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin yhteisissä alueellisissa kuulemistilaisuuksissa keväällä 2020 tuli erityisenä kysymyksenä esille varhaiskasvatuspalveluita koskeva henkilöstöpula ruotsin- ja saamenkielisissä palveluissa. Esimerkiksi syksyllä 2019 pääkaupunkiseudulla ruotsinkielisissä varhaiskasvatuspalveluissa varhaiskasvatuksen opettajista ei-kelpoisia oli 20,3 prosenttia ja lastenhoitajista ei-kelpoisia oli 28,4 prosenttia. (ks. Kuvio 4 ja 5 alla.)

Vastaavasti varhaiskasvatuksen erityisopettajan vakansseja oli yhteensä 21, joista hoitamatta tai ei-kelpoisten hoitamina oli 2 (9,5%) (Askola-Vehviläinen, Järvenkallas & Mikkola 2020.)



Kuvio 4. Ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat ruotsinkielisessä varhaiskasvatuksessa.

Lähde: Sydkusten 2019



Kuvio 5. Ei-kelpoiset lastenhoitajat ruotsinkielisessä varhaiskasvatuksessa. Lähde: Sydkusten 2019

Haasteellista on lisäksi kelpoisen henkilöstön saaminen saamenkieliseen varhaiskasvatukseen saamen alueella. Selvityksessä saamenkielisen varhaiskasvatuksen turvaamiseksi osoitetun määrärahan käytöstä vuonna 2019 (Ljetoff & Aikio-Puoskari, 2020) todetaan, että varhaiskasvatukseen kelpoisten ja saamenkielen taitoisten työntekijöiden puute tulee esille kaikkien saamelaisalueen kuntien antamissa selvityksissä. Kelpoisen henkilöstön ja sijaisten löytäminen koetaan erittäin hankalaksi. Muutamia saamelaisten kotiseutualueen kuntien varhaiskasvatuksen työntekijöistä valmistui varhaiskasvatuksen opettajiksi keväällä 2019 Oulun yliopiston saamelaisesta lastentarhanopettajankoulutuksesta. Koulutus on nostanut kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien osuutta kunnissa. Työntekijätilanne on vaikein Enontekiön kunnassa, jossa saamenkielisiä varhaiskasvatuksen työntekijöitä on niukasti saatavilla. Utsjoen tilanne on selvityksen mukaan kohtalainen.

Saamelaiskulttuurikeskuksen koulutussihteeri Ulla Aikio-Puoskarin (Henkilökohtainen tiedonanto 7.4.2020) mukaan saamenalueen saamenkielisessä varhaiskasvatuksessa työskenteli yhteensä 17 saamenkielistä työntekijää (Utsjoella 8, Enontekiöllä 3, Inarissa 6), joilta seitsemältä puuttui varhaiskasvatukseen kelpoisuuden antava tutkinto. Saamenkielistä varhaiskasvatusta järjestetään saamelaisalueen lisäksi Helsingissä, Oulussa, Rovaniemellä ja Kittilän Sirkassa. Näissä kelpoisen henkilökunnan tilanne on vaihteleva.

Saamenkielisen varhaiskasvatuksen haasteet liittyvät keskeisesti sekä kielitaitoisen että kelpoisen henkilöstön saatavuuteen ja lasten erityisen kielellisen tuen tarpeen saamiseen. Pätevän pohjoissaamenkielisen henkilöstön puute erityisesti sijaisten osalta on jatkuvaa, mikä hankaloittaa saamenkielisen varhaiskasvatuksen järjestämistä ja pitkäjänteistä kehittämistä. (Ljetoff & Aikio-Puoskari, 2020.) Opetus- ja kulttuuriministeriö onkin asettanut saamenkielten ja saamenkielisen opetuksen kehittämisen työryhmän, johon liittyy myös varhaiskasvatus. Työryhmän toimikausi kestää vuoden 2020 loppuun.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus

Opetushallinnon tilastopalvelu Vipusen mukaan vuonna 2020 valmistuu Suomessa varhaiskasvatuksen ammattilaisia seitsemästä yliopistosta, kahdestakymmenestä ammattikorkeakoulusta ja noin 150–200 toisen asteen oppilaitoksesta.

Yliopistoista valmistui vuonna 2018 465 varhaiskasvatuksen kandidaattia varhaiskasvatuksen opettajaksi. Tarkempi kuvaus yliopistojen varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen paikoista on kuvattu luvussa 6.1.3 ja taulukossa 8.

Yliopistojen varhaiskasvatuksen aloituspaikkamääriä on nostettu tiedostetun opettajavajeen vuoksi. Opetus- ja kulttuuriministeriö on muun muassa kohdentanut lisärahoitusta (1 000 lisäkoulutuspaikkaa) varhaiskasvatuksen opettajankoulutusta antaville yliopistoille vuosina 2018–2021.

Ammattikorkeakouluista valmistui vuonna 2018 noin 2 320 sosionomi (AMK) -tutkinnon suorittanutta, joista ammattikorkeakouluille tehdyn kyselyn mukaan keskimäärin kolmannes eli noin 770 valmistunutta sosionomia suuntautui varhaiskasvatukseen. (Hakala et al. 2019.) Kaikista tutkinnon suorittaneista sosionomeista suurin osa eli 28 prosenttia asui Uudellamaalla. Seuraavaksi eniten tutkinnon suorittaneista asui Varsinais-Suomessa, Pohjois-Pohjanmaalla ja Pirkanmaalla, noin 7–9 prosenttia kussakin. Vähiten tutkinnon suorittaneista asui Kainuussa ja Keski-Pohjanmaalla, molemmissa noin 1 prosentti. (Vipunen, 2020b.)

1.9.2019 jälkeen opintonsa aloittaneet sosionomiopiskelijat eivät saa kelpoisuutta varhaiskasvatuksen opettajaksi, vaan heistä tulee varhaiskasvatuksen sosionomeja. Ammattikorkeakoulujen arvioiden mukaan tämä todennäköisesti vähentää varhaiskasvatukseen suuntautuvien sosionomien määrää. (Hakala et al.2019.)

Toisen asteen oppilaitoksista valmistui vuonna 2018 yhteensä 3 060 henkilöä lähihoitajaksi (sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lasten ja nuorten kasvatuksen ja hoidon osaamisala) tai lastenohjaajiksi (kasvatus- ja ohjausalan perustutkinto, ent. lapsi- ja perhetyön perustutkinto). Tutkinnoista huomattava osa eli 35 prosenttia suoritettiin Uudellamaalla. Seuraavaksi eniten tutkintoja suoritettiin Pirkanmaalla 8 prosenttia, Varsinais-Suomessa 7 prosenttia, Pohjois-Pohjanmaalla 7 prosenttia ja Keski-Suomessa 6 prosenttia. Vähiten tutkintoja suoritettiin Etelä-Karjalassa 1 prosenttia ja Kainuussa, Pohjois-Karjalassa, Keski-Pohjanmaalla ja Kymenlaaksossa, joissa jokaisella suoritettiin 2 prosenttia tutkinnoista. (Vipunen, 2020c.) Lastenhoitajan tehtävään kelpoisuuden tuottaa myös viittomakielisen ohjauksen perustutkintokoulutus.

Perhepäivähoitajien määrä vähenee maassamme. Vuosittain valmistuu noin **138** perhepäivähoitajaa. Perhepäivähoidossa oli 15 549 lasta kaikista varhaiskasvatukseen osallistuneista lapsista 2019. Kokoaikaisessa perhepäivähoidossa heistä oli 13540 lasta. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019.)

5.2 Ennuste vuodelle 2030: Lapsimäärät, osallistumisaste ja henkilöstön tarve

Jotta voisimme ennakoida varhaiskasvatuksen henkilöstön tarvetta vuodelle 2030, tarvitsemme ennusteita lasten määristä ja osallistumisasteesta varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen henkilöstötarpeen arviointi kohdistuu vuoteen 2030, jolloin varhaiskasvatukseen (540/2018) mukaiset kelpoisuudet ja henkilöstörakenteen vaatimukset ovat voimassa. Lain mukaan korkeakoulutetuista vähintään puolella tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus.

Keskeinen henkilöstötarpeeseen vaikuttava tekijä on 1–6-vuotiaiden varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten määrä. Varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten määrän tarkka ennakointi on haastavaa vuoteen 2030. Varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten määrään vaikuttavat esimerkiksi syntyvyyden kehittyminen, mahdollinen perhevapaaudistus, esiopetuksen mahdollinen laajentuminen kaksivuotiseksi, maksuttoman osa-aikaisen varhaiskasvatuksen kokeilut ja julkisen talouden kantokyky. Varhaiskasvatuksessa on käynnissä ja käynnistymässä erilaisia kokeiluja, joilla osaltaan pyritään vaikuttamaan varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen.

Lisäksi on huomioitava alueellinen eriytyminen, jossa väestön muuttoliikkeellä on merkittävä rooli. Tämä tarkoittaa esimerkiksi työikäisen väestön ja lapsiperheiden keskittymistä yhä enemmän kasvuseuduille. Alueilla, joissa lasten määrä vähenee, varhaiskasvatukseen haasteena voivat lisäksi olla vanhenevan väestön tarvitsemat palvelut, joihin lähihoitajakoulutuksen saanutta henkilöstöä tarvitaan.

Lasten määrä vuonna 2030

Alle on arvioitu lasten määriä varhaiskasvatuksessa vuonna 2030. Arvioinnin lähtökohdaksi valittiin kaksi vaihtoehtoa, joissa toisessa lasten osallistumisaste varhaiskasvatukseen 1–6-vuotiaiden lasten osalta säilyy nykyisellään noin 75 prosentissa ja toisessa vaihtoehdossa lasten osallistumisaste nousee 90 prosenttiin. Arvioinnin pohjana on käytetty vuoden 2018 lukuja, koska laskelmia tehdessä vuoden 2019 osallistumisasteluvut eivät olleet vielä käytössä.

1–6-vuotiaiden lasten määrä tulee Tilastokeskuksen väestöennusteen (2019) mukaan vähentymään vuodesta 2018 vuoteen 2030 mennessä 22 489 lasta (-6,63%). Ainoa maakunta, jossa lasten määrä kasvaa on Uusimaa (+2,55%). Merkittävintä lasten määrän vähentyminen on Kainuussa (-22,02%), Kymenlaaksossa (-20,76%), Etelä-Savossa (-20,54%) ja Kanta-Hämeessä (-18,56%). Monessa maakunnassa lapsimäärä laskee vuodesta 2018 vuoteen 2030 yli tuhannella eniten Etelä-Savossa, Kainuussa ja Kymenlaaksossa. (Tilastokeskus väestöennuste, 2019.)

Taulukko 3. Lasten määrä 31.12.2018 ja ennuste 1.1.2030. Lähde: Tilastokeskus väestötilastot 2019

Maakunnat	Lapset 31.12.2018	Lapset 1.1.2030	Muutos	Muutos-%
Etelä-Karjala	6 515	5 473	-1 042	-15,99 %
Etelä-Pohjanmaa	12 137	10 259	-1 878	-15,47 %
Etelä-Savo	6 786	5 392	-1 394	-20,54 %
Kainuu	3 860	3 010	-850	-22,02 %
Kanta-Häme	9 702	7 901	-1 801	-18,56 %
Keski-Pohjanmaa	5 096	4 417	-679	-13,32 %
Keski-Suomi	16 818	14 809	-2 009	-11,95 %
Kymenlaakso	8 801	6 974	-1 827	-20,76 %
Lappi	10 104	9 272	-832	-8,23 %
Pirkanmaa	32 303	31 016	-1 287	-3,98 %
Pohjanmaa	12 182	11 449	-733	-6,02 %
Pohjois-Karjala	8 802	7 855	-947	-10,76 %
Pohjois-Pohjanmaa	30 970	27 050	-3 920	-12,66 %
Pohjois-Savo	13 954	12 431	-1 523	-10,91 %
Päijät-Häme	11 074	9 729	-1 345	-12,15 %
Satakunta	12 315	10 309	-2 006	-16,29 %
Uusimaa	110 130	112 940	2 810	2,55 %
Varsinais-Suomi	27 758	26 532	-1 226	-4,42 %
KOKO MANNERSUOMI	339 307	316 818	-22 489	-6,63 %

Varhaiskasvatuksen osallistumisaste vuonna 2030

Varhaiskasvatukseen osallistumisen määriä vuonna 2030 on arvioitu taulukossa 4 osallistumisasteilla 90 prosenttia ja 75 prosenttia huomioiden lasten määrän muutokset vuoteen 2030 mennessä. Lasten varhaiskasvatukseen osallistumisessa on huomioitu kuntien koko-aikainen ja osa-aikainen toiminta, palvelusetelit sekä yksityisen hoidon tuki. Kun tarkastellaan 75 prosentin osallistumisasteen perusteella, vuonna 2030 varhaiskasvatukseen osallistuu ennusteen mukaan vuotta 2018 enemmän 1–6-vuotiaita lapsia Keski-Pohjanmaalla (+5,1%), Pohjois-Karjalassa (+1,54%), Pohjois-Pohjanmaalla (+0,48%) ja Uudellamaalla (+0,27%), kun taas muissa maakunnissa osallistumismäärät pienenevät. Merkittävimmät varhaiskasvatuksessa olevien lasten vähentymiset ovat Kainuussa (-25,47%), Etelä-Savossa (-21,29%) ja Kymenlaaksossa (-20,75%). Mikäli osallistumisaste nousee 90 prosenttiin, osallistujamäärät pienenevät vain Kainuussa (-10,56%), Etelä-Savossa (-5,55%) ja Kymenlaaksossa (-4,89%) ja vastaavasti muissa maakunnissa osallistujamäärät kasvavat vuoden 2018 tasosta.

Taulukko 4. Varhaiskasvatuksen osallistumisaste 2018 ja ennuste 2030.

Lähde: Tilastokeskus väestötilastot 2019

Maakunnat	Lapset varhaiskasva- tuksessa 2018	Osallistumis- aste % 2018	Lapset 1.1.2030	Vaka- osallistumis- aste 90% 2030	Muutos 2018- 2030	Muutos-%	Vaka- osallistumis- aste 75% 2030	Muutos 2018- 2030	Muutos-%
Etelä-Karjala	4 734	72,66 %	5 473	4 926	192	4,06 %	4105	-629	-13,29 %
Etelä-Pohjanmaa	8 540	70,36 %	10 259	9 233	693	8,11 %	7694	-846	-9,90 %
Etelä-Savo	5 138	75,71 %	5 392	4 853	-285	-5,55 %	4044	-1094	-21,29 %
Kainuu	3 029	78,47 %	3 010	2 709	-320	-10,56 %	2258	-772	-25,47 %
Kanta-Häme	7 088	73,06 %	7 901	7 111	23	0,32 %	5926	-1162	-16,40 %
Keski-Pohjanmaa	3 152	61,85 %	4 417	3 975	823	26,11 %	3313	161	5,10 %
Keski-Suomi	11 871	70,59 %	14 809	13 328	1 457	12,27 %	11107	-764	-6,44 %
Kymenlaakso	6 600	74,99 %	6 974	6 277	-323	-4,89 %	5231	-1370	-20,75 %
Lappi	7 607	75,29 %	9 272	8 345	738	9,70 %	6954	-653	-8,58 %
Pirkanmaa	23 830	73,77 %	31 016	27 914	4 084	17,14 %	23262	-568	-2,38 %
Pohjanmaa	9 328	76,57 %	11 449	10 304	976	10,46 %	8587	-741	-7,95 %
Pohjois-Karjala	5 802	65,92 %	7 855	7 070	1 268	21,85 %	5891	89	1,54 %
Pohjois-Pohjanmaa	20 191	65,20 %	27 050	24 345	4 154	20,57 %	20288	97	0,48 %
Pohjois-Savo	10 644	76,28 %	12 431	11 188	544	5,11 %	9323	-1321	-12,41 %
Päijät-Häme	7 978	72,04 %	9 729	8 756	778	9,75 %	7297	-681	-8,54 %
Satakunta	8 752	71,07 %	10 309	9 278	526	6,01 %	7732	-1020	-11,66 %
Uusimaa	84 475	76,70 %	112 940	101 646	17 171	20,33 %	84705	230	0,27 %
Varsinais-Suomi	21 968	79,14 %	26 532	23 879	1 911	8,70 %	19899	-2069	-9,42 %
KOKO MANNER-SUOMI	250 727	73,89 %	316 818	285 136	34 409	13,72 %	237614	-13114	-5,23 %

Varhaiskasvatuksen työvoimatarpeen ennakointi 2030

Tässä luvussa esitetty laskelma varhaiskasvatuksen henkilöstötarpeesta perustuu Tilastokeskuksen luvuista laskettuun arvioon vuoden 2030 lapsimäärästä. Arviointilaskelmat koulutetun henkilöstön tarpeesta pohjautuvat henkilöstön ja lasten suhdelukuja koskeviin säädöksiin yli ja alle kolmevuotiailla kokoaikaisessa varhaiskasvatuksessa, osa-aikaisessa varhaiskasvatuksessa ja perhepäivähoidossa.

Henkilöstön tarve vuonna 2030 on kuvattu maakunnittain liitteenä (liite 5) olevassa taulukossa ja sen rinnalle on kuvattu varhaiskasvatuksen koulutusta toisella asteella ja korkeakouluissa.

Kelpoisen varhaiskasvatuksen henkilöstön määrä suhteessa lapsiin vaihtelee varhaiskasvatuksen lainsäädännössä. Lähtökohdaksi arviointilaskelmissa otettiin se, että suurin osa varhaiskasvatukseen osallistuvista lapsista osallistuu kokopäiväiseen päiväkotitoimintaan yli kolmevuotiaana. Osa-aikaisten, alle kolmevuotiaiden ja perhepäivähoitoon osallistuvien lasten määrä on suhteellisen vähäistä. Kuitenkin huomioitavaa on, että alle kolmevuotiaiden osalta perhevapaaudistuksella ja kotihoidon tukeen liittyvillä muutoksilla on merkitystä varhaiskasvatuksen osallistumiseen. Laskelmien yhteydessä katsottiin, että osa-aikaisten suhdeluku 1:13 ja perhepäivähoidon ja alle kolmevuotiaiden lasten suhdeluku 1:4 asettuu keskimäärin suhdelukuun 1:7, joka vastaa kokopäiväisen yli 3-vuotiaiden päiväkotitoiminnan suhdelukuasetusta. Laskelmassa on vuoden 2030 koko lapsimäärän ja

henkilöstön tarve laskettu suhdelukuun 1:7. Lisäksi henkilöstötarve laskettiin varhaiskasvatustilain mukaisten henkilöstöryhmien mukaisesti.

Ennakointilaskelmissa on huomioitu Kunta-alan eläköitymisennusteen (Sohlman, 2020) mukainen eläköityvien määrä vuoteen 2024 mennessä. Eläkeuudistus tulee myöhentämään vanhuuseläkkeelle siirtymistä, mutta saattaa vaikuttaa työkyvyttömyyseläkkeelle siirtymisen kasvuun tulevina vuosina (Sohlman, 2020.).

Liitteessä 6 olevassa taulukossa olevat ennakointilaskelmat on esitetty maakunnittain ja yhteenlaskettuna koko Manner-Suomen tasolla. On todennäköistä, että varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten määrä kasvaa nykyisestä. Samalla on mahdollista, että 1–6-vuotiaiden lasten määrän edelleen vähentyessä, varhaiskasvatuksessa olevien lasten määrä kasvaa. Alueelliset vaihtelut ovat kuitenkin merkittäviä ja erityisesti Uudenmaan tilanne poikkeaa huomattavasti muusta maasta. Taulukoissa on esitetty kaksi eri skenaariota. Toisen skenaarion mukaan osallistumisaste nousee 90 prosenttiin, jolloin henkilöstötarve vuonna 2030 olisi nykyisten säädösten mukaisesti 40 734 varhaiskasvatuksen hoito-, opetus-, ja kasvatushenkilöä. Vaaditun henkilöstörakenteen mukaisesti heistä toisen asteen tutkinnon suorittaneita olisi 13578 ja korkeakoulutettuja 27156, joista vähintään 13578 tulisi olla varhaiskasvatuksen opettajaa. Maakunnittaiset laskelmat on esitetty tarkemmin taulukossa.

Toinen skenaarioista on laskettu olettamalla, että varhaiskasvatukseen osallistuminen säilyy jokseenkin nykyisellä tasolla eli varhaiskasvatukseen osallistumisaste olisi keskimäärin 75 prosenttia. Laskelman mukaisesti henkilöstötarve vuonna 2030 olisi yhteensä 33 945 varhaiskasvatuksen hoito-, opetus-, ja kasvatushenkilöä. Henkilöstörakenteen mukaisesti voidaan arvioida, että heistä toisen asteen tutkinnon suorittaneita olisi 11 315 ja korkeakoulutettuja 22 630. Korkeakoulutetuista vähintään 11 315 henkilöä olisi varhaiskasvatuksen opettajaa. Maakunnittaiset tarkemmat laskelmat löytyvät taulukosta.

Yhteenvedon voidaan todeta, että varhaiskasvatukseen tarvittavan henkilökunnan määrä on maakunnissa muuttumassa eri tavoin. Erityisesti Uudellamaalla lapsimäärän kasvu ja jona nyt mittava henkilöstöpula tekee tilanteesta erityisen haasteellisen.

Myös eläköityminen vaikuttaa henkilöstömäärään vuonna 2030 ja se on seuraavan 10 vuoden aikana näiden ammattien kohdalla suurta, kun kunnissa työskentelevistä varhaiskasvatuksen opettajista eläköityy koko maassa 26,4 prosenttia ja päiväkotien ja muiden laitosten lastenhoitajista 29,7 prosenttia. (Sohlman, 2020b).

Huomioitavaa on myös, että ammattirakenteen tullessa täysimääräisenä voimaan lastenhoitajien toimia muutetaan henkilön eläköitymisen tai irtisanoutumisen jälkeen joko varhaiskasvatuksen opettajan ja sosionomien toimiksi. Kuitenkin tämä muutos edellyttää jo aikaisemmin kuntien ja varhaiskasvatuksen järjestäjien varautumista tulevaan muutokseen.

Henkilöstömitoitus vanhustyöhön (0.7 / 1 asiakas) tuli voimaan lokakuussa 2020, astuu voimaan porrastetusti ja on 2023 voimassa täysimääräisesti (Sosiaali- ja terveysministeriö 2020; Laki ikääntyneen väestön toimintakyvyn tukemisesta sekä iäkkäiden sosiaali- ja terveyspalveluista 28.12.2012/980). Hoitajamitoitus voi osaltaan vaikuttaa toisen asteen varhaiskasvatushenkilöstön saatavuuteen, kun vanhustyöhön tarvitaan lisää hoitajia.

5.3 Ennakointijaoston kehittämisehdotukset

- Koulutustarpeeseen tulee laatia systemaattinen ja ennakoiva suunnitelma riittävän työvoiman saamiseksi.
- Tarvitaan valtakunnallista koordinointia kelpoisen henkilöstön riittävyydestä. Koordinoinnissa hyödynnetään varhaiskasvatuksen tietovarannon tuottamaa tietoa.
- Lisäksi on tärkeää tarkastella asioiden tilaa maakunnallisesti ja osin jopa maakuntien sisällä.
 - Maakunnallinen tarkastelu tulee toistaa vuonna 2025, jolloin saadaan tarkemmin tietoa koulutetun henkilöstön määrästä sekä koulutuspaikoista varhaiskasvatuksen henkilöstön rakenteen muutoksen osalta.
 - Maakunnallisten varhaiskasvatuksen koulutusten yhteistyöryhmien perustaminen.

Lähteet

- Aikio-Puoskari, U. 2020. Henkilökohtainen tiedonanto 7.4.2020. Viestin saaja: Jaana Lahdenperä-Laine. Viitattu 18.6.2020.
- Aro, T., Aro, R., Honkala, N., Huttula, T. & Mäkelä, I. 2020. Mille väestölle? Ikäryhmäkohtaiset ja alueelliset väestöennusteet sekä uusien opiskelijoiden määrien ennuste kaikilla koulutusasteilla Suomessa 2018–2040. Sitran selvityksiä 167. Helsinki: Sitra. Saatavilla: <https://media.sitra.fi/2020/06/09113032/mille-vaestolle.pdf>.
- Askola-Vehviläinen, S., Järvenkallas, S. & Mikkola, V. 2020. Henkilökohtainen tiedonanto 5.10.2020. Viestin saaja: Jaana Lahdenperä-Laine. Viitattu 18.10.2020.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2019. Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Saatavilla: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/ec0319375enn_0.pdf
- Euroopan komissio (2014). Varhaiskasvatus ja päivähoito. Saatavilla https://ec.europa.eu/education/policies/early-childhood-education-and-care_fi
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>
- Hakala, E., Harju, E., Hiltunen, S., Huhtala, N., Emilia Raunio, E., Rusi, M. 2019. Kysely ammattikorkeakouluille 2019. Julkaisematon lähde. Turun Ammattikorkeakoulu.
- Laki ikääntyneen väestön toimintakyvyn tukemisesta sekä iäkkäiden sosiaali- ja terveyspalveluista 28.12.2012/980.
- Ljetoff, T. & Aikio-Puoskari, U. 2020. Selvitys saamenkielisen varhaiskasvatuksen turvaamiseksi osoitetun määrärahan käytöstä vuonna 2019. Saamelaiskäräjät.
- Sosiaali- ja terveysministeriö: <https://stm.fi/iakkaiden-palvelut/henkilostomitoitus>

- OECD 2015. Education at a Glance 2015. OECD Indicators. Paris: OECD Publishing. Saatavilla <https://doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- Sohlman, P. 2020a. Kunta-alan ja valtion eläköitymisennuste 2020–2039. Julkisen alan työeläkeosaaja Keva 2020. <https://www.keva.fi/globalassets/2-tiedostot/tama-on-keva--tiedostot/kunta-alan-ja-valtion-elakoitymisennuste-2020-2039.pdf> (luettu 16.9.2020)
- Sohlman, P. 2020b. Kunta-alan eläköitymisennuste maakunnittain 2020–2024. Vuosina 2020–2024 eläköityvät suurimmissa ammattiryhmissä. KEVA tilastoraportti. Saatavilla <https://www.keva.fi/globalassets/2-tiedostot/tama-on-keva--tiedostot/kunta-alan-elakoitymisennuste-maakunnittain-2020-2024.pdf>
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2020. Henkilöstömitoitus iäkkäiden henkilöiden tehostetussa palveluasumisessa ja pitkäaikaisessa laitoshoidossa <https://stm.fi/iakkaiden-palvelut/henkilostomitoitus> (luettu 4.10.20)
- Suomen virallinen tilasto (SVT) 2019: Kuntasektorin palkat [verkkajulkaisu]. ISSN=1799-0203. 2018. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 28.9.2020]. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/ksp/2018/ksp_2018_05-02_tie_001_fi.html
- Sydkusten 2019. Småbarnspedagogiken i Svenskfinland 2019. Kartläggning av personaltillgång och språkförhållanden i svenskspråkiga daghem. (Sammanställd av Matias Österberg) Sydkusten Landskapsförbund r.f. Saatavilla https://www.sydkusten.fi/Site/Data/2866/Files/Material/Kartlaggning_smabarnspedagogiken%20_2019.pdf (Luettu 18.10.2020.)
- Työ- ja elinkeinoministeriö ammattibarometri 2020. Saatavilla <https://www.ammattibarometri.fi/> (Luettu 16.9.2020)
- Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2019. Tilasto- ja indikaattoripankki Sotkanet.fi. Varhaiskasvatukseen osallistuneiden lasten lukumäärät ja niiden osuus (%) väestön 1–6-vuotiaista maakunnittain 31.12.2019. <https://thl.fi/fi/tilastot-ja-data/tilastot-aiheittain/lapset-nuoret-ja-perheet/varhaiskasvatus/lasten-paivahoito> (Luettu 5.10.2020.)
- Tilastokeskuksen kuntasektorin palkkatilasto 2019. Varhaiskasvatuksen työntekijätarpeiden arviointia Kunta-alan ja valtion työntekijöiden eläköitymisennuste 2019–2038 (KEVA): Saatavilla <https://www.keva.fi/globalassets/2-tiedostot/tama-on-keva--tiedostot/elakoitymisennuste-2019-2038.pdf>
- Tilastokeskuksen PxWeb-tietokannat 2019. http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__pal__ksp/ (Luettu 6.10.20)
- Tilastokeskus väestöennuste, 2019. Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestöennuste [verkkajulkaisu]. ISSN=1798-5137. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 28.9.2020]. Saantitapa: <http://www.stat.fi/til/vaenn/index.html>
- Tilastokeskus väestöennuste, 2020. Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestöennuste [verkkajulkaisu]. ISSN=1798-5137. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 28.9.2020]. Saantitapa: <http://www.stat.fi/til/vaenn/index.html>
- Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540.
- Vipunen 2020a. Opetushallinnon tilastopalvelu: Varhaiskasvatuksen yliopistokoulutuksen tilastoja 2015–2018. Saatavilla https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Haku-%20ja%20valintatie-dot%20-%20korkeakoulu%20-%20yo%20-%20yliopisto.xlsb (Luettu 16.9.2020)
- Vipunen 2020b. Opetushallinnon tilastopalvelu: Varhaiskasvatuksen ammattikorkeakoulutuksen tilastoja 2015–2018 Saatavilla. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammattikorkeakoulujen%20tutkinnot%20-%20vuosi.xlsb (Luettu 16.9.2020)
- Vipunen 2020c. Opetushallinnon tilastopalvelu: Varhaiskasvatuksen ammatillisen koulutuksen tilastoja 2015–2018. Saatavilla https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammatillinen%20koulutus%20-%20tutkinnot%20-%20maakunta.xlsb [Luettu 2.6.2020]

6 Varhaiskasvatuksen koulutusten tilannekuva

Varhaiskasvatuksen koulutuskenttä on laaja ja moninainen. Ammatillisia kelpoisuuksia tuottavia tutkintokoulutuksia toteutetaan toisella asteella ja korkea-asteella, sen osalta sekä ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa. Täydennyskoulutusta voivat antaa hyvin monenlaiset koulutustahot ja -organisaatiot. Tässä luvussa kuvataan nykyhetken tilannetta varhaiskasvatuksen koulutuksen kentällä. Aluksi esitellään tutkintokoulutusten tilannekuva koulutussektoreittain. Tämän jälkeen tarkastellaan tutkintokoulutuksiin tällä hetkellä sisältyviä joustavia koulutuspolkuja ja lopuksi luodaan tilannekuva täydennyskoulutuksen osalta.

Kuten tämän asiakirjan alkupuolella on kuvattu, nykyhetken kuvausta pidettiin tärkeänä vaiheena, jotta laaja koulutuskenttä tulisi aiempaa tutummaksi eri koulutusten edustajille. Tutkintokoulutusten nykyiset tilanteet ovat monilta osin rakentuneet aikana, jolloin varhaiskasvatuksen tehtäviä ja ammatillisuuden vaatimuksia on määritelty jossain määrin tulevaisuudesta poikkeavalla tavalla. Esimerkiksi varhaiskasvatustilanteeseen sisältyviä ammattirakenteen muutoksia ja niiden merkitystä osaamisen koulutuskohtaisille sisällöille ei ole ollut mahdollista ottaa vielä huomioon nykyisiä opetussuunnitelmia laadittaessa. Tilannekuvaukset kuitenkin osaltaan taustoittavat koulutusten nykytilannetta, muutostarpeita ja kehittämisen suosituksia.

6.1 Tutkintokoulutusten tilanne

Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan varhaiskasvatuksen tutkintokoulutuksen tilannetta toisen asteen, ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen koulutuksissa.

6.1.1 Toisen asteen ammatillisen koulutuksen nykytila varhaiskasvatuksen näkökulmasta

Merja Ahtikari, koulutusjohtaja, Suomen Diakoniaopisto

Taisto Arkko, rehtori, Rovaniemen koulutuskuntayhtymä REDU

Anu Kuosmanen, kehittämispäällikkö, Kajaanin kaupungin koulutusliikelaitos

Soili Lehtiniemi, koulutusjohtaja, Kirkkopalvelut ry

Anne Mårtensson, opetusneuvos, opetus- ja kulttuuriministeriö

Juha-Petri Niiranen, rehtori, Suomen Diakoniaopisto

Sanna Penttinen, opetusneuvos, Opetushallitus

Taija Salonen, lehtori, Tampereen seudun ammattiopisto Tredu

Nykytilan kuvauksessa keskitytään niihin tutkintoihin, jotka tuottavat varhaiskasvatuslain 540/2018 28 § ja 29 § sekä valtioneuvoston asetuksen 753/2018 3 § ja 4 § mukaisen kelpoisuuden varhaiskasvatuksen lastenhoitajan ja perhepäivähoitajan tehtäviin. Näitä ovat kasvatusta ja ohjauksen perustutkinto (varhaiskasvatuksen ja perhetoiminnan osaamisala, ammattinimike lastenhoitaja sekä kommunikaation ja viittomakielisen ohjauksen osaamisala, ammattinimike kommunikaation ja viittomakielen ohjaaja), kasvatusta ja ohjauksen ammattitutkinto (perhepäivähoitajan osaamisala) sekä sosiaali- ja terveysalan perustutkinto (lasten ja nuorten kasvatusta ja hoidon osaamisala, ammattinimike lähihoitaja). Kaikki ammatilliset tutkinnot ovat laaja-alaisia ja joustavia, joten opiskelijalla on aiempaa enemmän valinnan mahdollisuuksia erikoistua tutkinnon sisällä. Ne kasvatusta ja ohjauksen alan sekä sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon osaamisalat samoin kuin ammatti- ja erikoisammattitutkinnot tai niiden osaamisalat, jotka eivät ole varhaiskasvatusta henkiloiston kelpoisuusvaatimuksena, on jätetty pois tästä tarkastelusta.

Tutkinnon perusteissa tutkinnon suorittajien osaamista on kuvattu Kasvatusta ja ohjauksen lastenhoitaja työskentelee varhaiskasvatusta tehtävissä huolehtimalla lapsen kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista. Hän voi työskennellä myös erilaisten perheiden ja koulukäisten lasten kanssa. Lastenhoitajan työ on kasvatusta, hoitoa ja huolenpitoa. Kommunikaation ja viittomakielen ohjaaja toimii viittomakielisten, kuulo- ja näkövammaisten, kielihäiriöisten sekä puhevammaisten ohjauksena, kasvatusta ja avustamistehtävissä. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon suorittanut lähihoitaja on nimikesuojattu ammattihenkilö sekä terveydenhuollon ammattihenkilöistä annetun lain ja asetuksen että sosiaalihuollon ammattihenkilöistä annetun lain mukaisesti. Lasten ja nuorten kasvatusta ja hoidon osaamisala tuottaa osaamisen edistää varhaiskasvatusta lapsen kasvuun, hyvinvointia ja oppimista sekä lapsen, nuoren ja perheen terveyttä ja hyvinvointia. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon suorittaneen rekisteröinti sosiaali- ja terveydenhuollon ammattihenkilörekistereihin tapahtuu osaamisalasta riippumatta lähihoitaja-nimikkeellä sosiaali- ja terveysalan lupa ja valvontavirasto Valviran ohjeiden mukaisesti. Perhepäivähoitaja toteuttaa monipuolista, lapsen tarpeista lähtevää varhaiskasvatusta ja toimii vastuullisena kasvattajana.

Hän suunnittelee ja toteuttaa tavoitteellista varhaiskasvatusta yhteistyössä perheiden ja muun yhteistyöverkoston kanssa.

Yllä mainituissa ammatillisissa tutkinnoissa varhaiskasvatukseen liittyvät osaamisvaatimukset vaihtelevat tutkinnoittain. Ammatillinen tutkinto koostuu pakollisista ja valinnaisista tutkinnon osista. Oleellista osaamisen kannalta on missä ympäristössä osaaminen hankitaan ja osoitetaan. Näyttöympäristö on määritelty tutkinnon perusteissa. Esimerkiksi lastenohjaajakoulutuksessa pakollisista tutkinnon osien vähintään kaksi tutkinnon osan näyttöä (toinen niistä yhteinen Lapsen kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen edistäminen tutkinnon osa 40 osaamispistettä) tulee järjestää varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä. Muut näytöt voidaan antaa myös muissa kasvatus- ja ohjausalan toimintaympäristössä. Usein varhaiskasvatuksen ja perhetoiminnan osaamisalan valinnut suorittaa koko tutkinnon varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä.

Ammatillisten tutkintojen uudistamisen yhteydessä 2016-2018 päädyttiin siihen, että kaikissa varhaiskasvatukseen liittyvissä ammatillisissa tutkinnoissa tulee olla ainakin yksi varhaiskasvatukseen liittyvä pakollinen tutkinnon osa, jolla varmistetaan yhteinen varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen. Tutkinnon perusteisiin laadittiin yhteinen Lapsen kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen edistäminen tutkinnon osa 40 osaamispistettä. Tämä yhteinen tutkinnon osa on pakollinen niin sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon lasten ja nuorten kasvatukseen ja hoidon osaamisalalla kuin kasvatus- ja ohjausalan perustutkinnon kommunikaatio- ja viittomakielisen ohjauksen osaamisalassa. Näyttö tulee antaa varhaiskasvatusympäristössä. Näissä kahdessa osaamisalassa muut pakolliset tutkinnon osat eivät liity suoraan varhaiskasvatukseen, vaan terveyteen ja hyvinvointiin sekä kommunikaation ja viittomakieleen. Tällaisella tutkintorakenteella pyritään varmistamaan vaadittava substanssiosaaminen tutkinnon edellyttämien osaamisvaatimusten mukaisesti.

Valinnaisten tutkinto-osien laajuudet ja sisällöt poikkeavat toisistaan riippuen siitä, onko kyseessä kasvatus- ja ohjausalan vai sosiaali- ja terveysalan perustutkinto. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnossa valinnaisten tutkinnon osien laajuus on 15 osaamispistettä ja kasvatus- ja ohjausalan perustutkinnossa 35–40 osaamispistettä.

Sosiaali- ja terveystieteen perustutkinto 180 osp		Kasvatus- ja ohjausalan perustutkinto 180 osp				
Lasten ja nuorten kasvatuksen ja hoidon osaamisala, lähihoitaja		Varhaiskasvatuksen ja perheitoiminnan osaamisala, lastenhoitaja			Kommunikaation ja viittomakielisen ohjauksen osaamisala, kommunikaation ja viittomakielen ohjaaja	
- Kasvun ja osallisuuden edistäminen, 25 osp - Hyvinvoinnin ja toimintakyvyn edistäminen, 30 osp - Lapsen kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen edistäminen, 40 osp - Lapsen, nuoren ja perheen terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen		- Ammatillinen kohtaaminen kasvatus- ja ohjausalalla 15 osp - Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan toteuttaminen, 30 osp - Lapsen kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen edistäminen, 40 osp - Perheiden kanssa toimiminen ja monialainen yhteistyö, 20-25 osp			- Suomalaisella viittomakielellä toimiminen, 30 osp - Kommunikointikeinojen käyttö vuorovaikutuksen edistämiseksi, 20 osp - Lapsen kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen edistäminen, 40 osp - Kommunikoinnissa tukea tarvitsevan oppilaan tai opiskelijan oppimisen ohjaaminen, 20 osp	
Ammatilliset valinnaiset tutkinnon osat tutkinnon laajuudesta riippuen 15–40 osp, esimerkiksi:						
Vapaaehtois- ja järjestötoiminnan ohjaaminen, 15 osp	Ilmaisen ohjaaminen, 20 osp	Liikkumisen ohjaaminen, 15 osp	Luonto- ja elämys-toiminnan ohjaaminen, 20 osp	Tukea tarvitsevien ohjaaminen, 20 osp	Tutkinnon osa toisesta amm. tutkinnosta	Korkeakoulu-opintoja 15 osp
Yhteiset tutkinnon osat 35 osp						

Kuvio 6. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuudet tuottavat ammatilliset perustutkinnot, tutkintojen rakenne

Toisen asteen ammatilliset tutkinnot

Tutkintorakenteen uudistamisen ohella uudistettiin myös tutkintojen perusteet. Varhaiskasvatuksen koulutusten sisällöllisessä uudistuksessa on huomioitu muun muassa Koulutuksen arviointineuvoston ja Korkeakoulujen arviointineuvoston yhdessä vuonna 2013 toteuttaman varhaiskasvatuksen koulutuksen arvioinnin (Karila ym. 2013) esiin nostamat koulutusten vahvuudet ja kehittämiskohteet. Tutkintojen perustyössä huomioitiin myös vuoden 2018 varhaiskasvatussuunnitelman uudet perusteet (OPH 2018).

Tutkintojen kehittämisen lisäksi keskeistä uudistuksessa oli siirtyminen yhteen tutkinnon suorittamistapaan aiemman kahden suorittamistavan sijaan (opetussuunnitelmaperusteinen koulutus ja ammattiosaamisen näytöt sekä näyttötutkintona järjestettävä koulutus ja tutkintotilaisuudet).

Kasvatus- ja ohjausalan perustutkinnon tuottama varhaiskasvatusosaaminen

Kasvatus- ja ohjausalan perustutkinnon suorittanut saavuttaa ohjauksen, kasvatuksen ja kommunikoinnin tehtävissä tarvittavaa monipuolista osaamista. Alalla tarvitaan hyviä viestintävuorovaikutustaitoja sekä kykyä ottaa huomioon taustaltaan erilaisten ja eri-ikäisten ohjauksen ja tuen tarpeet. Vastuu ohjattavien ja asiakkaiden psyykkisestä ja fyysisestä turvallisuudesta korostuu myös alan osaamisvaatimuksissa. Alalla työskennellään usein osana moniammatillista ryhmää ja/tai verkostoa.

Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon tuottama varhaiskasvatusosaaminen

Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon suorittaneella on laaja-alaiset perusvalmiudet ammattialan eri tehtäviin ja erikoistuneempi osaaminen ja työelämän edellyttämä ammattitaito vähintään yhdellä työelämän toimintakokonaisuuteen liittyvällä osa-alueella. Lasten ja nuorten kasvatuksen ja hoidon osaamisala tuottaa osaamisen edistää varhaiskasvatuksessa lapsen kasvua, hyvinvointia ja oppimista sekä lapsen, nuoren ja perheen terveyttä ja hyvinvointia.

Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon suorittanut lähihoitaja on nimikesuojattu ammattihenkilö sekä terveydenhuollon ammattihenkilöistä annetun lain ja asetuksen että sosiaalihuollon ammattihenkilöistä annetun lain mukaisesti. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon suorittaneen rekisteröinti sosiaali- ja terveydenhuollon ammattihenkilörekistereihin tapahtuu osaamisalasta riippumatta lähihoitaja-nimikkeellä sosiaali- ja terveysalan lupa ja valvontavirasto Valviran ohjeiden mukaisesti.

Kasvatus- ja ohjausalan ammattitutkinnon tuottama varhaiskasvatusosaaminen

Perhepäivähoidon osaamisalan suorittanut osaa toimia erilaisissa kasvatus-, opetus- ja ohjausalan toimintaympäristöissä. Hän toimii kasvattajana ja ohjaajana työyhteisössään ja edistää yhteisöllisyyttä ja ammatillista vuorovaikutusta. Hän osaa toimia moniammatillisessa yhteistyössä. Hän noudattaa työssään eettisiä periaatteita sekä työtä ohjaavia säädöksiä ja asiakirjoja. Hän osaa hyödyntää työssään erilaisia malleja ja menetelmiä. Tutkinnon suorittanut tukee ohjattavien kasvua ja kehitystä sekä tukee yksilön myönteisen minäkuvan ja itsetunnon rakentumista. Hän tunnistaa, ennaltaehkäisee ja puuttuu kiusaamis- ja häirintätilanteisiin. Tutkinnon suorittanut osaa ohjata sekä yksilöä että ryhmiä, tunnistaa työssään erityistä tukea tarvitsevat oppijat ja ohjattavat sekä osaa tukea heidän toimintakykyään ja oppimistaan. Hän huolehtii toimintaympäristön tarkoituksenmukaisuudesta ja turvallisuudesta. Perhepäivähoitaja toteuttaa monipuolista, lapsen tarpeista lähtevää varhaiskasvatusta ja toimii vastuullisena kasvattajana. Hän suunnittelee ja toteuttaa tavoitteellista varhaiskasvatusta yhteistyössä perheiden ja muun yhteistyöverkoston kanssa.

Muu varhaiskasvatukseen soveltuva koulutus

Vammaistyön osaamista tuottavat pakolliset tutkinnon osat suorittaneelle on riittävää suorittaa kasvatus- ja ohjausalan perustutkinnosta vain lapsen kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen edistämisen tutkinnon osa. Muu vastaava soveltuva tutkinto on lastenhoitajan tutkinto, päivähoitajan tutkinto, viittomakielisen ohjauksen perustutkinto, lapsi- ja perheyön perustutkinto sekä sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, joka on suoritettu ennen 1.8.2018 voimaan tulleiden opintojen perusteiden mukaisesti lasten ja nuorten hoidon ja kasvatuksen koulutusohjelmassa.

Ammatilliseen koulutukseen hakeutuminen

Jatkuva haku

Ammatilliseen koulutukseen haetaan pääasiassa jatkuvan haun kautta ympäri vuoden. Jatkuvassa haussa koulutuksen järjestäjät päättävät hakuajoista ja muista hakemiseen liittyvistä menettelyistä, valintaperusteista sekä mahdollisista pääsy- ja soveltuvuuskokeista. Opiskelijaksi ottamisessa sovelletaan yhdenvertaisia valintaperusteita. Koulutuksen järjestäjä päättää opiskelijaksi ottamisesta jatkuvassa haussa.

Koulutuksen järjestäjän tehtävänä on selvittää yhdessä hakijan kanssa hänelle soveltuva tutkinto, tutkinnon osa tai koulutus, jos hakija ei ole hakenut opiskelijaksi tiettyyn tutkintoon tai koulutukseen. Tutkinnon, sen osan tai koulutuksen soveltuvuutta arvioitaessa on huomioitava alan sopivuus ja tutkinnon, sen osan tai koulutuksen oikea vaatavuustaso. Jos koulutuksen järjestäjä ei ota hakijaa opiskelijaksi, sen tehtävänä on ohjata hakija muuhun koulutukseen tai tarvittaessa muun palvelun piiriin.

Yhteishaku perusopetuksen päättävillä

Valtakunnallinen yhteishaku on tarkoitettu peruskoulunsa päättävillä ja vailla ammatillista tutkintoa olevilla. Valtakunnallinen ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen yhteishaku järjestetään keväisin.

Yhteishaku tukee perusopetuksen päättävän ikäluokan välitöntä siirtymistä jatko-opintoihin. Muutkin vailla perusasteen jälkeistä tutkintoa olevat voivat hakeutua ammatilliseen koulutukseen yhteishaun kautta. Ilman opiskelupaikkaa yhteishaussa jääneet ohjataan hakeutumaan koulutukseen jatkuvan haun kautta.

Pääsääntöisesti yhteishaussa haetaan suorittamaan ammatillista perustutkintoa. Opiskelijaksi ottaminen tehdään hakijoiden valintapistemäärän ja hakijoiden esittämän hakutoivejärjestyksen perusteella. Valtakunnallisen yhteishaun hakumenettelystä säädetään yhteishakuasetuksella.

Tutkintojen yleisestä jatko-opintokelpoisuudesta yliopistoihin ja ammattikorkeakouluihin säädetään yliopistolain (558/2009) 37 §:ssä ja ammattikorkeakoululain (932/2014) 25 §:ssä.

Pääsy- ja soveltuvuuskokeet

Koulutuksen järjestäjä päättää mahdollisista pääsy- ja soveltuvuuskokeista, niiden järjestämisestä ja sisällöstä. Jos koe järjestetään, kokeeseen on kutsuttava kaikki hakijat. Opiskelijaksi ei voida valita hakijaa, joka ei osallistu kokeeseen. Hakija voidaan jättää myös valitsematta erityisiä turvallisuusvaatimuksia sisältävään ammatillisesta koulutuksesta

tarkoitettuun tutkintoon tai osaamisalalle (ns. SORA-tutkinnot), jos hakija saa pääsy- ja soveltuvuuskokeesta 0 valintapistettä. Jos hakija jätetään valitsematta turvallisuusvaatimuksia sisältävään tutkintoon tai osaamisalalle pääsy- tai soveltuvuuskokeen perusteella, koulutuksen järjestäjän tulee selvittää yhdessä hakijan kanssa tämän suoritettavaksi soveltuva tutkinto tai koulutus ja lisäksi ohjata hakija hakeutumaan koulutukseen tai muun tarkoituksenmukaisen palvelun piiriin.

Haku oppisopimuskoulutukseen ja työvoimakoulutukseen

Oppisopimuskoulutuksen on yksi ammatillisen koulutuksen toteuttamistapa. Oppisopimuskoulutukseen haetaan ottamalla yhteyttä suoraan koulutuksen järjestäjään. Jos henkilöllä on jo työpaikka, koulutuksen järjestäjä selvittää työpaikan valmiudet toimia oppisopimuskoulutuksen työpaikkana. Oppisopimuskoulutus edellyttää aina soveltuvaa työpaikkaa.

Työ- ja elinkeinotoimisto päättää opiskelijoiden valitsemisesta työvoimakoulutukseen. Opiskelijaksi voidaan valita koulutukseen ja sen tavoitteena olevaan ammattiin tai tehtävään soveltuva henkilö, jolla on työ- ja elinkeinotoimiston toteama koulutustarve.

Ammatillista koulutusta ja korkeakoulutusta koskeviin lakeihin lisättiin 1.1.2012 voimaan tulleet SORA-säännökset. SORA-lainsäädäntö koskee mm. opiskeluoikeuden peruuttamista ja palauttamista, opiskelijaksi ottamisen esteitä sekä huumausainetestausta ja kurinpitoa. Tällöin muutettiin yliopistoja, ammattikorkeakouluja, ammatillista koulutusta ja ammatillista aikuiskoulutusta koskevia lakeja sekä rikosrekisterilakia. Lisäksi perustettiin opiskelijoiden oikeusturvalautakunta. Lakimuutoksilla pyrittiin lisäämään korkeakoulujen ja koulutuksen järjestäjien mahdollisuutta puuttua tilanteisiin, jotka liittyvät opiskelijoita koskeviin soveltumattomuus- ja turvallisuuskysymyksiin. Erityisesti pyrittiin parantamaan potilas- ja asiakasturvallisuutta, liikenteen turvallisuutta, alaikäisten turvallisuutta, opiskelu- ja työyhteisön turvallisuutta sekä yksittäisen opiskelijan oikeusturvaa.

Hakijan terveydentilaan tai toimintakykyyn liittyvä seikka ei saa olla esteenä opiskelijaksi ottamiselle. Opiskelijaksi ei kuitenkaan voida ottaa sitä, joka ei ole terveydentilaltaan tai toimintakyvyltään kykenevä koulutukseen liittyviin käytännön tehtäviin oppilaitoksessa, työpaikalla tai muussa oppimisympäristössä, jos ns. SORA-tutkintoihin/opintoihin liittyvät turvallisuusvaatimukset sitä edellyttävät ja jos estettä ei voida kohtuullisin toimin poistaa. Koulutuksen järjestäjän tulee antaa hakijalle tieto siitä, minkälaisia terveydentilaa koskevia vaatimuksia ja muita edellytyksiä tutkinnon tai koulutuksen suorittamiseen liittyy.

Varhaiskasvatuksen osaamisen täydentäminen toisella asteella

Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017), asetus ammatillisesta koulutuksesta (673/2017) sekä laki opetus -ja kulttuuritoiminnan rahoituksesta (532/2017) säätelevät

ammattillisten tutkintojen järjestämistä. Lainsäädännöllä säädetään mm. ammatillisen koulutuksen tavoitteista ja tehtävistä, tutkintojärjestelmästä, tutkintojen rakenteista ja perusteista, koulutusten järjestämisluvista sekä rahoituksesta.

Ammatti- ja erikoisammattitutkinnot eivät tuota varhaiskasvatuksen alalle säädettyä kelpoisuutta, vaan ne toimivat lisä- ja täydennyskoulutuksen tapaan osaamisen kehittämisen mahdollistajana ja osaamisen osoittamisen väylänä. Poikkeuksena tähän on kasvatusta ja ohjausalan ammattitutkinnon perhepäivähoidon osaamisala, mikä antaa kelpoisuuden perhepäivähoitajan tehtäviin.

Ammatti- ja erikoisammattitutkintoja toteutetaan yhteistyössä työelämän kanssa joko koulutussopimukseen tai oppisopimukseen perustuvana koulutuksena. Koulutuksia voidaan järjestää siten, että tavoitteena on joko koko tutkinto tai tutkinnon osa / osia. Näytöt ja niiden arviointi toteutetaan työelämän ja oppilaitoksen yhteistyönä tutkinnon perusteiden ja koulutuksen järjestäjän osaamisen arvioinnin toteuttamissuunnitelman mukaisesti.

Ammatti- ja erikoisammattitutkintoja toteutetaan koulutuksen järjestäjän opetus- ja kulttuuriministeriön myöntämän ammatillisen koulutuksen järjestämisluvan puitteissa. Rahoitus määräytyy opetus- ja kulttuuritoiminnasta annetun lain (2017/532) ja asetuksen mukaisesti. Koulutuksen järjestäjä voi periä osallistumisesta laki ammatillisesta koulutuksesta (2017/531, § 109) mukaisia maksuja. Koulutuksen järjestäjän tulee tiedottaa näistä maksuista asetuksen 23 § mukaisesti.

Kasvatusta ja ohjausalan alalle on vahvistettu seuraavat ammatti- ja erikoisammattitutkinnot (OPH, voimaan 1.1.2019):

- kasvatusta ja ohjausalan ammattitutkinto
- kasvatusta ja ohjausalan erikoisammattitutkinto

Lisäksi kasvatusta ja ohjausalan perustutkinnon tutkinnon osat voivat toimia varhaiskasvatuksen henkilöstön täydennyskoulutuksen mahdollistajana.

Lisäksi varhaiskasvatuksen alalle soveltuvia ammatti- ja erikoisammattitutkintoja tai tutkinnon osia ovat mm.

- lähiesimiestyön ammattitutkinto
- johtamisen ja yritysjohtamisen erikoisammattitutkinto
- tuotekehitystyön erikoisammattitutkinto
- liikunnan ammattitutkinto
- kuntoutus, -tuki- ja ohjauspalveluiden erikoisammattitutkinto
- kehitysvamma-alan ammattitutkinto

- mielenterveys- ja päihdetyön erikoisammattitutkinto

Perustutkintoihin on mahdollista valita valinnaisia tutkinnon osia myös muista tutkinnoista ja täydentää siten työelämässä tarvittavaa osaamista. Valinnaisiin tutkinnon osiin voi sisällyttää myös korkeakouluopintoja 5–15 osaamispistettä.

Ammatillisen koulutuksen tutkintojen osien opetusta on kelpoinen antamaan koulutuksen järjestäjän päättämän opetustehtävän kannalta soveltuvan korkeakoulututkinnon suorittanut henkilö, joka on suorittanut opettajan pedagogiset opinnot ja jolla on käytännön työkokemusta opetustehtävän sisältöä lähinnä vastaavissa tehtävissä. Poikkeuksena tästä on sosiaali- ja terveydenalan tutkinnot, jossa edellytetään soveltuvaa ylempää korkeakoulututkintoa, pedagogisia opintoja ja vähintään viiden vuoden pituista käytännön työkokemusta korkeakoulututkintoa vastaavissa sosiaali- ja terveysalan tehtävissä.

Kehittämisehdotuksia:

- jatko-opintokelpoisuutta koskevan tietoisuuden lisääminen/ väyläopintojen ja jatkokolkujen korkea-asteelle vahvistaminen
- ammatillisten opettajien varhaiskasvatuksen osaamisen varmistaminen
- ennakointi sote – ja kasvatus- ja ohjausalan tutkintoja suorittavien määrässä huomioiden henkilöstörakenteen muutos vuoteen 2030 mennessä.
- lastenhoitajiksi kouluttautuneiden työllisyyden varmistaminen
- vetovoimaan liittyvät kysymykset; emme koulututa opettajien sijaisia, vaan ammattitaitoisia varhaiskasvatuksen lastenhoitajia.

Lähteet

- 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. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto. Julkaisuja 2013:7
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017. 531/2017.11.8.2017.
- Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus ammatillisen koulutuksen tutkintorakenteesta 2017. 680/2017. 2.10.2017.
- Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus opiskelijaksi ottamisen perusteista ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa 2017. 699/2017. 6.10.2017
- Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 2017. 673/2017. 5.10.2017.
- Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuuksista 1998. 986/1998. 14.12.1998.
- Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu
<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/selaus/kooste/ammattillinenkoulutus?hakutyyppe=perusteet>

6.1.2 Ammattikorkeakoulututkinnot

Saila Nevanen, yliopettaja, Metropolia ammattikorkeakoulu

Jari Helminen, yliopettaja, Diakonia-ammattikorkeakoulu

Pirjo Forss-Pennanen, yliopettaja, Centria ammattikorkeakoulu

Meeri Rusi, yliopettaja, Turun ammattikorkeakoulu

Varhaiskasvatusopinnot ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmissa

Sosiaalialan tutkinto-ohjelmassa opiskelevilla sosionomiopiskelijoilla on mahdollisuus valita varhaiskasvatukseen suuntaavat ja pätevöittävät opinnot niin, että heidän tutkintoonsa sisältyy varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan vähintään 60 opintopisteen laajuiset opinnot. Nämä opinnot ovat tuottaneet aikaisemmin kelpoisuuden toimia lastentarhanopettajan (nyt varhaiskasvatuksen opettaja) tehtävässä. Varhaiskasvatuslain (540/2018) kelpoisuusvaatimusten mukaan ammattikorkeakouluista valmistuu jatkossa, vuodesta 2023 alkaen, varhaiskasvatuksen sosionomeja, joilta myös edellytetään vähintään 60 opintopisteen laajuiset varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan opinnot.

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arenen asettama työryhmä teki 2017 selvityksen sosiaalialan koulutuksen tilasta ja kehityksestä. Selvitys perustuu ammattikorkeakouluille tehtyyn kyselyyn. Tehdyn selvityksen mukaan sosionomien tietoperusta rakentuu yhteiskunta- ja käyttäytymistieteistä. Selvityksessä todetaan, että ammattikorkeakoulut ovat kehittäneet varhaiskasvatuksen koulutusten sisältöjä valtakunnallisten linjausten mukaisesti niin, että sosionomit (AMK) saavat koulutuksessaan vahvan sosiaalipedagogisen ja varhaiskasvatuksen osaamisen ja että heidän osaamisensa vastaa uudessa varhaiskasvatuslaissa sekä Opetushallituksen julkaisemassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määritellyjä tavoitteita. Selvityksessä todetaan myös, että yleisperiaatteina ammattikorkeakouluissa järjestettävissä varhaiskasvatuksen opinnoissa ovat lapsen edun ensisijaisuus, lapsen mielipiteen huomioon ottaminen sekä yhdenvertaisen ja tasa-arvoisen kohtelun vaatimus. Sosiaali- ja opetusalan eettiset lähtökohdat ja arvoperusta muodostavat pohjan sosionomien (AMK) osaamiselle varhaiskasvatuksessa. (Arene 2017.) Tämä selvitys on tehty ennen varhaiskasvatuksen kelpoisuusehtojen muutosta.

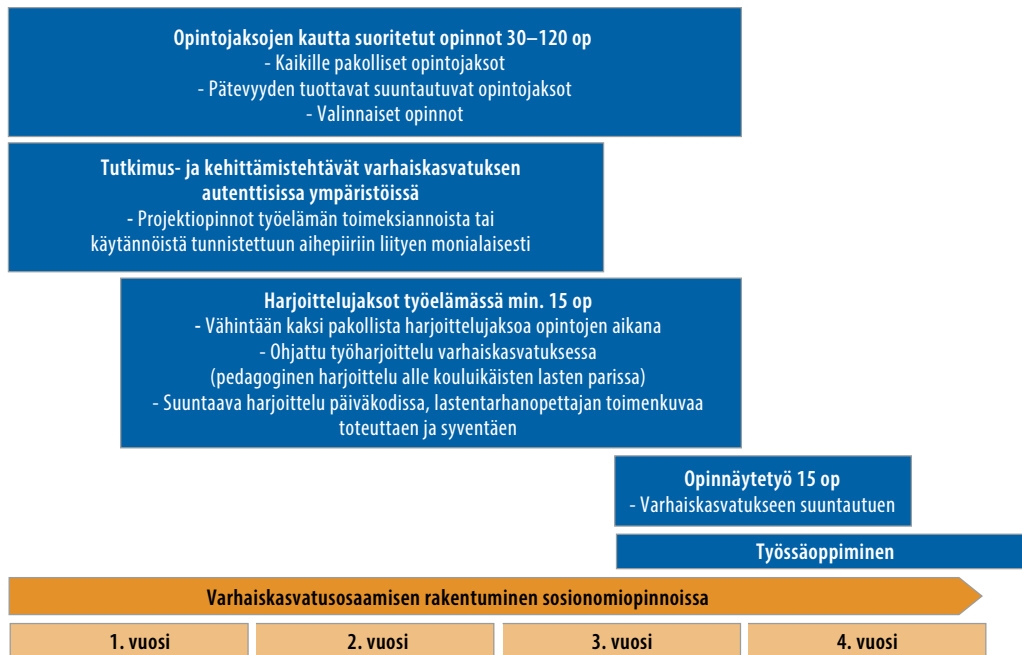
Varhaiskasvatuksen opetusta on tällä hetkellä 20 ammattikorkeakoulussa. Opetusta järjestetään suomen-, ruotsin- ja englanninkielellä. Arenen teettämässä selvityksessä (2017) todetaan että, ammattikorkeakoulujen sosionomitutkinnon keskeiset varhaiskasvatuksen oppimistavoitteet koostuvat lapsen ja lapsiryhmän ohjaamisesta sekä perheiden arjen moninaisten tilanteiden tunnistamisesta ja tukemisesta. Varhaiskasvatuksessa sosionomit toimivat lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen sekä perheiden hyvinvoinnin tukena. Varhaiskasvatuksen sosionomin työn lähtökohtana on työskentely lapsiryhmässä. Tämän vuoksi sosionomien varhaiskasvatusopintojen tulee antaa vahva osaaminen lapsiryhmätyöskentelyyn. Varhaiskasvatuksen erityisosaamistaan opiskelija rakentaa suuntaavilla

syventävillä opinnoilla, joihin lukeutuvat mm. varhaiskasvatuksen pedagogiikka ja erityiskasvatuksen kysymykset sekä ilmaisu- ja taidekasvatus. Varhaiskasvatuksen pedagogisen osaamisen kehittäminen on ollut sosiaalialan tutkinto-ohjelmien kehittämiskohteena varhaiskasvatuksen siirryttyä osaksi yleistä kasvatusta ja koulutusjärjestelmää. (Arene 2017.)

Varhaiskasvatuksen kelpoisuusehdot ovat muuttuneet ja uusi varhaiskasvatuslaki (HE 40/2018 vp, 27§) toteaa, että varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäväkuvassa tulisi näkyä etenkin sosionomin koulutuksen tuottama osaaminen moniammatillisen yhteistyön rakenteiden toteuttamisessa, perheiden palveluohjauksessa sekä perheiden kasvatustyöyhteistyön ja yhteisöllisyyden vahvistamisessa. Aiemmin tehdyn selvityksen mukaan sosionomikoulutuksessa erilaisten asiakasryhmien ohjaus sekä elinikäisen oppimisen periaate omaksutaan teoreettisten opintojen, yhteistoiminnallisten työtapojen sekä käytännön harjoittelujen ja opinnäytetyöprosessin kautta. Opinnoissaan sosionomiopiskelijat saavat teoretietoa ja käytännön valmiuksia tukea lasten ja perheiden osallisuutta erilaisissa vuorovaikutus- ja yhteistyötilanteissa sekä verkostoissa. (Arene 2017.) Nämä koulutuksen sisällöt ja rakenteet ovat ajankohtaisia edelleen.

Tutkimus- ja kehittämissyhteistyö nivoutuu varhaiskasvatuksen opintoihin muun muassa TKI-hankkeiden ja opinnäytetöiden kautta. Nämä tukevat osaltaan opiskelijaa oman varhaiskasvatukseen liittyvän sisällöllisen osaamisen syventämisessä. Moniammatillisissa ryhmissä tapahtuva opiskelu tuottaa innovatiivista osaamista oman substanssiosaamisen pohjalta. Sosionomikoulutukseen on pyritty kehittämään käytäntölähtöisiä keinoja varhaiskasvatuksen osaamisperustan rakentamiseen ja niitä on myös tutkittu (Juntunen 2010). Sosiaalialan tutkinto-ohjelmassa opiskelija kehittää palvelujen tuottamis- ja kehittämisosaamistaan liittyen esimerkiksi moninaistuvaan ja monikulttuuriseen varhaiskasvatustyöhön, varhaisten tuen tarpeiden tunnistamiseen, perhetyöhön sekä ehkäisevään lastensuojeluun. Nämä opinnot antavat vahvaa osaamista varhaiskasvatuksessa perheiden tukemiseen ja ennaltaehkäisevään lastensuojeluun. (Arene 2017.)

Varhaiskasvatusosaaminen rakentuu opintojen aikana vaiheittain. Seuraavassa kuviossa on kuvattu varhaiskasvatukseen suuntautuvan sosionomin (AMK) opintojen eteneminen.



Kuvio 7. Varhaiskasvatusosaamisen rakentuminen sosionomiopinnoissa. Lähde: Arene 2017, 15

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arenen asettama työryhmän päivitti ja teki esityksen varhaiskasvatuksen sosionomin kompetensseista ja ammatillisesta ydinosaamisesta 2019. Työryhmään kuului ammattikorkeakoulujen edustajien lisäksi työnantajien, ammattijärjestöjen ja opiskelijoiden edustajat. Ammattikorkeakoulujen sosiaalialan verkosto hyväksyi esityksen 4–5.4.2019, minkä jälkeen esitystä on käytetty sosionomikoulutuksen opetussuunnitelmatyössä. (Ahonen ym. 2019.)

Taulukko 5. Sosionomin (AMK) kompetenssit ja ammatillinen ydiosaaminen (Ahonen ym. 2019)

	Sosionomin (AMK) kompetenssit ja ammatillinen ydiosaaminen
Sosiaalialan eettinen osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> - Osaa edistää lapsen oikeuksien sopimuksen ja lapsen edun mukaista toimintaa vahvistaen lasten osallisuutta, yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa, turvallisuutta ja kestävää elämäntapaa - Osaa toimia varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja varhaiskasvatuksen arvoperustan mukaisesti - Osaa reflektoida ammatillista toimintaansa - Osaa toimia sosiaalialan ja varhaiskasvatuksen ammattieettisten periaatteiden mukaisesti ja tunnistaa ammattieettiset vastuunsa
Asiakastyön osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> - Osaa suunnitella, toteuttaa, dokumentoida ja arvioida varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa yhteistyössä muun henkilöstön kanssa - Hallitsee erilaisia ryhmänohjauksia ja varhaiskasvatuksen menetelmätaitoja - Ymmärtää oppimisen alueiden sekä leikin merkityksen ja muut lapselle ominaiset tavat toimia (liikunta, taiteellinen toiminta ja ilmaisun monet muodot sekä tutkivan oppimisen) ja osaa tukea lasten toimijuutta ja vertaissuhteita lapsen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin lähteinä - Osaa tunnistaa lasten kulttuurin ja yhteisön ominaispiirteitä ja osaa soveltaa niitä ammatillisessa toiminnassaan - Osaa tunnistaa ja arvioida lasten ja perheiden hyvinvoinnin riskitekijöitä sekä osaa vahvistaa lapsen ja perheen hyvinvointia oikein kohdennetulla tuella - Osaa hyödyntää perhetyön ja lastensuojelun osaamistaan varhaiskasvatuksessa - Osaa vahvistaa perheiden osallisuutta tukevaa vertaistoimintaa ja yhteisöllisyyttä
Sosiaalialan palvelujärjestelmä-osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> - Tuntee varhaiskasvatusta ja osaa kehittää työtään sen järjestämistä ohjaavien normien ja lainsäädännön mukaan - Osaa tunnistaa ja arvioida palveluohjauksen ja verkostoyhteistyön tarpeen perheiden tukemiseksi ja osaa ohjata perheitä monialaisessa palvelujärjestelmässä - Osaa toimia sosiaalialan ja varhaiskasvatuksen asiantuntijana monialaisessa ja -ammatillisessa yhteistyössä
Kriittinen ja osallistava yhteiskunta-osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> - Osaa hyödyntää yhteiskunnallista osaamistaan sekä tunnistaa ja tuoda esille lasten ja perheiden hyvinvointia uhkaavat epäkohdat rakentavasti kehittämisen kohteeksi - Osaa edistää ja tukea lasten ja perheiden kuulluksi tuleamista ja osallisuutta varhaiskasvatuksessa sekä yhteiskunnassa - Tunnistaa yhteiskunnallisen vaikuttamistyön merkityksen varhaiskasvatuksessa ja siihen liittyvän koulutuksen kehittämisessä
Tutkimuksellinen kehittämis- ja innovaatio-osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> - Osaa yhteistyössä muun henkilöstön kanssa dokumentoida, arvioida ja kehittää varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa, varhaiskasvatustoimintaa ja toimintakulttuuria sekä monialaista yhteistyötä - Osaa hyödyntää tutkimustietoa ja soveltaa sitä varhaiskasvatustyössä ja varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittämisessä - Tunnistaa varhaiskasvatuksen ammatillisen osaamisen kehittämistarpeita
Työyhteisö-, johtamis- ja yrittäjyys-osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> - Osaa soveltaa esimies- ja alaistaitoja sekä tiimityötaitoja varhaiskasvatuksessa - Osaa toimia osana moniammatillista työyhteisöä - Osaa toimia varhaiskasvatuksen ja sosiaali- ja terveydenhuollon palveluiden yhteistyön rakenteiden toteuttamisessa sekä monialaisessa verkostossa ja osaa johtaa monialaista verkostoyhteistyötä - Osaa arvioida varhaiskasvatustoiminnan laatua, tuloksia ja vaikutuksia yhdessä muun henkilöstön kanssa - Osaa vaikuttaa sekä työyhteisönsä työhyvinvointiin ja lasten turvallisuuteen

Näitä tämän hetkisiä kompetenssien ja ydinosaamisen kuvauksia tullaan tarkastelemaan ja muokkaamaan varhaiskasvatuksen sosionomien osalta, kun uusi tehtäväkuva alkaa muotoutua ja jäsentyä.

Ammattikorkeakoulut kouluttavat merkittävän osan varhaiskasvatuksen työntekijöistä työelämän tarpeeseen ja ne ovat sitoutuneet jatkuvasti kehittämään laadukasta varhaiskasvatuksen opetusta. Laadukas opetus edellyttää osaavia opettajia ja ammattikorkeakoulut ovatkin kiinnittäneet huomiota rekrytoinnissaan siihen, että opettajakunnassa on riittävästi niitä, joilla on varhaiskasvatuksen erityisosaamista. Kehittämishaasteena ammattikorkeakoulujen varhaiskasvatuksen opetus- ja TKI-toiminnassa voidaan pitää sitä, että varhaiskasvatukseen perehtyneiden lehtoreiden lisäksi tarvitaan varhaiskasvatusta tuntevia yliopettajia ja/tai TKI-henkilöstöä. Tämä varmistaisi varhaiskasvatusalan tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan edellyttämät osaamis- ja henkilöstötyöresurssit ammattikorkeakouluissa. Tätä kirjoitettaessa syksyllä 2020, ammattikorkeakouluissa on ainoastaan yksi varhaiskasvatuksen yliopettajan toimi ja muut yliopettajat hoitavat varhaiskasvatuksen kehittämistä osana laajaa tehtäväkenttää.

Opiskelijavalinnat

Ammattikorkeakoulujen varhaiskasvatuksen sosionomien opiskelijavalinta toteutetaan tällä hetkellä todistusvalintana tai kaikille sosionomeille yhteisenä digitaalisena valintakookena. Valintamenettelyssä noudatetaan SORA-lainsäädäntöä. Nykyinen opiskelijavalinta ei mahdollista hakijan soveltuvuuden tai motivaation arviointia varhaiskasvatuksen tehtäviin vaan arviointi kohdistuu laajemmin sosiaali- ja terveysalalle. Opiskelijavalinnat myös painottavat vahvasti nuorten, ensimmäistä kertaa korkeakouluun hakevien osuutta opiskelijavalinnassa. Tätä nykyistä tilannetta ei pidetä hyvänä, vaan toivottaisiin, että varhaiskasvatusalalle soveltuvuutta ja opiskelijoiden motivaatiota erityisesti varhaiskasvatusopin-toihin olisi mahdollista arvioida valintakoevaiheessa.

Ammattikorkeakouluihin voi hakeutua myös polkuopintojen kautta. Jos opiskelija on suorittanut 30–60 opintopisteen laajuiset oman alan eli tutkintoon hyväksiluettavissa olevat ammattikorkeakouluopinnot avoimessa korkeakoulussa, hän voi hakeutua opintoihin eri kiintiöstä. Valintaan liittyy tällöin haastattelu, jossa arvioidaan hakijan soveltuvuutta koulutukseen. Polkuopintojen merkitys kasvaa aikuisopiskelijoiden ja alanvaihtajien väylänä päästä koulutukseen.

Sosionomiopiskelijat tekevät päätöksen varhaiskasvatusopintojen valinnasta tavallisesti ensimmäisen opintovuoden aikana. Varhaiskasvatusopintoihin ei ole erillistä valintaa tai kiintiötä. Tämän käytännön vuoksi opiskelijamääriä on vaikea ennakoida.

Koulutusprosessit ja -jatkumot

Joustavat koulutuspolut varhaiskasvatuksen sosionomiksi

Ammattikorkeakouluilla on joustavia koulutuspolkuja opiskella varhaiskasvatuksen sosionomiksi, esimerkiksi monimuoto-opinnot mahdollistavat opiskelun työn ohessa. Tämä kuitenkin edellyttää joustavuutta työnantajalta niin, että opiskelijan on mahdollista osallistua lähiopetuspäivien opetukseen. Myös jatkuvasti lisääntynyt verkko-opetus, jopa kokonaisen sosionomitutkinnon suorittaminen verkon välityksellä, tuo joustavuutta siihen, että opiskelu ei ole aikaan ja paikkaan sidottua. On kuitenkin huomattava, että työnohessa suoritettavat monimuoto- ja verkko-opinnot vaativat opiskelijalta tavallista suurempaa itsenäisyyttä ja kurinalaisuutta opinnoissa.

Polkuopinnot avoimen ammattikorkeakoulun kautta tarjoaa mahdollisuuden suorittaa tutkinnon osia (enimmillään jopa 180 opintopisteen laajuiset amk -opinnot), jonka jälkeen on mahdollista hakeutua tutkinto-opiskelijaksi erillishaun kautta. Avoimen väylän kautta on myös mahdollisuus täydentää sosionomitutkinto varhaiskasvatusopinnoilla. Ns. ”polku-opiskelijoilla” (avoimen amk opintoja vähintään 30–60 op) voitaneen vahvistaa varhaiskasvatuksen tehtävistä kiinnostuneiden ja tehtäviin hakeutuvien määrää, jotka valitaan tutkinto-opiskelijaksi erillisessä haussa. Avoimen ammattikorkeakoulun polku- ja erillisoopinnoille on tällä hetkellä paljon kysyntää. Työnantajilla kasvava tarve kouluttaa lastenhoitajista varhaiskasvatuksen sosionomeja. Edellä mainitut joustavat väylät ovat jo nyt lastenhoitajien käytössä. Tämän lisäksi jonkin verran kysyntää on myös valmiiden sosionomien tutkinnon täydentämiselle varhaiskasvatusopinnoilla, jolloin he voivat saada varhaiskasvatuksen sosionomikelpoisuuden. On kuitenkin huomattava, että ammattikorkeakouluissa on määritelty tutkinto-opiskelijoiden kokonaismäärä ja joustavien väylien kautta tutkinto-opiskelijaksi tulevat opiskelijat eivät nosta tätä määriteltyä tutkintokattoa.

Varhaiskasvatuksen sosionomien mahdollisuudet jatkokoulutukseen

Varhaiskasvatuksen sosionomeilla ei ole tällä hetkellä kattavasti joustavia väyliä koulutautua sosionomitutkintoaan täydentämällä varhaiskasvatuksen opettajaksi, erityisopettajaksi tai saada esiopetuskelpoisuutta tai kelpoisuutta toimia päiväkodin johtajana. Vähäiset jatkokoulutusmahdollisuudet voivat vaikuttaa sosionomikoulutuksen aikana varhaiskasvatukseen suuntautumisen vetovoimaan. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto on ollut tähän asti luonteva jatkokoulutusväylä sosionomeille. Sosionomi (YAMK) -tutkinto on antanut valmiuksia toimia erityisesti varhaiskasvatuksen hallinnollisissa sekä johtotehtävissä (Arene 2017; ks. Kinos 2020, 120–125). YAMK-tutkinnon suorittamisen tuottama lisäkelpoisuus varhaiskasvatuksen tehtäviin oheni varhaiskasvatuslain uudistuttua, kun YAMK-tutkinto ei kelpoista esimerkiksi päiväkodin johtajan tehtävään (L 540/201, 31§). YAMK-tutkinnon suorittanut sosionomi on kelpoinen varhaiskasvatuksen hallinnollisiin tehtäviin, mutta päiväkodinjohtajan tehtävän lisäksi muita hallinto- ja johtotehtäviä varhaiskasvatuksessa on sangen rajallisesti. Tämän hetkisten kokemusten perusteella on enemmänkin

nähtävissä, että ylempää ammattikorkeakoulututkintoa käytetään väylänä hakeutua varhaiskasvatuksen parista pois muihin työtehtäviin, esimerkiksi koulukuraattorin, perhetyön tai lastensuojelun tehtäviin.

Yhteistyö

Työelämäyhteistyö

Ammattikorkeakouluilla on laajaa ja monimuotoista työelämäyhteistyötä mm. harjoittelujen, opinnäytetöiden, tki -hankkeiden, innovaatio-opintojen, projektien, oppimistehtävien ja lehtoreiden työelämäharjoittelujen muodossa. Työelämälähtöisyys näkyy hyvin ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmissa, mutta käytännöt kuitenkin vaihtelevat paljon eri alueilla. Työelämä haluaa pitkäkestoista ja systemaattista yhteistyötä ja kehittämistarpeena on varmistaa, että työelämää kuullaan osaamisen määrittelyssä. (Arene 2017, 18–24.) Työntekijöiden pysymistä varhaiskasvatuksessa vahvistaa se, että koulutus antaa osaamisen ja vastaa arjen työn vaatimuksiin. Kehittämishaasteena tällä hetkellä on yhteistyön systematisointi ja valtakunnallisten käytäntöjen kehittäminen.

Varhaiskasvatuksen sosionomiopiskelijoilla on pitkät jopa yli kymmenen viikkoa kestävät työelämäharjoittelut, joissa opiskelijat pääsevät syventämään tietojaan ja osaamistaan ja pitkä harjoittelu mahdollistaa pitkäkestoisiin työelämäprosesseihin osallistumisen. Harjoitteluyhteistyötä pidetään pääosin toimivana, mutta sitä halutaan kehittää edelleen. Harjoittelupäiväkotiverkoston toimintaedellytyksiä tulee tarkastella sen suhteen, että millainen verkosto tuottaa parasta ohjausta ja antaa parhaat edellytykset opiskelijalle saavuttaa asetetut osaamistavoitteet.

Opinnäytetyöt kiinnittyvät myös varhaiskasvatuksen arkikäytäntöihin. Harjoittelujen ja opinnäytetöiden lisäksi työelämäyhteistyötä tehdään opintojaksojen toteutuksissa erilaisten hankkeiden, projektien ja oppimistehtävien avulla. Tämä opintojen kiinnittyminen työhön takaa sen, että työn sisältö ja luonne tulee opiskelijoille tutuksi opintojen alusta lähtien.

Oppilaitosten ja koulutusten välinen yhteistyö

Ammattikorkeakouluilla on oma varhaiskasvatuksen amk -verkosto, jossa keskustellaan ja työstetään ajankohtaisia varhaiskasvatuksen teemoihin liittyviä asioita. Tämä toiminta on pienimuotoista. Ammattikorkeakoulujen yhteistä varhaiskasvatusopintojen kehittämistyötä tarvitaan, koska työnantajien täytyy voida luottaa varhaiskasvatuksen sosionomien tasalaatuisen koulutukseen ja osaamiseen.

Eri koulutusasteiden yhteistyö on melko vähäistä, mutta käytännöt vaihtelevat paljon niin, että joillain alueilla on yhteistyörakenteita ja osalla alueista yhteistyö on taas niukkaa ja

satunnaista. Aikaisemmin varhaiskasvatus oli osa sosiaalialan osaamiskeskusten toimintaa ja osaamiskeskukset tekivät varhaiskasvatuksen kehittämistyötä niin, että siihen osallistui eri kunnat ja alueen oppilaitokset, esimerkiksi Socca/VKK-Metro pääkaupunkiseudulla. Kun varhaiskasvatus siirtyi opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen, se ei enää kuulu sosiaalialan osaamiskeskusten toiminnan piiriin. Tämän kehittämisrakenteen tilalle ei tullut vastaavia alueellisia rakenteita ja verkostoja, joissa varhaiskasvatuksen järjestäjät yli kuntarajojen ja alueen oppilaitokset tekisivät yhdessä varhaiskasvatuksen kehittämistä. Muutos-tilanteessa tarvitaan valtion osoittamaa kehittämisrahaa, pilotointia ja tutkimusta sekä yhteistyötä koulutuksen tarjoajien ja palveluntuottajien kanssa.

Varhaiskasvatuksen sosionomi -koulutuksen vetovoima

Sosionomikoulutus kiinnostaa edelleen niin nuoria hakijoita kuin alan vaihtajiakin. Ensimmäiset sosionomiopiskelijat, jotka voivat valmistua varhaiskasvatuksen sosionomeiksi aloittivat opintonsa tammikuussa 2020. Vielä ei ole käytettävissä tietoa siitä, kuinka moni heistä valitsee varhaiskasvatuspolun opinnot. Varhaiskasvatuksen sosionomiopinnot nyky-muodossaan rakentavat monipuolista osaamista varhaiskasvatustyöhön. Sosionomihakijoiden ja -opiskelijoiden on tällä hetkellä kuitenkin vaikea hahmottaa varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävää ja siksi varhaiskasvatuspolun valinta opinnoissa ja halukkuus toimia varhaiskasvatuksen tehtävissä on epävarmaa. Uraohjauksen kehittäminen varhaiskasvatuksen tehtäviin ja uralla etenemismahdollisuuksien avaaminen ja niiden kuvaaminen on myös alan vetovoiman kannalta tärkeää. Sosionomien koulutus antaa laajan osaamisen ja mahdollistaa erilaisiin tehtäviin sijoittumisen. Halutessaan sosionomeilla on mahdollisuus myös siirtyä varhaiskasvatuksesta muihin tehtäviin.

Lähteet

- Ammattikorkeakoulujen varhaiskasvatusverkoston tapaamisen 11.2.2020 aineistot.
- Ahonen, A., Helminen, J., Huhtala, K., Hynönen, I., Katajisto, M., Koivisto, M., Lahtinen, J., Nevanen, S., Setälä, A., Sutton, K & Wessman, C. (2019). Sosionomi (AMK) varhaiskasvatuksessa – varhaiskasvatuksen sosionomin ammatillinen osaaminen. Saatavilla https://dialogi.diak.fi/wp-content/uploads/sites/8/2019/05/Varhaiskasvatuksen_sosionomi_15032019_LOPPUESITYS.pdf (luettu 19.10.2020)
- Arene. 2017. Sosionomi tuottaa hyvinvointia läpi elämänkaaren. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry:n työryhmän selvitys sosiaalialan tilanteesta ja kehityksestä 2017. Saatavilla http://www.arene.fi/wpcontent/uploads/Raportit/2018/arene_sosionomiselvitys_pitkaRaportti_fin.pdf?t=1526901428 (luettu 19.10.2020)
- Juntunen, A-L. 2010. Uusia työtapoja päiväkotityöhön: tutkimus sosionomi (AMK) -koulutuksen asiakastyön harjoittelusta. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kinos, S. (2020). Sosionomit (ylempi amk) muuttuvilla työmarkkinoilla: tutkinnon suorittaneiden sijoittuminen työelämään, osaaminen ja toimintaympäristön haasteet. (Turun yliopiston julkaisu – Annales Universitatis Turkuensis, Sarja 1 – Ser. c osa – tom. 942). Turku: Turun yliopisto. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8014-7> (Luettu 19.20.2020)
- Varhaiskasvatustilasto 13.7.2018/540.

6.1.3 Yliopistotutkinnot³

Kirsti Karila, professori, Tampereen yliopisto

Mia Heikkilä, apulaisprofessori, Åbo Akademi

Niina Rutanen, professori, Jyväskylän yliopisto

Maarit Silvén, professori, Turun yliopisto

Outi Ylitapio-Mäntylä, yliopistonlehtori, Oulun yliopisto

Varhaiskasvatuksen koulutusta toteutetaan seitsemässä yliopistossa. Varhaiskasvatuksen opettajaksi kelpoistavan kasvatustieteiden kandidaatin tutkinnon voi suorittaa suomenkielisenä tutkintona Helsingin, Tampereen, Turun, Jyväskylän, Oulun ja Itä-Suomen yliopistoissa. Ruotsinkielisen, varhaiskasvatuksen opettajaksi kelpoistavan kasvatustieteiden kandidaatin tutkinnon voi suorittaa Åbo Akademin Vaasan toimipisteessä ja Helsingin yliopistossa. Ensimmäinen englannin kielellä toteutettu ohjelma käynnistyi Tampereen yliopistossa vuonna 2018. Myös Turun yliopiston Rauman kampuksella käynnistyi englanninkielinen tutkintokoulutus syksyllä 2020. Kaikki mainitut yliopistot toteuttavat myös varhaiskasvatukseen suuntautunutta maisterikoulutusta. Kasvatustieteiden maisterintutkinto tuottaa kelpoisuuden päiväkotien johtajan tehtäviin, erilaisiin varhaiskasvatuksen asiantuntija- ja kehittämistehtäviin sekä antaa kelpoisuuden tutkijakoulutukseen hakutumiselle. Kaikki varhaiskasvatukseen painottuneen kasvatustieteiden maisteritutkinnon suorittaneet eivät kuitenkaan hakeudu pois varhaiskasvatuksen opettajan tehtävistä, vaan tuovat maisteritutkinnon myötä hankkimaansa osaamista varhaiskasvatuksen pedagogisiin käytäntöihin. Varhaiskasvatuksen erityisopettajaksi voi opiskella Helsingin, Jyväskylän, Itä-Suomen, Turun ja Oulun yliopistoissa sekä Åbo Akademiassa.

Yliopistojen autonomia heijastuu siihen, että eri koulutusyksiköiden koulutuskäytännöt vaihtelevat jonkin verran. Yliopistoilla ei ole varhaiskasvatuksen koulutuksen alueella vakiintunutta verkostoa, jossa käytännöistä keskusteltaisiin. Yhteistyötä tapahtuu kuitenkin säännöllisin välein kasvatustieteiden tiedekuntien dekaanitapaamisten, opettajankoulutusyksiköiden johtajien ja alan professorien ja opetus- ja kulttuuriministeriön yhteisten vuositteisten tapaamisten muodossa. Opiskelijavalintoja kehitetään ja toteutetaan kansallisella tasolla koordinoitujen ja varhaiskasvatukseen painottuneiden kandidaatti- ja maisteriohjelmien opetussuunnitelmien rakenteet ja sisällöt ovat pääosin yhteneviä. Vuodesta 2016 alkaen toimineella Opettajankoulutusfoorumilla on ollut merkittävä rooli yliopistojen keskinäisen yhteistyön tiivistämisessä, sillä Opettajankoulutusfoorumin rahoituksella toimivat kehittämishankkeet on toteutettu useimmiten usean yliopiston yhteistyönä. Kehittämishankkeet ovat kohdentuneet muun muassa opettajankoulutuksen valintoihin,

³ Tämän osion kirjoittamisessa on hyödynnetty yliopistojen tuottamaa materiaalia. Yliopistojen varhaiskasvatuksen koulutuksen toimijoita pyydettiin kuvaamaan oman yliopistonsa käytäntöjä ja tilannetta käsitellyillä alueilla. Lisäksi kasvatustieteellisten tiedekuntien yliopistojen opintopäälliköt ovat toimittaneet ajantasaista tietoa opiskelijoiksi hakeneiden ja paikan vastaanottaneiden määristä. Kiitos kaikille tietojen toimittamiseen osallistuneille.

mentorointiin varhaiskasvatuksessa, asiantuntijuuden kehittämiseen, koulutusten ja työelämän yhteistyön vahvistamiseen, käsityö- ja teknologiakasvatukseen varhaiskasvatuksessa, monikatsomuksellisiin oppimisen tiloihin varhaiskasvatuksessa, lasten oikeuksiin ja osallisuuteen varhaiskasvatuksessa ja esi- ja alkuopetuksessa sekä lasten itsesääätelyn tukemiseen ja varhaiskasvatuksen opettajien pedagogiseen sensitiivisyyteen (ks. hankkeista tarkemmin Opettajankoulutusfoorumin sivuilta <https://minedu.fi/opettajankoulutusfoorumi>). Yliopistoilla on keskinäistä yhteistyötä myös tutkimuksen alueella joidenkin laajojen tutkimuskonsortioiden tai hankkeiden puitteissa.

Seuraavassa kuvataan yliopistotutkimusten tilannetta ja mainitusta vaihtelusta johtuen tuodaan yliopistojen käytäntöjä esille esimerkkien avulla.

Varhaiskasvatuksen yliopistollinen koulutus toteutuu tiiviissä yhteistyössä muun yliopistollisen opettajankoulutuksen kanssa. Suuri osa tutkinnon pääaineen, kasvatustieteen (Jyväskylän yliopistossa varhaiskasvatustiede), opinnoista on järjestetty siten, että samoille opintojaksoille osallistuvat kaikki opettajiksi ja usein kaikki kasvatustieteitä opiskelevat. Näin varhaiskasvatuksen opiskelijoille muodostuu jo opintojensa kuluessa hyvä ymmärrys koulutusjärjestelmän kokonaisuudesta ja koulutuksellisista jatkumoista. Tämä on tärkeää joustavan ja yhtenäisen koulutus- tai opinpolun rakentamiseksi myöhemmin työelämässä toimittaessa.

Monitieteiset yliopistot muodostavat opiskelijoille hyvän ympäristön laajentaa osaamistaan tarjoamalla eri tieteenalojen opintoja opiskelijoiden valittavaksi. Näin opiskelijoilla on mahdollisuus myös suunnata opintojaan omien urasuunnitelmiansa ja intressiensä perusteella. Valinnaisten opintojen osuus opetussuunnitelman kokonaisuudessa on kuitenkin melko pieni.

Varhaiskasvatuksen yliopistokoulutuksen keskeinen piirre on sen tutkimusperustaisuus. Yliopistoissa tehtävä varhaiskasvatuksen tutkimus on viimeisten vuosien aikana laajentunut ja syventynyt merkittävästi, mikä heijastuu myös varhaiskasvatuksen alan koulutukseen. Opiskelijoilla on mahdollisuus tutustua opetuksessaan alan uusimpaan tutkimustietoon, soveltaa varhaiskasvatustyön kehittämisessä rakentuneita käytänteitä ja osallistua opinnäytetöissään omassa yliopistossa meneillään oleviin varhaiskasvatuksen tutkimushankkeisiin. Tällä on keskeinen merkitys alan tutkimusperustaisen kehittämisen ja siinä tarvittavan kehittämisosaamisen näkökulmasta.

Koulutuspaikat ja koulutukseen hakeutuminen

Varhaiskasvatuksen opettajista on tunnetusti ollut pitkään puutetta. Opettajatarpeen tyydyttämiseksi yliopistot ovatkin lisänneet mittavasti koulutuksen aloituspaikkoja pääosin opetus- ja kulttuuriministeriön tähän suuntaaman erillisrahoituksen turvin. Seuraava

taulukko kuvaa koulutuksen aloituspaikkojen ja paikan vastaanottaneiden määrää sekä muutoksia näissä.

Taulukko 6. Kasvatustieteiden kandidaattikoulutus, varhaiskasvatus, hakijat ja paikan vastaanottaneet vuosina 2016–2020

Yliopisto	2016	2017	2018	2019	2020
JY	735 / 80	710 / 88	647 / 123	523 / 120	622 / 139
UEF	439 / 78	327 / 59	350 / 65	323 / 86	439 / 125
TAU	802 / 80	850 / 80	1 188 / 140	841 / 140	897 / 150
OY	600 / 60	564 / 90	758/114	828/117	552 / 140
TY	633 / 60	599 / 81	555 / 120	449 / 120	562 / 156
HY (suomi)	1 014 / 116	770 / 140	847 / 174	621 / 175	664 / 204
HY (ruotsi)	105 / 15	63 / 10	86 / 28	69 / 30	94 / 25
ÅA (ruotsi)	155 / 31	99 / 27	151 / 30	137 / 50	143 / 50
Yhteensä	4 483 / 520	3 982 / 575	45 82/ 794	3 791 / 838	3 976 / 989

Taulukko sisältää Vakava-haun, erillishakujen (lisäkoulutukset, monimuotokoulutus ja englanninkielinen toteutus) ja avoimen hakuväylän hakijat

Taulukossa 6 on havaittavissa, että koulutuksen aloituspaikat ovat lisääntyneet merkittävästi. Hakijamäärien ja koulutuspaikan vastaanottaneiden osalta yliopistojen välillä on myös nähtävissä eroja. Hakijamäärät ovat tarkasteltavalla ajanjaksolla pysyneet suurin piirtein ennallaan. Vuoden 2018 määrän nousua selittää ainakin osin Tampereen yliopiston suuri hakijamäärä kyseisenä vuonna. Se taas selittyy uudenlaisen monimuotokoulutuksen avaamisella. Taulukon hakijamäärät sisältävät kaikki erilaiset hakuväylät tutkintokoulutukseen: Vakava-haun, erillishaut ja avoimen väylän. Taulukon hakijamäärät poikkeavat esimerkiksi opettajankoulutuksen vetovoimaselvityksen (Heikkinen, H. L. T. ym. 2020, saatavilla https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162423/OKM_2020_26.pdf) luvuista, koska sen luvuissa kaikkia mainittuja hakuja ei ole huomioitu. Taulukossa 6 esitetyistä hakijamääristä puuttuvat vielä hakijat koulutuksiin, joissa aiemmin kasvatus-tieteiden kandidaatin tai maisterin tutkinnon suorittaneet voivat hankkia 75 op laajuiset kelpoistavat opinnot suoritettuaan saada kelpoisuuden varhaiskasvatuksen opettajaksi. Tämä väylä on vasta avautunut muutamissa yliopistoissa, joten lukuja ei ole käytettävissä. Väylä ei myöskään tuota uutta tutkintoa, vaan ainoastaan kelpoisuuden varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin.

Seuraava Oulun yliopiston esimerkki kuvaa hyvin sitä, kuinka yliopistot ovat omilla lähialueillaan pyrkineet vastaamaan työvoimatarpeeseen. Oulun yliopiston alaisuudessa, varhaiskasvatuksen koulutuksen kunkin vuoden opetussuunnitelmaa noudattaen on toteutettu opetus- ja kulttuuriministeriön erillisrahoituksen turvin vuodesta 2012 lähtien kasvatus-tieteen kandidaatti koulutuksia. Nämä ns. lisäkoulutusryhmät ovat toteutuneet Oulussa

(2012, 2014, 2016, 2018, 2019, 2020, 2021), Kajaanissa (2013, 2015), Rovaniemellä (2013, 2015) sekä Inarissa (Saamen kielen ja kulttuurin huomioiva lastentarhanopettajien lisäkoulutus 2016). Tampereen yliopistossa mainittuja lisäkoulutuksia on rahoituksen alusta alkaen järjestetty siten, että haku on suunnattu aiempia opintoja omaaville. Koulutukseen onkin hakeutunut runsaasti henkilöitä, joilla on kiinnostus alan vaihtoon: opiskelijoissa on ollut muun muassa humanististen alojen opettajia, lastenhoitajia, insinöörejä ja arkkitehtejä.

Koulutuksen aloituspaikkoja lisätään edelleen yliopistoissa. OKM on myöntänyt vuonna 2020 erillisrahoituksen Valtakunnallinen monimuotokoulutus varhaiskasvatuksen opettajaksi (ns. 1 000+). Opiskelijavalintojen ja koulutuksen suunnittelutyö on käynnistynyt seitsemän yliopiston yhteistyönä vuoden 2020 alussa. Vuoden 2021 aikana käynnistyy monimuotoinen, pääosin työn ohessa suoritettava varhaiskasvatuksen opettajaksi kelpoistava kandidaattikoulutus valtakunnallisena koulutusyhteistyönä. Koulutus on suunnattu varhaiskasvatuksen ammatillisissa tehtävissä toimiville, joilla on työkokemusta ja vähintään 25 opintopisteen laajuiset opinnot kasvatustieteestä. Opinnot on mahdollista suorittaa kahdessa ja puolessa vuodessa. Kokonaisuudessaan tällä erillisrahoituksella voidaan toteuttaa 180 opiskelijan koulutus. Koulutus tulee sijoittumaan yliopistojen sijaintipaikkakuntien ohella myös muille paikkakunnille, erityisesti Pohjois-Suomessa ja Pohjanmaalla. Koulutuksen saavutettavuutta tukee se, että pääosa koulutuksesta toteutetaan monimuotokoulutuksena, mikä mahdollistaa koulutukseen osallistumisen laajalla maantieteellisellä alueella.

Opiskelijavalinnat

Yliopistojen opiskelijavalinnassa noudatetaan muiden varhaiskasvatuksen kelpoistavien koulutusten tapaan SORA-lainsäädäntöä.

Kandidaattikoulutuksen opiskelijavalinnat (varhaiskasvatuksen opettaja)

Opiskelijavalintajärjestelmä on ollut kohtuullisen pysyvä vuosien 2013–2019 ajan. Varhaiskasvatuksen koulutuksen arviointiperusteita ja -kriteereitä on kuitenkin kehitetty tutkimusperustaisesti. Vuonna 2017 aloitetulla OVET-hankkeella (Opettajankoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä -hanke, ks. tarkemmin <https://sites.utu.fi/ovet/>) on ollut tässä keskeinen merkitys.

Vuoteen 2019 asti käytössä oli kaksivaiheinen opiskelijavalinta, jossa ensimmäinen vaihe koostui yliopistojen yhteisesti organisoimasta kirjallisesta VAKAVA-kokeesta ja toinen vaihe koulutuksen itse järjestämästä soveltuvuuskokeesta. Vuonna 2020 käytössä on edelleen kaksivaiheinen opiskelijavalinta, jonka osat on avattu alla. Hakuaika on keväällä valtakunnallisessa yhteishaussa. Soveltuvuuskokeiden osalta valinnoissa tapahtui vuonna 2020 selkeä muutos: Ne järjestetään yhteisinä muun opettajankoulutuksen kanssa ja esimerkiksi Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan, varhaiserityispedagogiikan, luokanopettajan ja varhaiskasvatuksen opettajan koulutusten hakukohteilla on yhteinen soveltuvuuskoee.

Saman soveltuvuuskokeen pistemäärä otetaan huomioon kaikkien niiden hakukohteiden opiskelijavalinnassa, joihin hakija on hakenut ja joiden soveltuvuuskokeeseen hakija on tullut kutsutuksi. Hakija suorittaa soveltuvuuskokeen siinä yliopistossa, joka hänellä on hakuprioriteeteissa korkeimmalla ja jonka soveltuvuuskokeeseen hän saa kutsun.

1. Todistusvalinta tai VAKAVA-koe. Valinnan ensimmäinen vaihe on todistusvalinta tai VAKAVA-koe. Soveltuvuuskokeeseen kutsuttavista 60 prosenttia kutsutaan ylioppilastutkinnosta tai siihen rinnastettavista tutkinnoista saatavien pisteiden mukaisessa paremmuusjärjestyksessä (todistusvalinta). Soveltuvuuskokeeseen kutsuttavista 40 prosenttia kutsutaan VAKAVA-kokeesta saatavien pisteiden mukaisessa paremmuusjärjestyksessä. Sekä todistusvalinnan että VAKAVA-kokeen perusteella soveltuvuuskokeeseen kutsuttavista vähintään 80 prosenttia on ensikertalaisia hakijoita. Todistusvalinnassa annetaan ylioppilastutkinnosta pisteitä pisteytystaulukon mukaisesti. Mikäli todistusvalinnan kutsupaikkoja jää täyttämättä, soveltuvuuskoeapaikat voidaan täyttää VAKAVA-kokeen perusteella hakeneiden joukosta. Mikäli VAKAVA-kokeen perusteella kutsuttaville varattuja paikkoja jää täyttämättä, paikat voidaan täyttää todistusvalinnan perusteella.

2. Soveltuvuuskoee. Lopullinen valinta tapahtuu soveltuvuuskokeesta saatavien pisteiden perusteella.

Useat yliopistot ovat lisäksi järjestäneet erillishakuja opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman ns. lisäkoulutuksen opiskelijoiden valitsemiseksi ja englanninkieliseen koulutukseen (Tampereen yliopisto ja Turun yliopisto, Rauman kampus). Samoin monissa yliopistoissa on kehitetty ns. avoimen väylää. Esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa on vuodesta 2017 ollut käytössä varhaiskasvatuksen koulutuksessa niin kutsuttu avoimen väylä, jossa hakijat kutsutaan suoraan soveltuvuuskokeeseen aikaisempien opintojen perusteella. Aloituspaiikkoja avoimen väylän kautta tuleville hakijoille on varattu vuosittain 10–20. Hakukelpoisuusvaatimuksina on suoritettavat kasvatustieteen perusopinnot (25 op) ja vähintään 15 op kasvatustieteen, varhaiskasvatustieteen tai kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen aineopintoja. Perus- ja aineopinnot pisteytetään opintomenestyksen ja suoritettujen opintojen määrän perusteella, ja hakijat kutsutaan soveltuvuuskokeeseen tämän pisteytyksen perusteella. Avoimen väylän kautta kutsutut osallistuvat samaan yhteiseen soveltuvuuskokeeseen kuin muut varhaiskasvatuksen koulutuksen hakijat.

Varhaiskasvatuksen maisterikoulutus

Varhaiskasvatukseen painottuneeseen maisterikoulutukseen hakeutuminen vaihtelee yliopistoittain. Osassa yliopistoista kaikki opiskelijat valitaan suoraan kasvatustieteiden maisterikoulutukseen, osassa opinto-oikeuden saa kasvatustieteiden kandidaattikoulutukseen, minkä jälkeen on mahdollista hakeutua kasvatustieteiden maisterikoulutukseen joko siihen varatussa kiintiössä tai joustavasti. Lisäksi yliopistoissa järjestetään erillishakuja varhaiskasvatukseen suuntautuneeseen maisterikoulutukseen. Niissä tapauksissa, joissa

haku kasvatustieteiden maisterikoulutukseen tapahtuu suoraan, noudatetaan edellä kuvattua VAKAVA-kokeen ja soveltuvuuskokeen yhdistelmää. Erillishauissa opiskelijat valitaan varhaiskasvatuksen maisterikoulutukseen pääosin aiemman opintomenestyksen ja hakijoiden esittämien hakuperusteluiden perusteella. Esimerkiksi Itä-Suomen yliopiston perushaussa on kandidaatti + maisterihaku. 20 opiskelija saa tämän haun kautta suoraan oikeuden maisteriopintoihin. Sen isäksi on erillishaku, jonka kautta valitaan 20 opiskelijaa maisteriopintoihin.

Osassa yliopistoista opiskelijat voivat suorittaa osana maisterikoulutuksensa kokonaisuutta 60 op laajuiset opettajan pedagogiset opinnot. Niiden tuottama yleinen opettajakelpoisuus riippuu opiskelijan muiden opintojen koostumuksesta.

Varhaiserityiskasvatus

Varhaiserityiskasvatuksen yliopisto-opintoja toteutetaan viidessä yliopistossa: Helsinki, Turku, Jyväskylä, Oulu ja Itä-Suomi. Opintoja voi suorittaa yliopistosta riippuen joko maisteriopintoina, erillisinä erityisvarhaiskasvatuksen opettajaopintoina tai sivuaineopintoina. Hakukohteet, hakuperusteet ja hakijoiden määrät vaihtelevat yliopistoittain, joten seuraavassa esitetään kaikkien koulutusta tarjoavien yliopistojen tilanne kukin omana kohtanaan.

Oulun yliopistossa on maisterihaussa hakukohde ”Maisterihaku, Varhaiskasvatuksen erityisopettaja, Opetus- ja kasvatustieteiden maisteriohjelma, kasvatustieteen maisteri (2 v)”. Siinä on 30 aloituspaikkaa. Hakijamäärät ja paikan vastaanottaneet ovat olleet seuraavat: 2018: 26/13, 2019: 23/23, 2020: 58/28. Valintaperusteena on kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon sisältyy lastentarhanopettajan pätevyys tai 3-vuotinen opistotasoinen lastentarhanopettajan tutkinto tai sosionomi AMK-tutkinto, johon sisältyvät varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet 60 op:n laajuiset opinnot ja sen lisäksi hakuajan päättymiseen mennessä loppuun suoritettut kasvatustieteen perusopinnot (25 op). Lisäksi vaaditaan joko tutkintoon sisältyvä tai sen lisäksi 30.7.2020 mennessä toimitettu todistus vähintään 25 op:n (15 ov) laajuisesta erityispedagogiikan perusopintojen opintokokonaisuudesta. Yliopisto voi edellyttää, että ylempään korkeakoulututkintoon johtaviin opintoihin opiskelijaksi otettu henkilö suorittaa täydentäviä opintoja koulutuksessa tarvittavien valmiuksien saavuttamiseksi. Tällaisia opintoja voi olla enintään yhden vuoden opintoja edellyttävä määrä.

Valinta on yksivaiheinen: Valintana on haastattelu, johon kutsutaan kaikki valintakriteerit täyttävät hakijat. Lopullinen valinta tapahtuu kahdessa jonossa: 1. Valitaan enintään 27 KK-tutkinnon ja opistotasoinen lastentarhanopettajan tutkinnon suorittanutta, 2. Valitaan enintään kolme (3) sosionomi AMK-tutkinnon suorittanutta. Lopullisessa valinnassa otetaan huomioon pelkästään haastattelun pistemäärä. Hakijan on saatava haastattelusta vähintään 10 pistettä tullakseen valituksi koulutukseen.

Lisäksi Oulun yliopistossa on varhaiskasvatuksen erityisopettajan kelpoisuusväyliä/opintoja tutkinto-ohjelmissa oleville opiskelijoille vuosilta 2018–2020. Kaikki haut ovat osa tiedekunnan laajempaa sisäistä sivuainehakua, jossa tärkein valintakriteeri ollut ja on opintopisteet. Varhaiskasvatuksen opiskelijoilta vaaditaan aikaisemmin suoritettut erityispedagogiikan perusopinnot. Erityispedagogiikan opiskelijoilta ei vaadita aikaisempia varhaiskasvatuksen opintoja, he hakevat tutkintonsa pitkäksi sivuaineeksi varhaiskasvatuksen tehtäviin ja esiopetuksen ammatillisia valmiuksia antavia opintoja tai vaihtoehtoisesti luokanopettajan monialaisia opintoja. Tämä hakuväylä on edelleen sisäisenä hakuna käytössä. Hakijamäärät ovat olleet vähäisiä, vuonna 2018 7 opiskelijaa ja 2020 1 opiskelija.

Itä-Suomen yliopistossa voi suorittaa erityisvarhaiskasvatuksen opintoja erillisinä varhaiskasvatuksen erityisopettajan (VEO) koulutuksessa, varhaiskasvatuksen erityisopettajan sivuaineopintoina ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan maisteriopintoina. Seuraavassa kuvataan näiden hakukriteerit ja hakeneet.

Erilliset varhaiskasvatuksen erityisopettajan opinnot 60/85 op (VEO)

Opintoihin voivat hakeutua henkilöt, joilla on:

- a. lastentarhanopettajan tutkinto tai kasvatustieteen kandidaatin tutkinto lastentarhanopettajan koulutuksessa tai kasvatustieteen kandidaatin tutkinto varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa tai kasvatustieteen maisterin tutkinto pääaineena kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus ja joko tutkintoon sisältyen tai sen lisäksi varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus (lastentarhanopettaja)

tai

- b. vuoden 2005 jälkeen suoritettu sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto ja siihen sisältyvät varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuden antavat varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan opinnot 60 op (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 75§) sekä esi- ja alkuopetuksen tai esi- ja alkukasvatuksen yliopistollinen perusopintokokonaisuus (25 op tai 15 ov).

Kohdan a) henkilöt suorittavat erilliset varhaiskasvatuksen erityisopettajan opinnot 60 opintopisteen laajuisina ja kohdan b) henkilöt 85 opintopisteen laajuisina.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan sivuaineopinnot 25/60 op (VEO-sivuaine)

Opintoihin voivat hakeutua varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen opiskelijat. Opinoista 25 opintopistettä suoritetaan sivuaineopintoina kasvatustieteen kandidaatin tutkintoon. Loput opinnot (35 op) opiskelija voi suorittaa jatkuvan oppijan opinto-oikeudella KK-tutkinnon suorittamisen jälkeen.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan maisteriopinnot 120 op (VEO-KM)

Opintoihin voivat hakeutua varhaiskasvatuksen opettajat, joilla on kasvatustieteen kandidaatin tutkinto.

Taulukko 7. Varhaiseryityiskasvatuksen aloituspaikat, hakijat ja paikan vastaanottaneet Itä-Suomen yliopistossa

	2018	2019	2020
VEO			
aloituspaikat/	25/	25/	25/
hakijat/	50/	50/	66/
paikan vastaanottaneet	23	24	25
VEO-sivuaine			
aloituspaikat/	15/	15/	15/
hakijat/	27/	13/	30/
paikan vastaanottaneet	8	6	16*
VEO-KM			
aloituspaikat/	5/	5/	5/
hakijat/	15/	14/	18/
paikan vastaanottaneet	4	5	5

*yliopiston virheestä 1 ylim.

Turun yliopiston Rauman kampuksella toteutetaan erilliset erityisopettajan opinnot varhaiskasvatuksen opettajille (60 op). Hakijalla tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus (vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon sisältyy varhaiskasvatuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot tai jota on täydennetty em. opinnoilla TAI lastentarhanopettajan tutkinto). Aloituspaikkoja on 35, vuonna 2018 hakeneita 46, paikan vastaanottaneita 29; vuonna 2019 hakeneita 52, paikan vastaanottaneita 32 ja vuonna 2020 hakeneita 56, paikan vastaanottaneita 33.

Jyväskylän yliopistossa voi suorittaa opinnot varhaiseryityispedagogiikan kandidaatti- ja maisteriohjelmassa sekä erilliset erityisopettajan opinnot. Näiden hakijamääriä, paikan vastaanottaneita ja hakukriteereitä kuvataan seuraavassa.

1) Varhaiseryityispedagogiikan kandidaatti- ja maisteriohjelma

Taulukko 8. Varhaiserityispedagogiikan kandidaatti- ja maisteriohjelman aloituspaikat, hakemukset ja paikan vastaanottaneet Turun yliopistossa

	Aloituspaikat	Hakemukset	Paikan vastaanottaneet
2018	20	48	20
2019	20	48	20
2020	20	29	11

Hakuedellytyksenä on 2021 alkaen yliopistossa suoritettavat varhaiskasvatuksen tehtäviin ja esiopetukseen 2021 alkaen TAI vastaavat aiemmat opinnot (lastentarhanopettajan tutkintoon sisältyneet opinnot).

Koulutukseen valitaan soveltuvuuskokeen perusteella (valtakunnallinen yhteinen soveltuvuuskoe).

Soveltuvuuskokeeseen kutsutaan vähintään kaksinkertainen määrä hakijoita aloituspaikoihin nähden. Jos hakukelpoisia hakijoita on enemmän, ensimmäinen etusija annetaan erityispedagogiikan opintoja vähintään perusopinnot (25 op) suorittaneille hakijoille ja toinen etusija kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon suorittaneille hakijoille.

2) Erilliset erityisopettajan opinnot (erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot), 60 op

Varhaiskasvatuksen erityisopetuksen hakuryhmä lastentarhanopettajan tai kasvatustieteen kandidaatin (lastentarhanopettajankoulutus/varhaiskasvatuksen opettajankoulutus) tutkinnon suorittaneille

Taulukko 9. Varhaiserityispedagogiikan aloituspaikat, hakeneet ja paikan vastaanottaneet Turun yliopiston Rauman kampuksella

	Aloituspaikat	Hakemukset	Paikan vastaanottaneet
2018	20	47	20
2019	20	60	20
2020	20	71	20

Valinta on kaksivaiheinen: ensimmäinen vaihe koostuu soveltuvasta työkokemuksesta ja yliopistollisista opintokokonaisuuksista. Toinen vaihe sisältää kirjallisen kokeen ja yksilöhaastattelun.

Helsingin yliopistossa varhaiskasvatuksen erityisopettajaksi voi hakeutua kahdella tavalla:

1. Erilliset erityisopettajan opinnot: Henkilö, joka on jo suorittanut kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon varhaiskasvatuksen opettajan (ent. LTO tuottaa myös hakukelpoisuuden) koulutuksessa, voi hakea erillisiin erityisopettajan opintoihin VEO-kiintiössä. Hakuvaiheessa erityispedagogiikan perusopinnot on oltava suoritettuna ja koulutuksen aikana suoritetaan 40 op. Paikkoja kiintiössä on 40. Vuonna 2019 hakukelpoisia hakijoita tähän kiintiöön oli 47, vuonna 2020 hakukelpoisia hakijoita tähän kiintiöön oli 49.
2. Kasvatustieteiden kandiohjelma, varhaiskasvatuksen opettajan opintosuunta: Henkilö, joka pääsee opiskelemaan kasvatustieteiden kandiohjelman varhaiskasvatuksen opettajan opintosuuntaan voi samalla hakea opinto-oikeutta erityisopettajan opintoihin. Tässä koulutuksessa opiskelija suorittaa erityispedagogiikan perusopinnot tutkintoonsa ja loput erityisopettajan opinnoista (40 op) tutkinnon suorittamisen jälkeen erillisinä opintoina. Paikkoja erityisopettajan suuntautumisopinnoissa on 20. Vuonna 2019 hakijoita erityisopettajan suuntautumisopintoihin oli 100 ja vuonna 2020 hakijoita erityisopettajan suuntautumisopintoihin oli 113.

Åbo Akademiassa voi hakeutua ruotsinkieliseen kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen maisteritutkintoon ja saada kelpoisuuden varhaiskasvatuksen erityisopettajaksi. Hakukelpoisuuden tuottaa kelpoisuus varhaiskasvatuksen opettajaksi ja pääaineena tutkinnossa on erityispedagogiikka.

Opetussuunnitelma ja koulutusprosessi

Kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon (180 op) voi suorittaa kolmessa vuodessa päätoimisesti opiskellen. Tutkinnon pääaineena on muissa yliopistoissa kasvatustiede ja Jyväskylän yliopistossa varhaiskasvatustiede.

180 op:n laajuinen kasvatustieteen kandidaatin tutkinto tuottaa varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuden sekä kelpoisuuden esiopetuksen tehtäviin. Eri yliopistojen koulutuksen tavoitekuvaukset vaihtelevat jonkin verran. Niiden perusajatukset ovat kuitenkin

varsin yhtenevät. Esimerkiksi Jyväskylän opiston tutkinnon opetussuunnitelmassa asiaa kuvataan seuraavasti: Varhaiskasvatuksen kandidaatin tutkinto-ohjelman tavoitteena on tukea opiskelijoiden kehittymistä aktiivisiksi ja kriittisiksi toimijoiksi, sekä eettisen ja globaalin vastuun kantaviksi lapsuuden ja varhaiskasvatuksen asiantuntijoiksi ja tutkijoiksi. Koulutuksessa korostetaan varhaiskasvatustieteen laaja-alaisen tietoperustan hallintaa ja ymmärrystä, monipuolista vuorovaikutusosaamista, sekä asiantuntijaosaamisen jatkuvaa ylläpitämistä ja kehittämistä. Koulutus tutustuttaa opiskelijan varhaiskasvatustieteen perusteisiin ja antaa edellytykset seurata kasvatustieteellisen alan kotimaista ja kansainvälistä kehitystä ja tutkimusta. Lisäksi koulutuksissa vahvistetaan opiskelijan kielitaitoa sekä kykyä toimia monikielisissä toimintaympäristöissä.

Itä-Suomen yliopiston kasvatustieteen kandidaattitutkinnossa painotetaan lapsuutta osana kulttuurista monimuotoisuutta. Opinnot suoritettuaan opiskelija hallitsee lapsen luontaisen kehitysprosessin eri vaiheet ja niiden riippuvuuden sosiaalisesta ja kulttuurisesta vuorovaikutuksesta. Opiskelija osaa tarkastella lapsen kehitystä ja oppimista sekä yksilöllisestä että yhteisöllisestä näkökulmasta. Hän osaa tarkastella erilaisia oppimisympäristöjä ja vahvistaa niissä toteutuvaa pedagogista toimintaa elinikäistä oppimista edistävällä tavalla. Opiskelija osaa hyödyntää uutta teknologiaa omissa pedagogisissa ratkaisuissaan. Tutkinnon suoritettuaan opiskelija tuntee julkisen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tavoitteet, sisällöt ja menetelmät. Hän on omaksunut kriittisen ja analyyttisen tavan arvioida varhaiskasvatuksen ilmiöitä ja hänellä on kykyä opettaa tutkimuspohjaisesti.

Kasvatustieteen kandidaattikoulutusten opetussuunnitelmissa kuvataan koulutuksen tavoitteet ja rakenne sekä tarkemmin opintojaksojen osaamistavoitteet, sisällöt, kirjallisuus ja arviointi arviointitavat sekä käytettävä kirjallisuus.

Kasvatustieteiden maisteritutkinto (120 op) rakentuu kasvatustieteiden kandidaattitutkinnon päälle ja noudattelee samaa rakennetta kuin kasvatustieteiden maisteritutkinto yliopistoissa yleensä. Kasvatustieteen maisterin tutkinnon laajuus on 120 opintopistettä. Tutkinto suoritetaan yleensä kahdessa lukuvuodessa.

Kasvatustieteen maisterin tutkinto sisältää seuraavat opinnot:

- 80 op syventäviä opintoja, joihin sisältyy pakollisia ja valinnaisia sisältöopintoja, tutkimusmenetelmäopintoja, syventävien opintojen opin-
näytetyö (pro gradu -tutkielma) sekä harjoittelu,
- 40 op valinnaisia opintoja,
- henkilökohtainen opintosuunnitelma.

Varhaiskasvatukseen syventyminen tapahtuu harjoittelun ja opinnäytetyön sekä valinnaitten opintojen suuntaamisen kautta.

Varhaiskasvatukseen painottuvan kasvatustieteiden maisteritutkinnon sisällöt vaihtelevat jonkin verran yliopistoittain ja myös opiskelijan valintojen seurauksena. Yliopistokohtainen vaihtelu selittyy suurelta osin sillä, että yliopistojen koulutus on tutkimusperustaista ja kunkin yliopiston tutkimukselliset painotukset näkyvät joiltain osin koulutuksen sisällöllisessä tarjonnassa. Opiskelu tuottaa kuitenkin kaikissa yliopistoissa syvälliset tiedot ja taidot varhaiskasvatukseen liittyvistä moninaisista ilmiöistä, tieteellisen tiedon luonteesta, käsitteistä ja tutkimusmenetelmistä. Tällä hetkellä esimerkiksi Itä-Suomen yliopiston maisteriopinnot painottuvat johtajuuden merkitykseen organisaation, työyhteisön, lasten ja heidän perheiden näkökulmasta. Opinnot antavat valmiuksia toimia innovatiivisesti moninaisissa toimintakulttuureissa.

Yliopistojen opetussuunnitelmien sisältämät osaamistavoitteet niin kandidaatti- kuin maisteritutkinnoissakin sidotaan niihin ilmiöihin, joiden parissa varhaiskasvatuksen asiantuntijat työskentelevät. Korkea-asteen koulutukselle ominaiseen tapaan osaamistavoitteita ei siten sidota vain tietyssä ajassa ja paikassa toteutuviin työelämäkäytäntöihin. Opetussuunnitelmien ydinsisältöjä ja kandidaatti- ja maisteritutkintojen keskinäisiä suhteita on kuitenkin tärkeää tarkastella tulevissa opetussuunnitelmauudistuksissa muuttuneiden varhaiskasvatuksen henkilöstön kelpoisuusvaatimusten mukaisesti. Tämä koskee esimerkiksi opintoja, jotka tukevat varhaiskasvatuksen opettajaksi kelpoisen kasvatustieteiden kandidaatin pedagogista vastuuta koskevaa osaamista ja päiväkodin johtajaksi kelpoisen kasvatustieteiden maisterin johtamisosaamista. Kandidaattitutkinnossa pedagogisen vastuun oppimiseen liittyviä opetussisältöjä voidaan vahvistaa, kun osa johtamiseen liittyvistä opinnoista siirtyy maisteritutkintoon. Varhaiskasvatukseen suuntautuneen maisteritutkinnon sisältöjä tulee arvioida ja kohdentaa joiltain osin uudelleen tärkeän johtamisosaamisen vahvistamiseksi tutkinnossa.

Varhaiserityiskasvatus

Varhaiserityiskasvatuksen opintojen sisällöt ja laajuudet vaihtelevat riippuen siitä, suoritetaanko opinnot maisteriopintoina vai erillisinä varhaiserityiskasvatuksen opettajaopintoina (VEO).

Joustavat koulutuspolut

Varhaiskasvatuksen yliopistokoulutusten joustavia koulutuspolkuja on viime vuosina kehitetty kaikissa yliopistoissa. Ns. lisäkoulutusta on suunnattu osin aiempia opintoja tai tutkintoja omaaville henkilöille, avoimen yliopiston väylä on kehitetty ja uusimpana joustavana väylänä on rakennettu 75 opintopisteen laajuinen kelpoistavien opintojen kokonaisuus niille hakijoille, joilla on ennestään kasvatustieteiden kandidaatin tai maisterin

tutkinto. Vuonna 2021 käynnistyvä yliopistojen yhteinen 1000+ -hanke on suunnattu aiempia opintoja omaaville, varhaiskasvatuksen alueella työskenteleville hakijoille. Muun yliopistokoulutuksen tavoin myös varhaiskasvatuksen koulutuksessa opiskelijoille laaditaan henkilökohtaiset opintosuunnitelmat, joissa huomioidaan opiskelijoiden aiemmat opinnot. Työelämäkokemusta ei sellaisenaan ole mahdollista lukea hyväksi yliopisto-opinnoissa, vaan hyväksi lukeminen on tapauskohtaista siten, että opiskelijan kokemustieto ja tieteellinen tieto tulevat opintosuorituksessa nivotuksi yhteen.

Koulutusten työelämäyhteydet

Varhaiskasvatuksen työelämäyhteydet kytkeytyvät yhtäältä päiväkodeissa, esiopetusryhmissä ja varhaiskasvatuksen organisaatioissa tapahtuvaan harjoitteluun tai työssäoppimiseen sekä toisaalta tiiviiseen kehittämis- ja tutkimusyhteistyöhön varhaiskasvatuksen kentän toimijoiden kanssa.

Koulutusten opettajien työelämäyhteydet ja -osaaminen näkyvät siinä, että lähes kaikilla opettajilla ja koulutuksen suunnittelijoilla on myös työkokemusta varhaiskasvatuksen kentältä. Toiseksi eri opintojaksoilla näkyvät työelämäyhteydet ja -osaaminen opettajien kontaktien, kokemusten, vierailukohteiden ja kutsuttavien vierailijoiden kautta. Opintojaksoihin liittyy myös usein erilaisia tehtäviä, jotka edellyttävät opiskelijoiden yhteydenpitoa työelämän käytäntöihin.

Kandidaattitutkintoon sisältyy vähintään 15 op laajuinen harjoittelu. Harjoittelua on kehitetty jatkuvasti ja vuosina 2019–2021 yliopistot ovat saaneet rahoitusta tämän ohjatun opetusharjoittelun kehittämiseen opetus- ja kulttuuriministeriöltä. Rahoituksella kehitetään erilaisia harjoittelua, sen työelämäyhteyksiä ja tutkimusperustaisuutta systematisoivia käytäntöjä: Turun yliopiston Rauman yksikössä kehitetään ns. Pikku-Norssi-hanketta, monissa muissa yliopistoissa erilaisia harjoittelua tukevia verkostoja. Samoin monissa yliopistoissa tiivistetään yhteistyötä joidenkin varhaiskasvatuksen yksiköiden kanssa tavoitteena ns. kehittämysyksiköiden rakentaminen. Tällaisten, hieman eri nimillä eri yliopistoissa toimivien yksiköiden tavoitteena on paneutua tutkimusperustaiseen varhaiskasvatuksen ammatti- ja koulutuskäytäntöjen kehittämiseen. Hankkeet pohjautuvat osin sille työlle, jota yliopistoissa on aiemmin tehty kehittämällä lapsiryhmätyöskentelyä tietoisesti työelämän kanssa yhteistyössä ja toteuttamalla sitä yhä enemmän päiväkotien autenttisissa toimintaympäristöissä. Raportit eri yliopistojen tämän rahoituksen turvin toteutetuista hankkeista valmistuvat vuonna 2021. Maisterikoulutuksessa opiskelijoiden harjoittelu voi suuntautua joko opettajan pedagogisten opintojen sisällä pedagogisiin tehtäviin (esimerkiksi toisten asteen opettajan tehtävät varhaiskasvatuksen alueella) tai muun harjoittelun sisällä erilaisiin asiantuntija-, kehittämis- tai tutkimustehtäviin.

Yksi esimerkki pitkäjänteisestä ja systemaattisesta yhteistyöstä yliopiston ja työelämän välillä on Tampereen yliopiston koordinoima varhaiskasvatuksen kumppanuusverkosto, joka aloitti toimintansa vuonna 2013. Verkoston kantavana ajatuksena on kehittää sellaisia toiminnan areenoita, joilla mahdollistuu varhaiskasvatuksen kentän ammattilaisten ja yliopiston varhaiskasvatuksen tutkijoiden, opettajien sekä opiskelijoiden yhteinen, kumppanuusperustainen tutkiminen ja oppiminen. Näiden tutkimus- ja oppimisprosessien kautta mahdollistuu sekä varhaiskasvatuksen työelämäkäytäntöjen ja koulutuksen käytäntöjen kehittäminen. Kyse on siis koulutuksen ja työelämän rajapinnat ylittävän tutkivan ja oppivan yhteisön rakentamisesta kumppanuuden hengessä. Varhaiskasvatuksen opiskelijoiden työssäoppiminen toteutuu tässä verkostossa, samoin opinnäytetöitä tehdään sen verkostoon kuuluvissa päiväkodeissa. Työssäoppimisen ohjaajille on järjestetty pitkään mentorkoulutusta. Kumppanuuskunnat ovat osallistuneet aktiivisesti yliopiston tutkimus- ja kehittämishankkeisiin ja täydennyskoulutukseen. (Ks. lisätietoa kumppanuusverkostosta <https://sites.tuni.fi/vakakumppanuus/>)

Koulutuksen, tutkimuksen ja kehittämisen hankkeet monipuolistavat yliopiston työelämäyhteyksiä ja myös laajempaa vaikuttavuutta varhaiskasvatuksen kentällä. Esimerkiksi Oulun yliopistossa saamen kielen ja kulttuurin huomioivassa lastentarhanopettajien lisäkoulutuksessa vuosina 2016–2019 toteutettiin tiiviissä yhteistyössä saamelaiskäräjien, saamelaisalueen koulutuskeskuksen, alueen kuntien ja varhaiskasvatuksen yksityisten toimijoiden kanssa. Työelämän tarpeita kuunneltiin sekä hankkeen suunnittelun että toteutuksen eri vaiheissa, ja kehitettiin sisältöjä jatkuvasti palautteen suuntaisesti ja yhdessä toteuttaen. Työelämälähtöisyys tarkoitti sekä alueen tarpeisiin vastaamista että yhdessä tekemistä. Hankkeet kaiken kaikkiaan lisäävät yhteiskunnallista vaikuttavuutta (esimerkiksi VakaVai-hanke). Opettajat ja kouluttajat ovat myös mukana erilaisissa työryhmissä, ja monet opiskelijoiden opinnäytetöiden aiheet kytkeytyvät varhaiskasvatuksen kentän arkeen. Samoin kentän toimijoita on monissa yliopistoissa mukana opetussuunnitelmaprosesseissa ja harjoittelujen kehittämiseksi perustetuissa työryhmissä.

Opettajien kelpoisuus ja varhaiskasvatuksen tuntemus

Yliopiston opetus- ja tutkimustehtävien kelpoisuusvaatimukset vaihtelevat tehtäväkategorioittain. Pääsääntöisesti opetus- ja tutkimushenkilöstöltä edellytetään tohtorin tutkintoa ja varhaiskasvatuksen koulutuksen alueella lisäksi perehtyneisyyttä varhaiskasvatukseen eri tehtävien vaatimusten mukaisesti. Suurella osalla varhaiskasvatuksen opettajista on tohtoritutkinnon lisäksi joko kelpoisuus varhaiskasvatuksen opettajan tehtävään tai muu perehtyneisyys varhaiskasvatusinstituutioiden toimintaan. Lisäksi opettajilla tulee olla riittävä pedagoginen koulutus, useimmiten edellytetään 60 op laajuisten opettajan pedagogisten opintojen suorittamista. Kokonaisuudessaan siis yliopistojen varhaiskasvatuksen koulutuksissa työskentelevä henkilöstö tuntee hyvin varhaiskasvatuksen kysymykset. Tämä koskee erityisesti niitä opintojaksoja, jotka sisältyvät ammatillisen kelpoisuuden

antaviin 60 op laajuisiin opintoihin. Lisäksi tilanne koskee myös opinnäytetöiden ohjausta, sekä muita varhaiskasvatuksen sisältöihin keskittyneitä opintojaksoja tai -kokonaisuuksia.

Kuten aiemmin on esitetty, pääaineen opinnot tapahtuvat yhdessä muiden kasvatustieteiden tutkinto-opiskelijoiden kanssa. Näissä tapauksissa opettajien kelpoisuuksia säätelevät yliopiston opettajien yleiset kelpoisuusehdot.

Yliopiston opetus- ja tutkimushenkilöstön tehtäviin kuuluu tutkimus ja tutkimusperustainen opetus. Tämä mahdollistaa sen, että uusin tutkimustieto on kiinteästi mukana varhaiskasvatuksen opetuksessa. Opiskelijamäärien voimakkaan lisäyksen tilanteessa on tärkeää, että yliopistot edelleenkin resursoivat henkilöstölle riittävästi tutkimusaikaa.

Yhteenveto yliopistokoulutuksen tilanteesta

Yliopistojen varhaiskasvatuksen koulutusta on luonnehtinut viime vuosina opiskelijamäärien mittava kasvu, erityisesti varhaiskasvatuksen opettajaksi kelpoistavan kandidaattikoulutuksen osalta. Koulutukseen hakeutuminen vaihtelee eri alueilla ja koulutuksen vetovoimaisuuteen onkin tarpeen kiinnittää huomiota. Erityisen tärkeää koulutuksen vetovoimaisuudesta huolehtiminen on ruotsinkielisen koulutuksen ja varhaiskasvatuksen erityisopettajaksi kelpoistavan koulutuksen osalta. On kuitenkin selvää, ettei vetovoimaisuus ole sidoksissa pelkästään koulutuksen kiinnostavuuteen tai tekijöihin, joihin yliopistot voivat toiminnallaan vaikuttaa. Myös alan palkkaus ja työolosuhteet heijastuvat hakijoiden ratkaisuihin.

Varhaiskasvatuksen yliopistokoulutus on kuvatussa tilanteessa ollut varsin joustava. Uudenlaisia koulutuspolkuja ja hakumahdollisuuksia on avattu kiitettävästi. Yliopistot ovat myös tiivistäneet keskinäistä yhteistyötään haasteellisessa tilanteessa. Tällä on suuri merkitys, sillä yhteistyö tukee koulutuksen laadun korkeana pitämistä. Se taas on varhaiskasvatuksen yliopistokoulutuksen toimijoille keskeinen, työn mielekkyyttä lisäävä tekijä.

Yliopistot ovat keskeisessä asemassa koko varhaiskasvatuksen alueen tutkimuksessa ja tehty tutkimus hyödyttää yliopiston oman tutkimusperustaisen opetuksen lisäksi myös koko varhaiskasvatuksen alaa. Yliopistojen varhaiskasvatuksen alueen tutkimustoiminnan voidaan arvioida vahvistuneen merkittävästi viime vuosina, mikä näkyy muun muassa väitöskirjojen määrän lisääntymisessä. Myös monitieteinen tutkimusyhteistyö tukee aluetta. Yliopistojen varhaiskasvatuksen koulutuksen kehittämisessä on tärkeää jatkossakin huolehtia siitä, että henkilöstöllä on mahdollisuus tutkimukseen.

Yliopistojen näkökulmasta on tärkeää, että koulutuksen aloituspaikkojen lisäyksistä tehdään pitkän tähtäimen suunnitelma. Se tukee yliopistoja niiden omissa henkilöstön rekrytoinneissa ja koulutuskäytäntöjen kehittämisessä. Yliopistokoulutuksen määrän osalta erityisiä, ratkaisua vaativia seikkoja ovat pääkaupunkiseudun opettajatarpeen tyydyttäminen

sekä suomen- että ruotsinkielisellä alueella, saamenkielisen opettajankoulutuksen, ruotsinkielisen erityisvarhaiskasvatuksen koulutuksen ja maahanmuuttajataustaisten varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen toteuttaminen. Varhaiskasvatuksen henkilöstön kelpoisuusehtojen muututtua on myös tärkeää kehittää edelleen kasvatustieteiden maisteritutkinnon sisältöjä siten, että ne tuottavat vielä nykyistä vahvempaa osaamista varhaiskasvatuksen johtamisen tehtäviin.

Lähteet

Heikkinen, H. L. T., Utriainen, J., Markkanen, I., Pennanen, M., Taajamo, M. ja Tynjälä, P. 2020. Opettajan-koulutuksen vetovoima – Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:26).

6.2 Joustavat koulutuspolut varhaiskasvatuksen koulutuksissa

Pirjo Forss-Pennanen, yliopettaja, koulutusalan päällikkö, Centria ammattikorkeakoulu, koulutuspolut -jaoston pj.
Nina Sajaniemi, professori, Itä-Suomen yliopisto koulutuspolut -jaoston pj.
Maarit Alasuutari, professori, Jyväskylän yliopisto
Sole Askola-Vehviläinen, varhaiskasvatuksenjohtaja, Vantaan kaupunki
Marjo Katajisto, erityisasiantuntija, Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry
Jarmo Kinos, dosentti, Turun yliopisto
Markku Koivisto, lehtori, Oulun ammattikorkeakoulu
Laura Lahin, varapuheenjohtaja, Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL ry
Heidi Pyöry, osaamispäällikkö, Lapin ammattikorkeakoulu
Anton Salenius, hallituksen jäsen, Suomen opiskelijakuntien liitto – SAMOK ry
Taija Salonen, lehtori, Tampereen seudun ammattiopisto
Auli Setälä, erityisasiantuntija, Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ry
Sanna Säkkinen, koulutuspäällikkö, Kiipulan koulutus- ja kuntoutuskeskus
Hanna Takolander, koulutuspoliittinen asiantuntija, Julkisten ja hyvinvointialojen liitto JHL ry
Jukka-Pekka Tyni, lakimies, Hyvinvointiala Hali ry

Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin yksi keskeinen tavoite oli tunnistaa koulutuksissa jo tällä hetkellä olevia joustavia koulutuspolkuja sekä pohtia niiden kehittämisen tarpeita. Tämän asiakokonaisuuden selvittäminen oli foorumin joustavat koulutuspolut -jaoston tehtävänä. Ohjausryhmä on lisäksi täydentänyt toimeksiantoa pyytämällä, että jaostossa asiaa lähestyttäisiin pidemmän aikajänteen näkökulmasta ja pyrittäisiin

löytämään toimivia ratkaisuja koulutuksellisen etenemisen esteiden poistamiseksi ja hankitun osaamisen tunnistamiseksi ja hyödyntämiseksi koulutuspoluilla. Tässä alaluvussa esitellään minkälaisia koulutuspolkuja on tällä hetkellä tarjolla varhaiskasvatuksen lastenhoitajan, varhaiskasvatuksen sosionomin ja varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuden tuottaviin opintoihin. Työryhmässä on pohdittu varhaiskasvatuksen opettajan, varhaiskasvatuksen erityisopettajan, varhaiskasvatuksen sosionomin, varhaiskasvatuksen lastenhoitajan ja varhaiskasvatuksen johtajan kelpoisuuden tuottavien koulutuspolkujen ja joustavien väylien avaamiseen liittyviä erityiskysymyksiä.

6.2.1 Kuvaus koulutustasolta toiselle siirtymisestä

Tässä luvussa esitetyissä kuvauksissa keskitytään niihin tutkintoihin, jotka tuottavat varhaiskasvatuslain 540/2018 26, 27, 28 § ja 29 § mukaisen kelpoisuuden varhaiskasvatuksen lastenhoitajan, perhepäivähoitajan, varhaiskasvatuksen sosionomin ja varhaiskasvatuksen opettajan sekä päiväkodin johtajan tehtäviin. Alla esitettyihin kuvioihin sisältyvät sekä kyseiseen koulutukseen tai tutkintoon hakeutumisen väylät että suoritettun tutkinnon perusteella muodostuva hakukelpoisuus seuraavalle koulutusasteelle tai saman koulutusasteen muuhun varhaiskasvatuksen koulutukseen.

Varhaiskasvatuksen lastenhoitajan siirtymät

Varhaiskasvatuksen sosionomiksi

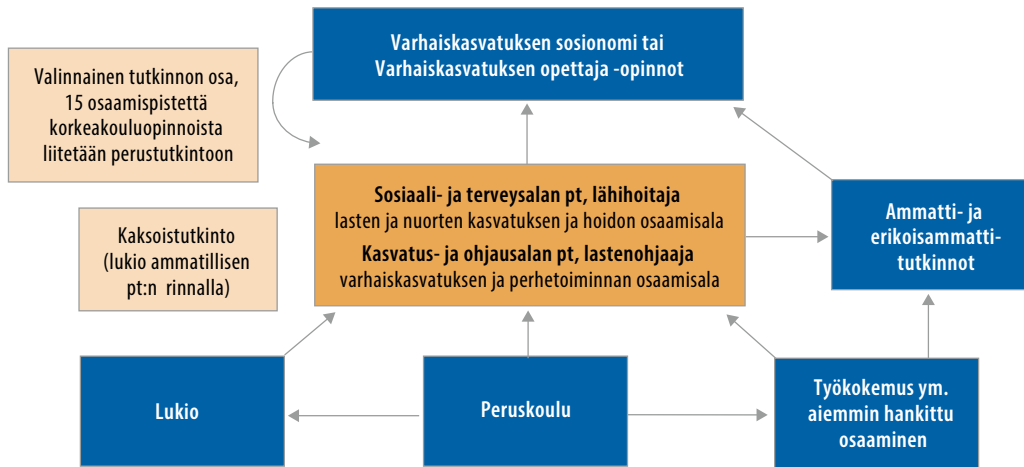
Ammatilliset perustutkinnot antavat kelpoisuuden hakea ammattikorkeakouluopintoihin, tämä kuvataan kuviossa 9. Perustutkintoihin voi tutkinnon perusteiden mukaan liittää vällinnäiseksi tutkinnon osaksi opintoja korkeakouluopinnoista. Sosiaali- ja terveysalan sekä Kasvatus- ja ohjausalan perustutkintoon voi liittää 15 osaamispistettä varhaiskasvatusalalle soveltuvia korkeakouluopintoja kaikissa alan oppilaitoksissa, tämä kuvataan kuviossa 9.

Varhaiskasvatuksen opettajaksi

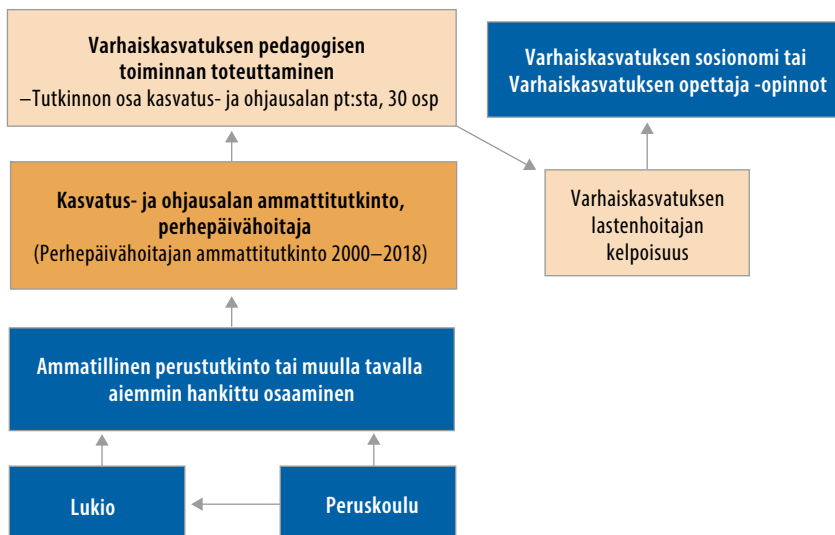
Ammatilliset perustutkinnot antavat kelpoisuuden hakea korkeakouluopintoihin. Avoimessa yliopistossa suoritettut kasvatustieteen, varhaiskasvatustieteen tai kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen perusopinnot (25 op) ja osassa yliopistoja edellytettävä määrä näiden oppiaineiden aineopintoja tai sivuaineopintoja mahdollistavat myös avoimen yliopiston väylän kautta tutkinto-opiskelijaksi hakeutumisen. Esimerkiksi Turun yliopistossa avoimen väylän kautta hakeutuvilla tulee olla kasvatustieteen perusopintojen lisäksi aineopinnot tai sivuaineopinnot.

Riverian ammattioppilaitoksessa (Joensuu) alkaa kokeilu, jossa osa kasvatus- ja ohjausalan opiskelijoista voi suuntautua varhaiskasvatuksen opettajaopintoihin suoritettuaan Itä-Suomen

avoimessa yliopistossa (Aducate) varhaiskasvatuksen perusopinnot 25 op osana omaa toisen asteen tutkintoaan. Perustutkinnon suoritettuaan he voivat hakea avoimen yliopiston väylän tai pääväylän kautta opiskelemaan kasvatustieteen kandidaatiksi. Avoimia yliopisto-opintoja suorittaneet voivat hakeutua kasvatustieteen kandidaattitutkintoon (VO) johtavaan, osittain työn ohella tapahtuvaan valtakunnalliseen monimuotokoulutukseen (1000+).



Kuvio 8. Koulutuspolut lähihoitajaksi ja lastenohjaajaksi sekä muodostuva hakukelpoisuus



Kuvio 9. Koulutuspolku perhepäivähoitajaksi sekä muodostuva hakukelpoisuus

Varhaiskasvatuksen sosionomin siirtymät

Varhaiskasvatuksen opettajaksi

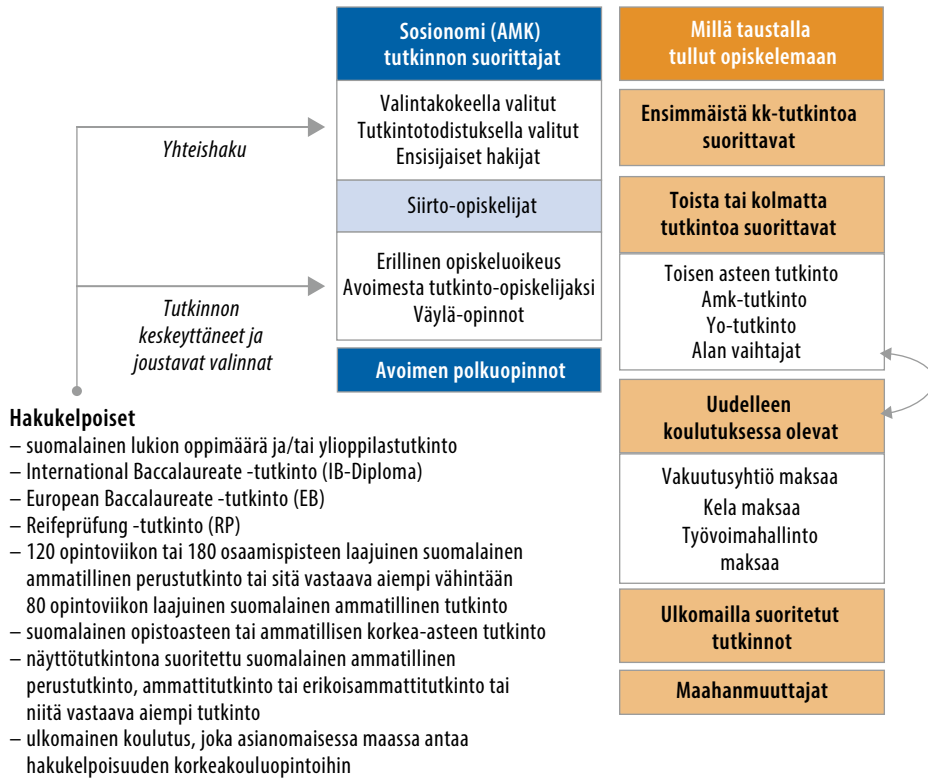
Sosionomi (AMK) voi hakeutua yliopistoon tutkinto-opiskelijaksi perushaun tai avoimen yliopiston väylän kautta, tätä kuvataan kuviossa 12. Sosionomi voi halutessaan suorittaa myös sivuaineopinnot valmiiksi avoimessa yliopistossa ennen hakeutumistaan tutkinto-opiskelijaksi. Tällöin tutkinto-opinnot on mahdollista suorittaa nopeutetusti, koska avoimen yliopiston tutkinnon kannalta relevantteja opintoja voidaan tunnistaa osaksi kasvatustieteen kandidaattitutkintoa.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajaksi

Itä-Suomen yliopiston järjestämiin erityisopettajan opintoihin ovat olleet hakukelpoisia myös ne opiskelijat, jotka ovat suorittaneet vuoden 2005 jälkeen sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinnon ja siihen sisältyneet varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuden tuottamat varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan opinnot (60 op). Heitä vaaditaan kuitenkin VEO-opintojen lisäopinnoiksi esi- ja alkuopetuksen tai esi- ja alkukasvatuksen yliopistollinen perusopintokokonaisuus (25 op tai 15 ov). Myös Oulun yliopiston varhaiskasvatuksen erityisopettajan (opetus- ja kasvatusalan maisteriohjelma, kasvatustieteen maisteri) opintoihin ovat olleet hakukelpoisia sosionomi AMK-tutkinnon suorittaneet. Edellytyksenä ovat olleet tutkintoon sisältyneet varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet 60 op:n laajuiset opinnot ja sen lisäksi hakuajan päättymiseen mennessä loppuun suoritettut kasvatustieteen perusopinnot (25 op). Lisäksi vaaditaan joko tutkintoon sisältyvä tai sen lisäksi 30.7.2020 mennessä toimitettu todistus vähintään 25 op:n (15 ov) laajuisesta erityispedagogiikan perusopintojen opintokokonaisuudesta.

Varhaiskasvatuksen maisteriksi

Varhaiskasvatuksen sosionomi voi hakeutua kasvatustieteiden maisterikoulutukseen suoritettuaan kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon. Tampereen yliopistossa varhaiskasvatukseen suuntautuneet sosionomit voivat hakeutua kasvatustieteen maisteriopintoihin. Edellytyksenä ovat suoritettut kasvatustieteen perusopinnot.



Kuvio 10. Koulutuspolut sosionomiksi (AMK)

Varhaiskasvatuksen opettajan siirtymät

Kasvatustieteen (varhaiskasvatus) maisteriksi

Kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon suoritettuaan opiskelijalla on mahdollisuus hakea eri yliopistojen maisteriohjelmiin. Osa yliopistoista antaa myös suoraan maisteriopiskelu-oikeuden kandidaatin tutkintoon hyväksytyille. Nämä opiskelijat suorittavat ennen maisteriopintoja varhaiskasvatuksen kelpoistavan kandidaattitutkinnon.

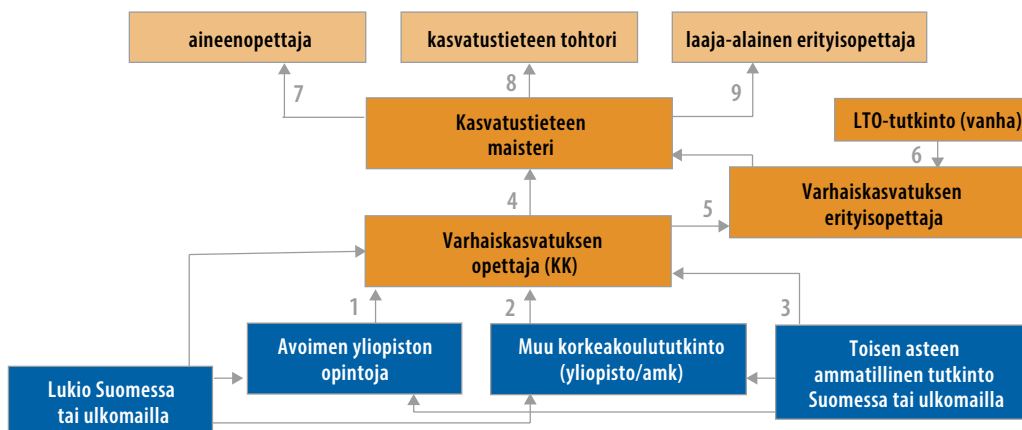
Varhaiskasvatuksen erityisopettajaksi

Varhaiserityiskasvatuksen yliopisto-opintoja toteutetaan viidessä yliopistossa: suomenkielisenä Helsingin, Turun, Jyväskylän, Oulun ja Itä-Suomen yliopistoissa sekä ruotsinkielisenä Åbo Akademissa. Opintoja voi suorittaa yliopistosta riippuen joko maisteriopintoina, erillisinä erityisvarhaiskasvatuksen opettajaopintoina tai sivuaineopintoina. Hakukohteet, hakuperusteet ja hakijoiden määrät vaihtelevat yliopistoittain. Avoimessa yliopistossa tai sivuaineena suoritettavat erityispedagogiikan perusopinnot (25 op) tuottavat varhaiskasvatuksen opettajalle (kasvatustieteen kandidaatti) hakukelpoisuuden erillisiin erityisopettajan

opintoihin. Joissakin yliopistoissa hakukelpoisuus edellyttää myös työkokemusta. Erityispedagogiikan perusopintoja ei edellytetä etukäteen suoritetuksi Turun yliopistossa.

Varhaiskasvatuksen sosionomiksi

Varhaiskasvatuksen opettajan tutkinnon suorittuaan opiskelijalla on mahdollisuus haakeutua ammattikorkeakoulun sosionomi (AMK) -tutkintoon ammattikorkeakoulujen erillishakujen kautta aiempien lähialaan liittyvien korkeakouluopintojen perusteella. Opiskelijalla on mahdollisuus saada sosiaalihuollon ammattihenkilölain 8§:n (817/2016) mukainen oikeus harjoittaa sosionomin ammattia Suomessa suoritetun koulutuksen perusteella. Tutkintoa suorittaessa huomioidaan hyväksilukuina opinnot, jotka liittyvät varhaiskasvatusalaan ja varhaiskasvatuksen harjoitteluihin (60 op) sekä lisäksi mahdolliset muut opiskelijan aiemmissa korkeakouluopinnoissa olleet sosiaalialaan soveltuvat opinnot tai työkokemuksen myötä kertynyt sosiaalialan osaaminen.



Kuvio 11. Koulutuspolut varhaiskasvatuksen opettajaksi ja muodostuva hakukelpoisuus

6.2.2 Koulutuspolkujen ja opintojen joustavuuden haasteet

Varhaiskasvatuksen lastenhoitajakoulutuksen näkökulma

Aluehallintoviraston ja kehittämisfoorumin yhteisesti järjestämässä alueellisissa kuulemistilaisuuksissa tuli esille, että varhaiskasvatuksen lastenhoitajasta varhaiskasvatuksen sosionomiksi tai opettajaksi kouluttautumisessa haasteena on työelämän toimijoiden, koulutuksen järjestäjien ja opiskelijoiden puutteelliset tiedot koulutuspoluista. Alueellinen tarjonta vaihtelee maassamme.

Haasteena on se, että varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuuden saa kolmella eri koulutuksella. Kullakin koulutuksella korostuu erilainen osaaminen, joten tämä tulisi huomioida joustavia polkuja kehitettäessä. Kasvatus- ja ohjausalan perustutkinnon opinnot suuntautuvat enemmän varhaiskasvatustoimintaan, kun taas sosiaali- ja terveysalan perustutkinto tutkintonimikkeenä lähihoitaja tuo lastenhoitajan hoito- ja huolenpitotehtävään terveydenhuollon osaamista.

Varhaiskasvatuksen sosionomikoulutuksen näkökulma

Uutena varhaiskasvatuksen suuntautumisvaihtoehtona ammattikorkeakouluissa on 1.8.2019 jälkeen varhaiskasvatuksen sosionomin (AMK) opinnot. Opiskelijalla on kuitenkin edelleen mahdollisuus saada sosiaalihuollon ammattihenkilölain 8§:n (817/2016) mukainen oikeus harjoittaa sosionomin ammattia Suomessa suoritetun koulutuksen perusteella. Varhaiskasvatuslaki vuodelta 2018 lisäsi joustavuuden suorittaa varhaiskasvatuksen sosionomikelpoisuuden tuottavat opinnot (60 op) erillisinä ammattikorkeakoulussa (tai avoimen ammattikorkeakoulun opintoina) tutkinnon suorittamisen jälkeen. Suoritettuaan nämä 60 op henkilö saa kelpoisuuden varhaiskasvatuksen sosionomiksi sosiaali- ja terveysalan tutkinnon suosittamisen jälkeenkin, eikä hänen enää tarvitse hakeutua uudestaan amk-tutkinnon suorittajaksi, kuten aiemmin.

Sosionomi (AMK, YAMK) tutkinnon täydentäminen varhaiskasvatuksen opettajan tehtävään ei ole enää uuden varhaiskasvatuslain mukaan ammattikorkeakoulun sisällä mahdollista.

Joustavat opintopolut edellyttävät myös käytännön mahdollisuuksia sujuvoittaa opintoja. Opiskelijoiden näkökulmasta opintojen sujuvuutta vaikeuttaa henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman (hops) mukaisen opintojen etenemisen ja opintojen tarjonnan välinen kitka. Ammattikorkeakoulut toteuttavat opintoja opiskelijaryhmien opetussuunnitelmien mukaisesti, jolloin opetustarjonta ei välttämättä vastaa opiskelijoiden opintojen kysyntään. Ammattikorkeakoulut joutuvat tuotannollistaloudellisista syistä toteuttamaan opinnot vain tiettyinä aikoina lukuvuodesta. Opintojen suorittaminen vaatisi joustavampia aikoja ja paikkaan sitomattomia oppimispolkuja.

On myös todettu, että opiskelijoiden odotukset tai henkilökohtaiset resurssit ja opintojen vaatimustaso eivät aina kohtaa. Korkeakouluopinnot ovat sisällöllisesti vaativia ja vaativat lisäksi opiskelijoiden motivaatiota vuorovaikutteiseen ja läsnä olevaan opetukseen, niiden suorittaminen sivutoimisesti ei onnistu. Haasteita tulee myös mahdollisen työn, perheen ja opiskelujen yhteensovittamisessa. ¹

Varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen näkökulma

Tällä hetkellä kasvatustieteen kandidaatintutkinnosta noin 80 prosenttia on pakollisia opintoja, loput ovat opiskelijalle vapaavalintaisia. Hyväksilukuja aikaisemmin suoritetusta yliopistotutkinnoista ja ammattikorkeakoulututkinnosta voi saada. AHOT-mahdollisuus on olemassa yliopistojen kesken. AHOT-käytänteissä on kuitenkin paljon vaihtelevuutta eri yliopistojen kesken.

Joustavuus opintojen suorittamisessa

Joustavat ratkaisut on mahdollista räätälöidä opiskelijakohtaisesti. Avoimen yliopiston opinnot mahdollistavat kesäopintoja ja muuta joustavuutta, lähiopetus sitoo aikatauluja. Yksilölliset opintopolut ja opintojen toteutuksiin liittyvä aikataulutus eivät aina kohtaa ja tämä hidastaa opintoja.

6.2.3 Joustavat koulutuspolut -jaoston kehittämis ehdotukset joustavuuden lisäämiseksi koulutuksiin hakeutumisessa, siirtymisessä ja tutkintojen suorittamisessa

Koulutuksiin hakeutuminen

Varhaiskasvatusalan opintoihin haettaessa on tärkeää, että hakuprosessi on selkeä ja yksinkertainen. Kaikissa koulutuksissa, kuten ammattikorkeakoulujen sosionomikoulutuksissa, ei soveltuvuutta varhaiskasvatuksen alalle tällä hetkellä arvioida. Kaksivaiheisen haun säilyttäminen tai palauttaminen niin, että se sisältää myös soveltuvuuden arvioimisen, on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää laadun säilyttämiseksi.

Toisen asteen tutkinnoissa on suositeltavaa, että puuttuvan osaamisen hankkiminen on mahdollista opiskelijan tarpeiden mukaisesti (aikataulu, opiskelumuoto jne.). Tarpeellista on, että yhä enemmän ja rohkeammin tunnustetaan työkokemuksen kautta ja muun kuin tutkintojen suorittamisen kautta hankittua osaamista toisella asteella.

Koulutusorganisaatioiden näkökulma

Jatkuvan oppimisen mallia kehittämällä voidaan lisätä koulutustarjontaa, joka hyödyttää opiskelijaa koulutustasolta toiselle siirryttäessä ja jonka avulla voidaan vahvistaa varhaiskasvatusalan yhteistä osaamista. Koulutuskokonaisuuksien tarjonnan on hyvä painottua esimerkiksi avoimiin yliopistoihin ja avoimiin ammattikorkeakouluihin. Se parantaisi hyväksilukukäytänteitä ja vähentää pirstaleisuutta. Kaikkien koulutusasteiden opiskelijoille tarjotut varhaiskasvatuksen yhteistä osaamista vahvistavat opintojaksot edistävät varhaiskasvatusalan monialaisen kasvatusyhteisön toiminnan kehittämistä.

Yhteisten opintojaksojen määrästä ja sisällöstä kannattaa keskustella ja sopia valtakunnallisella tasolla. On varmistettava eri koulutusten olennaiset erot painotuksissa, osaamisprofiileissa ja tasoissa.

Valtakunnalliset linjaukset AHOT -käytäntöihin korkeakouluissa ja yliopistoissa voisivat joiltakin osin lisätä tutkintojen suorittamisen joustavuutta. Linjauksissa on huomioitava EQF -tasot, tutkintojen tuottamat osaamiset sekä työkokemus. Tämä mahdollistaisi ja edistäisi opiskelijoiden yhdenvertaista kohtelua sekä helpottaisi opettajien arviointityötä. Yhtenäiset AHOT -käytännöt huomioisivat paremmin elinikäisen oppimisen ideaa ja vähentäisivät päällekkäistä oppimista. Yhteiset linjaukset edesauttavat myös koulutustasolta toiselle siirtymistä sujuvoittavien selkeiden polkukuvausten laatimista.

Opetussuunnitelmien valtakunnallinen vertailu helpottaa teoria-, tutkimusmenetelmä- ja harjoitteluopintojen joustavia hyväksi lukuja. Kaikkien koulutusten opetussuunnitelmia tulisi tarkastella suhteessa varhaiskasvatuksen alalla tarvittavaan asiantuntijuuteen. Yhteisen ja eriytyneen osaamisen tunnistaminen auttaa hahmottamaan varhaiskasvatusalaa kokonaisuutena ja rakentamaan tarkoituksenmukaisia koulutuskokonaisuuksia laadusta tinkimättä.

Joustavuutta lisäisivät myös valtakunnalliset linjaukset hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen käytäntöihin (HOT) EU:n laatima eurooppalainen tutkintojen viitekehys (EQF) huomioiden. Lisäksi pitäisi huomioida tutkintojen tuottama osaaminen sekä mahdollisuuksien mukaan myös työkokemus. Tämä mahdollistaisi ja edistäisi opiskelijoiden yhdenvertaista kohtelua koulutustasolta toiselle siirryttäessä sekä helpottaisi opettajien arviointityötä. Yhtenäiset HOT -käytännöt huomioisivat paremmin jatkuvan oppimisen ideaa. Yhteisiä käytänteitä luotaessa on kuitenkin tärkeää määritellä koulutustarjonnan laatuksiterit ja tunnistaa kunkin koulutuksen eriytynyt osaaminen.

Tutkintojen suorittamisen joustavuutta voitaisiin parantaa kehittämällä saman koulutusasteen eri oppilaitosten välillä siirtyvien opiskelijoiden eli ns. siirto-opiskelijoiden liikkuvuutta ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen välillä joustavoittamalla suoritettujen opintojen hyväksilukua huomioiden koulutusten profiloitumisen sekä tieteenalojen erot. Tällä hetkellä yhteistyön ja koordinaation puute ovat merkittäviä esteitä ja hidasteita.

Tietoa **koulutusmahdollisuuksista** ja koko prosessista (hakeutuminen, ahointi, opiskelumuodot, -kesto jne.) on tarpeen lisätä. Se edellyttää järjestelmällistä suunniteltua ja jatkuvaa yhteistyötä alueellisesti eri koulutustasojen välillä. Tähän on mm. alueellisten kuulemistilaisuuksien mukaan olemassa kaikkien tahojen tahtotila.

Yksi joustavoittamisen tapa on koulutustarjonnan moninmuotoistaminen. Monimuotoistamisessa on tärkeä varmistaa opiskelijoiden osaaminen kiinnittämällä erityistä huomiota

koulutuksen laatuun. Opiskelijoille on korostettava myös monimuotokoulutuksen vaatimaa työmäärää, jonka suuruus tulee joskus yllätyksenä.

Kaikilla koulutusaloilla on kiinnitettävä entistä enemmän huomiota siihen, että opinnot etenevät ja opiskelijat valmistuvat ajallaan. Opiskelijoiden ohjaamiseen on resursoitava riittävästi.

Opintojen sujuvoittamisen yleisenä keinona voisivat olla kesälukukaudelle sijoittuvat opinnot. Tarjontaa ollaan luomassa, mutta vielä se on melko pientä erityisesti ammatillisten opintojen kohdalla.

Työelämän näkökulma

Työelämän näkökulmasta opintojen tarjonta (paikka, aika, laajuus, toteutus) ei aina vastaa kysyntää. Alueellisissa kuulemistilaisuuksissa tuli esille, että työnantajat odottavat uuden lainsäädännön myötä jatko- ja täydennyskoulutusta tarvitsevien työntekijöiden voivan kouluttautua mahdollisimman nopeasti. Opintojen nopeuttamisessa on kuitenkin pidettävä mielessä koulutuksen ja sen tuottaman asiantuntijuuden laatu. Liian pikainen koulutus voi tuottaa muodollisesti pätevyityneitä varhaiskasvatuksen ammattilaisia, joiden osaaminen ei silti riitä hyvän laadun varmistamiseksi.

Myös uralla etenemistä tukeviin, joustaviin koulutuspolkuihin hakeutumisessa on haasteita. Toisen asteen tutkinnon suorittaneen pitää hakeutua haun kautta tutkinto-opiskelijaksi (yliopisto tai ammattikorkeakoulu). Korkeakoulututkinnon suorittaneille on olemassa varhaiskasvatuksen opettajan ja varhaiskasvatuksen sosionomin kelpoisuuden tuottavia tutkinnon osia. Työelämän edustajat ovat tuoneet esille, että avointen korkeakouluopintojen maksullisuus ja alueellinen tarjonta voivat olla haasteita.

Avoimessa korkeakoulussa suoritettujen opintojen arvosanojen merkitys tutkinto-opiskelijaksi hakeutuvan hakukelpoisuuteen ei työelämän edustajien mukaan aina tule riittävän selkeästi esille korkeakoulujen markkinoissa esimerkiksi avoimesta tutkinto-opiskelijaksi hakeutuvien tarjontaa.

Opiskeluun hakemisessa on haasteena se, että työn ohessa opiskeleminen aiheuttaa työpaikalle ajoittaista työvoimapulaa. Työpaikan tilanteet voivat olla kuormittavia: kiire, jakaminen, päiväkodin omat aikataulut ja tapahtumat. Työelämän kannalta pulmana voi olla myös se, että toisen asteen koulutuksissa ei löydy sopivaa tai pätevää työpaikalla tapahtuvan koulutuksen ohjaajaa. Esimerkiksi lastenohjaaja -opiskelijan ohjaamiseen tarvitaan vahvaa varhaiskasvatusalan osaamista, jonka varmistamisessa oppilaitosten omien opettajien rooli korostuu. Toisen asteen tutkintojen näyttöjä koskevan arviointiosaamisen puute työelämän edustajalla on myös haasteena. Alueellisena esteenä on työssä oppimisen

paikkojen rajallisuus. Tällöin työympäristö voi olla kaukana tai sitä ei saada silloin, kun sille olisi tarve ja näin opintojen suorittaminen saattaa viivästyä.

Työelämän toimijoita kuormittavat opiskelijoiden suuri määrä ja kentällä toimivia opiskelijoita koskeva ohjausvelvollisuus. Koulutusten tulisi pyrkiä tukemaan työntekijöitä aikaisempaa paremmin esimerkiksi tarjoamalla lisäkoulutusta ohjaukseen. Oppilaitokset voisivat pyrkiä rakentamaan selkeää, yhtenäistä kentällä toimivien omien koulutustensa opiskelijoiden ohjaajien tukemistapaa (esimerkiksi mentorointi), joka voisi olla myös velvoittava ohjauspalkkion saamiseksi.

Varhaiskasvatuksen työvoimatarve muuttuu koko toimintavuoden ajan. Työvoiman saatavuuden näkökulmasta varhaiskasvatuslain kaikkien opintojen suorittamisen pitäisi edetä katkeamattomasti. Erityinen hidaste syntyy, kun opetustarjonta ei aikataulullisesti vastaa opiskelijoiden opintojen vaihetta. Vain tiettyinä aikoina lukuvuodesta tarjotut opinnot hidastavat opintoja ja niillä on työelämään siirtymistä hidastava vaikutus. Ratkaisuna voisivat olla opetustarjonnan aikaikkunan laajentaminen sekä aikaan sitomattomien oppimispolkujen rakentaminen.

Varhaiskasvatuksen lastenhoitajien opiskeluun on tuotu työelämän näkökulmasta toivottua joustavuutta opintojen suorittamisessa pää- tai sivutoimisena, oppisopimuskoulutuksena sekä lisääntyneinä verkkokoulutusmahdollisuuksina. Tämä mahdollistaa opintojen katkeamattoman suorittamisen erilaisissa opiskelijan elämäntilanteissa ja urapolun vaiheissa. Lisäksi aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen tutkinnon osaksi on otettu huomioon.

Avoimessa yliopistossa suoritettuja kasvatustieteen perusopintoja, kasvatustieteen/varhaiskasvatustieteen aineopintoja ja sivuaineopintoja voidaan hyväksyä esimerkiksi osaksi varhaiskasvatuksen opettajan tutkintoa, mutta asiaa tulisi viestiä nykyistä tehokkaammin potentiaalisille opiskelijoille.

Jatkuvan oppimisen ja osaamisen kehittämisen -hanke ja Helsingin yliopiston oma pätevyityshaku tavoittaa jo valmiiksi varhaiskasvatustyöhön sitoutuneet ja motivoituneet suomen- ja ruotsinkieliset hakijat, jotka ovat vailla varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuutta. On myös mahdollistettava entistä paremmin ja kattavammin, että yliopistoissa aiemman kasvatustieteellisen tutkinnon (kasvatustieteen kandidaatti tai maisteri) suorittaneet, esim. muuhun opetustehtävään kelpoisuuden saaneet, saavat nykyistä paremmin mahdollisuuksia suorittaa varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuden tuottavat 75 opintopisteen opinnot. Yliopistojen yhteistyö näiden linjaamiseksi on tärkeää.

On tärkeää joustavoittaa aiemman opistotasaisen lastentarhanopettajan tutkinnon täydentämistä kasvatustieteen kandidaatiksi tutkinnoksi. Samoin opistotasaisen sosiaalialan

tutkintojen kuten sosiaalikasvattaja ja sosiaalihoaja tutkintojen täydentäminen sosionomi (AMK) tutkinnoksi. Heillä on lähtökohtaisesti hyvät valmiudet suorittaa hyvinkin nopeasti vaadittavat kasvatustieteen kandidaattiopinnot tai sosionomi (AMK) ja halutesaan siirtyä maisteriopintoihin ja ylempään ammattikorkeakoulututkintoon (YAMK). Näin voidaan esimerkiksi edistää maisteritasoisten, kokeneiden opettajien saamista päiväkodin johtajan tehtäviin.

Eryteisesti varhaiskasvatuksen opettajia koskevan työvoimapulan korjaamiseksi tarvitaan yliopistojen järjestämää koulutusta. Joustavat monimuotokoulutukset mahdollistavat opintojen suorittamisen myös työn ohella ja työssä oppien. On tärkeä huomioida, että opintojen vaatimat opintovapaat saattavat pahentaa henkilöstöpulaa päiväkodeissa.

Kunnilla on taloudellisten edellytystensä mukaisesti myös mahdollisuus tukea taloudellisesti oman henkilöstönsä ammattitutkintojen suorittamista niin, että ne pystyvät toteuttamaan varhaiskasvatuslain edellyttämän henkilöstörakenteen muutoksen vuoteen 2030 mennessä. Kunnat ovat jo käynnistäneet erilaisia tukimuotoja henkilöstönsä koulutuspolkujen edistämiseksi. Kunnat antavat taloudellista tukea esimerkiksi tutkintomaksuihin ja/ tai myöntävät palkallisia opintopäiviä tutkinnon osien suorittamiseksi. Harjoittelujaksojen toteuttamiseksi kunnat ovat tehneet erilaisia erikoisjärjestelyjä.

Kunnilla tulisi olla myös mahdollisuus tutkintoon johtavien maksullisten tilauskoulutusten ostamiseen. Kuntien ja koulutusten tarjoajien hyvällä yhteistyöllä voidaan luoda ratkaisumalleja erityisesti nyt työelämässä olevan työvoiman osaamisen jatkuvasta kehittämisestä.

Opiskelijan näkökulma

Opiskelijajärjestöjen tekemien selvitysten perusteella opintojen aloittamisen tai jatkamisen esteenä voivat olla erilaiset elämäntilanteen muutokset. Myös muutto paikkakunnalta toiselle kesken tutkinnon suorittamisen voi kuormittaa opiskelijaa. Yksi haaste on oppilaitosten erilainen tarjonta esimerkiksi valinnaisista tutkinnon osista. Opintojen rahoitus, varsinkin aikuisilla, on yksi este opintoihin hakeutumiselle ja opintojen suorittamiselle. Opiskelijat kokevat että erityisesti palkattomien harjoitteluiden suorittaminen on ongelmallista.

Avoimen korkeakoulun/yliopiston väylä on ongelmallinen maksullisuuden sekä opiskelijan toimeentulon kannalta. Opiskelijajärjestöissä ei kannateta väylän kasvattamista, koska se on ns. "maksullinen, vuoden kestävä pääsykoe". Avoimen väylän kiintiöt ja vähimmäisarvosanavaatimukset voivat myös jarruttaa opintoihin hakeutumista. Ammatillisten opintojen muodon muuttaminen (pitkä/lyhyt polku, verkko-opinnot, oppisopimus, työvaltaisuus) olisi hyvä tapa lisätä joustavuutta. Opintojen sujuvoittamisen yleisenä keinona voisivat olla myös kesäaikana suoritettavat opinnot.

6.2.4 Yhteenveto joustavista koulutuspoluista

Tässä raportissa joustavia koulutuspolkuja on tarkasteltu eri koulutusorganisaatioiden, opiskelijoiden ja työelämän näkökulmista. Joustavuuden lisäämiselle on tarvetta jatkuvan oppimisen ja urakehityksen turvaamiseksi. Uusi varhaiskasvatustilaki aiheutti muutoksia päiväkotien henkilöstörakenteeseen, ja muutoksilla on vaikutuksia koulutustarpeeseen. Tulevaisuudessa esimerkiksi lastenhoitajien määrä vähenee ja toisaalta varhaiskasvatuksen opettajia tarvitaan entistä enemmän. Uutena ammattiryhmänä varhaiskasvatuksen henkilöstörakenteeseen tulee varhaiskasvatuksen sosionomi (AMK). On tärkeää pyrkiä avaamaan erilaisia koulutuspolkuja ja sujuvoittamaan siirtymiä koulutustasolta toiselle.

Varhaiskasvatusala tarvitsee osaavia asiantuntijoita. Kaikki koulutukset tuottavat omaa erityistä asiantuntijuutta, jonka vahvistaminen on kunkin koulutusorganisaation vastuulla. Moniammatillisuus on varhaiskasvatusalan vahvuus, ja erilaiset koulutukset ovat rikkaus. Koulutuspolkujen joustavoittamisessa onkin tärkeä ottaa huomioon sekä jokaisen koulutuksen tuottama erityinen asiantuntijuus että yhteinen osaaminen. Näiden asioiden huolellinen miettiminen on välttämätöntä esimerkiksi ahot- ja hot-käytänteiden linjauksissa.

Urakehitys ja siirtymät koulutusasteelta toiselle ovat tällä hetkellä suurelta osin mahdollisia. Lisääntyvät avoimen yliopistojen väylät ja jatkuvan oppimisen malliin perustuvat ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen koulutustarjonnat mahdollistavat opintopisteiden kartuttamisen ennen varsinaiseksi tutkinto-opiskelijaksi siirtymistä. Opintojen maksullisuus on kuitenkin asia, jota saattaa nousta esteeksi ja taloudellisia seikkoja onkin pohdittava huolellisesti joustavuuden lisäämiseen pyrittäessä.

Varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuusvaatimuksena on kasvatustieteen kandidaattitutkinto ja varhaiskasvatuksen sosionomin kelpoisuusvaatimuksena on sosiaalialan ammattikorkeakoulututkinto. Kasvatustieteen kandidaattitutkinnon suorittamista on joustavoitettu jo monella tavalla sekä tutkinnon sisällä että tutkinto-opintoihin haettaessa. Kasvatustieteen kandidaattitutkinnon pääaineena on kasvatustiede, joka vahvistaa kasvatustieteen ja opetusalan asiantuntijuutta. Sen suorittamisen jälkeen kaikilla on mahdollista hakukelpoisuus esimerkiksi kasvatustieteen maisteriopintoihin, jonka kautta on mahdollista edetä urallaan esimerkiksi päiväkodin johtajaksi. Sosionomitutkinnon asiantuntijuus painottuu sosiaalialaan, ja myös sen ytimessä on pidettävä huolta erilaisia siirtymiä pohdittaessa.

Erilaisten koulutuspolkujen joustavuuden lisäämisen yhtenä tavoitteena on opintojen nopeuttaminen. Tämä on tärkeää sekä opiskelijan että työelämän kannalta. Opiskelujen nopeuttamisessa on kuitenkin olennaista miettiä kuormittavuutta ja varmistettava osaamisen taso ja koulutuksen laatu. Monimuotokoulutuksia ja verkko-oppimisympäristöjä ollaankin kovaa vauhtia kehittämässä. Monimuotokoulutuksen toteuttaminen työelämän ohella saattaa kuitenkin olla hyvinkin kuormittavaa, ja opiskelijan jaksamisesta on huolehdittava kaikin mahdollisin keinoin. Samoin on huolehdittava myös oppilaitosten opettajien

ja työelämässä opiskelijoiden harjoitteluja ohjaavien asiantuntijoiden kuormittumisen ehkäisystä.

6.3 Täydennyskoulutuksen tilannekuva

Hanna Hjelt, yliopisto-opettaja, Tampereen yliopisto

Niina Junttila, opetusneuvos, Opetushallitus

Saija Silvennoinen, koulutuspäällikkö, Hämeen ammattikorkeakoulu

Outi Kokko-Muhonen, lehtori, Saimaan ammattikorkeakoulu

Maarit Silvén, professori, Turun yliopisto

Soili Lehtiniemi, koulutusjohtaja, Kirkkopalvelut ry

Eva Siitonen, sosiaalipoliittinen asiantuntija, sosiaali- ja terveystieteiden ammattijärjestö Tehy ry

Beatrice Westerlund, yksikön päällikkö, Axxell Utbildning Ab

Tässä alaluvussa kuvataan täydennyskoulutusjaoston laatimaa tilannekuvaa varhaiskasvatuksen henkilöstön täydennyskoulutuksen muodoista, haasteista ja kehittämisen suosituksista. Täydennyskoulutuksen nykytilan kartoittamisessa on hyödynnetty Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumia ja aluehallintovirastojen yhteistyössä järjestämissä alueellisissa kuulemistilaisuuksissa kerättyä aineistoa. Näitä tilaisuuksia järjestettiin Helsingissä, Tampereella, Turussa, Kuopiossa, Oulussa ja Rovaniemellä. Lisäksi järjestettiin virtuaalinen ruotsinkielinen koko maata kattava tilaisuus. Alueellisiin kuulemistilaisuuksiin osallistui sekä kunnallisia että yksityisiä varhaiskasvatuspalvelun järjestäjiä ja koulutuksen edustajia. Lisäksi kartoituksessa hyödynnetään mm. opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) ja Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) tekemiä selvityksiä sekä muutamille kunnallisille palvelunjärjestäjille tehtyjä haastatteluja.

Peruskoulutuslähtöisyydestä jatkuvaan oppimiseen – täydennyskoulutuksen kehittämisen tarpeet ja kehittämissuhteet

Ammatillisella täydennyskoulutuksella tarkoitetaan henkilöstölle suunnattua, työssä tarvittavan osaamisen ylläpitämiseen ja kehittämiseen liittyvää lyhyt- ja pitkäkestoista koulutusta. Täydennyskoulutus vastaa henkilöstön välittömiin koulutustarpeisiin tai suuntaa tulevaisuudessa tarvittaviin tietoihin ja taitoihin. Säännöllinen täydennyskoulutus antaa henkilöstölle mahdollisuuden hankkia ammattialan viimeisintä tietoa ja kehittää taitoja sekä parantaa työn hallintaa ja ammatillista yhteistyötä. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018.) Varhaiskasvatuksen järjestäjän ja tuottajan on huolehdittava siitä, että varhaiskasvatuksen henkilöstö osallistuu riittävästi ammattitaitoa ylläpitävään ja kehittävään

täydennyskoulutukseen. Täydennyskoulutuksen toteutumista ja vaikuttavuutta on seurattava ja arvioitava. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 39§)

Varhaiskasvatusyhteisön osaamisen perimmäisenä tavoitteena on tukea ja edistää jokaisen lapsen hyvinvointia, suotuisaa sosiaalista, emotionaalista ja kognitiivista kehitystä ja elinikäistä oppimista. Yhteisön jäsenten ammatillisen osaamisen ydin rakentuu peruskoulutuksessa ja jatkuu myöhemmin täydennyskoulutuksena. Varhaiskasvatuksen tehtävien ja sille asetettujen tavoitteiden muutokset edellyttävät voimavarojen suuntaamista varhaiskasvatuksen henkilöstön täydennyskoulutukseen. Muuttuvassa toimintaympäristössä ammatillinen peruskoulutus pystyy tarjoamaan perustan ammattitaidon tai asiantuntijuuden kehittymiselle. Uusiutuvat tavoitteet ja lapsuutta, lasten kehitystä ja varhaiskasvatusta koskevan tutkimustiedon nopea lisääntyminen siirtää asiantuntijuuden ja osaamisen kehittymisen painopistettä työssä oppimiseen. (Karila ym. 2017.)

Varhaiskasvatushenkilöstölle kohdennetuissa selvityksissä täydennyskoulutus ja jatkuvan oppimisen teema näyttäytyy myönteisenä. Sen nähdään tuovan mielekkyyttä työhön, kannattelevan työssä jaksamista ja työssä kehittymistä (Eskelinen & Hjelt 2017). Ammatillisen kehittymisen ja uusien haasteiden nähdään edellyttävän oman osaamisen päivittämistä. Lisäksi täydennyskoulutuksella koetaan olevan vahva yhteisöllinen merkitys, sen avulla voidaan selkiyttää oman yksikön ja eri ammattiryhmien työrooleja, reflektoida työtä ja rakentaa yhteistä toimintakulttuuria (Repo ym. 2019). Täydennyskoulutuksen merkitys konkretisoituu esimerkiksi Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) (2019, 61) toteuttaman kyselyn tuloksissa, joiden mukaan 41% lastenhoitajavastaajista kokee peruskoulutuksensa riittämättömäksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaiseen toiminnan toteuttamiseen (Repo ym. 2019).

6.3.1 Täydennyskoulutus ammatillisen osaamisen kehittäjänä

Nykypäivänä koulutukselta ja sen järjestäjiltä vaaditaan syvällistä ymmärtämistä siitä, mitä ammatillinen erityisosaaminen sisältää (tiedot, taidot ja asenteet), miten suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan sisällön oppimista (pedagogiikka) sekä minkälaisella teknologialla edistetään ammatillista oppimista (esim. Koehler & Mishra 2009). Täydennyskoulutuksen osaa mistavoitteiden ja koulutussisältöjen määrittäminen edellyttää varhaiskasvatuksen ammattilaisten erityisosaamisen tunnistamista. Vasta kun tunnistamme, minkälaista erityisosaamista varhaiskasvatuksen opettajan, sosionomin ja lastenhoitajan työhön kuuluu, voimme arvioida sisällöllisesti, minkälaista täydennyskoulutusta henkilöstö tarvitsee tietyssä työyhteisössä missäkin vaiheessa työuraansa ja minkälaisin kustannuksin. Lisäksi tulee huomioida, että lasten kanssa työskentelevät ammattilaiset eivät toimi ainoastaan yksilöinä omien tietojensa ja taitojensa varassa, vaan he tekevät työtään osana varhaiskasvatukselle ominaisia tiimityöra-kenteita. Tiimeissä olennaisia ovat osallistujien valmiudet kehittää työkäytänteitä ja edistää yhteistyötä niin muiden ammattilaisten kuin lasten huoltajienkin kanssa.

Varhaiskasvatushenkilöstön ydinosaamisen keskiössä on tietämys lasten tyypillisestä ja poikkeavasta sosiaalisten, emotionaalisten ja kognitiivisten taitojen kehityksestä ja keinoista vastata lasten tuen erilaisiin tarpeeseen. Opetushallituksen tilannekartoituksen mukaan (Määttä ym. 2017) varhaiskasvatuksen alan peruskoulutukset eivät aina tarjoa ammatillisen kehittymisen näkökulmasta riittävästi valmiuksia. Tämä tuottaa jatkuvaa tarvetta varhaiskasvatuksen koko henkilöstön täydennyskoulutukselle.

Ammatillisen täydennyskoulutuksen muodoista voidaan erottaa kolme erilaista toimintamallia (Sheridan, Edwards, Marvin & Knoche 2009): Kohdennetun koulutuksen (specialized training) tavoitteena on tietyn taidon tai osaamisen omaksuminen, ja se on usein lyhytkestoista, yksisuuntaista ja kouluttajakeskeistä. Koulutus voi toteutua esimerkiksi lähi- tai etäluentoina ja keskusteluin, työpaja- tai videotyöskentelynä tai näiden erilaisina yhdistelminä. Ohjauksen tai konsultaation (coaching / consultation) tavoitteena on oppia käyttämään tiettyä lapsilähtöistä opetusohjelmaa tai -strategiaa. Tapaamisia on usein lyhyehkön ajan sisällä. Työskentely tapahtuu osin itsenäisesti ja osin ryhmässä esimerkiksi havainnoimalla, harjoittelemalla toimintaa, arvioimalla omien taitojen edistymistä (reflektio) ja koulutuksen vaikuttavuutta. Käytäntöyhteisöt (communities of practice) ovat luonteeltaan edellisiä pysyvämpiä toimintamalleja. Ne koostuvat ammattilaisista, jotka jakavat yhteisen ammatillisen kiinnostuksen kohteen ja ovat halukkaita oppimaan toisiltaan. Käytäntöyhteisöjen tavoitteena on arjen tilanteista nousevien pulmien ratkaiseminen ja toimivien käytänteiden jakaminen. Tapaamiset toteutetaan asiantuntijan johdolla lähi- tai etäkeskusteluin.

Pohdittaessa täydennyskoulutuksessa saadun tiedon muuttumista toiminnaksi ja kehittyviksi käytännöiksi on huomioitava myös tuen tai palautteen ajoitus, määrä ja laatu, koulutuksen lähi- ja etätoteutustavat tai kouluttajan toimintatavat. Taustalla vaikuttavat myös osallistujan ja kouluttajan koulutustausta, ja osallistujan työnantajan koulutusresurssit, toimintakulttuuri ja lakisääteisen aikuis-lapsisuhdeluvun toteutumisen velvoite. (ks. Sheridan ym. 2009.)

6.3.2 Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulevaisuuden osaamistarpeita

Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumien alueellisissa kuulemistilaisuuksissa täydennyskoulutuksen keskeisinä sisältöinä painottuivat ajankohtaiset, päivittäisessä toiminnassa havaitut teemat, kuten varhaiskasvatussuunnitelma-asiakirjan toimeenpanoon liittyvät osaamistarpeet. Toinen täydennyskoulutuksen keskeinen ulottuvuus on tulevaisuuteen suuntautuva osaamisen ennakointi. Yhteiskunnan muuttuva toimintaympäristö, kuten työelämän rakenteiden muuttumiseen ja perheiden monimuotoisuuteen liittyvien ilmiöiden tunnistaminen edellyttää uudistuvaa asiantuntijuutta. (Karila ym. 2017.) Kuluneen vuosikymmenen aikana, kun varhaiskasvatus on ollut monenlaisten muutosten kohteena, on myös tehty erilaisia arviointeja siitä, millä alueilla osaamista tulisi kehittää. Laajan, kaikkia varhaiskasvatuksen alan koulutuksia käsittäneen arvioinnin tehnyt

varhaiskasvatuksen koulutuksen arviointiryhmä (Karila ym. 2013) suositteli varhaiskasvatuksen koulutusten opetussuunnitelmien kehittämistä seuraavien sisältöjen osalta:

- yhteiskunnan ja kulttuurin muutosta koskevat sisällöt
- lapsuutta ja sen muutosta koskevat sisällöt
- lasten kehitystä ja oppimista koskevat sisällöt
- varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa koskevat sisällöt sekä
- moniammatillista työtä, kasvatusyhteisöjen toimintaa ja kehittämistä koskevat sisällöt.

Kyseisten osaamistarpeiden ja niihin liittyvien koulutussisältöjen todettiin olevan ovat eri tavoin painottuneina toisen asteen ja korkea-asteen koulutuksissa, vaikka opetussuunnitelmissa nähtiin kehittämisen varaa. Myös varhaiskasvatuksen neuvottelukunta (OKM 2015) totesi osaamisen kehittämistarvetta ilmenevän seuraavilla alueilla:

- Pedagoginen osaaminen
- Lapsen ja perheen tuen tarpeiden huomioimiseen ja vastaamiseen liittyvä osaaminen
- Lasten osallisuus ja toimijuus
- Kulttuuri- ja sukupuolisensitiivinen osaaminen varhaiskasvatuksessa
- Liikkuminen
- Tiedekasvatus
- Tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämiseen liittyvä osaaminen varhaiskasvatuksessa
- Varhaiskasvatuksen johtamis- ja esimiestyön osaaminen, pedagogisen työn johtaminen
- Kansalaisyhteiskuntakehityksen (vrt. aktiivinen ja osallistuva kansalaisuus) edistämiseen liittyvä osaaminen varhaiskasvatuksessa
- Monialaiseen yhteistyöhön liittyvä osaaminen.

Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan arvio tukee varhaiskasvatuksen koulutuksen arviointiryhmän johtopäätöksiä kanssa, vaikka käytetyissä käsitteissä ja tarkastelun tasossa on eroavaisuuksia.

Myös sekä VakaVai-hankkeessa (Puroila & Kinnunen 2017) että Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen selvityksissä (Repo ym. 2019) on käsitelty henkilöstön osaamisen arviointia ja nähty kehittämistarpeita.

Huolenaiheena on ollut esimerkiksi henkilöstön osaaminen alle kolmevuotiaiden lasten pedagogisiin tarpeisiin vastaamisessa ja varhaiskasvatussuunnitelman sisältöjen toteuttamisessa myös kaikkein pienimpien lasten parissa. Lisäksi todetaan taidekasvatuksen,

ilmaisun, musiikin, liikunnan, lukutaidon valmiuksia ja monilukutaitoa vahvistavan toiminnan sisällöissä olevan monin paikoin heikkouksia. (Repo ym. 2019.)

Asiantuntijuuden jatkuvaa uudistamista tarvitaan myös kulttuurisen moninaisuuden, yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon kysymyksissä. Lasten erilaisten taustat tulee huomioida luontevana osana pedagogisen toiminnan kehittämistä (ks. Pääministeri Sanna Marinin hallitusohjelmaan perustuva kehittämisohjelma vuosille 2020–2022, OKM) Tämä on ollut painotuksena myös eurooppalaisissa osaamisen kehittämistä käsittelevissä suosituksissa (ks. myös Lazzari ym. 2013).

Lasten sosiaalisemotionaalisten taitojen tukemista varhaiskasvatuksessa tarkastellut selvitys (Määttä ym. 2017) osoittaa tarpeen lisätä lasten sosioemotionaaliseen kehitykseen liittyvää koulutusta ja entistä parempaa teorian ja käytännön yhteen nivomista. Myös OKM:n valtakunnallisessa selvityksessä varhaiskasvatuksen henkilöstöstä ja lapsen tuen tarpeista (Eskelinen & Hjelt 2017) henkilöstön tärkeimpänä täydennyskoulutustoiveena on lapsen kehityksen ja oppimisen tuen teemoihin liittyvän täydennyskoulutus, jonka keskeisenä sisältönä on lapsen sosioemotionaalinen tukeminen ja siihen liittyvän osaamisen vahvistamisen. Suomalaisille varhaiskasvatuksen opettajille on tunnusomaista laadukas sosioemotionaalinen vuorovaikutus lapsiryhmissä ja hyvä toiminnan organisointi, mutta lasten kielellisten ja ajattelutaitojen tukeminen päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa ei ole yhtä korkealla tasolla (Salminen ym. 2012). Myös varhaiskasvatuksen neuvottelukunta (2015) kiinnittää huomiota lapsen ja perheen tuen tarpeiden tunnistamiseen ja vastaamiseen liittyvän osaamisen kehittämistarpeisiin (Määttä ym. 2017).

Varhaiskasvatushenkilöstön pedagogisen osaamisen kehittämistarvetta tuodaan kattavasti esiin sekä Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartassa, Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) selvityksissä että useissa varhaiskasvatuksen tilaa ja kehittämistä kuvaavissa tuoreimmissa asiakirjoissa (Karila, Kosonen, & Järvenkallas, S.2017; Eskelinen & Hjelt 2017; Määttä ym. 2017; Vlasov ym. 2018; Repo, ym. 2019).

6.3.3 Täydennyskoulutuksen haasteet/ kehittämiskohteet

Huolimatta täydennyskoulutuksen merkityksestä asiantuntijuuden ja ammatillisuuden jatkuvalla kehittymiselle, varhaiskasvatuksen täydennyskoulutuksen kokonaisuus on osoittautunut varsin jäsentymättömäksi. Koulutuskenttä on hajanainen, joten koulutusten saatavuus ja laadun varmistaminen on vaikeaa. Myös koulutusten rahoitusrakenteet, rahoitusvaihtoehdot, ja erityyppisten koulutuskokonaisuuksien keskinäinen koordinointi koetaan haasteelliseksi. Muita täydennyskoulutuksen toteutumiseen ja sen merkitykseen vaikuttavia teemoja ovat koulutuksen saavutettavuus (ml. digitaalinen saavutettavuus) eli varhaiskasvatuksen ammattilaisten tasapuolinen ja tarkoituksenmukainen pääsy

täydennyskoulutuksiin, koulutussuunnittelun pitkäjänteisyys ja toteutuneiden koulutusten implementointi arjen käytänteisiin, pedagogiikkaan, johtamiseen ja yhteisöllisyyteen.

Suunnitelmallisuus ja laatu

Varhaiskasvatushenkilöstön täydennyskoulutuksen toteuttamisen suunnitelmallisuudessa vaikuttaa olevan suuria eroja. Vuonna 2017 toteutetun varhaiskasvatuksen henkilöstön täydennyskoulutusta koskevan selvityksen vastaajista (n = 467) noin 60 prosenttia ilmoitti, että kunnassa tai yksityisessä organisaatiossa oli laadittu henkilöstön koulutus- ja kehittämissuunnitelma. Viidennes vastaajista kertoi, ettei kyseistä suunnitelmaa ole laadittu. Työntekijäkohtainen kehittämissuunnitelma oli laadittu viidenneksen (19 %) mukaan ja noin kolmannes (29 %) ilmoitti, että työntekijäkohtaista kehittämissuunnitelmaa ei ole laadittu. (Eskelinen & Hjelt 2017.) Alueellisissa kuulemistilaisuuksissa nousi esille, että mikäli systemaattista koulutussuunnittelua on tehty, se perustuu yleensä pidemmän aikavälin koulutusstrategiaan, joka huomioi sekä palvelunjärjestäjän paikalliset tarpeet ja painopistealueet että henkilöstön koulutustarpeet ja osaamiseen liittyvät haasteet.

Henkilöstön koulutustarpeita selvitetään usein erilaisten osaamiskartoitusten ja kehityskeskustelujen avulla. Osa palveluntuottajista ylläpitää henkilökohtaista rekisteriä, jonka avulla jokaiselle työntekijälle rakentuu oma koulutuskansio. Huolimatta yksittäisistä hyvistä käytänteistä toteutuneen täydennyskoulutuksen ja henkilöstön osaamisen vahvistumisen järjestelmällinen seuranta vaikuttaa olevan vasta kehittymässä.

Alueellisissa kuulemistilaisuuksissa tuotiin myös esille, sekä koulutusten että varhaiskasvatuspalvelujen järjestäjien näkökulmasta, että koulutustarjonnan koordinoinnissa ja laadun määrittelyssä on selkeitä puutteita. Koulutusta järjestävät sekä korkea-asteen että toisen asteen oppilaitokset, aluehallintovirasto että laaja kirjo yksityisiä palveluntarjoajia. Tarjolla voi olla päällekkäistä koulutusta samoista teemoista. Lisäksi koulutusten laatua, kuten sisältöjen jäsentyneisyyttä tai opetusmenetelmien soveltuvuutta aikuiskoulutukseen on vaikea arvioida, koska kouluttajien asiantuntijuudelle tai koulutuskokonaisuuksien laadulle ei ole asetettu valtakunnallisesti yhtenäisiä kriteereitä. Tämä vaikeuttaa tarjolla olevien koulutusvaihtoehtojen arvioimista ja paikallisen tason koulutusten systemaattista suunnittelua.

Koulutusten suunnittelua ja arviointia tulee helpottamaan Avointen oppimateriaalien kirjasto <https://aoe.fi/#/etusivu> jonne esimerkiksi varhaiskasvatuksen henkilöstön täydennyskoulutuksen valtionavustuksia saaneiden toimijoiden tulisi tallentaa ja julkaista valtionavustuksilla toteutettujen täydennyskoulutusten materiaaleja. Palvelua kehittävät opetus- ja kulttuuriministeriö ja Opetushallitus.

Koulutuksen laajuus

Varhaiskasvatuslaki velvoittaa varhaiskasvatuksen järjestäjän ja tuottajan huolehtimaan siitä, että varhaiskasvatuksen henkilöstö osallistuu riittävästi ammattitaitoa ylläpitävään ja kehittävään täydennyskoulutukseen. Lain mukaan täydennyskoulutuksen riittävyys määräytyy yksilöllisesti. Sosiaali- ja terveysministeriö on aikaisemmin suosittelut vähintään kolmea täydennyskoulutuspäivää vuodessa. Varhaiskasvatuksen henkilöstön täydennyskoulutusta koskevan selvityksen (N 12 717) mukaan 18 prosenttia vastaajista ei saanut lainkaan täydennyskoulutusta vuonna 2016. Vastaajista viidennes on saanut täydennyskoulutusta yhden (22 %) ja toinen viidennes kaksi päivää (20 %) vuoden aikana. Kolme täydennyskoulutuspäivää vuodessa tai enemmän on saanut 39 prosenttia vastaajista. (Eskelinen & Hjelt 2017.)

Koulutukseen pääsyssä vaikuttaa myös olevan jonkin verran ammattikuntaakohtaisia eroja. Ammattikunnittain tarkasteltuna havaittiin, että täydennyskoulutuspäivät jakautuivat epätasaisesti vastaajaryhmien kesken. Kolme täydennyskoulutuspäivää toteutuu hyvin varhaiskasvatuksen johtotehtävissä toimivilla (73 %), varhaiskasvatuksen asiantuntijoilla (71 %) sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajina tai erityislastentarhanopettajina toimivilla (64 %). Alle aikaisempien suosituksen jäi suurin osa kaikista välittömässä kasvatus-työssä toimivista varhaiskasvatuksen opettajista, lastenhoitajista, perhepäivähoitajista ja avustajista. Varhaiskasvatuksen opettajista alle puolet saivat suositusten mukaiset kolme tai useamman täydennyskoulutuspäivän vuodessa. Huolestuttavaa on, että matalamman pohjakoulutuksen saaneet henkilöt osallistuivat vähemmän täydennyskoulutukseen kuin muut. (Eskelinen & Hjelt 2017.)

Koulutusten rakenteet ja saavutettavuus

Henkilöstön pääsy täydennyskoulutukseen vaikuttaa olevan haasteellista. Osallistumismahdollisuuksia on tarkasteltava sekä täydennyskoulutuksen rakenteiden että koulukseen pääsyyn liittyvän resursoinnin näkökulmasta. Varhaiskasvatuspalvelun tuottajien kesken tuntuu vallitsevan yksimielisyys täydennyskoulutukseen pääsyn ongelmista. Sekä kunnalliset että yksityiset toimijat mainitsevat täydennyskoulutukseen osallistumista vaikeuttavaksi tekijäksi hankaluuden irrottautua muista työtehtävistä sekä ongelmat sijaisjärjestelyissä. Myös pitkät etäisyydet hankaloittavat koulutuksiin osallistumista. (Eskelinen & Hjelt 2017; alueelliset kuulemistilaisuudet.)

Yhtäältä koetaan, että motivoituminen koulutukseen osallistumiseen edellyttää selkeitä ja ennustettavia järjestelyjä työpaikalla, mm. tarvittavien sijaisresurssien turvaamista, jotta koulutukseen osallistuva henkilö ei koe kuormittavansa muuta työyhteisöä. Toisaalta palvelun järjestäjät toivoivat täydennyskoulutuskokonaisuuksien kehittämistä työpaikalla tapahtuvaa oppimista suosivaan suuntaan. (Eskelinen & Hjelt 2017; Repo ym. 2018; alueelliset kuulemistilaisuudet.)

Vaikka täydennyskoulutus pääsääntöisesti koetaan merkittävänä ammattitaidon kehittämisen mahdollistajana, on suhtautumisessa oman osaamisen kehittämiseen merkittäviä yksilöiden ja työyhteisöjen välisiä eroja. Eriävän suhtautumisen on koettu tuottavan jännitteitä varhaiskasvatuksen kentällä. (Eskelinen & Hjelt; Repo ym. 2018.) Ongelmaksi koetaan erityisesti pitkäkestoisen koulutuksen jakautuminen epätasaisesti, osa työntekijöistä ja työyhteisöistä kouluttautuu ja kehittää toimintaansa täydennyskoulutusten avulla osan jättäytyessä koulutusten ulkopuolelle, mikä saattaa tuottaa laadullista vaihtelua varhaiskasvatuspalvelun sisälle. Koulutusmyönteisyys edellyttää sekä palvelun järjestäjältä että koulutusten tarjoajalta paneutumista henkilöstön motivoimiseen ja aikuiskoulutuksen rakenteiden kehittämiseen. Totunnaisia toimintakäytäntöjä muokkaava oppiminen edellyttää oppimisprosessin ymmärtämistä, aiempaan osaamiseen perustuvaa uuden tiedon rakentamista ja uuden oppimiseen liittyvien käsitysten tunnistamista (Murtonen 2017).

Täydennyskoulutukset voidaan jakaa lyhytkestoisii informaatiopainotteisiin kouluksiin esimerkiksi erilaisiin digitaalisiin järjestelmiin liittyvät koulutukset ja aluehallintovirastojen tehtäviin kuuluvat koulutukset, sekä pidempikestoisiin koulutuksiin, joiden tavoitteena on ohjatumpi ammatillisen kehittymisen prosessi. Nämä koulutusmuodot voivat täydentää toisiaan. Lyhytkestoisten koulutusten avulla voidaan sekä valtakunnallisesti että paikallisesti nostaa keskusteluun ajankohtaisia teemoja ja uusia näkökulmia varhaiskasvatustyön tarkasteluun, sekä kouluttaa johonkin spesifiin käytännön tehtävään esimerkiksi kirjaamiseen. Nämä voivat toimia herätteenä myös laajempien työkäytänteitä uudistavien koulutuksien käynnistämiseen. Henkilöstön osallistuminen näihin lyhytkestoisii koulutustilaisuuksiin tuntui olevan melko ongelmatonta (Alueelliset kuulemistilaisuudet).

Kehittämisfoorumin alueellisista kuulemistilaisuuksista välittyi tarve tarkastella kriittisesti pitkäkestoisen täydennyskoulutuksen toteuttamisen rakenteita ja painopisteitä. Koulutuksen tulisi entistä vahvemmin tukea työyhteisön ja työtiimien yhteistä osaamista ja tuottaa ammattiryhmien kesken jaettua tulkintaa työn tekemisestä. Koulutusten, joihin pääsee osallistumaan koko työtiimi tai jopa koko työyhteisö on todettu motivoivan sekä yksilön oppimista että yhteisöllisyyden rakentumista, sillä tietoa ja kokemuksia voidaan välittömästi reflektoida suhteessa ryhmän ja yksikön käytäntöihin (ks. Repo ym. 2019). Toisaalta myös eri ammattiryhmille kohdennetun koulutustarjonnan koettiin vahvistavan asiantuntijuutta esimerkiksi lääkehoitoon, lastensuojeluun tai perhetyöhön liittyvät koulutukset (Alueelliset kuulemistilaisuudet). Uudistuneeseen ammatilliseen koulutukseen liittyviä ammatti- ja erikoisammattitutkintoja, niiden tutkinnon osia ja järjestelmän rahoitusmahdollisuuksia ei tunneta vielä laajasti pitkäkestoisemmän täydennyskoulutuksen mahdollistajana.

Täydennyskoulukseen liittyy luontevasti jo olemassa olevan osaamisen tarkastelu. Vertaisoppimisen ja lähiyhteisön tarjoaman tuen ja omien vahvuuksien systemaattinen hyödyntämisen toivottiinkin olevan entistä vahvemmin kytköksissä täydennyskoulutuksen toteuttamiseen (Alueelliset kuulemistilaisuudet). Jotta asiantuntijuutta uudistava

koulutusprosessi toteutuisi, se edellyttää vertaistyöskentelyn strukturointia ja ohjattua uuden oppimisen prosessia. Tällaisen mallin tarjoaa esimerkiksi mentorointikoulutus ja sen mahdollistama vertaismentoroinnin systemaattinen toteuttaminen osana henkilöstön ammatillisen kehittymisen tukemista.

Rahoitus ja resursointi

Täydennyskoulutuksen rahoitusrakenteet ovat varsin vaihtelevia. Osa varhaiskasvatuspalvelujen järjestäjistä rahoittaa itse henkilöstönsä täydennyskoulutusta, mutta merkittävän rahoitusväylän muodostavat erilaiset valtionhallinnon (erityisesti opetus- ja kulttuuriministeriön sekä Opetushallituksen) kautta jaettavat valtionavustukset ja hankerahoitukset. Valtion rahoituksella toteutettavaa koulutustarjontaa rajaavat sille asetetut ehdot, jotka hakijan tulee täyttää. Suurten koulutushankkeiden toteuttaminen vaatii muun muassa hanke- ja rahoitusaosaamista, yhteistyökumppaneita, pätevien kouluttajien rekrytointimahdollisuuksia ja viestintäosaamista.

Alueellisissa kuulemistilaisuuksia nousi esille, että pidempikestoiset koulutushankkeet edellyttävät usein palvelunjärjestäjien välistä seudullista yhteistyötä ja hankeosaamista. Hankerahoituksen painopisteiden koettiin myös ohjaavan täydennyskoulutuksen sisällöllisiä valintoja, riippumatta paikallisista tarpeista. Osa mukanaolijoista toivoi rahoitusrakenteiden keventämistä ja sijaiskulujen korvaamista. Koulutushankkeiden tiimoilta oli koettu syntyneen toimivaa seudullista yhteistyötä, mutta verkostoituminen oli koettu myös haasteellisena ja erityisesti pienten kuntien rahoituksen saamisen mahdollisuuksia heikentävänä asiana.

Alueellisiin kuulemistilaisuuksiin osallistui myös yksityisiä palveluntuottajia. Heidän toimintatapansa täydennyskoulutusten rahoituksessa ja resursoinnissa oli varsin vaihtelevaa. Vaikuttaa siltä, että koulutusyhteistyötä kunnan ja yksityisten toimijoiden kesken tehdään jonkin verran, mutta työnjako täydennyskoulutuksen rahoittamisessa ei ole vielä vakiintunut. Yksityiset palveluntuottajat järjestävät myös sisäisiä koulutuksia ostamalla koulutuspalveluja esimerkiksi muilta yksityisiltä toimijoilta tai oppilaitoksilta.

Alueellisten kuulemisten mukaan työnantajien tarjoaman täydennyskoulutuksen ohella varhaiskasvatuksen henkilöstö osallistuu vapaaehtoiseen, työajan ulkopuolella toteutettavaan täydennyskoulutukseen, jota organisoivat mm. ammattijärjestöt, kesäyliopistot, Kirkon koulutuskeskus, oppilaitokset ja yksityiset toimijat. Näistä kustannuksista henkilöstö vastaa pääsääntöisesti joko itse tai saa niihin työnantajalta rahallista tukea tai vapaapäiviä.

Teknologian hyödyntäminen

Varhaiskasvatuksen henkilöstön täydennyskoulutuksen rakenteellisten ongelmien ratkaisuna nähdään usein monipuolisen verkkoperustaisen koulutuksen lisääminen. Tämän koetaan helpottavan koulutukseen osallistumisen ongelmallisuutta. Verkkoperusteiset koulutuskokonaisuudet edellyttävät kuitenkin paljon huolellisesti valmisteltua oppimisprosessin ohjaamista, joka vaikuttaa sekä koulutuksen saatavuuteen että hintaan. Verkkokoulutusten toteuttamista vaikeuttaa usein myös se, että henkilöstön verkko-oppimisen valmiudet eivät ole riittävällä tasolla, työstä irrottautuminen työpäivän aikana on hankalaa ja päiväkotien verkkoyhteydet sekä tietotekniset välineet eivät vastaa verkkokoulutusten vaatimustasoa.

6.3.4 Koulutuksen vaikuttavuus ja siirrettävyys käytäntöön

Täydennyskoulutuksen vaikuttavuudesta löytyy toistaiseksi vähän tieteellisesti tutkittua tietoa, vaikka odotukset kustannustehokkaalle ammatilliselle kehittymiselle ovat suuret. Meta-analysit osoittavat, että kohdennetulla koulutuksella voidaan edistää varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatillista osaamista (Fukkink & Lont 2007). Opetuksen monimuotoisuus näyttää myös vievän eteenpäin ammatillista kehittymistä koulutusalaan riippumatta (Joyce & Showers 2002). Kun tavoitteena on tiedon omaksuminen, oppimista tukee merkittävästi, mikäli tiedon tarjoamisen lisäksi hyödynnetään havainnointia (demonstrations), harjoittelua ja palautteen antamista. Vastaavasti taidon oppimista vahvistaa, jos opetuksessa hyödynnetään harjoittelun lisäksi keskustelua teoreettisista perusteista ja havainnointia. Lisäksi osaamisen siirtymistä käytännön varhaiskasvatustyöhön auttaa, mikäli ohjausta tarjotaan työyhteisössä koulutuksen jälkeen.

Alueellisissa kuulemistilaisuuksissa nousi esille koulutusten vaikuttavuuden arvioinnin vaikeus. Kuntatoimijat olivat melko tyytymättömiä joidenkin pitkäkestoisten ja laadukkaiden koulutusprojektien tuottamaan lopputulokseen toiminnan kehittämisen näkökulmasta. Tämä herättääkin kysymyksiä siitä kenelle koulutuksesta muodostuu pääomaa ja liittyy samalla keskusteluun koko työyhteisön yhteisistä koulutuksista ja niiden merkityksestä osaamisen kehittämiseksi.

6.3.5 Varhaiskasvatuksen johtaminen

Tarkasteltaessa varhaiskasvatuksen täydennyskoulutusta, keskeiseksi teemaksi nousee johtaminen. Johtamiseen yhdistetään monia täydennyskoulutusprosessiin liittyviä vastuita kuten henkilöstön osaamistarpeiden tunnistaminen ja työyhteisön koulutusmyönteisyyden ylläpitäminen ja täydennyskoulutuksen mahdollistaminen arjen toiminnassa (alueelliset kuulemistilaisuudet). Johtamistehtävään liittyvän täydennyskoulutuksen tarve on kuitenkin laaja-alaisempi, sillä johtajien tehtäväkokonaisuudet ja vastuut ovat monipuolistuneet ja päiväkotien yksikkökoot ovat kasvaneet (Karila ym. 2017, Eskelinen & Hjelt 2017).

Varhaiskasvatuksen johtaminen edellyttää sekä uusiutuneen lainsäädännön ja ohjauksen tuntemista ja tulevien osaamistarpeiden ennakointia, että kykyä organisoida uudistuvan toimintakulttuurin viemistä käytäntöön. Tässä kehittämistyössä tarvitaan vahvaa varhaiskasvatusosaamista ja muutoksen johtamisen hallintaa. Tulevaisuuden haasteena on uudistaa toimintakulttuuria, joka rakentuu eri ammattiryhmien erityisestä ja yhteisestä osaamisesta ja konkretisoituu työyhteisön yhteisissä keskusteluissa. (Karila ym. 2017.) Varhaiskasvatuksen johtamiseen liittyvää osaamista ei voida tarkastella vain päiväkodin lähijohtamisen tasolla. Johtamisen ehdot ja osaamisvaatimukset ovat aina sidoksissa varhaiskasvatuspalvelua järjestävän organisaation toimintaan, joten johtamiseen liittyvän täydennyskoulutuksen tulisi kytkeytyä laajemmin organisaation johtamiskulttuurin kehittämiseen.

Johtamisen tukemiseksi, pääministeri Sanna Marinin hallitusohjelmaan perustuen, opetus- ja kulttuuriministeriössä toteutetaan vuosina 2020–2022 Oikeus oppia -kehittämishjelma. Yksi tämän ohjelman tavoitteista on johtamisen laaja-alainen kehittäminen varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa. Tavoitteena on kehittää entistä ajankohtaisempaa, yhtenäisempää, alueellisesti kattavasti saatavaa, tutkimusperustaista ja tarkoituksenmukaisempaa kasvatus- ja opetusalan johtajuutta. Eräs tärkeä tavoite on vahvistaa johtajuuskoulutuksen jatkumoa varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen välillä. Johtamisen kehittämishjelmassa tuotetaan johtajille koulutusohjelmakokonaisuus toteutettavaksi niin perustutkinto- kuin täydennyskoulutuksenakin. Opetushallitus tuottaa erilaista materiaalia ja tukisivuston johtamisen tueksi sekä kokoaa valtakunnalliset johtamisen tutkija- ja kehittäjäverkostot. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) toteuttaa varhaiskasvatuksen johtajuuden nykytilan arvioinnin, jonka pohjalta johtajuuden kehittämistä tullaan tulevana vuosina myös kohdentamaan.

6.3.6 Täydennyskoulutusjaoston kehittämisehdotukset

Varhaiskasvatuksen kehittämisfoorumin täydennyskoulutusjaosto esittää seuraavat ehdotukset varhaiskasvatuksen henkilöstön täydennyskoulutuksen kehittämiseksi. Ehdotusten tavoitteena on tukea asiantuntijuuden jatkuvaa kehittymistä ja henkilöstön koulutusmyönteisyyttä varmistamalla koulutuksen laatu ja mahdollisuudet osallistua täydennyskoulutukseen.

Täydennyskoulutukseen liittyvää rahoitus- ja hankeosaamisen kehittäminen ja rahoitusprosessien selkiyttäminen

Jaosto ehdottaa, että täydennyskoulutuksen rahoituksen kohdentamisessa tulisi huomioida valtakunnalliset koulutuspoliittiset linjaukset ja kokonaisuuden kehittämistarpeet. Rahoitus tulee linkittää varhaiskasvatuksen henkilöstön perustutkintokoulutuksiin ja huomioida sekä sisällön että koulutusmenetelmien tutkimusperustaisuus. Lisäksi tulee kiinnittää huomiota koulutuksen tavoitteellisuuteen, tavoitettavuuteen sekä paikallisiin ja

tilannekohtaisiin erityistarpeisiin. Paikallista osaamista koulutusten taloudellisessa hallinnoinnissa tulee tukea.

Varhaiskasvatuksen täydennyskoulutukselle valtakunnallisesti yhtenäiset laatuksiteerit ja tietokanta koulutuksen järjestäjistä

Jaosto ehdottaa täydennyskoulutuksen valtakunnallisten laatuksiteerien pohdintaa ja mahdollista tietokantaa koulutuksen järjestäjistä. Kouluttajien asiantuntijuuden tai koulutuskokonaisuuksien laadun määrittely ja ajantasainen tieto koulutuksen järjestäjistä sujuvoittaa tarjolla olevien koulutusvaihtoehtojen arvioimista ja paikallisen tason koulutusten systemaattista suunnittelua.

Täydennyskoulutuksen suunnitelmallisuuden ja vaikuttavuuden arvioinnin lisääminen sekä työyhteisöissä että yksilötasolla

Täydennyskoulutuksen tulee olla suunnitelmallista ja perustua organisaatioiden strategioihin, osaamisen ennakointiin, toiminnan kehittämistarpeisiin ja laadun arviointiin. Jaosto ehdottaa, että työntekijätasolla osaamisen kehittämisen tavoitteet ja sisällölliset tarpeet liitetään systemaattisesti osaamiskartoituksiin ja kehityskeskusteluissa arvioituihin tarpeisiin. Täydennyskoulutuksen vaikuttavuuden arviointia ja seuranta tulisi tehostaa entistä järjestelmällisemmin toiminnan eri tasoilla.

Täydennyskoulutuksissa käytettäviä opetusmenetelmien kehittäminen siten, että ne mahdollistavat osallistumisen ja tukevat osaamisen kehittymistä

Jaosto suosittelee täydennyskoulutuksen menetelmällistä uudistamista. Soveltuvina pedagogisina menetelminä voivat olla esimerkiksi vertaismentorointi, tiimioppiminen, työpaikalla tapahtuva oppiminen sekä verkko-opinnot ja muut digitaaliset ratkaisut. Koulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huomioidaan osallistujien lähtötaso ja aiemmat opinnot. Tähän liittyen ehdotamme henkilöstön digivalmiuksien systemaattista kehittämistä. Työpaikoilla tulee olla käytettävissä riittävä määrä välineitä ja aikaresurssia erilaisten sähköisten materiaalien ja järjestelmien hyödyntämiseen. Esimerkiksi Avointen oppimateriaalien kirjasto – aoe.fi on uusi palvelu, jossa voi hakea, löytää ja tallentaa erilaisia digitaalisia oppimateriaaleja. Kaikki koulutusasteet kattava valtakunnallinen palvelu on vapaasti ja maksutta käytettävissä: <https://aoe.fi/#/etusivu>

Kaikkien varhaiskasvatuksen työntekijäryhmien mahdollisuus osallistua koulutuksiin ja riittävien henkilöstöresurssien varmistaminen

Jaosto kiinnittää huomiota siihen, että täydennyskoulutusten suunnittelun ja toteuttamisen tulee olla yhdenvertaista kaikille varhaiskasvatuksen ammattiryhmille. Lainmukaisen

henkilöstömitoituksen toteutuminen on varmistettava myös työntekijän osallistuessa täydennyskoulutukseen riippumatta koulutuksen pituudesta ja paikasta. Myös työpaikalla omassa lapsiryhmässä tapahtuvassa koulutuksessa on huomioitava sijaisjärjestelyt siten, että koulutukseen osallistujilla on mahdollisuus työstää oppimaansa lapsiryhmän ulkopuolella.

Varhaiskasvatuksen johtamisosaamisen systemaattinen kehittäminen

Varhaiskasvatuksen johtaminen edellyttää sekä uusiutuneen lainsäädännön ja ohjauksen tuntemista ja tulevien osaamistarpeiden ennakoitua, että kykyä organisoida uudistuvan toimintakulttuurin viemistä käytäntöön. Jaosto ehdottaa systemaattista johtamiskoulutusta, jonka painopiste on kehittämisen ja muutoksen johtamisessa. Johtaminen on osa varhaiskasvatuspalvelua järjestävän organisaation toimintaa, joten täydennyskoulutuksen tulisi kytkeytyä laajemmin organisaation johtamiskulttuurin kehittämiseen.

Perus- ja täydennyskoulutuksen välisen jatkumon vahvistaminen

Jaosto ehdottaa koulutuksen järjestäjien ja varhaiskasvatuspalvelujen tuottajien välisen yhteistyön vahvistamista. Sen tavoitteena on luoda perus- ja täydennyskoulutuksen välille tulevaisuuden osaamistarpeisiin perustuvaa yhteistyötä.

Lähteet

- Eskelinen, M. & Hjelt, H. 2017. Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39.
- Fukkink, R. G., & Lont, A. 2007. Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294-311.
- Joyce, B., & Showers, B. 2002. *Student achievement through staff development* (3rd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Karila, K. et al. 2013. Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa. Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. *Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja* 7:2013.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30.
- Koehler, M.J., & Mishra, P. 2009. What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education (CITE)*, 9 (1), 60-70.
- Lazzari, A., Vandenbroeck, M. & Peteers, J. 2013. The early years workforce: A review of European research and good practices on working with children from poor and migrant families. Background paper for the Transatlantic Forum on Inclusive Early Years in New York, 10–12th of July 2013.
- Murtonen, M. 2017. Käsitteet ja uskomukset oppimisen tukena tai esteenä. Teoksessa M. Murtonen (toim.) *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Tampere: Vastapaino. 160–217.
- Määttä, S. et al. 2017. Lasten sosiaalisemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Tilannekatsaus. *Raportit ja selvitykset* 2017:17. Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2015. Varhaiskasvatuksen kehittämisen ja tutkimuksen painopistealueet. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:19
- Puroila A.-M. & Kinnunen. S. 2017. Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2017:78.

- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. 2019. Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Julkaisut 15:2019. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. 2009. Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377–401.
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. 2018. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Julkaisut 24:2018. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Opetushallitus, määräykset ja ohjeet 2018:3a.

7 Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuosituks

Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi on työskennellyt luvussa 1 kuvatulla tavalla tavoitteenaan tuottaa kaikkia varhaiskasvatuksen ammattilaisia kouluttavia tahoja ja muotoja koskeva kehittämisohjelma. Kehittämisohjelman laadintaa ovat ohjanneet foorumille sen asettamisen yhteydessä määritellyt tehtävät. Toimeksianto oli laaja ja osaan asetetuista tehtävistä kyettiin paneutumaan vasta alustavasti.

7.1 Suositusten lähtökohdat

Varhaiskasvatuksen koulutus on laaja ja moninainen koulutuskenttä, jonka ominaispiirteiden ja yksityiskohtien tunteminen sekä yksittäisten koulutusten ja koulutuskokonaisuuden kehittäminen on vaativa tehtävä. Tutkintokoulutukset toteutuvat toisella asteella, ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa. Kaikilla näillä koulutusasteilla ja -sektoreilla on omanlaiset ohjauksen muotonsa ja toimintakulttuurinsa. Täydennyskoulutuksen toteuttajia on vielä tutkintokoulutuksia suurempi ja heterogeenisempi joukko, mikä tekee täydennyskoulutuskokonaisuuden kehittämisestä haasteellista. Kehittämisfoorumin alueellisissa kuulemisissa ja foorumin muussa työskentelyssä on voinut havaita, ettei koulutuskokonaisuuden ja eri osien ominaispiirteiden tuntemus ole riittävää. Kokonaisuudessaan voidaan arvioida Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin perustamisen ja työskentelyn edistäneen koulutusten ja kouluttajien yhteistyötä ja tuoneen esille ajankohtaista tietoa koulutusten nykytilanteesta ja muutoksen tarpeista. Käsillä oleva kehittämisohjelma auttaneen myös varhaiskasvatuksen koulutusten sidosryhmiä tunnistamaan varhaiskasvatuksen koulutuskokonaisuuden ja sen eri osien ominaispiirteitä.

Varhaiskasvatuksen koulutus on monin tavoin sidoksissa yhteiskuntaan. Sen tehtävänä on tunnistaa yhteiskunnan muutosprosesseja ja huomioida niitä ennakoivasti koulutussisällöissään. Foorumin toimeksiannossa kehoitettiin huomioimaan toiminnassa varhaiskasvatuksen ja koulutuspolitiikan viimeaikaiset muutokset ja painotukset. Näitä

varhaiskasvatuksen toimintaympäristön ajankohtaisia ja ennakoitavissa olevia muutoksia on kuvattu tämän asiakirjan alkuosassa. Viime vuosina tehdyillä varhaiskasvatusta koskevilla linjauksilla on suora vaikutus varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämiseen: osin muuttuneet tai täsmentyneet varhaiskasvatuksen tehtävät, tehdyt päiväkotien ammattirakenteen muutokset yhdessä yhteiskunnan ja kulttuurin muutosten kanssa heijastuvat tarpeisiin kehittää tutkintokoulutusten opetussuunnitelmia, pedagogisia prosesseja ja kohdentaa koulutusmääriä uutta tilannetta vastaavalla tavalla.

Foorumin tehtäväksi asetettiin myös uusimman tutkimustiedon seuraaminen varhaiskasvatuksessa ja koulutuspolitiikassa erityisesti koulutusten kehittämistarpeiden näkökulmasta. Varhaiskasvatusta ja lapsuutta koskeva tutkimustieto onkin lisääntynyt viime vuosina merkittävästi, mutta tilanne ei ole aivan yhtä myönteinen varhaiskasvatuksen koulutusta koskevan tutkimustiedon osalta. Kehittämisfoorumin tutkimusjaosto on esittänyt tämän asiakirjan luvussa 3 konkreettisia kehittämissuhteita koulutuksen tutkimusperustaisen kehittämisen vahvistamiseksi. Erityisesti he ovat kiinnittäneen huomiota koulutusta ja varhaiskasvatuksen osaamisen muodostumista koskevan tutkimustiedon tarpeeseen. Tutkimuksen lisääminen edellyttää siihen kohdentuvaa resursointia. Pelkkä tutkimuksen lisääminen ei kuitenkaan vielä riitä, vaan varhaiskasvatuksen koulutusten henkilöstöllä tulee olla valmiuksia hyödyntää tutkimustietoa oman opetuksensa ja koko koulutuksen kehittämisessä. Tilanne vaihtelee tältä osin eri koulutusasteilla ja koulutussektoreilla johtuen koulutusten erilaisesta luonteesta. Uuden, koulutusten sisältöjä ja koulutusprosesseja koskevan tutkimustiedon välittymiseksi opiskelijoiden koulutusprosesseihin tarvitaan varhaiskasvatuksen kouluttajille suunnattua kohdennettua täydennyskoulutusta.

Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi on toiminut ajankohtana, jolloin päiväkotien ammattirakennetta on juuri uudistettu ja monet siihen liittyvät yksityiskohdat ovat työn alla. Ammattirakenteen muutokset heijastuvat erityisesti työvoimatarpeen ja erilaisten koulutusten määrällisten koulutustarpeiden arviointiin, mutta myös tarpeeseen rakentaa yhteistä ymmärrystä alalla vaadittavasta ammatillisesta osaamisesta ja eri tavoin koulutettujen ammattilaisten eriytyneistä osaamisprofiileista. Kehittämisfoorumi on pyrkinyt toteuttamaan näihin seikkoihin liittyviä tehtäviään erityisesti kahden jaostonsa, määrällisen ennakkoinnin jaoston ja osaamisprofiilijaoston työskentelyssä.

Monissa yhteyksissä on todettu, että vain laadukkaalla varhaiskasvatuksella voidaan saavuttaa myönteisiä vaikutuksia lasten ja perheiden hyvinvointiin ja yhteiskunnan toimivuuteen laajemminkin. Laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttaminen vaatii hyvää ammatillista osaamista. Toimintaympäristön ja varhaiskasvatuksen tehtävien muutokset ja lisääntynyt lapsuutta ja varhaiskasvatusta koskeva tutkimustieto muuttavat varhaiskasvatuksen ammatillisuudelle asetettuja odotuksia. Kehittämisfoorumin osaamisprofiilijaosto työskentelyssä rakennettiin kuvaa niistä osaamisen alueista, jotka tällä hetkellä ja lähitulevaisuudessa näyttävät olevan keskeisiä. Jaoston työskentelyssä pyrittiin myös hahmottelemaan sitä, miten näitä

osaamisen alueita ja sisältöjä voisi painottaa eri tutkintokoulutuksen kontekstissa. Tehtävä oli haasteellinen, koska uuden ammattirakenteen mukaisia tehtäväkuvia ollaan vasta määrittelemässä. Haasteellisuutta lisää se historia, joka suomalaisen varhaiskasvatuksen moniammatillisuudella on. Takana on nimittäin pitkäaikoinen ajanjakso, jolloin erilaisten koulutusten tuottamaa erilaista osaamista ei ole kyetty riittävästi hyödyntämään. Yhteistä toimintaa ja koulutusten keskinäisiä suhteita on ajoittain leimannut jännitteisyys ja reviiirikamppailu. Tämä historia heijastui osaamisprofiilijaostonkin työskentelyyn, vaikka monissa asioissa päästiinkin joitakin askelia eteenpäin. Selvää on kuitenkin se, että eri tutkintokoulutusten ja niistä valmistuvien ammattilaisten osaamisen profiileja tulee edelleen selkeyttää yhteisissä keskusteluissa. Tutkintokoulutuksilla on myös suuri vastuu kouluttaa opiskelijoita siten, että he tunnistavat oman ja muiden ammattilaisten ammatillisen osaamisen vahvuudet ja rajat. Moniammatillinen työskentely edellyttää kaikilta varhaiskasvatuksen ammattilaisilta vahvaa ammatillista identiteettiä, joka rakentuu erilaisten ammattilaisten keskinäisen yhteistyön ja työnjaon ymmärtämiselle ja toisten osaamisen kunnioittamiselle.

Tutkintokoulutuksissa tapahtuvan kehittämistyön aikajänne on melko pitkä ja nopeammin varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamisen kehittämiseen kyetään vaikuttamaan täydennyskoulutuksen keinoin. Kehittämisfoorumien täydennyskoulutusjaoston työskentelyssä havaittiin täydennyskoulutuskentän moninaisuus. Esille nousivat myös koulutuksen saavutettavuuden pulmat ja osin myös laatuun, rahoitukseen ja systemaattisuuteen liittyvät kysymykset. Jaoston työssä nousi esille myös se, että varhaiskasvatuksessa tapahtuneet monet muutokset todella vaativat mittavaakin täydennyskoulutusta toteutuakseen. Täydennyskoulutuksen systematisointi ja riittävien resurssien suuntaaminen siihen ovatkin välttämättömiä.

Varhaiskasvatuksen laadun kannalta on ensisijaista, että henkilöstö on kelpoista ja täyttäneen ammatillisuuden perusvaatimukset, jotka Suomessa varhaiskasvatuksen henkilöstölle asetetaan. Pätevän henkilöstön saamiseksi tarvitaan ennakoitietoa niistä eri tekijöistä, jotka heijastuvat alan työvoimatarpeeseen. Kehittämisfoorumien ennakoitijaosto on selvittänyt tulevia työvoimatarpeita muun muassa lasten varhaiskasvatukseen osallistumisen muutosten, ennakoitujen eläköitymisen sekä alueellisten tarpeiden näkökulmasta. Työvoimatarpeisiin vaikuttaa myös päiväkotien muuttunut ammattirakenne.

Tällä hetkellä suurin pula on kelpoisista varhaiskasvatuksen opettajista ja erityisopettajista. Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumien toimeksiannossa kehoitettiin foorumia huomioimaan työssään suomen- ja ruotsinkielinen sekä vähemmistökielinen ja maahanmuuttajataustaisen henkilöstön koulutus. Tätä teemaa on tarkasteltu edellä työvoimatarpeiden ja toteutuvan koulutuksen osalta. Erityisen haasteellista pätevän henkilöstön saanti on pääkaupunkiseudulla ja ruotsinkielisellä alueella. Lisäksi on pulaa saamenkielisestä varhaiskasvatuksen henkilöstöstä. Pääkaupunkiseudulla tarvitaan lisää pätevää henkilöstöä niin suomen- kuin ruotsinkielisillä alueilla. Opettajapuutteen vuoksi myös

lastenhoitajista on paikoin pulaa, koska he työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajien ei-kelpoisina sijaisina. Pääkaupunkiseudun väestöstä yhä suurempi osa tulee tulevaisuudessa olemaan muun kuin suomen- tai ruotsinkielisiä. Erityisesti tämän alueen, mutta myös muiden maan monikulttuuristen alueiden tarpeisiin tarvitaan myös maahanmuuttajataustaisten henkilöiden koulutuksen lisäämisestä. Toisen asteen koulutuksessa maahanmuuttajataustaista henkilöstöä on jo tällä hetkellä paljon, mutta korkea-asteen koulutuksen osalta tarvitaan toimia.

Työvoiman kysynnän ja tarjonnan tasapainon saavuttamiseksi tarvitaan monia keinoja. Ensimmäisenä askeleena on pitkäjänteisen suunnitelman laatiminen eri tutkintokoulutusten koulutusmääriksi sekä ennakoitavissa olevan rahoituksen turvaaminen koulutukselle. Suurin työvoimatarve koskee kelpoisia varhaiskasvatuksen opettajia. Heidän koulutukseensa onkin suunnattu viime vuosina lisäresursseja ja koulutusmäärät yliopistoissa ovat lähes kaksinkertaistuneet kuluneen viiden vuoden aikana. Suomen- ja ruotsinkielisen opettajankoulutuksen lisäksi tarvitaan konkreettiset suunnitelmat saamenkielisen varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen ja maahanmuuttajataustaisten varhaiskasvatuksen opettajien koulutuksen käynnistämiseksi. Näistä Oulun yliopistolla sekä Helsingin, Tampereen ja Turun yliopistoilla on jo aiempaa kokemusta. Ruotsinkielisen varhaiskasvatuksen kelpoisen henkilöstön saatavuus näyttää viime vuosina koko maan ruotsinkielisellä alueella tarkasteltuna jonkin verran parantuneen, vaikka pula varhaiskasvatuksen opettajista ja osin varhaiskasvatuksen lastenhoitajista onkin edelleen suuri. Ruotsinkielisen opettajankoulutuksen maantieteellistä sijoittumista koskevat, viime vuosien ratkaisut tulevat oletettavasti vaikuttamaan lähitulevaisuudessa koulutuksia vahvistavalla tavalla. Ruotsinkielisen koulutuksen osalta alan vetovoimaan on kuitenkin erityisen tärkeää kiinnittää huomiota. Samoin tulee huolehtia ruotsinkielisen, varhaiskasvatuksen erityisopettajaksi kelpoistavan koulutuksen järjestämisestä.

Ensimmäistä tutkintoaan suorittaville suunnattujen koulutusten aloituspaikkojen lisäksi tarvitaan nykyistä enemmän joustavia koulutusmahdollisuuksia aiempia opintoja omaaville alasta kiinnostuneille tai alalla jo työskenteleville. Kehittämisfoorumien joustavat koulutuspolut -jaosto tosin selvitti nykyisiä joustavia koulutuspolkumahdollisuuksia ja havaitsi, että niitä on yleisesti arvioitua enemmän. Lisäksi uusia koulutusväyliä työelämässä toimiville ja aiemman tutkinnon omaaville hakijoille on avautumassa lähitulevaisuudessa. Olennaista on kuitenkin se, että joustavien koulutuspolkujen toteutuksissa pidetään huolta koulutuksen laadusta ja että koulutuksen markkinoinnissa tuodaan realistisesti esille koulutuksen vaatima työpanos ja aikaresurssi.

Mikäli alalle halutaan riittävästi kelpoista henkilöstöä, on huolehdittava varhaiskasvatuksen alan vetovoimasta ja pitovoimasta. Kumpikin näistä on asioita, joista kaikkien alan toimijoiden tulee pitää huolta. Tutkintokoulutuksilla on omat vastuunsa mielekkäiden koulutuspolkujen ja -prosessien rakentamisesta. Varhaiskasvatuksen alalle soveltuvuuden

arvioinnin sisällyttäminen opintoihin hakeutumisen vaiheeseen tukee sekä opinnoissa menestymistä että työelämään kiinnittymistä ja alalla pysymistä. Työelämän toimijat vastaavat sellaisen työympäristön rakentamisesta, joka houkuttelee alalle ja tukee alalla pysymistä. Tunnettuja keinoja tähän ovat muun muassa palkkaus, mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön, sekä työolosuhteiden laatu. Myös erilaisista työuraansa aloittaville ammattilaisille suunnatuista tukimuodoista, kuten esimerkiksi mentorointikäytännöistä, on hyviä kokemuksia. Alan ammattilaisilla on myös tärkeä asema veto- ja pitovoiman luomisessa, koska he luovat omalla toiminnallaan kuvaa koko alasta. Erityisesti alan opiskelijoiden harjoittelukokemukset tiedetään merkitykselliseksi tulevien työurien suuntautumisen näkökulmasta. Yhtenä alan pitovoimatekijänä on tutkimuksissa tunnistettu myös eri tavoin koulutettujen ammattilaisten selkeät osaamisprofiilit ja ammattilaisten mahdollisuudet hyödyntää tutkintokoulutuksessa hankittua osaamistaan. Yhtä tärkeää, erityisesti ammattilaisten työssäjaksamisen ja yhteisöjen työhyvinvoinnin näkökulmasta, on kuitenkin kunkin ammattilaisen oman osaamisen ja ammatillisten vastuiden rajojen tunnistaminen. Kehittämisfoorumien osaamisprofiilijaoston työ on osoittanut, että tutkintokoulutusten ydinsäiltöjen, niiden tuottamien ammatillisten vahvuuksien sekä eri tutkintojen keskinäisten suhteiden kirkastamista tulee edelleen jatkaa.

Varhaiskasvatuksen koulutuskokonaisuuden kehittäminen ja alan veto- ja pitovoimasta huolehtiminen toteutuvat parhaiten koulutusten keskinäisellä ja sidosryhmien kanssa tehtävällä yhteistyöllä. Koko varhaiskasvatuksen kehittämisfoorumien toiminta, foorumien jaostojen työskentely, alueelliset kuulemiset ja foorumien työkokoukset ovat osoittaneet suuren tarpeen yhteistyölle. Yhteistyö tarvitsee toteutuakseen myös rakenteita ja resursseja, muutoin vaarana on yhteistyöaikaisten hautautuminen arjen kiireisiin.

Kehittämisfoorumien jaostot ovat tehneet selvityksiä ja analysoineet kukin omalla tehtäväalueellaan niitä seikkoja, jotka vaativat kehittämistä. Näitä jaostotyöskentelyssä ja muussa foorumien toiminnassa havaittuja yksityiskohtaisempia kehittämisen kohteita ja kehittämissideita on esitetty edellä kunkin temaattisen luvun yhteydessä.

7.2 Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuosituks

Seuraavassa esiteltävät Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumien kehittämissuosituks

Nopeasti muuttuva toimintaympäristö edellyttää vahvaa ammatillista osaamista

- Varhaiskasvatuksen henkilöstön perustutkintokoulutuksen kehittämisen tulee perustua tutkittuun tietoon lapsuudesta, lasten kehityksestä ja oppimisesta ja varhaiskasvatuksesta sekä varhaiskasvatuksen koulutuksesta.
- Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisessä tulee tunnistaa muuttuvan toimintaympäristön ammatilliselle osaamiselle tuottamat uudenlaiset vaatimukset ja ne tulee huomioida koulutuksen sisältöjen ja pedagogisten käytäntöjen kehittämisessä.
- Varhaiskasvatusta koskeva tieto muuttuu nopeasti ja tutkintokoulutuksen kehittämistä tulee tukea myös kouluttajille suunnatulla, uusimpaan tutkimustietoon ja toimintaympäristön muutosten analyysiin pohjautuvalla täydennyskoulutuksella.
- Varhaiskasvatuksen koulutusten tuottamia ammatillisia osaamisprofieja tulee edelleen selkiyttää koulutusten ja niiden sidosryhmien välisessä yhteistyössä.
- Varhaiskasvatuksen tutkintoon johtavien koulutusten tulee ohjata opiskelijoita rakentamaan ammatillista identiteettiä siten, että he tunnistavat oman ja muiden ammattilaisten ammatillisen osaamisen vahvuudet ja rajat ja kykenevät toimimaan rakentavasti moniammatillisissa ja monialaisissa työryhmissä.
- Lisääntyvä ja muuttuva tieto varhaiskasvatuksesta edellyttää jatkuvaa oppimista ja sitä tukevaa laadukasta täydennyskoulutusta, johon kaikilla varhaiskasvatuksen ammattilaisilla tulee olla oikeus osallistua säännöllisin väliajoin.
- Varhaiskasvatuksen ammattilaisille suunnattua täydennyskoulutusta tulee systematisoida ja koordinoita nykyistä vahvemmin.

Varhaiskasvatuksen työvoimatarpeeseen vastataan ennakoinnilla ja joustavilla koulutuspoluilla

- Varhaiskasvatuksen työvoimatarpeeseen tulee vastata riittäväillä aloituspaikkamäärillä, ja aloituspaikkojen määrää tulee koordinoita kehittyvän ennakoitintiedon avulla.
- Varhaiskasvatuksen koulutusten alueelliseen saavutettavuuden on kiinnitettävä huomiota alueiden työvoimatarpeita ja koulutusmääriä analysoimalla ja joustavia koulutusmuotoja kehittämällä.
- Ruotsinkielisen, saamenkielisen ja maahanmuuttajataustaisen henkilöstön koulutusten järjestämisestä tulee laatia erillinen pitkäjänteinen suunnitelma, jossa osoitetaan erityiset koulutusvastuut näillä alueilla.
- Koulutuksellisen etenemisen esteitä tulee poistaa joustavia koulutuspolkuja kehittämällä.

- Joustavien koulutuspolkujen kehittämisen lähtökohtana tulee olla koulutuksen korkean laadun säilyttäminen.

Varhaiskasvatuksen koulutuksia tulee kehittää yhteistyössä

- Varhaiskasvatuksen koulutuskenttä on moninainen ja sen kehittäminen edellyttää koulutusalojen välisen ja koulutusten keskinäisen yhteistyön vahvistamista.
- Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisen tulee olla vahvasti tutkimusperustaista. Tutkimusperustaista kehittämistä tukee yhteistyö ammatillisen toisen asteen, ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen sekä täydennyskoulutuksen tarjoajien välillä. Lisäksi koulutuksia koskevaan tutkimukseen sekä tutkimustiedon välittämiseen ja jakamiseen yli oppilaitosrajojen on panostettava.
- Koulutusten järjestäjien ja työelämän yhteistyötä tulee entisestään vahvistaa. Tässä yhteistyössä työelämän tietoisuus koulutuksen uusista sisällöistä ja käytännöistä lisääntyy ja koulutusten tietoisuus työelämän kulloisistakin kehittämisen haasteista vahvistuu. Koulutusten kehittämistä tulee tehdä yhteistyössä työelämätoimijoiden kanssa.
- Yhteistyö tarvitsee sekä kansallisen että alueellisen tason rakenteita.
- Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin toimintaa tulee jatkaa ja toiminnalle tulee osoittaa taloudelliset resurssit. Resursseja tulee suunnata koulutusten yhteisiin kehittämishankkeisiin yhteistyön vahvistamiseksi.

Varhaiskasvatuksen veto- ja pitovoimaa vahvistetaan koulutusten ja työympäristöjen laatua ja yhteistyötä kehittämällä

- Varhaiskasvatuksen koulutusten ja sidosryhmien tulee edistää yhteisvoimin myönteisen kuvan muodostumista varhaiskasvatuksesta. On tärkeää tuoda esille varhaiskasvatustyön yhteiskunnallinen merkitys ja tässä työssä ammattilaisille avautuvat mahdollisuudet mielekkääseen, samaan aikaan vaativaan ja luovaan työhön.
- Koulutusten tulee tiedottaa monipuolisista koulutusmahdollisuuksista nykyistä laajemmin ja hyödyntää tässä erilaisia viestinnän välineitä.
- Työelämän tulee panostaa varhaiskasvatuksen työympäristöjen ja työolosuhteiden edelleen kehittämiseen ja tarjota alalla jo toimiville mahdollisuuksia osallistua täydennyskoulutukseen ja kelpoisuuksia täydentävään tutkintokoulutukseen.
- Nuorten työntekijöiden työelämään kiinnittymisen tukemiseen tulee rakentaa uusia käytäntöjä kuten esimerkiksi mentorointia.

- Varhaiskasvatuksen alalle soveltuvuuden arviointi tulee sisällyttää kaikkien tutkintokoulutusten opiskelijavalinnan prosesseihin.

7.3 Kehittämissuosituksista käytäntöön

Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumien suositukset koulutuksen kehittämiseksi ovat luonteeltaan sellaisia, että ne vaativat toteutuakseen useiden eri tahojen erillisiä ja yhteisiä käytännön toimia. Poliittisella ohjauksella, kansallisen tason virkavalmistelulla, koulutuksen järjestäjillä ja työelämällä on kaikilla omat alueensa, joilla ne voivat viedä suosituksia käytäntöön. Kehittämisohjelman pohjalta tulisikin laatia konkreettinen toimintasuunnitelma, jonka laatiminen voisi olla mahdollisesti asetettavan uuden Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumien toimintakauden ensimmäinen tehtävä.

7 Utvecklingsrekommendationer för utbildningen inom småbarnspedagogik

Utvecklingsforumet för utbildningarna inom småbarnspedagogik har arbetat på det sätt som beskrivs i kapitel 1 (på finska) i syfte att utarbeta ett utvecklingsprogram för alla aktörer som utbildar yrkespersoner inom småbarnspedagogiken och alla utbildningsformer inom den. Utarbetandet av utvecklingsprogrammet har styrts av de uppgifter som fastställts för forumet vid dess tillsättande. Uppdraget var omfattande och en del av de fastställda uppgifterna kunde endast utredas preliminärt.

7.1 Utgångspunkter för rekommendationerna

Utbildningen inom småbarnspedagogik är ett omfattande och komplext utbildningsfält, och det är en krävande uppgift att identifiera särdrag och detaljer inom fältet, samt att utveckla enskilda utbildningar och utbildningen som helhet. Utbildningarna som ger särskild examen inom småbarnspedagogik sker på andra stadiet, i yrkeshögskolorna och vid universiteten. De olika utbildningsstadierna och sektorerna präglas av egna styrningsformer och verksamhetskulturer. Fortbildningsanordnarna är därtill en ännu större och mer heterogen grupp än anordnarna av examensutbildning, varför utvecklingen av fortbildningshelheten är krävande. På utvecklingsforumets regionala diskussionsmöten och i forumets övriga arbete har man noterat att kunskapen om utbildningshelhetens och de olika delarnas särdrag är otillräcklig. Som helhet kan man konstatera att tillsättandet av och arbetet inom utvecklingsforumet för utbildningarna inom småbarnspedagogik har förbättrat samarbetet mellan utbildningarna och utbildarna samt bidragit med aktuell information om utbildningarnas nuläge och förändringsbehov. Det aktuella utvecklingsprogrammet torde även hjälpa intressentgrupperna för utbildningarna inom småbarnspedagogik att identifiera särdragen i de olika utbildningshelheterna för småbarnspedagogiken och dess olika delar.

Utbildningarna inom småbarnspedagogik har många kopplingar till samhället. Inom de olika utbildningar som finns är det av vikt att identifiera förändringsprocesserna i samhället

och beakta dem på ett förutseende sätt i utbildningsinnehållet. Forumet uppmanades i sitt uppdrag att i verksamheten beakta de förändringar och tyngdpunkter som på den senaste tiden präglat småbarnspedagogiken och utbildningspolitiken. Dessa aktuella och prognostiserade förändringar i småbarnspedagogikens verksamhetsmiljö har beskrivits i början av detta dokument. De riktlinjer för småbarnspedagogiken som utarbetats under de senaste åren har en direkt inverkan på utvecklingen av utbildningen inom småbarnspedagogik. Till dessa riktlinjer hör bland annat de delvis ändrade eller preciserade uppgifterna för småbarnspedagogiken och de genomförda ändringarna i yrkesstrukturen för daghemmen. Dit hör även förändringarna i samhället och kulturen som återspeglar sig på behoven att utveckla läroplanerna och de pedagogiska processerna inom examensutbildningen samt att koncentrera utbildningsvolymerna så att de motsvarar den nya situationen.

En annan uppgift som tilldelades forumet var att följa upp den senaste forskningen inom småbarnspedagogiken och utbildningspolitiken i synnerhet med tanke på utbildningarnas utvecklingsbehov. Forskning om småbarnspedagogik och barndom har ökat avsevärt under de senaste åren, men situationen är inte lika positiv när det gäller forskningen som berör utbildningen inom småbarnspedagogik. Utvecklingsforumets forskningssektion har i kapitel 3 i detta dokument lagt fram konkreta utvecklingsförslag som syftar till att stärka den forskningsbaserade utvecklingen av utbildningen. Sektionen har särskilt fokuserat på behovet av forskning om utbildningen och kompetensen inom småbarnspedagogik. För att öka forskningen krävs resurser. Att enbart öka forskningen är dock inte tillräckligt, utan personalen inom utbildningen för småbarnspedagogik bör ha färdigheter att utnyttja den forskning som publiceras i utvecklingen av sin egen undervisning och i utbildningen som helhet. På denna punkt varierar situationen inom de olika utbildningsstadierna och utbildningssektorerna på grund av utbildningarnas olika karaktär. För att den nya forskningen om utbildningsinnehåll och utbildningsprocesser ska förmedlas till studerandenas utbildningsprocesser behövs skraddarsydd fortbildning för utbildarna inom småbarnspedagogik.

Utvecklingsforumet för utbildningarna inom småbarnspedagogik har arbetat i ett läge då yrkesstrukturen för daghemmen nyligen förnyats och många av detaljerna i anslutning till den fortfarande är under arbete. Förändringarna i yrkesstrukturen återspeglar sig i synnerhet på behovet av arbetskraft och uppskattningen av det kvantitativa behovet gällande olika utbildningar, men även på behovet av att skapa en gemensam förståelse för den yrkeskompetens som krävs i branschen och de olika kompetensprofiler som yrkespersonerna får genom olika utbildningar. Utvecklingsforumet har strävat efter att genomföra sina uppgifter som gäller dessa faktorer i synnerhet i arbetet inom två sektioner, sektionen för kvantitativ prognostisering och sektionen för kompetensprofiler.

Det har i många sammanhang konstaterats att man endast med hjälp av högklassig småbarnspedagogik kan åstadkomma positiva effekter för barns och familjers välfärd och samhällets funktion i vidare bemärkelse. En förutsättning för högklassig småbarnspedagogik

är god yrkeskunskap. Förändringarna i verksamhetsmiljön och uppgifterna inom småbarnspedagogiken samt den ökade forskningen om barndom och småbarnspedagogik förändrar förväntningarna på yrkeskraven inom småbarnspedagogiken. Utvecklingsforumets sektion för kompetensprofiler har i sitt arbete utformat en förståelse av de kompetensområden som förefaller vara centrala nu och inom den närmaste framtiden. Ett annat mål i sektionens arbete var att åskådliggöra hur dessa kompetensområden och innehåll kan prioriteras i de olika examensutbildningarna. Det var en krävande uppgift, eftersom fastställandet av uppgiftsbeskrivningarna enligt den nya yrkesstrukturen fortfarande pågår. Uppgiften blir inte mindre krävande eftersom mångprofessionalitet präglar den finländska småbarnspedagogiken. Bakgrunden till det finns nämligen i en rätt lång period under vilken man inte fullt ut har lyckats utnyttja de olika kompetenser som skapats inom ramen för de olika utbildningarna. Den gemensamma verksamheten och det ömsesidiga förhållandet mellan utbildningarna har tidvis präglats av spänningar och revirtänkande. Denna bakgrund återspeglades även på arbetet inom sektionen för kompetensprofiler, även om man i många frågor tog några steg framåt. Klart är dock att kompetensprofilerna för de olika examensutbildningarna och de yrkespersoner som utexamineras inom dem fortsättningsvis bör preciseras genom gemensam diskussion. Inom examensutbildningarna finns även ett stort ansvar för att utbilda de studerande så att de kan identifiera styrkorna och gränsen för sin egen och andra yrkespersoners yrkeskompetens. En förutsättning för mångprofessionellt arbete är att alla yrkespersoner inom småbarnspedagogiken har en stark yrkesidentitet som bygger på en förståelse för samarbetet och arbetsfördelningen mellan olika yrkespersoner och en respekt för andras kunnande.

Utvecklingsarbetet inom examensutbildningarna sträcker sig över en rätt lång period, och utvecklingen av kompetensen hos personal inom småbarnspedagogisk verksamhet kan utvecklas snabbare med hjälp av fortbildning. Utvecklingsforumets sektion för fortbildning noterade i sitt arbete att fortbildningsfältet är mångfacetterat. Det framgick även att det finns problem med tillgänglighet till fortbildningen och delvis även rörande frågor som gäller kvalitet, finansiering och systematik. I sektionens arbete blev det också tydligt att det de facto krävs omfattande fortbildning för att genomföra de många förändringarna inom småbarnspedagogiken. Att systematisera fortbildningen och anvisa den tillräckliga resurser är helt nödvändigt.

Med tanke på småbarnspedagogikens kvalitet är det av största vikt att personalen har behörighet och uppfyller de grundläggande yrkeskrav som ställs på småbarnspedagogikens personal i Finland. För att få behörig personal behövs prognostiseringsuppgifter om de olika faktorer som återspeglar sig på behovet av arbetskraft i branschen. Utvecklingsforumets sektion för prognostisering har utrett de framtida behoven av arbetskraft bland annat med beaktande av förändringarna i barns deltagande i småbarnspedagogiken, de förutspådda pensioneringarna och de regionala behoven. Behoven av arbetskraft påverkas även av den ändrade yrkesstrukturen för daghemmen.

För närvarande råder det störst brist på behöriga lärare och speciallärare inom småbarnspedagogik. Utvecklingsforumet för utbildningarna inom småbarnspedagogik uppmanades i sitt uppdrag att i sitt arbete beakta utbildningen på finska och svenska, utbildningen på minoritetsspråk och utbildningen för personer med invandrabakgrund. Detta tema har analyserats i fråga om behoven av arbetskraft och den realiserade utbildningen. Det är särskilt svårt att hitta behörig personal i huvudstadsregionen och i de svenskspråkiga områdena. Det finns även brist på samisktalande personal inom småbarnspedagogiken. I huvudstadsregionen behövs mer behörig personal både i finsk- och svenskspråkiga områden. På grund av bristen på lärare finns det på sina håll även brist på barnskötare, eftersom dessa arbetar som icke-behöriga vikarier för lärarna inom småbarnspedagogik. En allt större andel av invånarna i huvudstadsregionen kommer i framtiden att ha ett annat språk än finska och svenska som modersmål. I synnerhet i detta område, men också i övriga mångkulturella områden i landet, behövs även ökad utbildning för personer med mångkulturell bakgrund. Inom utbildningen på andra stadiet finns redan i dag ett stort antal personer med invandrabakgrund, men åtgärder behövs inom högskoleutbildningen.

Det behövs strategier för att balansera upp efterfrågan och utbudet på arbetskraft. Det första steget är att utarbeta en långsiktig plan för utbildningsvolymerna inom de olika examensutbildningarna samt att säkerställa en förutsägbar finansiering för utbildningen. Det största behovet av arbetskraft gäller behöriga lärare inom småbarnspedagogik. Under de senaste åren har man därför anvisat extra resurser till sådan utbildning, och utbildningsvolymerna vid universiteten har närapå fördubblats under de senaste fem åren. Förutom lärarutbildning på finska och svenska behövs konkreta planer för att inleda lärarutbildning inom småbarnspedagogik för samisktalande personer och personer med invandrabakgrund. Tidigare erfarenhet av detta finns vid universiteten i Uleåborg, Helsingfors, Tammerfors och Åbo. Tillgången på behörig svenskspråkig personal inom småbarnspedagogiken förefaller under de senaste åren ha förbättrats något i de svenskspråkiga områdena i hela landet, även om det fortsättningsvis råder stor brist på lärare och delvis barnskötare inom småbarnspedagogik. De senaste årens lösningar på den geografiska placeringen av den svenskspråkiga lärarutbildningen kommer sannolikt att ha positiva effekter på utbildningen inom den närmaste framtiden. I fråga om den svenskspråkiga utbildningen är det dock särskilt viktigt att fokusera på branschens dragningskraft. Likaså bör man säkerställa att det ordnas svenskspråkig utbildning som ger behörighet som speciallärare inom småbarnspedagogik.

Förutom nybörjarplatser inom utbildningar för de personer som avlägger sin första examen behövs allt fler flexibla utbildningsmöjligheter för dem som är intresserade av branschen och har tidigare studier i branschen och för dem som redan arbetar i branschen. Utvecklingsforumets sektion för flexibla utbildningsvägar har dock utrett de nuvarande flexibla utbildningsvägarna och kommit fram till att de är fler än vad som uppskattats generellt. Dessutom introduceras inom den närmaste framtiden nya utbildningsvägar för

sökande med ett arbete och en tidigare examen. Väsentligt är dock att vid genomförandet av flexibla utbildningsvägar se till utbildningens kvalitet och i marknadsföringen av utbildningen på ett realistiskt sätt redogöra för den arbetsinsats och tidsresurs som utbildningen kräver.

Om man vill säkerställa en tillräcklig behörig personal i branschen, måste man se över småbarnspedagogikens dragningskraft och möjlighet att behålla behörig arbetskraft. Det är upp till alla aktörer i branschen att sörja för dessa två faktorer. Inom examensutbildningarna har man ett eget ansvar för att skapa meningsfulla utbildningsvägar och utbildningsprocesser. Att inkludera en bedömning av de studerandes lämplighet för småbarnspedagogiken i samband med antagningen till utbildningen stöder såväl studieframgången som förankringen i arbetslivet och förutsättningarna att stanna kvar i branschen. Aktörerna i arbetslivet ansvarar för att skapa en sådan arbetsmiljö som lockar nya personer till branschen och får dem att stanna kvar. Erkänt fungerande metoder för detta är bland annat lönesättningen, möjligheten att påverka sitt eget arbete och arbetsförhållandenas kvalitet. Det finns även goda erfarenheter av olika stödformer för personer som inleder sin karriär, såsom mentorskap. Även de som redan arbetar i branschen har en viktig roll när det gäller att skapa dragningskraft till branschen, eftersom de med sitt agerande skapar en bild av hela branschen. Man vet att i synnerhet praktikerfarenheterna bland studerandena inom småbarnspedagogik har stor betydelse med tanke på valet av framtida karriär. I undersökningar har man sett en positiv effekt av förekomsten av tydliga kompetensprofiler för yrkespersoner med olika utbildning och yrkespersonernas möjligheter att utnyttja det kunnande som de fått inom ramen för examensutbildningen. Lika viktigt är dock, i synnerhet med tanke på yrkespersonernas arbetsmotivation och välbefinnandet i arbetet, att identifiera varje yrkespersons eget kunnande och omfattningen av deras yrkesansvar. Arbetet inom utvecklingsforumets sektion för kompetensprofiler har visat att kärninnehållet i examensutbildningarna och de yrkesmässiga kompetenser som skapas inom dem fortsättningsvis bör preciseras och de ömsesidiga förhållandena mellan olika examina förtydligas.

Utvecklingen av utbildningshelheten inom småbarnspedagogiken och säkerställandet av dragningskraften i branschen sker bäst genom ömsesidigt samarbete mellan utbildningarna och intressentgrupperna. Verksamheten i hela utvecklingsforumet för småbarnspedagogik, arbetet inom forumets sektioner, de regionala diskussionsmötena och forumets arbetsmöten har visat att det finns ett stort behov av samarbete. För att genomföra samarbetet behövs strukturer och resurser för att inte riskera att samarbetsplanerna glöms bort i vardagens brådska.

Utvecklingsforumets sektioner har inom sina respektive uppgiftsområden utrett och analyserat de faktorer som bör utvecklas. Dessa mer detaljerade utvecklingsområden och utvecklingsidéer som identifierats i sektionsarbetet och forumets övriga verksamhet har presenterats ovan i samband med de tematiska kapitlen.

7.2 Utvecklingsrekommendationer

De utvecklingsrekommendationer som utvecklingsforumet för utbildningarna inom småbarnspedagogik presenterar nedan sammanfattar forumets verksamhet och resultaten av de utförda utredningarna som helhet. De bildar en grund för utvecklingen av både examensutbildningen och fortbildningen.

De snabba förändringarna i verksamhetsmiljön kräver stark yrkeskompetens

- Utvecklingen av grundexamensutbildningen för personalen inom småbarnspedagogiken ska grunda sig på forskningsbaserad kunskap om barndom, barns utveckling och lärande, fostran och om hur utbildning inom småbarnspedagogik bäst förverkligas.
- Vid utvecklingen av utbildningen inom småbarnspedagogik är det av vikt att identifiera de nya krav på yrkeskompetens som ställs som en följd av förändringarna i verksamhetsmiljön och att beakta dem när utbildningsinnehållet och de pedagogiska praktikerna utvecklas.
- Kunskapen om småbarnspedagogiken förändras snabbt och utvecklingen av examensutbildningen ska stödjas även med hjälp av skräddarsydd fortbildning för utbildarna som grundar sig på den senaste forskningen och på en analys av förändringarna i verksamhetsmiljön.
- De yrkesmässiga kompetensprofiler som skapas inom utbildningar inom småbarnspedagogik ska fortsättningsvis preciseras i samarbete mellan utbildningarna och deras intressentgrupper.
- De studerande inom de examensinriktade utbildningarna inom småbarnspedagogik ska handledas så att de formar en sådan yrkesidentitet med hjälp av vilken de kan identifiera styrkorna och gränserna inom sin egen och andra yrkespersoners yrkeskompetens och handla konstruktivt i mångprofessionella och tvärspektoriella arbetsgrupper.
- Den ökade och föränderliga kunskapen om småbarnspedagogiken kräver livslångt lärande och som stöd för detta högkvalitativ fortbildning, som alla yrkespersoner inom småbarnspedagogiken ska ha rätt att delta i regelbundet.
- Fortbildningen för yrkespersoner inom småbarnspedagogiken ska systematiseras och samordnas effektivare än i dag.

Behovet av arbetskraft inom småbarnspedagogiken ska mötas genom prognostisering och flexibla utbildningsvägar

- Behovet av arbetskraft inom småbarnspedagogiken ska mötas med hjälp av ett tillräckligt antal nybörjarplatser, och antalet platser ska samordnas med hjälp av den prognostiseringsinformation som tas fram.
- Den regionala tillgängligheten till utbildningar inom småbarnspedagogik ska beaktas genom att behovet av arbetskraft och utbildningsvolymerna i regionerna analyseras och genom att flexibla utbildningsformer utvecklas.
- En separat långsiktig plan ska utarbetas för anordnandet av utbildning för personal med svenska och samiska som modersmål samt för personal med invandrarbakgrund och särskilda utbildningsansvar anvisas inom dessa områden.
- Hinder för att avancera inom utbildningen ska elimineras genom att flexibla utbildningsvägar utvecklas.
- Utgångspunkten för de flexibla utbildningsvägarna ska vara att bevara utbildningens höga kvalitet.

Utbildningen inom småbarnspedagogik ska utvecklas i samarbete

- Utbildningsfältet för småbarnspedagogiken är mångfacetterat och dess utveckling kräver en effektivisering av det ömsesidiga samarbetet inom och mellan utbildningarna.
- Utvecklingen av utbildningarna inom småbarnspedagogik ska vara starkt forskningsbaserad. Den forskningsbaserade utvecklingen främjas av samarbetet mellan anordnarna av utbildning på andra stadiet i yrkesskolorna, i yrkeshögskolorna och universiteten samt anordnarna av fortbildning. Man bör även satsa på forskning som stöder utbildningen samt på att förmedla och dela forskningsresultat över läroanstaltens gränser.
- Samarbetet mellan utbildningsanordnarna och arbetslivsaktörerna ska stärkas ytterligare. Genom detta samarbete ökar arbetslivsaktörernas kunskap om det nya innehållet och de nya förfarandena inom utbildningarna liksom även utbildningsanordnarnas kunskap om de aktuella utvecklingsutmaningarna i arbetslivet. Utvecklingen av utbildningen ska ske i samarbete med aktörerna i arbetslivet.
- Samarbetet kräver såväl nationella som regionala strukturer.
- Verksamheten inom utvecklingsforumet för utbildningarna inom småbarnspedagogik ska fortsätta och verksamheten anvisas ekonomiska resurser. Resurser ska anvisas gemensamma utvecklingsprojekt inom utbildningarna som syftar till att stärka samarbetet.

Dragningskraften inom småbarnspedagogiken ska stärkas genom utveckling av kvaliteten och samarbetet inom och mellan utbildningarna och arbetslivet

- Utbildningarna och intressentgrupperna inom småbarnspedagogiken ska tillsammans främja en positiv bild av småbarnspedagogiken. Det är viktigt att lyfta fram den samhälleliga betydelsen av arbetet inom småbarnspedagogiken och de möjligheter som yrkespersoner har att få ett meningsfullt men krävande och kreativt arbete.
- Inom utbildningarna ska man i allt större utsträckning informera om de mångsidiga utbildningsmöjligheterna och utnyttja olika medier för detta ändamål.
- Arbetslivet bör satsa på att utveckla arbetsmiljöerna och arbetsförhållandena inom småbarnspedagogiken och erbjuda möjligheter för dem som arbetar i branschen att delta i fortbildning och examensutbildning som kompletterar behörigheten.
- För att stödja förankringen av unga arbetstagare i arbetslivet behövs nya förfaranden såsom mentorskap.
- En bedömning av studerandenas lämplighet för småbarnspedagogiken ska inkluderas i alla processer för studerandeurval inom examensutbildningarna.

7.3 Från utvecklingsrekommendationer till praxis

För genomförandet av de rekommendationer om utveckling av utbildningarna som utfärdats av utvecklingsforumet för utbildningarna inom småbarnspedagogik krävs separata och gemensamma praktiska åtgärder av många olika aktörer. Den politiska styrningen, den nationella tjänstemannaberedningen, utbildningsanordnarna och arbetslivet kan alla inom sina respektive områden bidra till att genomföra rekommendationerna i praktiken. Således bör man utifrån utvecklingsprogrammet utarbeta en konkret handlingsplan. Utarbetandet av planen kan tilldelas det utvecklingsforum för utbildningarna inom småbarnspedagogik som eventuellt tillsätts som en första uppgift under dess mandatperiod.

7 Recommendations for developing education and training provision and programmes in early childhood education and care

The Forum for Developing Education and Training Provision and Programmes in Early Childhood Education and Care has worked to produce a development programme for all levels and forms of education and training. The Forum's tasks were designated to it when it was set up and they served to guide the formulation of the development programme. The mandate was a broad one and some of the tasks assigned could only be covered provisionally.

7.1 Premises for the recommendations

Education and training in early childhood education and care covers a broad and diverse spectrum of education and training provision. In this field, knowledge of the characteristics and details as well as the development of individual education and training programmes are demanding tasks. Qualification and degree programmes are provided in secondary education institutions, in universities of applied sciences and in universities. Each of these has its own forms of guidance and different procedures and practices. In continuing education, there is an even larger and more heterogeneous group of providers, which makes it even more challenging to develop continuing education overall. The work and regional consultations carried out by the Forum have shown that there are shortcomings in people's understanding of ECEC education and training as a whole and of the characteristics of the different parts of it. Overall, it is estimated that the establishment and work of the Forum for Developing Education and Training Provision and Programmes in Early Childhood Education and Care has encouraged education and training providers to work together, brought to light topical information on the current situation in existing

ECEC education and training provision and programmes and shed light on the need for change. The development programme will probably also help stakeholders of ECEC education and training provision to identify the characteristics of ECEC education and training as a whole and its various parts.

The time span required for developing qualification and degree programmes is fairly long. ECEC education and training provision and programmes are linked to society in many ways. They have the task of identifying the processes of change in society and to take them into account pre-emptively in the contents of ECEC education and training programmes. The Forum's mandate therefore called for the recent changes and priorities in early childhood education and training policy to be taken into account in preparing the development programme. These current and foreseeable changes in the early childhood education and care environment are described in the first part of this document. The policy approaches in early childhood education and care adopted in recent years directly impact how ECEC education and training provision and programmes are improved. This means that the tasks in early childhood education and care that have partly changed or been defined, and the changes in the occupational structure of early education centres, together with changes in society and culture, are all reflected in the need to revamp the curricula in qualification and degree programmes and in pedagogical processes, and to reallocate the provision of education in a way that corresponds to the new situation.

The Forum was also tasked with monitoring the latest research-based knowledge on early childhood education and care and in education and training policy, particularly from the point of view of the need to enhance ECEC education and training provision and programmes. The volume of research on early childhood education and care has increased significantly in recent years, but the situation is not quite as positive with regard to research on education and training provision. In Chapter 3 of this publication, the Research Division of the Forum offers concrete proposals on how to generate research-based ECEC education and training more solidly. In particular, the Division pointed out the need for more research on education and training and on the formation of knowledge, skills and competence in early childhood education and care. To increase research, it is necessary to target resources for this purpose. However, merely increasing the volume of research is not the only solution. Those who provide education and training in early childhood education and care must be able to apply research-based knowledge when enhancing their own teaching and when improving ECEC education and training provision as a whole. The situation varies in this respect at different levels of education and in the different education sectors due to the varying nature of the education and training programmes. Targeted continuing education is needed for trainers of ECEC professionals so that new research findings on the contents and processes of education and training programmes can be transposed to education and training practices.

The Forum for Developing Education and Training Provision and Programmes in Early Childhood Education and Care was active during a period when the occupational structure of early education centres had just been reorganised and many of the related details were still under preparation. Changes in the occupational structure are reflected, in particular, in the assessment of workforce needs and in the quantitative education and training needs in different types of ECEC education and training provision and programmes, but also in the need to build a common understanding of the professional competences required in the field and the differentiated competence profiles of professionals with different qualifications. The Forum sought to carry out its tasks in these areas mainly through the work of two Divisions; the Division for Quantitative Forecasts and the Competence Profiles Division.

It has been noted in many contexts that only high-quality early childhood education and care can bring positive effects on the wellbeing of children and families and on the wider functioning of society. To be able to deliver high-quality early childhood education and care, solid professional competences are necessary. Changes in the operating environment and in early childhood education and care tasks as well as the availability of more research on childhood and early childhood education and care shift the expectations set for the professional nature of early childhood education and care. The Forum's Competence Profiles Division was tasked with building a picture of the existing core areas of competence and the ones that are expected to be central in the near future. The Division's work also sought to outline what kind of emphasis should be placed on these competence areas and contents in the context of different qualification and degree programmes. It was a challenging task because job descriptions that comply with the new professional structure have not been fully defined. This is exacerbated by the historical load of the multi-professional nature of Finnish early childhood education and care. In fact, for a long period of time different professional competences acquired through different types of education and training programmes were not harnessed to their full potential. This has on occasion led to tension and territorial struggles in the relationship between different forms of education and training provision and among professionals working together. These elements were reflected in the work of the Competence Profiles Division, even though some steps were taken in many areas. It is clear, however, that the profiles of different qualification and degree programmes and the competence profiles of professionals graduating from them must be further clarified in joint discussions. The responsibilities of qualification and degree programmes are also broad in educating and training students so that they are able to recognise the strengths and limits of their professional competences and those of other professionals. Multi-professionalism requires that all early childhood education practitioners and professionals possess a strong professional identities that are built on an understanding of working together and dividing work responsibilities between different professionals as well as showing respect for the professional competences of others.

The time span required for developing qualification and degree programmes is fairly long. A quicker way to enhance and upgrade the competence of ECEC personnel is to find ways to hone continuing education. In its work, the Forum's Continuing Education Division noted that the continuing education field is very diverse. Problems related to accessibility to education and training and, to some extent, issues related to quality, financing and systematisation were also observed. The Division's work also highlighted the fact that many changes in early childhood education and care effectively require extensive further education and training of personnel before they can be implemented. To this end, it is imperative to systematise continuing education and to allocate sufficient resources for it.

From the point of view of the quality of early childhood education and care, it is essential to make sure ECEC personnel are properly qualified and meet the basic occupational requirements set for ECEC personnel in Finland. To secure qualified personnel, foresight information is needed on the different factors that are reflected in the workforce needs in this sector. The Forum's Division for Quantitative Forecasts examined future workforce needs from the viewpoint of changes in the participation rates of children in early childhood education and care, anticipated retirement rates and regional needs, among other things. The new occupational structure of early education centres also has relevance on workforce needs.

At present, the greatest shortage is in qualified teachers (ECEC) and special education teachers (ECEC). The mandate of the Forum for Developing Education and Training Provision and Programmes in Early Childhood Education and Care called on the Forum to take into account in its work the education and training of Finnish and Swedish speaking personnel and those who speak a minority language as well as those with a migrant background. Qualified personnel is particularly difficult to find in the Helsinki Metropolitan Area and in Swedish-speaking regions. There is also a shortage of Saami-speaking ECEC personnel. In the Helsinki Metropolitan Area, more qualified staff members are needed in both Finnish and Swedish-speaking centres. Since there is a shortage of teachers, there is also a shortage of childcarers (ECEC) because some of them deputise as non-qualified personnel for teachers (ECEC). In the future, the mother tongue of a higher percentage of the population in the Helsinki Metropolitan Area will be a language other than Finnish or Swedish. To meet the needs of the Helsinki Metropolitan Area, in particular, but also of other multicultural areas in the country, more ECEC education and training for people with migrant backgrounds is needed. There is already an ample amount of people with a migrant background studying in upper secondary education, but measures need to be taken in the field of higher education.

To achieve equilibrium between labour demand and supply in early childhood education and care, many measures will be required. The first step is to draw up a long-term quantitative plan for qualification and degree programmes to secure predictable financial

resources for the programmes. The greatest shortage in workforce is in qualified teachers (ECEC). In recent years, more resources have been allocated to their education, and the number of students in ECEC teacher education programmes at universities has almost doubled over the past five years. In addition to teacher education in Finnish and Swedish, concrete plans are needed to launch teacher education in Saami-speaking early childhood education and care and ECEC teacher education for those with a migrant background. There is experience of such teacher education in the Universities of Oulu, Helsinki, Tampere and Turku. In recent years, the availability of qualified Swedish-speaking ECEC personnel seems to have improved somewhat in Swedish-speaking areas of the country overall, although the shortage of Swedish-speaking teachers (ECEC) and, in part, childcarers (ECEC) remains high. The decisions made in recent years on the geographical location of teacher education in Swedish are expected to strengthen these educational programmes in the near future. However, in the case of Swedish-speaking programmes, it is particularly important to focus on making sure the early childhood education and care sector stays attractive to prospective applicants. Similarly, provision should be made for education and training programmes in Swedish for special education teachers (ECEC).

Besides the intake for those studying for their first degree, more flexible education opportunities are needed for those who have completed earlier studies and are interested in or already employed in the sector. The Forum's Flexible Educational Paths Division has in fact examined existing flexible educational paths and found that there are more of them than has generally been estimated. In addition, new educational paths will become available in the near future for those engaged in working life and those with an earlier qualification or degree. However, the most important things are first, to secure the quality of the education provided through flexible educational paths and, second, that the amount of effort and time required to complete the education are described realistically in the marketing by education and training providers.

If sufficient numbers of qualified personnel are to be employed in early childhood education and care, it is necessary to make sure it remains attractive to prospective employees and that those working in early childhood education and care are motivated to stay working in the sector. These are both issues that all actors in the sector should work to safeguard. Qualification and degree programmes incorporate specific responsibilities for building meaningful educational paths and processes. The inclusion of aptitude tests for early childhood education and care at the stage when prospective students apply for studies in early childhood education and care helps students succeed in their studies, and to find their place in working life and remain in the sector. The actors in working life are responsible for building a working environment that attracts people to the early childhood education and care sector and encourages employees to stay in the sector. Adequate remuneration, the opportunity to influence their own work, and the quality of working conditions are among the best-known ways of doing this. Offering different

forms of support for novice professionals, such as mentoring practices, have also led to good experiences. ECEC professionals also play an important role in making early childhood education and care an attractive prospect and making employees want to stay in the sector, because their own actions create a picture of the whole sector. Especially student traineeship experiences in early childhood education and care are known to be relevant from the perspective of future career orientations. Clear competence profiles for professionals with different qualifications and enabling them to use the competence and skills they have acquired in their qualification and degree programmes have been identified in research as factors that encourage ECEC personnel to stay in the sector. However, it is equally important, particularly for the wellbeing of professionals and work communities, to identify the limits of each professional's own competence and professional responsibilities. The work of the Forum's Competence Profiles Division showed that further work should be directed at identifying more clearly the relations between the core contents of qualification and degree programmes, the professional strengths they generate and different qualifications and degrees.

The best way to develop the education and training system for ECEC professionals overall and to make sure that early childhood education and care is an attractive prospect and that employees stay in the sector is by collaborative effort between the providers of the educational programmes and stakeholders. All the activities of the Forum for Developing Education and Training Provision and Programmes in Early Childhood Education and Care, the work of its Divisions, regional consultations and the Forum's working meetings have shown that there is great demand for cooperation. To achieve cooperation in practice, it also requires structures and resources. Otherwise there is the risk that the good intentions to work together vanish into the hectic pace of everyday workloads.

The Forum's Divisions have conducted studies and analysed which issues require further improvement in their respective areas of responsibility. These more detailed areas of development and development suggestions identified by the Divisions and in other activities of the Forum are presented in connection with each thematic chapter (in Finnish).

7.2 Recommendations

The following recommendations of the Forum for Developing Education and Training Provision and Programmes in Early Childhood Education and Care bring together and summarise the activities of the Forum and the results of all the analyses carried out. They serve as the groundwork for developing both qualification and degree programmes and continuing education.

Fast-changing early childhood education and care environment calls for strong professional competence

- The development of basic qualification and degree programmes for ECEC personnel must be based on research-based knowledge on childhood, children's development and learning, and ECEC education and training.
- When developing ECEC education and training programmes, the new demands placed on professional competence created by a changing operating environment must be identified and taken into account when developing the curricula contents and the pedagogical practices of education and training.
- Knowledge on early childhood education and care is changing rapidly. This means that, when developing qualification and degree programmes, further education based on the latest research and analysis of changes in the operating environment must be provided for trainers.
- The competence profiles of professionals produced in each ECEC education and training programme should be made clearer by working together between the education and training providers and their stakeholders.
- The education and training programmes leading to a qualification or degree in early childhood education and care must guide students to form their professional identity so that they recognise the strengths and boundaries of their own professional competence and that of other professionals and are able to act constructively in multi-professional and multidisciplinary working groups.
- Growing and changing knowledge of early childhood education and care requires continuous learning and high-quality continuing education, in which all early childhood education and care professionals must have the right to participate at regular intervals.
- Continuing education for ECEC professionals must be made systematic and better coordinated than is the case at present.

Meeting the needs of early childhood education and care workforce by means of foresight and flexible education and training paths

- The workforce needs in early childhood education and care must be met by ensuring a sufficient student intake, and this must be coordinated by means of evolving foresight data.
- The regional accessibility of early childhood education and training programmes must be taken into account by analysing the workforce needs and amount of education and training available in the regions and by developing flexible forms of education.

- A separate long-term plan must be drawn up for the organisation of education and training programmes for Swedish-speaking and Saami-speaking personnel and for those with a migrant background, indicating specific educational responsibilities in these areas.
- Obstacles in the educational progress of individuals must be removed by developing flexible educational paths.
- In developing flexible educational paths, the high standard of the education and training programmes must be ensured.

Developing ECEC education and training programmes in cooperation

- ECEC education and training programmes cover a wide range of providers. To develop this field, closer cooperation between and among different education and training providers is necessary.
- The development of ECEC education and training must be firmly research-based. By working together, providers of vocational upper secondary education, universities, universities of applied sciences and providers of continuing education all support research-based development efforts. Action must also be taken relating to research on education and training provision and relating to the transmission and sharing of research research-based knowledge across the different boundaries of educational institutions.
- Education and training providers and working life representatives in the field of early childhood education and care must also work together more closely. This way, working life can become more aware of the new contents and practices incorporated in the education and training programmes. Similarly, the education and training providers become better informed of the developmental challenges that working life faces at any given time. When developing education and training provision, it should be carried out in cooperation with the stakeholders representing working life perspectives.
- Such cooperation requires structures at both national and regional levels.
- The activities of the Forum for Developing Education and Training Provision and Programmes in Early Childhood Education and Care should be continued and financial resources allocated to it. The resources should be allocated to joint education and training development projects so that collaborative efforts can be strengthened.

Better quality and cooperation in education and training provision and work environments makes working in early childhood education and care attractive and helps retain personnel

- ECEC education and training providers and stakeholders must work together to promote a positive image of early childhood education and care. It is important to highlight the societal importance of early childhood education and care and the opportunities for professionals to engage in not only meaningful but also demanding and creative work.
- Education and training providers must offer more information on the different educational opportunities and make use of various means of communication for this purpose.
- Providers and service producers in early childhood education and care must invest in further developing the working environments and working conditions in early childhood education and care, and provide those already active in the sector with opportunities to participate in continuing education and supplementary qualification and degree programmes.
- To encourage younger employees to engage in early childhood education and care, new practices, such as mentoring, should be introduced.
- The student admissions processes for all programmes that lead to a qualification or a degree must include an aptitude test for early childhood education and care.

7.3 Implementing the recommendations

The recommendations of the Forum for Developing Education and Training Provision and Programmes in Early Childhood Education and Care are such that, in order to be implemented, they require separate and joint practical measures from a number of different actors. Political guidance, preparations under public liability at national level, education providers and early childhood education and care providers and service producers all have their own areas where they can put the recommendations into practice. A concrete action plan should therefore be drawn up based on the development programme. Preparing this could be the first task of the prospective new term of the Forum for Developing Education and Training Provision and Programmes in Early Childhood Education and Care.

Liite 1. Foorumin jäsenten työskentely eri jaostoissa

1. Tutkimusjaosto

Mia Heikkilä, Åbo Akademi
Niina Rutanen, Jyväskylän yliopisto, pj.
Kristiina Kumpulainen, Helsingin yliopisto
Lasse Lipponen, Helsingin yliopisto
Merja Ahtikari, Suomen Diakoniaopisto
Jari Helminen, Diakonia-ammattikorkeakoulu, pj.

2. Määrällisen ennakkoinnin jaosto

Jannina Vlasov, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi)
Jaana Lahdenperä-Laine, Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto VOL ry
Jarkko Lahtinen, Suomen Kuntaliitto ry
Taisto Arkko, Rovaniemen koulutuskuntayhtymä REDU
Anu Kuosmanen, Kajaanin kaupungin koulutusliikelaitos
Päivi Rinne, Seinäjoen ammattikorkeakoulu
Meeri Rusi, Turun ammattikorkeakoulu, pj.
Johanna Pérez, Suomen lähi- ja perushoitajaliitto SuPer ry
Outi Ylitapio-Mäntylä, Oulun yliopisto, pj.

3. Joustavat koulutuspolut -jaosto

Sanna Säkkinen, Kiipulasäätiö sr
Heidi Pyyny, Lapin ammattikorkeakoulu
Marjo Katajisto, Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry
Pirjo Forss-Pennanen, Centria-ammattikorkeakoulu, pj.
Jarmo Kinos, Turun yliopisto
Laura Lahin, Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL ry
Hanna Takolander, Julkisten ja hyvinvointialojen liitto JHL ry
Sole Askola-Vehviläinen, Vantaan kaupunki
Oona Löytänen, Suomen opiskelijakuntien liitto – SAMOK ry
Auli Setälä, Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ry
Markku Koivisto, Oulun ammattikorkeakoulu
Nina Sajaniemi, Itä-Suomen yliopisto, pj.
Jukka-Pekka Tyni, Hyvinvointiala Hali ry
Tajja Salonen, Tampereen seudun ammattiopisto Tredu
Maarit Alasuutari, Jyväskylän yliopisto

4. Täydennyskoulutusjaosto

Soili Lehtiniemi, Kirkkopalvelut ry
Hanna Hjelt, Tampereen yliopisto, pj.
Maarit Silvén, Turun yliopisto
Niina Junttila, Opetushallitus, pj., syksystä 2019 alkaen
Laura Repo, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi), pj., syksyyn 2019 asti
Outi Kokko-Muhonen, Saimaan ammattikorkeakoulu
Beatrice Westerlund, Axxell Utbildning Ab
Saija Silvennoinen, Hämeen ammattikorkeakoulu
Eva Siitonen, sosiaali- ja terveysalan ammattijärjestö Tehy ry

5. Osaamisprofiilijaosto

Kirsti Karila, Tampereen yliopisto, pj.
Saila Nevanen, Metropolia ammattikorkeakoulu, vpj./Meeri Rusi, Turun ammattikorkeakoulu
Juha-Petri Niiranen, Suomen Diakoniaopisto, vpj.
Sanna Penttinen, Opetushallitus
Aija Töytäri, opetus- ja kulttuuriministeriö
Kirsi Alila, opetus- ja kulttuuriministeriö
Anne Mårtensson, opetus- ja kulttuuriministeriö
Jarkko Lahtinen, Suomen Kuntaliitto ry
Sole Askola-Vehviläinen, Vantaan kaupunki
Marjo Katajisto, Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia
Eva Siitonen, sosiaali- ja terveysalan ammattijärjestö TEHY ry
Auli Setälä, Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ry
Jaana Lahdenperä-Laine, Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto VOL ry
Johanna Perez, Suomen lähi- ja perushoitajaliitto SuPer ry
Hanna Takolander, Julkisten ja hyvinvointialojen liitto JHL ry
Jukka-Pekka Tyni, Hyvinvointiala HALI ry
Taija Salonen, Tredu - Tampereen seudun ammattiopisto
Jari Helminen, DIAK / Pirjo Forss-Pennanen, Centria-ammattikorkeakoulu
Outi Ylitapio-Mäntylä, Oulun yliopisto

Liite 2. Tutkimuskirjallisuuden kartoituksessa käytetty lähdeaineisto/Suomi

Tieteellinen kirjallisuus	
Kirjoittajat, julkaisuvuosi ja artikkelin nimi (<i>asiasanat</i>)	Tutkimuskysymykset tai tutkimuksen tarkoitus
Taustoittava kirjallisuus	
Alasuutari & Raittila 2017. Varhaiskasvatus- tutkimuksen kaksi vuosikymmentä: tieteenalat, kysymyksenasettelut ja metodit	Tässä katsauksessa paneudumme siihen, mitä varhaiskasvatuksen tutkimus on nykyisin ja miten se on muuttunut viime vuosikymmeninä.
Alila & Ukkonen-Mikkola 2018. Käsite-analyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn	Tämän kirjoituksen tavoitteena on selvittää, miten varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa on määritelty suomalaisissa varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa sekä tieteellisessä ja ammatillisessa kirjallisuudessa. Lisäksi tavoitteena on muodostaa analyysiin perustuva ehdotus varhaiskasvatuk- sen pedagogiikan määrittelystä.
Clandinin & Husu 2017. Mapping an International Handbook of Research in and for Teacher Education	
Lujala 2007. Lastentarhatoiminnan, kansanopetuksen osa ja kotikasvatuksen tuki – toiminnan päämää- rät ja toteutuminen Pohjois-Suomessa 1800-luvun lopulta vuoteen 1938 (<i>kotikasvatuksen tukemi- nen, lastentarhatoiminnan historia, lastentarhatoiminta Pohjois-Suomessa, lastentarhatoiminnan hallinto</i>)	1. Millaiset pedagogiset päämäärät ohjasivat lastentarhatoiminnan alkuvaiheita? 2. Kuinka valtakunnallinen ohjaus ja keskushallintoa koskenut päätök- senteko suuntasi lastentarhatoiminnan kehittymistä yhteiskuntaa palvelevana kasvatusinstituutiona? 3. Miten lastentarhatoiminnan pedagogisuus ja yhteiskunnallinen suuntautuneisuus toteutuivat paikallisesti?
Koulutusten rakenne, koulutusmäärät ja koulutuksiin hakeutuminen	
Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017a. Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä – Miten var- haiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi näkyä ???	Tutkimuskysymyksemme on, miten ja miksi on päädytty tilanteeseen, jossa lastentarhanopettajan tehtävissä toimivista vähemmistöllä on lastentarhanopettajan koulutus ja enemmistöllä sosiaalialan koulutus.
Goller, Ursin, Vähäsantanen, Festner & Harteis 2019. Finnish and German student teachers' moti- vations for choosing teaching as a career: The first application of the FIT-Choice scale in Finland (<i>FIT- Choice, Career, Comparative research, Motivation, Teaching, Beginning student teachers</i>)	RQ1. Can the FIT-Choice factor structure be replicated in a Finnish sample? RQ2. Do Finnish and German students in teacher education differ in terms of their motivation to become a teacher?
Opetussuunnitelmat	
Jyrkiäinen, Ukkonen-Mikkola, Kulju & Eskola 2018. Opetussuunnitelman monet tulkinnat	1) Mitkä tekijät aiheuttavat huolta opetussuunnitelmassa? 2) Mitkä tekijät innostavat opetussuunnitelmassa? 3) Millaisia osallistumisen mahdollisuuksia opiskelijalla on opintojen suunnittelussa?
Opetushenkilöstön osaaminen ja koulutusten pedagogiikka	
Opetushenkilöstön osaaminen	
Maaranen, Kynäslahti, Byman, Jyrhämä & Sintonen 2019. Teacher education matters: Finnish teacher educators' concerns, beliefs, and values (<i>Teacher educators; teacher education; concerns; beliefs</i>)	(1) What are the professional concerns that teacher educators experience? (2) What beliefs and values do teacher educators express in relation to their professional work?

<p>Töytäri 2019. Näkökulmia ammattikorkeakouluopettajan oppimiseen ja osaamishaasteisiin (<i>ammattikorkeakoulu, korkeakouluopettajuus, opettajien oppiminen, fenomenografia, temaattinen analyysi, laadullinen ja määrällinen tutkimus, digitaalisuuden hyödyntäminen, koulutuksen ja työelämäyhteistyön osaamishaasteet</i>)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Miten ammattikorkeakouluopettajat kuvaavat omaa oppimistaan? (artikkeli I) 2. Onko ammattikorkeakouluopettajien kuvauksissa omasta oppimisesta eroja eri opettajaryhmien välillä opettajan tehtävän, sukupuolen ja iän perusteella? (artikkeli II) 3. Minkälaisia kokemuksia ammattikorkeakouluopettajilla on digitaalisuuden hyödyntämisestä omassa työssään? (artikkeli III) 4. Minkälaisia kokemuksia ammattikorkeakouluopettajilla on työelämäyhteistyöstä ja sen edellyttämästä osaamisesta? (artikkeli IV)
<p>Koulutusten pedagogiikka</p>	
<p>Opetusharjoittelu</p>	
<p>Kangas & Ukkonen-Mikkola 2019. Multi-Voiced Development in Finnish Early Childhood Education Practices (<i>Development process; Teacher education; Early childhood education; Multi-voiced community; Partnership</i>)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. What kind of supporting structures do the participants experience in the multi-voiced communities of development? 2. What kind of preventing structures do the participants experience in the multi-voiced communities of development?
<p>Kupila, Ukkonen-Mikkola & Rantala 2017. Interpretations of Mentoring during ECE Mentor Training</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. What kind of interpretations of mentoring do the TMs have before, during, and after the mentor training programme? 2. What kind of interpretations do the TMs have of their work as a mentor before, during, and after the mentor training programme?
<p>Liinamaa 2014. Merkityksellisen ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemus lastentarhanopettajakoulutuksen ohjatussa harjoittelussa (<i>preschool teacher education, mentoring, student –mentor relationship, day care centres, phenomenological methodology</i>)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Millaisia ovat opiskelijoiden merkityksellisenä koetun ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemusta kuvaavat ominaispiirteet? 2. Millaisia ovat ohjaajien merkityksellisenä koetun ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemusta kuvaavat ominaispiirteet? 3. Millaista samanlaisuutta tai eroavaisuutta on opiskelijoiden ja ohjaajien kokemusten kautta hahmottuneissa ominaispiirteissä?
<p>Onnismaa, Tahkokallio & Kalliala 2015. From university to working life: an analysis of field-based studies in early childhood teacher education and recently graduated kindergarten teachers' transition to work (<i>kindergarten teacher education; field-based studies; induction phase; peer-group mentoring</i>)</p>	<p>The aim of this article was to shed light on some of the problematic issues concerning the implementation of this placement component, particularly in Finnish early childhood teacher preparation, known in Finland as kindergarten teacher education. We examine the double role of field-based studies – that is, on the one hand, the conditions and circumstances in which students develop their practical theory, and on the other, how the transition from university to working life can be supported.</p>
<p>Ukkonen-Mikkola & Turtiainen 2016. Työssäoppiminen koulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeellä (<i>työssäoppiminen, rajavyöhyketoiminta, toimintajärjestelmä, varhaiskasvatus, opettajankoulutus</i>)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Miten toimintajärjestelmän osatekijät ilmenevät yliopiston ja päiväkodin rajavyöhykkeellä? 2. Miten rajavyöhyketoiminta toteutuu yliopiston ja päiväkodin kohtaamisessa? 3. Millaisia ristiriitoja on havaittavissa yliopiston ja päiväkodin rajavyöhyketoiminnassa? 4. Millaisia kehittämiskohteita on havaittavissa yliopiston ja päiväkodin rajavyöhyketoiminnassa?
<p>Muut opetusmenetelmät</p>	
<p>Honkakoski 2017. Taiteen ja sosiaalisen työn rajalla: kohtauspaikkana draama (<i>intentionaalisuus, sosiaalinen, sosiaalinen työ, sosiaalityö, toiminnan-teoria, sosiaalinen toiminta, taide ja sosiaalinen työ, draama, forumteatteri, fenomenologia, fenomenologinen taiteenfilosofia, deskriptiivisen fenomenologian metodi, esteettinen kokemus, esteettinen tieto, esteettinen kahdentuminen, fiktiivinen todellisuus, "Substantive Theory" ja "Adaptive Theory"</i>)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Millainen sosiaalisen todellisuuden kokemisen ja ymmärtämisen tapa draama taidemuotona on? 2. Mitä mahdollisuuksia draama taidemuotona avaa sosiaaliselle työlle ja siihen sisältyvän sosiaalisen reflektiiviselle ymmärtämiselle?

<p>Vapalahti 2017. Yhteisöllinen argumentointi sosionomikoulutuksessa avoimia ongelmia ratkottaessa (<i>argumentative problem-solving, blended learning, collaborative argumentation, open-ended problems, role-play, higher education</i>)</p>	<p>Tutkimuksen tavoitteet olivat seuraavat:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. selvittää, miten opiskelijat ratkaisevat sosiaalialalle tyypillisiä ongelmia yhteisöllistä argumentointia harjoitellen, 2. selvittää opiskelijoiden osallistumisaktiivisuutta yhteisöllistä argumentointia harjoiteltaessa sekä heidän näkemyksiään kehitetyistä opetusmenetelmistä ja opetusmenetelmien hyödyllisyydestä, 3. kehittää sulautettuja oppimisympäristöjä yhteisöllisen argumentoinnin opiskeluun sosiaalialalla kohdattavia ongelmia ratkaistaessa
<p>Koulutusten tuottama osaaminen ja ammatillinen identiteetti</p>	
<p>Koulutusten tuottama osaaminen</p>	
<p>Ahlskog-Björkman & Furu 2015. Forskningsperspektiv på barnträdgårdslärares professionalism</p>	<p>Mot denna bakgrund är det intressant att reflektera över frågan om barnträdgårdslärares professionalism. Vilka krav ställer vår tid på de barnträdgårdslärare som ska fostra, undervisa och vårda barn? Vilka kompetenser förväntas barnträdgårdslärare ha och utveckla? Dessa frågor är föremål för kontinuerlig diskussion inom barnträdgårdsläraryrket och artiklarna i föreliggande forskningsrapport är ett led i denna diskussion.</p>
<p>Onnismaa, Tahkokallio, Reunamo & Lipponen 2017b. Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta (<i>lastentarhanopettajan ammatti, induktiovaihe, työnkuva, työn kuormittavuus</i>)</p>	<p>Tarkastelemme tässä artikkelissa induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan koulutuksen ja sosiaalialan koulutuksen omaavien arvioita työnkuvastaan, omasta osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta lastentarhanopettajan työssä.</p>
<p>Ammatillinen identiteetti</p>	
<p>Lassila, Jokikokko, Uitto & Estola 2017. The challenges to discussing emotionally loaded stories in Finnish teacher education (<i>peer group mentoring; emotions; student-teachers; teacher education; narrative approach</i>)</p>	<p>How are emotionally loaded stories about teachers' work dealt with by soon-to-graduate student-teachers in the context of peer group mentoring?</p>
<p>Manninen 2019. Social services students' education and purposes in life: A case study from Finland (<i>social services students, purpose in life, purpose in helping others, social pedagogy, learning in service</i>)</p>	<p>What kinds of life goals do Finnish social services students identify with and how do they justify their goals? (Article I) What purpose profiles do Finnish social services students exhibit and how do students in different profiles perceive the role of purpose and helping? (Article II) What kinds of field education experiences do Finnish social services students regard as meaningful, and how does field education influence students' sense of purpose and helping orientation? (Article III)</p>
<p>Ukkonen-Mikkola 2018. Mature ECEC Student Teachers' Perceived Professional Agency during Work Placements (<i>professional agency; early childhood education; teacher training; mature students; work placements</i>)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. How do mature EC student teachers perceive their professional agency during their first and third placements? 2. What are the supporting and preventing factors affecting the student's sense of agency during the first and third placements?
<p>Varhaiskasvatuksen ajankohtaiset sisällölliset teemat</p>	
<p>Furu, Wolff & Suomela 2018. Premisser för hållbarhet i den finländska utbildningen av lärare inom småbarnspedagogik : En kritisk granskning av visioner och verklighet. (<i>sustainability education, early childhood education, early childhood teacher education, curricula</i>)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hur förstår studenterna begreppet hållbar utveckling innan de deltar i kurser om hållbarhet? 2. Vilka kurser relaterade till temat hållbarhet erbjuds vid de olika utbildningarna av lärare inom småbarnspedagogik?
<p>Kuusisto, Kallioniemi & Matilainen 2014. Monikulttuurinen työyhteisö suomalaisen varhaiskasvatuksen kentällä (<i>monikulttuurisuus, moniarvoisuus, työyhteisö, päiväkotitoimi, varhaiskasvatus</i>)</p>	<p>Tässä artikkelissa tarkastellaan pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksen työyhteisöjen monikulttuurisuutta ja moniarvoisuutta, erityisesti sitä, millaisia kielellisiä, kulttuurisia ja katsomuksellisia näkökulmia päiväkodin henkilöstön jäsenet liittävät päiväkodin moninaisuuden yhteisessä ryhmähaastattelutilanteessa, ja toiseksi, miten työyhteisössä sanoitetaan yhteisön jäsenten kielellisiä, kulttuurisia ja katsomuksellisia taustoja.</p>

<p>Layne & Lipponen 2016. Student teachers in the contact zone: developing critical intercultural ‘teacherhood’ in kindergarten teacher education (<i>intercultural learning; postcolonial theory; teacher education; diversity; contact zone</i>)</p>	<p>This paper reports on the results of a narrative-grounded investigation of student teachers’ intercultural experiences and learning during their teaching practice. Our interest is in the meaning of the intercultural contact zone and how education for diversities is conceptualised and reflected upon in Finnish teacher education.</p>
<p>Mertala 2019a. Digital technologies in early childhood education – a frame analysis of preservice teachers’ perceptions (<i>technology; preservice teacher; early childhood education; frame analysis; educare; pedagogy</i>)</p>	<p>How do preservice teachers’ perceptions of technology integration relate to early childhood education’s threefold task of education, socialization, and care?</p>
<p>Mertala 2019b. Wonder children and victimizing parents – preservice early childhood teachers’ beliefs about children and technology at home (<i>teacher beliefs; ICT; technology; children; parents; early childhood education</i>)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. What beliefs do preservice teachers have about children and technology at home? 2. How are parents represented in preservice teachers’ beliefs about children and technology? 3. What are the relationships between these beliefs and preservice teachers’ views about the role of technology in early childhood education?
<p>Raportit, selvitykset ja muut julkaisut</p>	
<p>Kirjoittajat, julkaisuvuosi ja julkaisun nimi</p>	<p>Julkaisun tavoite</p>
<p>Alasaari & Katainen 2016. Selvitys sukupuolten tasa-arvon edistämisestä varhaiskasvatuksessa</p>	<p>Tässä raportissa tarkastellaan sukupuolten tasa-arvon nykytilaa varhaiskasvatuksessa. Raportissa kuvataan varhaiskasvatuksen ohjaus- ja palvelujärjestelmää, esitellään tutkimuksissa havaittuja tasa-arvo-ongelmia ja ehdotetaan, miten tasa-arvoa voitaisiin varhaiskasvatuksessa edistää suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti.</p>
<p>Alila, Eskelinen, Estola; Kahiluoto, Kinon; Pekuri & Polvinen; Laaksonen & Lamberg 2014. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat: Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmän tueksi</p>	<p>Raportissa on kuvattu tiivistetysti varhaiskasvatuksen ja päivähoidon historiaa, nykytilaa ja tulevaisuuden kehittämisen suuntia.</p>
<p>Husu & Toom 2016. Opettajat ja opettajan-koulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämishojelman laatimisen tueksi.</p>	<p>Selvityksessä esitetään yhteenveto ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämishojelman laatimisen tueksi ja Opettajankoulutusfoorumin käyttöön. Selvityksessä tarkastellaan neljää ajankohtaista pääteemaa, jotka ovat kiinteästi sidoksissa toisiinsa: opettajan ammatin ja työn luonne, opettajan osaaminen, opettajankoulutus sekä opettajankoulutuksen kehittäminen ja opettajankouluttajien täydennyskoulutus.</p>
<p>Karila 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus</p>	<p>Tilannekatsaus kokoaa yhteen varhaiskasvatuksen merkitystä ja vaikutuksia käsittelevien tutkimusten keskeisiä tuloksia. Katsauksessa tarkastellaan vaikuttavuuden eri ulottuvuuksia sekä varhaiskasvatuksen laatua ja osallistumista vaikuttavuuden edellytyksinä. Siinä käydään läpi myös varhaiskasvatusta koskevia kansainvälisiä suosituksia. Julkaisun jälkiosassa pohditaan suomalaisen varhaiskasvatuksen tilaa ja kehittämislinjauksia tutkimustiedon ja suositusten valossa.</p>
<p>Karila, Harju-Luukkainen, Juntunen, Kainulainen, Kaulio-Kuikka, Mattila, Rantala, Ropponen, Rouhiainen-Valo, Sirén-Aura, Goman, Mustonen & Smads-Nylund 2013. Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa</p>	<p>Varhaiskasvatuksen koulutusten arvioinnin keskeisenä tavoitteena oli tuottaa kokonaiskuva ja tietoa varhaiskasvatuksen koulutuksen tilasta, eri koulutusten vahvuuksista ja kehittämishaasteista suhteessa varhaiskasvatustyön kehittyviin ja muuttuviin osaamisvaatimuksiin ja koulutusjärjestelmän toimivuuteen.</p>

<p>Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen</p>	<p>Selvityksessä kuvataan niitä linjauksia, joita maassamme on tehty viime vuosikymmenen kuluessa varhaiskasvatuksen kehittämiseksi. Sen jälkeen raportissa kuvataan erilaisten varhaiskasvatukseen ja lasten hoitomuotoihin liittyvien politiikkatoimenpiteiden vaikutuksia koskevaa tutkimuskirjallisuutta. Tässä osiossa keskitytään arvioimaan mihin ryhmiin varhaiskasvatukseen osallistumisella on positiivisimpia vaikutuksia ja mitkä seikat ovat tehokkaimpia näiden varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseksi. Selvitystyössä myös arvioidaan eri ryhmien herkkyydestä reagoida taloudellisiin kannustimiin ja muihin politiikkatoimenpiteisiin Suomessa. Lisäksi selvityksessä luodaan tilannekuva nykyisiin taloudellisiin kannustimiin osallistua työhön ja sitä kautta mahdollisista esteistä varhaiskasvatukseen osallistumiseen.</p>
<p>Jokinen & Nieminen 2019. Varhaiskasvatuksen tulevaisuuskuva 2040 : Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan tulevaisuustyön raportti</p>	<p>Tämä raportti kuvaa varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan tulevaisuustyön vaiheet ja esittelee työn tuotoksena syntyneet vaihtoehdot tulevaisuuskuvat ja niiden pohjalta laaditut strategiset kysymykset kehittämistyön pohjaksi. Raportti esittelee myös vertailun neuvottelukunnan ja valtioneuvoston tulevaisuustöiden samankaltaisuuksista ja eroavaisuuksista.</p>
<p>Määttä, Koivula, Huttunen, Paananen, Närhi, Savolainen & Laakso 2017. Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa</p>	<p>Tilannekartoituksessa selvitettiin millaista varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten ja varhaiskasvatuksen palveluissa olevien lasten sosioemotionaalisten taitojen tutkimusta on Suomessa ja Pohjoismaissa tehty viimeksi kuluneiden viiden vuoden ajalta huomioiden nykyisin meneillään oleva tutkimus. Perus- ja täydennyskoulutuksen näkökulmasta selvitettiin millaisia sisältöjä kyseisestä aihepiiristä on sisällytetty varhaiskasvatuksen henkilöstön (lähihoitaja, lastenhoitaja, perhepäivähoitaja, lastentarhanopettaja) peruskoulutuksiin. Lisäksi kartoituksessa selvitettiin onko aiheeseen laadittu täydennyskoulutusohjelmia niin varhaiskasvatuksen henkilöstölle kuin myös johtajille. Kartoituksessa selvitettiin myös aiheeseen liittyvän materiaalin, hyvien käytäntöjen ja menetelmien koonti, joita on kehitetty varhaiskasvatuksen kontekstiin tai varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutustarkoituksiin.</p>
<p>Näkki 2016. Teoksessa: R. Gothóni, A. Karjalainen, P. Koistinen & M. Kolkka (toim.) Osallistavaa oppimista ja kehittämistä</p>	<p>DIAKpeda 3 -julkaisussa käsitellään lukuvuoden 2015–2016 aikana tehtyjä pedagogisia toteutuksia. Kirjan erityisenä painopisteenä on työelämää ja oppimista palveleva yhteiskehittäminen.</p>
<p>Onnismaa, Tahkokallio, Lipponen & Merivirta 2016. Lastentarhanopettajien ryhmämuotoisen vertaismentorointi ammatin induktiivaiheen tukena</p>	<p>Helsingin varhaiskasvatustutkimuskeskuksen ja Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen yhteistyönä toteuttaman ryhmämuotoisen vertaismentoroinnin tavoitteena on tarjota ammatillista vertaistukea työuran induktiivivaiheessa oleville lastentarhanopettajan tehtävissä toimiville ja edistää sitoutumista lastentarhanopettajan ammattiin. Toiminta käynnistyi keväällä 2014 mentorien koulutuksella, jonka suoritti 22 Helsingin kaupungin palveluksessa olevaa lastentarhanopettajan tehtävissä toimivaa henkilöä. Ensimmäiset mentorointiryhmät aloittivat syksyllä 2014. Uusiin ryhmiin on jatkuva haku ja niitä perustetaan tarpeen mukaan. Keväällä 2015 oli käynnissä 20 mentorointiryhmää ja niissä oli mukana yhteensä 98 osallistujaa. Arviointia varten kerättiin aineistoa sekä mentoritavilla että mentoreilta ja hanketta on arvioitu molempien näkökulmasta.</p>
<p>Rautiainen, Vanhanen-Nuutinen & Virta 2014. Demokratia ja ihmisoikeudet: Tavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa</p>	<p>Opetus- ja kulttuuriministeriö antoi 26.9.2013 selvityshenkilöille toimeksianto selvittää demokratiaan ja ihmisoikeuksiin liittyvien tavoitteiden toteutumista ja sisältöjen käsittelyä yliopistojen ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen opettajankoulutuksessa. Selvitystyön tavoitteena oli 1) laatia tilannekatsaus demokratian ja ihmisoikeuksien sisältöjen käsittelystä opettajankoulutuksessa ja koulutukseen kuuluvassa harjoittelussa, 2) arvioida, millaiset valmiudet tulevat opettajat saavat opettajankoulutuksessa demokratian ja ihmisoikeuksien keskeisten kysymysten käsittelyyn ja 3) tuottaa suosituksia demokratia- ja ihmisoikeuskysymysten opetuksen ja opintojen kehittämiseksi opettajankoulutuksessa ja siihen kuuluvassa harjoittelussa.</p>

<p>Räisänen & Goman 2018. Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys ja toiminnan tehokkuus</p>	<p>Arvioinnin (ex ante) kohteina olivat ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuuden, asiakaslähtöisyyden ja toiminnan tehokkuuden kehittämiseen liittyvien politiikkatoimien osuvuus, vaikutukset, riskit ja muutostarpeet. Osaltaan arviointi kohdistui vuoden 2015 tutkinnonuudistukseen, mutta painopisteenä oli tulevan ammatillisen koulutuksen reformin vaikutusten ennakoiva arviointi.</p>
<p>Vlaslov, Salminen, Repo, Karila, Kinnunen, Mattila, Nukarinen, Parrila & Sulonen 2018. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset</p>	<p>Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset -asiakirja on osa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) varhaiskasvatuksen arvioinnin kehittämistehtävää. Asiakirja luo perustan varhaiskasvatuksen rakenteen ja sisällön arvioimiseksi sekä kansallisella että paikallisella tasolla. Asiakirjan tarkoituksena on tukea varhaiskasvatuksen järjestäjiä ja yksityisiä palveluntuottajia laadunhallintaan liittyvän itsearvioinnin toteuttamisessa suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti sekä tarjota välineitä varhaiskasvatuksen rakenteelliselle ja sisällölliselle arvioinnille. Asiakirja sisältää tutkimuskoonnin siitä, mistä varhaiskasvatuksen laatu muodostuu sekä tutkimuksesta johdetut suomalaisen varhaiskasvatuksen laadun indikaattorit.</p>

Liite 3. Tutkimuskirjallisuuden kartoituksessa käytetty lähdeaineisto/ Eurooppa

Kirjoittajat, julkaisuvuosi ja artikkelin nimi / Maa ja ammattinimike (<i>asiasanat</i>)	Tutkimuskysymykset tai tutkimuksen tarkoitus
Maakuvaukset	
Oberhuemer ja Schreyer 2017. SEEPRO-R Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe / 30 EU-maan maakuvaus	This website presents research findings from the updated and extended project, conducted between August 2015 and October 2017. For each country there are two main documents: Workforce Profiles & Key Contextual Data reports
Varhaiskasvatuksen kompetenssit	
Urban, Vandenbroeck, Lazzari, Van Laere & Peeters 2011. Competence Requirements in Early Childhood Education and Care Final report / 15 EU-maata	This report presents the findings of a European research project jointly conducted by the University of East London (UEL) and the University of Ghent (UGent). The 'study on competence requirements in early childhood education and care' (CoRe) explored conceptualisations of 'competence' and professionalism in early childhood practice, and identified systemic conditions for developing, supporting and maintaining competence in all layers of the early childhood system.
Opetussuunnitelmat	
Aslanian 2018. Remove 'care' and stir: modernizing early childhood teacher education in Norway / Norja; early childhood teacher (<i>policy analysis; early childhood education; care; discourse analysis; plasticity</i>)	The article asks, what ideas about care and ECEC and what material practices enabled the removal of 'care' from the framework?
Opetushenkilöstön osaaminen ja koulutusten pedagogiikka	
Opetushenkilöstön osaaminen	
Malm 2020. On the complexities of educating student teachers: teacher educators' views on contemporary challenges to their profession / Ruotsi; teacher educator (<i>personal development; professional development; teacher education; teacher educators; teacher training programme</i>)	(1) What in your work situation are you most satisfied with? (2) Describe your approach to students. (3) Describe any personal or professional dilemmas you may have experienced. (4) How do you think we can best maintain quality in teacher education?
Ping, Schellings & Beijgaard 2018. Teacher educators' professional learning: A literature review teacher educator	This study reports on a systematic review of what, how, and why teacher educators learn.
Vatne & Gjems 2017. Preschool teacher educators' conceptions about teaching early literacy to future preschool teachers / Norja; teacher educator (<i>teacher educators, preschool teacher education, language learning, early, literacy</i>)	What conceptions do teacher educators have about teaching in the subject fields of children's language learning and early literacy in preschool teacher education?
Koulutusten pedagogiikka	
Reflektio	
Moxnes & Osgood 2018. Sticky stories from the classroom: From reflection to diffraction in Early Childhood Teacher Education / Norja; early childhood teacher (<i>diffraction, early childhood teacher education, educators, reflection, student teachers</i>)	This article attempts a diffractive analysis of events in the university classroom in ECTE to explore the ways in which becoming early childhood teachers are prepared for work in kindergartens.
Moxnes & Osgood 2019. Storying diffractive pedagogy: reconfiguring groupwork in early childhood teacher education / Norja; early childhood teacher (<i>groupwork, affect, reflection, diffractive pedagogy, sarrier-bag-practice</i>)	This paper aims to investigate the affective flows and material intra-actions that unfold in micro-moments in Early Childhood Teacher Education (ECTE) within observations of student teachers' cooperative work.

Opetusharjoittelu	
Balduzzi & Lazzari 2015. Mentoring practices in workplace-based professional preparation: a critical analysis of policy developments in the Italian context / Italia; pre-school teacher (<i>professional preparation; workplace-based learning; pre-school teachers; university; early childhood education and care (ECEC)</i>)	We will describe and analyse the strengths and weaknesses of workplace-based professional preparation within the current degree for the professional preparation of pre-school teachers by drawing on data collected from documentary sources and interviews with local experts.
Flämig, König & Spiekermann 2015. Potentials, dissonances and reform initiatives in field-based learning and mentoring practices in the early childhood sector in Germany / Saksa; early childhood educators (<i>professional education/training; early childhood educators; professionalisation; field-based education/training</i>)	This article outlines the contribution that ECEC settings can make towards the professional education/training of prospective early childhood educators and puts forwards suggestions regarding further steps considered necessary in Germany.
Hammond, Powell & Smith 2015. Towards mentoring as feminist praxis in early childhood education and care in England / Englanti; early childhood educators (<i>early childhood; mentoring; feminism; policy; praxis; England</i>)	We offer an analysis of a mentoring relationship to suggest how mentors play pivotal roles in inducting trainees into their worlds of work with young children.
Hjort & Pramling 2014. Den blivande förskollärarens formering. En studie av verksamhetsförlagda handledningssamtal, argumentations-traditioner och metaforik / Ruotsi; förskollärare (<i>förskollärarytbildning, metaforik, handledning, argumentationstraditioner</i>)	I denna studie analyserar vi hur erfarna förskollärare i rollen som handledare introducerar förskollärarytstudenter i professionen.
Jensen 2015. Placement supervision of pedagogue students in Denmark: the role of university colleges and early childhood centres / Tanska; pedagogue (<i>placement; supervisor; early childhood centres; professional education institutions</i>)	The aim of the article was to examine how pedagogue students are supervised during the work placements in their professional education, looking at the roles of both the university colleges and the early childhood settings.
Jónsdóttir 2015. University–preschool partnership and workplace-based learning: a collaborative ‘third space’ or no space at all? / Islanti; preschool teacher (<i>preschool teacher education; workplace-based learning; third space; collaboration of preschools and University of Iceland</i>)	The article examines the aims of the workplace-based learning of prospective preschool teachers in Iceland and associated cooperative practices between the University of Iceland and preschools.
Kaarby & Lindboe 2016. The workplace as learning environment in early childhood teacher education: an investigation of work-based education / Norja; early childhood teacher (<i>learning; workplace; work-based education; learning environment; community of practice</i>)	Which conceptions of work-based learning and the workplace as a site of learning are to be found in (1) regulations and policy documents, (2) among some students, and (3) staff managers partaking in work-based ECTE?
Karlssoon Lohmander 2015. Bridging ‘the gap’ – linking workplace-based and university-based learning in preschool teacher education in Sweden / Ruotsi; preschool teacher (<i>preschool teacher education; workplace-based learning; university-based learning; theory to practice; collaboration/integration</i>)	(1) What were the rationales behind the policy reforms in 2001 and 2011? (2) How was workplace-based learning linked to university-based learning in the 2001 and 2011 preschool teacher education programmes, with regard to both approach and content? (3) What are student teachers’ and teacher educators’ views on these approaches to bringing theory and practice together?
Opinnäytetyö	
Erixon & Erixon Arreman 2019. ECEC Students’ Writing Trajectories: Academic Discourse and “Professional Habitus” / Ruotsi; teacher (<i>Academic literacies; early childhood education and care; final degree project Sweden; teacher education; writing trajectory</i>)	In what way do students’ perceptions of themselves as writers change in relation to the vocational and academic demands of the programme, according to their own understanding? What are students’ understandings of what it means to “do” academic writing?

<p>Erixon Arreman & Erixon 2015. The degree project in Swedish Early Childhood Education and Care – what is at stake? / Ruotsi; teacher (<i>academic writing, student thesis, early childhood education and care, IMRaD, teacher education</i>)</p>	<p>1. Which policy demands are expressed for a final degree project in early childhood and care programmes? 2. What is the final degree project about, according to teacher educators?</p>
<p>Råde 2019. Vilka kompetenser beskriver förskollärarstudenter att de erhåller genom examensarbetet? / Ruotsi; förskollärare (<i>examensarbete, förskollärarytbildning, professionell kompetens, vetenskaplig kompetens</i>)</p>	<p>I denna studie analyseras och diskuteras vilka kompetenser som förskollärarstudenter i Sverige beskriver att examensarbetet har givit dem.</p>
<p>Muut menetelmät</p>	
<p>Fukkink, Helmerhorst, Gevers Deynoot-Schaub & Sluiter 2019. Training Interaction Skills of Pre-service ECEC Teachers: Moving from in-Service to Pre-service Professional Development / Saksa; pre-service teacher (<i>interaction skills; pre-service training; professional development; early childhood education and care (ECEC)</i>)</p>	<p>Is the newly developed CIP-PS program effective in improving the quality of the interaction skills of pre-service teachers in their training? And which pre-service teachers are benefiting, to a greater or lesser degree, from the new program? We also explore whether certain characteristics of teacher trainers and pre-service teachers are predictors of quality of pre-service teachers' interaction skills.</p>
<p>Koulutusten tuottama osaaminen ja ammatillinen identiteetti</p>	
<p>Koulutusten tuottama osaaminen</p>	
<p>Lillvist, Sandberg, Sheridan & Williams 2014. Preschool teacher competence viewed from the perspective of students in early childhood teacher education / Ruotsi; preschool teacher (<i>preschool teacher competence; early childhood teacher education; student perspective; interactionist theories; quantitative method</i>)</p>	<p>What are the underlying dimensions of the concept of preschool teacher competence from a student perspective? How is the concept of preschool teacher competence related to individual profiles of students?</p>
<p>Loizou & Demetriou 2019. Infancy pedagogy and praxis / Kypros; early childhood teacher (<i>infancy pedagogy; infant practices; early childhood teacher education; pedagogy of listening; observation</i>)</p>	<p>(1) How did 42 PS-ECETs describe their experience with the implementation of four ways of organizing learning (routines, structured play, quiet time observation, and purposeful playful intervention) during an infancy course, through their reflective written comments? (2) What can we learn about preparing infant teachers from the reflective comments of 42 PS-ECETs in reference to their roles as teachers in response to the four ways of organizing learning?</p>
<p>Mischo 2015. Early childhood teachers' perceived competence during transition from teacher education to work: results from a longitudinal study / Saksa; early childhood teacher (<i>perceived competence; professional self-concept; early childhood teacher; early childhood teacher education; transition to work</i>)</p>	<p>1) What is the developmental pattern of early childhood teachers' competence perceptions towards the end of their teacher education and four months after graduation when early childhood teachers start to work in a kindergarten? 2) we focused on the prediction of change patterns and examined whether the track of early childhood teacher education in Germany (university vs. vocational school) as well as the degree to which the teacher education is practice oriented affect the developmental pattern of perceived competence after graduation. 3) we explored whether a potential change in perceived competence is due to the transition to work or due to the time elapsed since graduation (effect of time or other variables not considered).</p>
<p>Malm 2017. "We Need to Give the Profession Something that No One Else Can": Swedish Student Teachers' Perceptions and Experiences of their Preschool Teacher Training Programme / Ruotsi; preschool teacher (<i>early childhood education, preschool, student teachers, personal and professional development, teacher training</i>)</p>	<p>How well does contemporary Teacher Education prepare student teachers for their future role? Do students feel that their teacher-training programme has sufficiently prepared them for their profession?</p>

<p>Rekalidou & Panitsides 2015. What does it take to be a “successful teacher”? Universities’ role in preparing the future early-years workforce / Kreikka; early childhood teacher (<i>early childhood education; teacher education and training; teachers’ attributes; quantitative research</i>)</p>	<p>What are prospective teachers’ perceived views on the most significant skills, knowledge and attitudes required for working in early years? What are students’ expectations upon entering university, concerning the knowledge, skills and attitudes to be developed? Have students’ expectations with regard to the contribution of their studies in developing the required knowledge, skills and attitudes been met?</p>
<p>Skjeggstad Meyer & Eilifsen 2017. The challenges of creativity in Norwegian Early Childhood Teacher Education / Norja; early childhood teacher (<i>creativity; playfulness; Early Childhood Teacher Education (ECTE); challenges; risk of education</i>)</p>	<p>We problematize the concept of creativity and playfulness in Early Childhood Teacher Education (ECTE).</p>
<p>Strohmer & Mischo 2016. Does early childhood teacher education foster professional competencies? Professional competencies of beginners and graduates in different education tracks in Germany / Saksa; early childhood teacher (<i>early childhood teacher education; professionalisation; competencies; self-concept</i>)</p>	<p>(1) Do early childhood teachers’ cognitive orientations and competences at the beginning of qualification differ from those of students at the end of qualification? (2) Does level of early childhood teacher education (university vs. professional school) have an overall effect on the cognitive orientations and competencies? (3) Are potential differences in cognitive orientations between beginners and graduates comparable between students of different educational tracks?</p>
<p>Thompson, Willemse, Mutton, Burn & De Bruine 2018. Teacher education and family–school partnerships in different contexts: A cross country analysis of national teacher education frameworks across a range of European countries / Belgia, Englanti, Suomi, Alankomaat, Norja, Espanja ja Sveitsi; preservice teachers (<i>family_school partnerships; initial teacher education; preservice teachers; parents; collaboration</i>)</p>	<p>This article examines some of the similarities and differences across a number of European countries in the contexts in which ITE (initial teacher education) programmes seek to prepare preservice teachers for FSP (family–school partnerships) in order to determine whether and how ITE national frameworks facilitate or constrain such preparation.</p>
<p>Ainedidaktinen osaaminen</p>	
<p>Blömeke, Dunekacke & Jenßen 2017. Cognitive, educational and psychological determinants of prospective preschool teachers’ beliefs / Saksa; preschool teacher (<i>preschool teacher; teacher education; teacher knowledge; personality; mathematics</i>)</p>	<p>1. How are the different types of beliefs related to each other? 2. How pronounced are the different beliefs in prospective preschool teachers at different stages of their programs and at different institutions? 3. To what extent do cognitive, educational and psychological characteristics of prospective preschool teachers determine their mathematics-related beliefs?</p>
<p>Pacheco Figueiredo, Gomes & Rodrigues 2018. Mathematical pedagogical content knowledge in Early Childhood Education: tales from the ‘great unknown’ in teacher education in Portugal / Portugali; early childhood teacher (<i>mathematics; early childhood pedagogy; pedagogical content knowledge; teacher education</i>)</p>	<p>The study aims to explore the specificity of Mathematics pedagogical content knowledge in Early Childhood Education Pedagogy in an Initial Teacher Education setting in Portugal.</p>
<p>Thiel & Jenssen 2018. Affective-motivational aspects of early childhood teacher students’ knowledge about mathematics / Norja; early childhood teacher (<i>mathematics anxiety; self-efficacy; exam; reversal paradox; teacher education; early childhood mathematics</i>)</p>	<p>1. How do prospective ECEC teacher’s age, MSE, and MA interact with each other in affecting students’ knowledge about mathematics and mathematics education in ECEC settings? 2. Which of MA and MSE affect ECEC teacher students’ knowledge about mathematics and mathematics education in ECEC settings more strongly? 3. Does MSE affect students’ knowledge mostly indirectly via MA, or is there a direct effect as well? 4. How does students’ age affect their MA?</p>
<p>Ammatillinen identiteetti</p>	
<p>Androusou & Tsafos 2015 Aspects of the professional identity of preschool teachers in Greece: investigating the role of teacher education and professional experience / Kreikka; preschool teacher (<i>professional identity; teacher education; dominant professional discourse; professional experience; change</i>)</p>	<p>Our aim was to investigate parameters affecting not only the creation but also the reform of professional identity and to highlight potential differences in terms of professional identity.</p>

<p>Arndt, Urban, Murray, Smith, Swandener & Ellegaard 2018. Contesting early childhood professional identities: A cross-national discussion / Uusi-Seelanti, Yhdysvallat, Irlanti, Australia ja Tanska; teacher (<i>collectivism, identity, neo-liberalism, professionalism</i>)</p>	<p>In this collective article, the authors explore constructions of early childhood practitioners and how they disconnect and reconnect in a global neo-liberal education policy context.</p>
<p>Campbell-Barr 2017. Quality early childhood education and care – the role of attitudes and dispositions in professional development / Iso-Britannia, Unkari ja Italia (<i>early childhood education and care; quality; attitudes; knowledge; post-structuralist</i>)</p>	<p>Drawing on empirical research in three European countries (UK, Hungary and Italy), this paper considers the attitudes that those at the start of their professional development identify for ECEC and where and how they develop them.</p>
<p>Fairchild 2017. Segments and stutters: Early years teachers and becoming-professional / Englanti; early years teacher (<i>Becoming-professional, Deleuze, early years teacher, Guattari, segmentarity, stutters, teacher training</i>)</p>	<p>In this article, the author develops an alternative analysis using the concepts of Gilles Deleuze and Félix Guattari to explore professionalization as a process of becoming. English policy focus has been on constituting early years teachers as reflective and rational subjects, and moving towards a narrower view of professional identity where school-ready discourses are prevalent.</p>
<p>Maier-Höfer 2015. Attitude and passion: becoming a teacher in early childhood education and care / Saksa; preschool teacher (<i>Henri Wallon; affectivity; knowledge; ECEC training</i>)</p>	<p>By focusing on a collective aesthetics based on sensation and affect, researchers, especially in Stockholm, Sweden, are exploring a pedagogy that opens up space for assemblages of desire, acknowledging the expressions of children who transform themselves and their milieus into a weave of bodies, spaces, signs and media. By analysing this pedagogy, against the background of the theories of Henri Wallon and Gilles Deleuze and Félix Guattari, I wish to investigate the concept of a 'thinner skin mentality'.</p>
<p>Ammatillinen koulutus</p>	
<p>Peeters, Sharmahd & Budginait 2018. Early childhood education and care (ECEC) assistants in Europe: Pathways towards continuous professional development (CPD) and qualification / Belgia, Tanska, Ranska, Kreikka, Irlanti, Liettua, Alankomaat, Puola, Romania, Slovenia, Espanja, Ruotsi, Iso-Britannia, Serbia ja Saksa; assistants in ECEC</p>	<p>What are the qualifications (or no qualifications) required in European countries for the job of assistants in ECEC? Are there interesting paths of continuous professional development for assistants in European countries? Are these paths shared with the core practitioners? Are there systems in which assistants are valued by a competent system which considers their role as being inherently part of the educational community? How can policy and practice make use of these paths? Is it correct to assume that a high percentage of assistants consists of people from an ethnic-minority background or from lower socioeconomic groups? How does this effect practice? Can the presence of assistants support the diversity of teams? Can it support the relationship with diverse groups of parents and children?</p>
<p>Trodd & Dickerson 2019 'I enjoy learning': developing early years practitioners' identities as professionals and as professional learners / Englanti; childminder, nursery practitioner, nursery nurse, learning support assistant (<i>early years practitioners; learner identity; learning stories; professional identity; professional learning; workplace learning</i>)</p>	<p>What can we learn about developing early years practitioners' identities as professionals and as professional learners?</p>

Liite 4. Aluetilaisuuksien ohjelmarunko

Opetus- ja kulttuuriministeriö ja aluehallintovirastot

Varhaiskasvatuksen koulutusta kehittämässä -kiertue

Tilaisuuden tarkoitus

Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti helmikuussa 2019 Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin kehittämään varhaiskasvatuksen koulutuksia (toinen aste, ammatti- korkeakoulut ja yliopistot sekä täydennyskoulutuksen toimijat) ja niiden yhteistyötä sekä tukemaan 2030 voimaan tulevan päiväkotien ammattirakenteen toteuttamista. Foorumi laatii vuoden 2020 loppuun mennessä koulutusten kehittämisohjelman. Kehittämisohjelmaa työstetään foorumin neljässä jaostossa ja ohjausryhmässä, mutta siihen tarvitaan myös laajempaa näkökulmaa.

Alkuvuodesta 2020 järjestettävän seitsemän aluetilaisuuden tarkoituksena on saada tietoa ja näkemyksiä varhaiskasvatuksen ja koulutuksen järjestäjien yhteistyöstä kyseisellä alueella sekä varhaiskasvatuksen perus- ja täydennyskoulutukseen liittyvistä alueen kehittämisen tarpeista, hyvistä käytännöistä ja ominaispiirteistä. Tilaisuuksien antia tullaan hyödyntämään varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelman laadinnassa.

Tilaisuuden kohderyhmä

Tilaisuus on tarkoitettu alueella erityisesti varhaiskasvatuksen koulutusasioiden parissa toimiville perus- ja täydennyskoulutuksen järjestäjille ja toteuttajille sekä varhaiskasvatuksen kunnallisille järjestäjille ja yksityisen toiminnan tuottajille.

Alueellisia tilaisuuksia järjestetään kuusi ja maaliskuussa yksi ruotsinkielinen tilaisuus.

TERVETULOA kehittämään varhaiskasvatuksen koulutusta!

Ohjelmarunko

9.00 Ilmoittautuminen ja aamukahvi

10.00 Tervetuloa!

10.10 Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin tausta, tavoitteet ja toiminta

10.45 Katsaus alueen varhaiskasvatuksen henkilöstöön ja koulutuksiin

11.00 Kunnan ja yksityisen toimijan näkökulmat varhaiskasvatuksen henkilöstön perus- ja täydennyskoulutukseen

11.30 Alueen ominaispiirteet työelämän ja koulutusten näkökulmasta – ohjeistus työpajatyöskentelyyn

11.45 Lounastauko (omakustanteinen)

12.45 Työpajatyöskentely

14.15 Työpajatyöskentelyn koontia

15.30 Tilaisuuden yhteenveto ja päätössanat

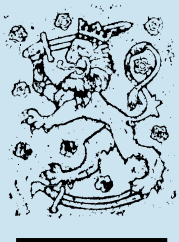
16.00 Tilaisuus päättyy

Liite 5. Varhaiskasvatuksen henkilöstön määrä 2018 ja ennuste 2030 sekä eläköityvät ennuste 2024 ja koulutuksesta valmistuneet 2018 maakunnittain

	Henkilöstötarve jos 90% lapsista osallistuu				Henkilöstötarve jos 75% lapsista osallistuu				Eläköityvät 2024		Nykytila		Valmistuneet 2018	
	2030 henkilökuntaa yht. (90% osallistumisaste)	2030 2. asteen henkilökunta (90% osall.aste)	2030 korkea-asteen henk.k (90% osall.aste)	Edellä mainituista varhaiskasvatuksen opettajien tarve vähintään (90% osall.aste)	2030 henkilökuntaa yht (75% osall.aste)	2030 2. asteen henkilökunta (75% osall.aste)	2030 korkea-asteen henkilökunta (75% osall.aste)	Edellä mainituista varhaiskasvatuksen opettajien tarve vähintään (75% osall.aste)	eläköityvät 2024	eläköityvät k. aste 2024	nykytil. 2. asteen kunta-alan tt 2018	nykytil. k.aste kunta-alan tt 2018	2. aste valmistuneet 2018	Amk-valmistuneet 2018
Etelä-Karjala	704	235	470	235	586	195	391	195	94	36	618	400	24	93
Etelä-Pohjanmaa	1 319	440	879	440	1 099	366	733	366	170	51	961	599	96	81
Etelä-Savo	693	231	462	231	578	193	385	193	119	37	733	305	99	60
Kainuu	387	129	258	129	323	108	215	108	81	18	484	188	57	30
Kanta-Häme	1 016	339	677	339	847	282	564	282	135	56	896	431	102	72
Keski-Pohjanmaa	568	189	379	189	473	158	316	158	72	24	503	186	57	18
Keski-Suomi	1 904	635	1 269	635	1 587	529	1 058	529	199	104	1 329	869	174	99
Kymenlaakso	897	299	598	299	747	249	498	249	140	46	863	487	51	114
Lappi	1 192	397	795	397	993	331	662	331	201	63	1 079	503	93	60
Pirkanmaa	3 988	1 329	2 658	1 329	3 323	1 108	2 215	1 108	356	168	2 522	1 603	252	162
Pohjanmaa	1 472	491	981	491	1 227	409	818	409	190	89	1 336	774	135	96
Pohjois-Karjala	1 010	337	673	337	842	281	561	281	150	46	928	438	69	72
Pohjois-Pohjanmaa	3 478	1 159	2 319	1 159	2 898	966	1 932	966	313	126	2 236	1 256	216	189
Pohjois-Savo	1 598	533	1 066	533	1 332	444	888	444	105	69	1 399	690	84	120
Päijät-Häme	1 251	417	834	417	1 042	347	695	347	152	61	1 003	532	150	99
Satakunta	1 325	442	884	442	1 105	368	736	368	177	61	984	512	111	102
Uusimaa	14 521	4 840	9 681	4 840	12 101	4 034	8 067	4 034	1 452	653	12 028	5 675	1 080	654
Varsinais-Suomi	3 411	1 137	2 274	1 137	2 843	948	1 895	948	379	150	2 344	1 306	210	198
Koko Manner-Suomi	40 734	13 578	27 156	13 578	33 945	11 315	22 630	11 315	4 485	1 858	32 246	16 754	3 060	2 319

Liite 6. Lapsimäärä 2018 ja ennuste 2030 sekä varhaiskasvatuksen osallistumismäärät 2018 sekä ennuste 2030 maakunnittain

2018, sotkanet/ Tilastokeskus	Lapset varhaiskasvatuksessa 31.12.2018					Alueella asuvat lapset 31.12.2018	osallis- tumis- aste 2018	Lapset 1.1.2030	Lapsista 90 % varhaiskasva- tuksessa 2030		Lapsista 90 % varhaiskasva- tuksessa 2030	
	Kokopäivä, kunnan oma toiminta	Osapäivä, kunnan oma toiminta	palvelusteli	yksityisen hoidon tuki	Lapset vakassa yhteensä				2030 lapsia jos lapsista 90 % on varhaiskasvatuksessa	Muutos 2018–2030 (90 % osallistumiseen verrattuna)	2030 lapsia jos 75 % osallistumisaste vakassa	Muutos 2018–2030 (75 % osallistumiseen verrattuna)
						1-6 vuotiaat alueella (31.12.2018, sotkanet)	Laskettu osallistumis-% (mukana yksityinen)	Ennuste lapset 31.12.2030 (Tilastokeskus)				
Etelä-Karjala	2 850	1 467	290	127	4 734	6 515	72,66 %	5 473	4 926	192	4 105	-629
Etelä-Pohjanmaa	5 657	2 146	677	60	8 540	12 137	70,36 %	10 259	9 233	693	7 694	-846
Etelä-Savo	2 780	1 327	898	133	5 138	6 786	75,71 %	5 392	4 853	-285	4 044	-1 094
Kainuu	1 620	782	598	29	3 029	3 860	78,47 %	3 010	2 709	-320	2 258	-772
Kanta-Häme	4 638	1 160	947	343	7 088	9 702	73,06 %	7 901	7 111	23	5 926	-1 162
Keski-Pohjanmaa	2 143	922	0	87	3 152	5 096	61,85 %	4 417	3 975	823	3 313	161
Keski-Suomi	6 157	3 110	2 554	50	11 871	16 818	70,59 %	14 809	13 328	1 457	11 107	-764
Kymenlaakso	3 263	2 004	1 244	89	6 600	8 801	74,99 %	6 974	6 277	-323	5 231	-1 370
Lappi	4 433	1 689	1 427	58	7 607	10 104	75,29 %	9 272	8 345	738	6 954	-653
Pirkanmaa	15 430	4 720	2 406	1 274	23 830	32 303	73,77 %	31 016	27 914	4 084	23 262	-568
Pohjanmaa	6 015	2 674	532	107	9 328	12 182	76,57 %	11 449	10 304	976	8 587	-741
Pohjois-Karjala	4 115	1 428	222	37	5 802	8 802	65,92 %	7 855	7 070	1 268	5 891	89
Pohjois-Pohjanmaa	11 702	3 941	3 658	890	20 191	30 970	65,20 %	27 050	24 345	4 154	20 288	97
Pohjois-Savo	6 324	2 149	2 065	106	10 644	13 954	76,28 %	12 431	11 188	544	9 323	-1 321
Päijät-Häme	4 797	1 565	810	806	7 978	11 074	72,04 %	9 729	8 756	778	7 297	-681
Satakunta	5 301	1 837	1 272	342	8 752	12 315	71,07 %	10 309	9 278	526	7 732	-1 020
Uusimaa	55 235	15 892	4 422	8 926	84 475	110 130	76,70 %	112 940	101 646	17 171	84 705	230
Varsinais-Suomi	13 271	4 102	3 825	770	21 968	27 758	79,14 %	26 532	23 879	1 911	19 899	-2 069
Koko Manner-Suomi	155 731	52 915	27 847	14 234	250 727	339 307	73,89 %	316 818	285 136	34 409	237 614	-13 114



Opetus- ja kulttuuriministeriö

Undervisnings- och kulturministeriet

Ministry of Education and Culture

Ministère de l'Éducation et de la Culture

ISBN: 978-952-263-876-2 (PDF)

ISSN: 1799-0351 (PDF)