

Liisa Heinämäki

KOTIÄIDISTÄ KASVATTAJAKSI.

Perhepäivähoitajan ammatin ja koulutuksen rakentaminen

Suomessa 1970- luvulta vuoteen 2000

Laudatur- tutkielma

Syyslukukausi 2001

Kasvatustieteen laitos

Jyväskylän Yliopisto

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA KUVAUS	7
2.1 Tutkimusote.....	7
2.2 Tutkimuksen aineisto ja sen kerääminen	9
2.3 Aineiston analyysi ja raportointi	11
2.4 Tutkijan tausta.....	14
3 PÄIVÄHOIDON KEHITTYMINEN SUOMESSA	17
3.1 Päivähoito sosiaalipolitiikan osana	21
3.2 Päivähoidon muotojen kehittyminen Suomessa.....	23
3.3 Päivähoidon sisällöllinen kehittyminen	27
4 KUNTA PÄIVÄHOITOPALVELUJEN TUOTTAJANA.....	30
4.1 Kunnan hallinnollinen organisaatio	32
4.1.1 Päättäjät ja henkilöstö	33
4.1.2 Johtaminen ja suunnittelu kunnissa.....	35
4.2 Perhepäivähoidon rakentaminen kunnissa	37
4.2.1 Valtionhallinnon ohjaus	39
4.2.2 Paikallinen ohjaus	43
5 PERHEPÄIVÄHOITAJA KOULUTUSAMMATTINA.....	47
5.1 Perhepäivähoitajan koulutuksen yhteiskuntapoliittiset taustat.....	49
5.2 Koulutuksen tehtäväkentät	51
5.3 Oppiminen perhepäivähoitajan koulutuksessa	52
5.3.1 Kokemuksellinen ja kontekstuaalinen oppiminen.....	53
5.3.2 Reflektio oppimisprosessissa	55

6 PERHEPÄIVÄHOITO KOTITYÖSTÄ AMMATIKSI	57
6.1 Perhepäivähoitajan työtehtäviä	63
6.1.1 Varhaiskasvatus ammattina.....	64
6.1.2 Perhepäivähoitaja ihmissuhdetyössä.....	67
6.1.3 Perhepäivähoitaja sosiaaliturvan ylläpitäjänä	70
6.2 Perhepäivähoitajan työolosuhteiden kehitys	72
6.3 Ammatin vaatimukset - kuka sopii perhepäivähoitajaksi	74
7 PERHEPÄIVÄHOITAJAN KOULUTUS.....	77
7.1 Perhepäivähoitajan koulutuksen kehitys	77
7.2 Täydennyskoulutus	80
7.3 Perhepäivähoitajien koulutusarvostukset 1990- luvun lopulla	81
7.3.1 Perhepäivähoitajien ja ohjaajien aineiston tuloksia	83
7.3.2 Tulosten vertailua ja pohdintaa	84
7.4 Perhepäivähoitajan ammattitutkinto.....	86
7.4.1 Ammattitutkintojärjestelmä.....	86
7.4.2 Perhepäivähoitajan ammattitutkinnon muodostaminen	87
8 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA ARVIOINTIA.....	91
8.1 Ammatti ja koulutus kehittyvät rinta rinnan	92
8.2 Kotiäidistä kasvattajaksi - koulutus kouluttajan silmin	99
8.3 Yhteenvetoa ja jatkopohdintaa	102
LÄHTEET	104

Liite 1. Perhepäivähoitajan ammattitutkinnon rakenne

TIIVISTELMÄ

Heinämäki, Liisa. KOTIÄIDISTÄ KASVATTAJAKSI. Perhepäivähoitajan ammatin ja koulutuksen rakentaminen Suomessa 1970-luvulta vuoteen 2000. Laudatur-tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2001. 103 sivua. Julkaisematon.

Tutkimus kartoittaa ja selventää perhepäivähoitajan ammatin ja koulutuksen kehittymistä. Tutkimus on aineistolähtöinen laadullinen tutkimus. Tehtävänä on etsiä ammatin ja sen vaatimusten sekä koulutuksen kehittymisen yhteyksiä ja tarkastella, miten koulutus on muotoutunut vastaamaan työssä ilmenneisiin tarpeisiin. Pääosin julkishallinnon asiakirjoista ja henkilökohtaisista dokumenteista koostuvaa aineistoa on analysoitu laadullisesti luokittelemalla käyttäen sisällön erittelyä.

Hallinnollisesti perhepäivähoidon kehittyminen etenee valtionhallinnon muutosten myötä keskusjohtoisesta ohjauksesta kuntien itsemääräämisen aikaan ja moninaistuviiin työmuotoihin, joita myös muuttunut työelämä edellyttää. Perhepäivähoidon kehittyminen ammattina on edennyt vuoden 1973 päivähoitolain säätämisen jälkeen selkeästi kotiäidistä kasvattajaksi. Alkuun perhepäivähoitajiksi ryhtyivät omia lapsiaan kotona hoitavat äidit, jotka aikoivat työskennellä vain joitakin vuosia kotona ja palata sen jälkeen työelämään. Ammatillistumisen myötä perhepäivähoitajista on tullut ammatti, joka voidaan tietoisesti valita työuraksi.

Koulutus on kehittynyt rinnan ammatin vaatimusten kanssa, ja voimakkaasti työpoliittisiin tehtäviin sitoutuneena. Omaleimaiseksi tämän koulutuksen tekee se, että se ei ole liittynyt organisoituihin koulutusrakenteisiin vaan sitä on toteutettu eri oppilaitoksissa, välillä opetussuunnitelmatasolla valvottuna ja välillä täysin vapaa-muotoisena. Koulutus on myös usein liittynyt työuraan vasta muutaman vuoden työssäolon jälkeen, ei ennen työelämään siirtymistä kuten ammattikoulutus usein. Näin kokemuksellinen oppiminen on ollut hyvin keskeistä perhepäivähoitajan koulutuksessa. Ammatin kehittymiseen liittyy kuitenkin voimakkaasti myös kontekstuaalinen oppiminen työssä, joka ei ole voinut riittävästi tarjota työyhteisön tukea reflektointiin. Työn ohessa suoritetuista perus- ja täydennyskoulutuksista on eri vaiheissa muotoutunut tärkeä ammatillisuuden vahvistaja, kun kokemus- ja teoretieto on integroituna liittynyt perhepäivähoitajan hiljaiseen, sanattomaan tietoon.

Asiasanat:

Päivähoito, perhepäivähoito, varhaiskasvatus, koulutussuunnittelu, hyvinvointipalvelut, sosiaalipolitiikka

1 JOHDANTO

Perhepäivähoitajan työ on muodostunut ammatiksi neljännesvuosisadan työnteon myötä: päivähoitolain tultua voimaan vuonna 1973 muodostui kunnallisten perhepäivähoitajien ammattikunta, joka alkuvuosina kasvoi nopeasti. Uudessa ammatissa, etenkin hoitajan omassa kodissa tehtävän arkisen hoivatyön kohdalla on luonnollista, että ammatin vaatimukset ja arvostus ovat hakeneet paikkaansa ammattikentällä. Kuten vuonna 1973 työnsä aloittanut hoitaja kertoo: "*kun minä olin 'vain' kotona niin hoidin siinä ohella talonmiehen tehtävät*" (Hoitaja 16). Vielä 1980-luvun alkupuolella perhepäivähoitajat kertoivat usein kuulevansa työtään vähätteleviä kommentteja '*Saako tuollaisessa työssä oikein lomaakin?*' (Hoitaja 11). Asenteet ovat muuttuneet: arkista kotityön osaamista on alettu arvostaa, ja yhä useampi perhepäivähoitaja kokee tekevänsä erityistä ammattiosaamista edellyttävää työtä. Näin on siis toteutunut ammatillistuminen, perhepäivähoitaja on kehittynyt kotiäidistä kasvattajaksi.

Päivähoitolain syntyvaiheissa 1970-luvulla keskusteltiin paljonkin koti- ja päivähoiton vaikutuksesta lapseen, ja kysymys oli voimakkaasti sosiaalipoliittinen. 1990-luvun myötä nousi perhepäivähoitajan kasvatustehtävä yhä enemmän esille: yhteiskunta sai uusavuttoman ikäluokan vanhemmiksi, neuvolan opaslehtiin lisättiin perunan keitto-ohje ja perhepäivähoitajan kasvatus- ja ohjaustaidot nousivat tärkeiksi. Samaan aikaan on lisääntynyt perheiden tuen tarve. Muuttuvat perhesuhteet lisäävät kasvatushenkilöstön taitovaatimuksia. Myös työelämän voimakkaat muutokset työttömyyden kautta pätkätöihin, joustaviin työaikoihin ja aikuisopiskelun ja työn vuorottelun lisääntymiseen ovat edellyttäneet perhepäivähoitajalta taitoa sopeuttaa kasvatustoimintaansa. Perhepäivähoitajan tehtävien vaatimukset ovat näin sisällöllisesti muotoutuneet varsin paljon alkuvaiheesta.

Kunnallisen perhepäivähoidon toimintakenttä, kunta, on myös kokenut suuria muutoksia 1900-luvun viimeisinä vuosikymmeninä. Valtionjohtoinen, päätöksentekoa keskittävä ja toimintoja sektoroiva hallintomalli ohjasi voimakkaasti päivähoitajien kehitystä alkuvaiheissa. Hyvinvointivaltion rakentaminen, palvelujen laajentaminen ja niitä tuottavan henkilöstön määrän kasvaminen olivat 1980-luvun sosiaalipolitiikan painopisteitä. 1990-luvun taloudellisen laman ja kunnallisen itsehallinnon kehittymisen myötä paikallinen päätöksenteko on lisääntynyt ja muuttanut palvelujen tuottamista yhä kustannustietoisemmaksi.

Ammatillinen koulutus pyrki vastaamaan yhteiskunnassa esiintyviin työvoima- ja koulutustarpeisiin. Perhepäivähoitajan ammattiin ei päivähoitolain säätämismuutoksissa ollut järjestettyä koulutusta, ja sitä ryhdyttiinkin nopeasti järjestämään. Koulutusta ei kuitenkaan kytketty osaksi ammatillista koulutusta. Perhepäivähoitajan koulutus käynnistyi vapaan sivistystyön toimintana, korostaen näin kotona työskentelevien hoitajien epäammattillisuutta, kotiäitiroolia. Ammatissa toimivien lukumäärän lisääntyessä ja tehtäväkuvan vakiintuessa perus- ja lisäkoulutusta täydennettiin ja yhdenmukaistettiin. 1990-luvulla koulutuksessa koettiin nopeita muutoksia valtionhallinnon ja julkistalouden muutosten myötä. Valvottu ja vahvistettu koulutusjärjestelmä purkautui ja uusien perhepäivähoitajien tarve väheni voimakkaasti. Päivähoidon kysynnän noustua koulutusta järjestettiin taas, mutta hajanaisesti, erilaisin sisällöin ja laajuuksin eri oppilaitoksissa. Hajaannuksen jälkeen alettiin hakea yhtenäistä, ammatin vaatimuksiin muuttuvassa yhteiskunnassa vastaavaa koulutusta. Perhepäivähoitajan ammattitutkinto vahvistettiin vuonna 2000.

Vuosien työssäni perhepäivähoidon ohjaajana ja kouluttajana olen usein hämmästellyt sitä, miten vähälle huomiolle tutkimuksessa ja kirjallisuudessa lähes 20 000 hoitajan työkenttä, perhepäivähoito - ja siinä hoidettavat 75 000 lasta - on jäänyt. Lastentarhojen ja päiväkotien kasvatustoimintaa on useinkin tutkittu ja tulkittu laajemmasta kontekstistaan irrallisena, erillisenä toimintana. Perhepäivähoito sen sijaan on kasvatustoimintaa, jolla ei ole omia pedagogisia perinteitä, vaan joka kehittyi lainsäädännön myötä täyttämään kunnan palvelutehtävään syntyneitä palvelujärjestelmän aukkoja.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen ammatin ja koulutuksen kehittymistä laajasti, myös kunnallista toimintaa kartoittaen. Laaja taustakartoitus voikin uuvuttaa lukijan ja vaikeuttaa tutkimukseen perehtymistä. Perustutkimuksen yhtenä tarkoituksena on kuitenkin myös tuottaa materiaalia jatkotutkimukselle. Siinä tarkoituksessa tähän työhön on dokumentoitu eri näkökulmia perhepäivähoidon kehitysvaiheista, ajanjaksosta, jonka myötä perhepäivähoito kehittyi kotityöstä kasvatuserätyöksi.

2 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA KUVAUS

Tämä tutkimus pyrkii kartoittamaan ja selvittämään kunnallisen perhepäivähoitajan ammatin ja koulutuksen kehittymistä Suomessa 1970- luvulta vuoteen 2000. Tutkimus tarkastelee sekä varhaiskasvatustyön kehityslinjoja perhepäivähoidon perspektiivistä että aikuiskoulutuksellista linjausta yhden koulutusammatin kehittymispolkuna.

Tässä tutkimuksessa ei tarkastella valvottujen eli yksityisten perhepäivähoitajien työn kehittymistä, vaan pitäydytään ohjattujen eli kunnallisten perhepäivähoitajien ammatissa. Tutkimus ei myöskään tarkastele päivähoitoa palveluna lapsen tai perheen kannalta, vaan pyrkii muodostamaan kuvaa perhepäivähoitajan ammatin näkökulmasta.

Tutkimustehtävänä on etsiä ammatin ja sen toiminnan puitteiden sekä koulutuksen kehittymisen yhteyksiä ja tarkastella, miten koulutus on muotoutunut vastaamaan ilmenneisiin tarpeisiin.

Tällä tutkimuksella pyritään tuottamaan tietoa kotona tehtävän hoivatyön ammatillistamisesta koulutusammattiksi. Tietoa voidaan käyttää varhaiskasvatuksen ja aikuiskasvatuksen opetuksen, suunnittelun ja kehittämisen tarpeisiin. Perhepäivähoidon tutkimus on ollut hyvin vähäistä, ja näin voidaan saada lisätietoa merkittävästä varhaiskasvatusmuodosta. Aikuiskasvatuksessa alle 30 vuoden jänteellä tapahtunut ammatin muodostuminen ja koulutuksen kehittäminen tarjoavat hyvän tarkastelukulman aikuiskasvatukseen.

2.1 Tutkimusote

Tutkimus on kuvaileva historiallinen muutostutkimus. Tutkimus on laadullinen ja sen analyysi on pyritty tekemään aineistolähtöisesti. Tutkimuksessa tarkastellaan perhepäivähoidon kehitystä vuosien 1974 ja 2000 välillä. Kuvatusta ajasta yli kaksi kolmasosaa olen ollut mukana osallistujana ja vaikuttajana eri rooleissa.

Tutkimusotteena laadullisuus mahdollistaa subjektiivisen tutkimuksen lähestymistavan ja suo tutkijalle vapauden tarkastella ilmiöstä tärkeiksi kokemiaan piirteitä (Eskola & Suoranta 1998, 20). Tässä tutkimuksessa olen valinnut laajasta aineistosta ne piirteet, joita olen pitänyt tämän tutkimuksen kannalta keskeisinä. Tar-

kastelukulmia ja näkemyksiä olisi useita, mutta oman subjektiivisen kokemuksen pohjalta olen valinnut nämä tässä tutkimuksessa esitetyt teemat tärkeiksi. Luvussa 2.4 tarkastellaan laajemmin taustani suhteessa tutkimuksen alueeseen ja pohditaan sen merkitystä tutkimuksessa tehdyille valinnoille ja tulkinnoille. Laadullisessa tutkimuksessa tarkastelu voi näkemyksen kehittyessä kohdentua uusiin mielenkiinnon kohteisiin, ja tutkimuksen kuluessa olisi keskeistä löytää ne johtavat ideat, jotka ohjaavat tutkimuksellisia ratkaisuja.

Aineistolähtöisyys on tarpeellinen lähtökohta etsittäessä perustietoa jonkin ilmiön olemuksesta. Aineistolähtöisyys laadullisessa tutkimuksessa voi perustua teorian rakentamiselle aineistosta käsin, mutta aikaisemmat kokemukset ohjaavat aina havaintoja. Aikaisempien kokemusten ei kuitenkaan anneta rajata aineiston analysointia. (Eskola & Suoranta 1998, 19-20.) Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto oli minulle osittain tuttua, osittain uutta. Se, mitä havaintoja tein, liittyy tietenkin aikaisempaan kokemukseeni. Aineistoa läpikäydessäni löysin kuitenkin uusia näkökulmia ja yhdistin asioita eri tavoin kuin aikaisemmin. Se, miten puhdasta aineistolähtöisyyttä onnistuin toteuttamaan, lienee mahdotonta määrittellä. En kuitenkaan asettanut ennalta määrityksiä tai luokituksia asioista, joita etsisin, vaan lähdin etsimään ammatin ja koulutuksen kehittymiseen liittyviä asioita. Löysin paljonkin materiaalia, jota en esiyymmärryksessäni olisi liittänyt tutkimustehtävääni. Laadullisessa tutkimuksessa kuitenkin tavoitellaan kohderyhmälle ominaista ajattelutapaa (Kiviniemi 2001, 74), joten tutkijan otettani tässä prosessissa en pysty täysin aikaisemmasta kokemuksestani erottamaan. Tulkinta nojaa aina jonkinlaiseen esiyymmärrykseen tai olettamukseen, ja on eduksi jos tutkija pystyy näkemään omat lähtökohtansa eli tiedostamaan oman esiyymmärryksensä. (Moilanen, P. & Räihä, P. 2001, 50.) Tutkijana olen pyrkinyt reflektoimaan omaa esiyymmärrystäni paitsi kirjaamalla oman taustani tutkimuksen suhteen, myös tarkastelemalla analyysin eri vaiheissa omia käsityksiäni asioista. Olen kirjoittanut lyhyitä tiivistelmiä ja memoja teemoista analysoinnin ohella ilman aineistoa ja verrannut niitä sitten analysoinnin kautta syntyneeseen tietoon.

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoksi valitaan usein harkinnanvarainen näyte, jonka kautta tutkittavaan ilmiöön voidaan perusteellisesti perehtyä. (Kiviniemi 2001, 68.) Tämä tutkimus ei pyri luomaan asiakirjojen avulla vaihe vaiheelta aukotonta kuvausta tutkittavasta ilmiöstä, vaan nostamaan esimerkinomaisesti esiin eri

aikakausia ja vaiheita kuvaavaa materiaalia. Tutkimus ei myöskään pyri autenttiseen, kaikkia kuntia koskevaan yleistettävyyteen esimerkkien avulla, vaan pyrkii yhden kunnan arkistoasiakirjojen kautta tuomaan johdonmukaisesti esille nykypäivän toiminnan taustalla olevia käytänteitä. Eskolan & Suorannan mukaan laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein pieneen määrän tapauksia ja annetaan tutkittavalle ilmiölle yhteiskunnallinen kehys ja historiallinen kuvaus. Tämä edellyttää harkinnanvaraista otantaa, jota voidaan kutsua myös harkinnanvaraiseksi näytteeksi otoksen sijaan. (Mts. 1998, 18.) Tämän tutkimuksen raportoinnissa painopisteenä on kokonaiskuvan hahmottuminen ja luettavuus, mitä yksityiskohtainen säädöspohjan selvittäminen ei tue. Sen vuoksi on käytetty harkinnanvaraista otantaa siinä, miten lainsäädäntöä, kunnallista päätöksentekoa ja kuntien käytänteitä on kuvattu.

Etnografisen, kulttuurin sisällä tehtävän tutkimuksen tapaan on hyväksytty, että osa yhteisön säännöistä, tavoista ja rakenteista on kirjoittamattomia, sisäistettyjä normeja ja sääntöjä. Tutkimuksen lähteenä voi olla pieni joukko, mutta materiaali on yksityiskohtaista ja rikasta. (Taraborrelli 1993, 172-186.) Tutkimuksen aineisto sisältää myös materiaalia, jonka lähdetietojen erottaminen tutkijan sisäistyneestä tiedosta on vaikeaa, ellei mahdotonta.

2.2 Tutkimuksen aineisto ja sen kerääminen

Tutkimuksen runsas lähdeaineisto on kerätty sekä virallisista että epävirallisista lähteistä, valtionhallinnon, paikallishallinnon ja virkamiesten käytännön työssä tuottamana ja perhepäivähoitajien itsensä laatimina. Uusitalon (1991) mukaan aineistot voidaan luokitella aikaisempiin tutkimuksiin, tilastoihin, henkilökohtaisiin dokumentteihin, organisaatioiden asiakirjoihin ja joukkotiedotuksen tuotteisiin. Tämän tutkimuksen aineistot voidaan tämän luokittelun mukaan jakaa seuraavasti:

Hallinnolliset asiakirjat. Näitä ovat esim. sosiaalihuollon yleiskirjeet ja työryhmämuistiot, komiteamietinnöt, sosiaali- ja terveysministeriön julkaisut, eduskunnan pöytäkirjat, lait ja asetukset, niitä edeltävät hallituksen esitykset, paikallishallinnon asiakirjat, perhepäivähoitajan koulutuksen opetussuunnitelmat ja ammattitutkinnon perusteet.

Tähän tutkimukseen koottiin aineistoa eduskunnan kirjastosta (valtiopäivien asiakirjat, lainsäädäntö, komiteamietinnöt), Suomen kuntaliiton arkistosta (Yleis-

kirjeet, ohjeet) sekä yhden kunnan arkistosta (ministeriöiden ja lääninhallituksen kirjeet, yleiskirjeet ja ohjeet, kunnan sosiaalilautakunnan pöytäkirjat julkisilta osin) ja eri oppilaitosten asiakirjoista (opetussuunnitelmat). Asiakirjoja koottiin vain yhdestä kunnasta (jäljempänä *tutkimuskunta*), koska 1970-luvulta 1990-luvulle asti vallinneen keskusjohtoisen järjestelmän keskeisinä asiakirjoina kaikkiin kuntiin lähetetyt ohjeet ja kirjeet oli saapumisjärjestyksessä diaaroitu ja arkistoitu. Yksittäisen kunnan pöytäkirjoja ja viranhaltijoiden työpapereita tutkimusaineistossa käytettiin esimerkinomaisesti, pyrkimättä luomaan kattavaa kuvaa kaikkien kuntien päätöksenteosta. Aineiston kerääminen toteutettiin siten, että tutkija kävi henkilökohtaisesti kussakin keräyspaikassa ja asiakirjaluetteloiden sekä hakemistojen avulla etsi ja lainasi / kopioi kaiken perhepäivähoidon kehittymiseen liittyvän keskeisen materiaalin. Tätä aineistoa kertyi n. yksi hyllymetri. Tästä aineistosta suoritettiin sitten eri vaiheissa karsintaa, ja lopulliseen analyysiin näistä asiakirjoista käytettiin n. 15 cm. vahvuista pinoa.

Aikaisempia tutkimuksia ei erillisenä tutkimusaineistona ollut juurikaan saatavissa, vaan niitä tarkastellaan alan kirjallisuudessa. Tutkimuksia on esitelty lähinnä varhaiskasvatuksen, päivähoidon ja aikuiskasvatuksen kirjallisuudessa, koska nimenomaisesti perhepäivähoitajiin liittyvää tutkimusta on tehty erittäin vähän. Aineistoon kuuluu julkaisematon opinnäytetyö perhepäivähoitajien koulutusarvostuksista (Heinämäki 1998). Kirjallisuutta tarkasteltiin myös koulutuspoliittisesta näkökulmasta: perhepäivähoitajan koulutuksen ja ammatin puuttuminen eri teosten alueelta rajasi toisaalta monta lähdeostea pois, mutta toisaalta vahvisti tämän tutkimuksen tarpeellisuutta ja merkitystä.

Henkilökohtaisia dokumentteja tässä tutkimuksessa ovat perhepäivähoitajien omat kuvaukset ammatistaan ja sen kehittymisestä. Perhepäivähoitajia pyydettiin kertomaan ammatistaan ja sen muuttumisesta lehti-ilmoituksella, *Kunta ja me* -lehdessä joulukuussa 2000: *Millainen on perhepäivähoitajan ammatti ja miten se on muuttunut vuosien mittaan?* Vastauksia tuli kuusitoista kappaletta, joten aineisto ei ole kovin kattava. Vastaukset olivat 1-4 sivun mittaisia kirjeitä / kirjoitelmia, vapaa- muotoisia ja henkilökohtaisia. Noin puolet oli käsin kirjoitettuja. Kaikkiaan tätä aineistoa kertyi 34 sivua. Tähän aineistoon viitataan raportissa viitteellä Hoitaja 1, Hoitaja 2..jne.

Henkilökohtaisia dokumentteja ovat tutkijan omat, perhepäivähoitajan ammattitutkintotyöryhmän työskentelyn aikana muodostuneet työpaperit ja henkilökohtaiset muistiinpanot. Työryhmän kokoontumisissa tehdyt muistiinpanot ja eri vaiheissa laaditut luonnokset ja muistiot kuvaavat ammattitutkinnon rakentumista. Tätä aineistoa oli yksi täysi kansiollinen.

Tutkimuksen aineiston valinta suoritettiin siten, että eri lähteistä koottiin raakamateriaali, joka liittyi perhepäivähoitajan ammattiin ja koulutukseen. Raakamateriaali valittiin erittäin laajasta aineistosta, esimerkiksi valtiopäivien pöytäkirjoja on useita tuhansia sivua vuotta kohden. Ensimmäisessä vaiheessa materiaalia kertyi yhteensä noin kahden hyllymetrin verran. Tutkimustehtävän täsmentäminen tehtiin tässä vaiheessa, ja sen jälkeen aineistoa karsittiin ja täydennettiin enemmän tutkimustehtävän suuntaan.

Aineistotriangulaatioissa useita erilaisia aineistoja yhdistellään keskenään, jolloin saadaan tutkittavasta ilmiöstä kattavampi kuva kuin vain yhtä aineistoa käyttämällä. (Eskola & Suoranta 1998, 69.) Tässä tutkimuksessa aineiston monipuolisuus mahdollisti eri lähteiden käytön. Triangulaatiolla pyrittiin varmistamaan aineiston ja sen tulkinnan luotettavuus, mikä erityisesti tutkijan sisäistyneen tietoaineksen osalta olisi tutkimuksen luotettavuuden kannalta ensiarvoista.

2.3 Aineiston analyysi ja raportointi

Aineiston analysointi tehtiin sisällön erittelynä aineistolähtöisesti. (Eskola & Suoranta 1998). Eri asiakirjoista pyrittiin löytämään perhepäivähoitajan ammatin ja koulutuksen institutionalisoimisen historiaa. Analyysi oli deduktiivista eli kokonaisuuden osista lähtevää siltä osin, että tarkastelukulmaksi oli valittu juuri ammatin ja koulutuksen kehitys. Analyysi oli kuitenkin pääosin induktiivista eli kokonaiskuvaava yksityiskohdista rakentavaa, sillä hallinnollisesta aineistosta pyrittiin määrittelemään karkeasti keskeisiä tapahtumia ja ajanjaksoja. Tämän jälkeen koeteltiin yhden kunnan asiakirjojen perusteella määritelmän hyväksyttävyyttä. Edelleen muusta aineistosta etsittiin määritelmälle ristiriitaista tietoa, ja samalla tarkennettiin määritelmää uudelleen. (Mts. 186- 189.)

Perhepäivähoitajien itse tuottamassa kirjallisessa aineistossa ei ollut riittävästi aineksia ammatin eri kehitysvaiheiden määrittelyyn, mutta ammatin ominais-

piirteitä, perhepäivähoitajan työssä oppimista ja joitain kehitysvaiheita ne valottivat. Tätä aineiston osaa käytettiin edellä kuvatusti koettelemalla tehtyjen määritelmien hyväksyttävyyttä. Analyysissä esiin nousseita teemoja arvioitiin sen valossa, miten hoitajat itse teemojen sisältämiä piirteitä kuvasivat.

Tässä aineiston jäsentelyn ensimmäisessä vaiheessa teemoina olivat päivähoiton kehitys, lainsäädännön kehitys, perhepäivähoitajan ammatti, ammatti-identiteetin muodostuminen, kunnallisen perhepäivähoitajan työ ja perhepäivähoitajan koulutus.

Kirjoitusvaiheessa eri teemoista kirjoitettiin induktiivisesti merkittäväksi koettua tietoa, ja vasta sen jälkeen suoritettiin karsintaa ja teemojen yhdistämistä. (Eskola & Suoranta 1998, 241.) Analyysi ei tutkimusraportissa etene kronologisesti, eikä kaikille aikakausille tai kehitysvaiheille ole asetettu samaa painoarvoa, vaan päähuomio on kiinnitetty aina merkitseväksi nousseisiin seikkoihin. Myöskään esimerkiksi lainsäädäntöä ei ole käsitelty jatkumona, vaan eri vaiheissa vaikuttavana tekijänä. Laadullisessa tutkimuksessa ei olekaan tarkoitus vain kuvata aineistoa autenttisesti, vaan pyrkiä luomaan sen avulla teoreettisesti kestäviä näkökulmia (EMts., 62). Perhepäivähoitajien itse tuottamaa aineistoa ei käsitelty erillisenä osiona, vaan sitä käytettiin suorina lainauksina eri teemojen käsittelyn yhteydessä. Näin haettiin lukijalle mahdollisuutta itse vakuuttua aineiston tulkinnasta.

Kirjoittamisprosessin ensimmäinen vaihe on suunnitteluvaihe (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998, 34). Kirjoitusvaiheessa tekstiä karsittiin, tiivistettiin ja teemoja jäseneltiin uudelleen. Tietoa ei pyritty valikoimaan esim. toiston pelossa, vaan runkoon kirjoitettiin monitasoista tietoa eri lähteistä. Tämä auttoi tutkijaa muodostamaan käsitystä teemojen sisällöistä ja mahdollisista liitännäisyyksistä helpottamaan jatkotyöstämistä. Kirjoitusprosessin lopuksi lukuja ja alalukuja tarkasteltiin, yhdisteltiin ja karsittiin.

Osaan teemoista haettiin lisälähteitä, ja osa teemoista hylättiin. Valikoinnissa pyrittiin fokuoimaan huomio perhepäivähoitajan ammatin taustaan. Tässä vaiheessa ammatin ja koulutuksen kehittymisen yhteyksiä valottaviksi teemoiksi muotoutuivat päivähoiton kehittymisen eri vaiheet, kunta palveluntuottajana, perhepäivähoitajan ammatti ja perhepäivähoitajan koulutus. Näistä teemoista kunta palveluntuottajana vaikutti alkuun liian etäiseltä ollakseen mukana, ja sen poisjättämistä harkittiin. Lähemmässä tarkastelussa osoittautui, että kunnallisen perhepäivähoitajan

ammatin ja koulutuksen kehittyminen kytkeytyvät olennaisesti kunnallisten rakenteiden kehittämiseen. Kunnallisen palveluntuottamisen taustaa tuntematta ei voi ymmärtää perhepäivähoitajan ammatin moninaisia säikeitä, joten teema kytkettiin aineistoon.

Kirjoitusprosessin toisessa vaiheessa eli tarkasteluvaiheessa (Hirsjärvi ym. 1998, 34) käytiin työ läpi muokaten sitä uudistettujen teemojen mukaisesti. Teemoiksi muotoutuivat koulutuksen taustojen lisäksi valtionhallinnon taso eli päivähoidon lainsäädännölliset puitteet, paikallishallinnon taso eli kunnallinen toiminta sekä yksilön taso eli perhepäivähoitajan ammatin kehitys. Viimeistelyvaiheessa tarkasteltiin teemojen sisältöä aineiston näkökulmasta, kiinnittäen erityisesti huomiota tutkijan oman tietoaineksen ja aineistosta nousseen tiedon suhteeseen eri osioissa. Tähän kirjoittamisprosessiin liittyi jo aikaisempaa selkeämpi tutkimustulosten pohdinta. Tulosten pohdinnassa tutkimusongelmaa tarkasteltiin esitettyjen teemojen valossa, ja tehtyjä päätelmiä pyrittiin perustelemaan aineistosta esiin nostetuilla seikoilla. Tässä vaiheessa vielä karsittiin jonkin verran vähemmän merkitsevää aineistoa.

Analyysivaiheessa toteutettu ideoiden rajaaminen liittyy myös raportointiin, sillä raportoinnissa joudutaan rajaamaan se, mitä tutkimuksen kuluessa esiin nousutta aineistoa voidaan raportoida ja mitä pitää jättää pois. (Kiviniemi 2001, 71-72.) Tämän tutkimuksen aineistossa olisi ollut aineksia niin naisnäkökulman, työpolitiikan kuin hoivatyön kehittämisen seuraamiseen vahvemmin. Mielenkiintoista aineistoa kertyi myös erilaisten koulutuksen järjestäjien ja rahoitusmallien toimivuudesta. Rajaaminen oli kuitenkin tehtävä, ja oma rajaukseni noudatteli koulutuksen ja ammatin kehittämisen päälinjojen esille tuomisesta.

Raportoinnin yhteydessä tehtiin myös ratkaisu jättää nimeämättä sitä kuntaa, josta kuntakohtainen aineisto on lähtöisin. Materiaali oli hyvin yleisluontoista, eri kunnissa samoina ajankohtina käytössä olleita asiakirjoja, joten kunnan nimeäminen ei tässä tutkimuksessa ole olennaista sen luotettavuuden kannalta.

Oman näkökohtansa tämän tutkimuksen raportointiin toi tämän alueen aikaisemman tutkimuksen vähäisyys. Koska perhepäivähoito on jäänyt hyvin vähälle huomioille tutkimuksessa ja kirjallisuudessa, oli raportoinnissa käsiteltävä hyvinkin perusteellisesti eri lähtökohdat, mistä aiheutuu luettavuudelle ongelmia. Toisaalta tämän tutkimuksen tarkoitus on toimia perustutkimuksena ja tarjota näin materiaalia myöhemmälle tutkimukselle, mikä puoltaa runsasta ja yksityiskohtiinkin menevää

raportointitapaa. Samasta syystä laajahkot katsaukset päivähoiton kehittymisestä ja kunnan toiminnasta palveluntuottajana katsottiin tarpeellisiksi. Perhepäivähoidon muotoutuminen kunnalliseksi palveluammattiksi on kuitenkin hyvin selkeästi sidoksissa kuntien toimintaan.

Raportointia ohjasi myös tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin tuominen lukijan ratkaistavaksi. Rikas kuvailu mahdollistaa tutkijan esittämien johtopäätösten ja ratkaisujen arvioinnin. Kuvailun myötä lukija voi myös itse arvioida tutkijan omien lähtökohtien vaikutuksen työhön.

2.4 Tutkijan tausta

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää että lukija pystyy arvioimaan, miten tutkija on näkemyksensä rakentanut. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan on jatkuvasti otettava kantaa sekä analyysin kattavuuteen että tekemänsä tutkimustyön luotettavuuteen. (Eskola & Suoranta 1998, 209.) Tutkijana lähestyn ilmiötä, johon olen perehtynyt useiden vuosien ajan hyvin perusteellisesti. Selvittämällä taustani ja päätelmäni pyrin tuomaan lukijan arvioitavaksi näkemyksieni oikeellisuuden.

Tässä tutkimuksessa tutkijan sisäistynyt tietoaaines muodosta osan aineistosta lomittuen asiakirjoista ja muusta aineistosta kootun tietoaineksen kanssa. Päivähoidon kehittämisprojektia kuvaavassa tutkimuksessaan Lahikainen (1991) lainaa Löfgrenin (1982) toteamusta: "Tutkimuksen tulisi onnistua kuvaamaan todellisuus *uudesta* näkökulmasta, antaa arkihavainnoille uusi tulkinta, nähdä arkihavaintojen takana piilevä merkityksien järjestelmä ja tuoda se esille." Tässä tutkimuksessa omat arkihavaintoni ovat osana tulkinnan rakentamista.

Laajasta asiakirja-aineistosta koottua tutkimusaineistoa muodostettaessa ei myöskään voida kieltää tutkijan omien käsitysten ja ennako- oletusten vaikutusta. Siksi tarkastelen tässä taustaani tutkittavaan ilmiöön nähden mahdollisimman tarkoin ja yksityiskohtaisesti. Näin lukija voi itse päätellä, miten luotettavina hän havaintojani pitää.

Alkuperäinen koulutukseni on lastentarhanopettajan tutkinto. Koulutukseen liittyvien opetussisältöjen lisäksi suoritin ylimääräisen perehtymisjakson perhepäivähoidossa, ja päättötutkimukseni tarkasteli perhepäivähoidon ohjaajien koulutus pohjaa. Näin suuntautuneisuus varhaiskasvatukseen perhepäivähoidossa nousi esiin jo ammattiin suuntautumisen vaiheessa.

Työurani pääosan on muodostanut työskentely perhepäivähoidon ohjaajana vuodesta 1982 alkaen. Viimeksi olen hoitanut sitä virkaa alkuvuodesta 2000. Näin olen saanut seurata perhepäivähoitajan ammatin ja koko kunnallisen toimintakentän kehitysvaiheita useiden muutosvaiheiden läpi. Perhepäivähoitajan ammatin arvostuksen lisääminen sekä heidän omassa keskuudessaan että yhteistyösuhteissa muihin tahoihin on ollut työurallani yksi tärkeä tehtävä. Olen tässä tutkimuksessa tarkastellut etäisemmin perhepäivähoitajan ammattia ja sen vaatimuksia ja pyrin realistiseen kuvaan.

Olen työurallani myös konkreettisesti kokenut sekä valtiojohtoisen, keskitetyn ohjauksen että kunnallisen itsehallinnon lisääntymisen sekä talousohjauksen että päivähoitolain säädösten kautta. Uskon, että nykyisen kunnallishallinnon aikaan työhön tulleet viranhaltijat eivät voi nähdä sitä suurta muutosta, minkä arkityössä etäiseltä tuntuva hallinnollinen muutos on tuonut. Uskon myös, että tämä muutos ei vielääkään ole toiminnoissa täysin toteutunut, vaan että osassa kuntia yhä 'odotetaan ohjeita, miten toimintaa vapautetaan', kuten eräs päiväkodin johtaja totesi 1990-luvun alussa. Tämä käsitys on epäilemättä ohjannut tässä työssäni hallinnollisen taustan perinpohjaista selvittämistä.

Työurani toinen merkittävä osa on ollut toimiminen opettajana jaksottain eri oppilaitoksissa ja perhepäivähoitajien koulutuksen toteuttaminen sen eri vaiheissa. Olen osallistunut tuntiopettajana kansalaisopistossa perhepäivähoitajien kurssien toteuttamiseen. Aikuiskoulutuskeskuksessa olen toteuttanut sekä 250 tunnin peruskurssia työharjoittelulla täydennettynä, että 120 tunnin täydennyskoulutusta. Ammattikorkeakoulussa olen kehittänyt ja toteuttanut lähihoitajan koulutukseen pohjautuvaa perhepäivähoitajan oppisopimuskoulutusta, sekä lukuisia eri sisältöisiä täydennyskoulutuksia. Olen myös suunnitellut ja toteuttanut perhepäivähoitajan ammattitutkintoon valmistavan koulutuksen näyttöineen. Näiden päätoimisten opetustehtävien lisäksi olen suunnitellut ja toteuttanut eri oppilaitoksille ja kunnille suoraan perhepäivähoitajien täydennyskoulutusta sekä perhepäivähoidon ohjaajien koulutuksia. Olen siis tutustunut huolellisesti perhepäivähoitajien koulutusten opetussisältöihin eri vaiheissaan, olen toiminut sekä koulutuksen tilaajana että tarjoajana. Olen kuunnellut lukuisia perhepäivähoidon ohjaajia ja sosiaalihoitajia ja heidän näkemyksiään siitä, mitä taitoja ja tietoja heidän perhepäivähoitajilleen tulisi opettaa, tai, mitä valmiuksia heillä toivottaisiin olevan aiempaa enemmän. Tämä on tuonut minulle var-

muutta tulkita aineistostani löytämiäni viitteitä rohkeammin kuin ilman tätä taustaa tekisin.

Perhepäivähoitajien koulutuksen kehittämiseen olen osallistunut tutkimalla perhepäivähoitajien koulutusarvostuksia ja osallistumalla ammattitutkintoa esittävän työryhmän työskentelyyn. Perhepäivähoitajien ammattitutkinnon perustetyöryhmän työskentelyyn eli ammattitaitovaatimuksien laadintaan osallistuin opetushallituksen muodostaman työryhmän jäsenenä. Olen myös kirjoittanut oppimateriaalia perhepäivähoitajien koulutukseen. Tämän taustan kautta tunnen siis hyvin sen prosessin, jonka seurauksena ammattitutkinto nykyisessä muodossaan perhepäivähoitajille vahvistettiin kesällä 2000. Olen myös tässä prosessissa mukana olleena perehtynyt perhepäivähoitajan ammattiin nimenomaan sen ominaispiirteiden tavoittamiseksi, koska ammattitutkintoa laadittiin juuri heille. Tämä kokemus auttoi rajaamaan tutkimusaineistoa siten, että kiinnitin päähuomiota juuri perhepäivähoitajan ammatille ja koulutukselle ominaisiin seikkoihin.

Näiden näkemysten ja kokemusten myötä ovat muokkaantuneet aineiston valintani ja tutkimusaineiston analysointini. Lisäksi tutkijan näkemykseeni vaikuttavat erityispedagogiikan opintoni ja perhepäivähoidon ohjaajan työssä läheinen suhde esiopetukseen noin kymmenen vuoden ajan. En voi myöskään ohittaa viiden-toista vuoden kokemusta perhepäivähoitolaisten äitinä -omakohtainen kokemus perhepäivähoitajan kasvatustyöstä antaa uutta näkökulmaa muulle tiedolle.

3 PÄIVÄHOIDON KEHITTYMINEN SUOMESSA

Päivähoitolain säätämistä vuonna 1973 edelsi useiden vuosien kiistely ja perustelu. Naisten jatkuvasti lisääntynyt palkkatyössä käynti, päivähoitotilanteen vaikeudet sekä naisten tasa-arvoisen työssäkäynnin mahdollisuuden turvaamisen vaatimukset johtivat viimein päivähoidon järjestämiseen. Vielä 1980-luvulla päivähoitopaikkojen tarve oli suurempi kuin tarjonta, ja kunnat määrittivät harkinnanvaraisesti päivähoitoon pääsemisen perusteet. 1990-luvun aikana päivähoito-oikeudesta tehtiin subjektiivinen: vuonna 1990 sen piiriin tulivat alle kolmevuotiaat ja 1996 kaikki lapset. (Lounassalo 2001, 230-235.) Järjestelmän rakentaminen edellytti ohjausta sekä valtion- että paikallishallinnon tasolla, ja myös uusien ammattilaisten työn ja koulutuksen kehittämistä.

Valtionhallinto ohjasi vahvasti lainsäädännöllä ja edelleen täytäntöönpanon ohjauksella kuntien tehtäviä aina 1980-luvun loppuun asti. Päivähoito oli sosiaalipoliittisesti suuri uudistus, jonka toteutumista ohjattiin hyvinkin tarkoin. Alkuvaiheessa päivähoito oli keskusjohtoisesti tarkoin säänneltyä, kunnille annettiin yksityiskohtaiset toimeenpano-ohjeet, ja kehitystä ohjailtiin tarkalla ennakkosuunnittelulla. Perheiden kannalta keskitetty ohjaus merkitsi tarkkoja säännöksiä siitä, kuka, koska ja missä päivähoitoa voitiin saada. Kuntien toiminnan muuttuessa on päivähoitokin palvelumuotona muuttanut paljon muotoaan: kuntien lisääntynyt itsehallinto on vapauttanut toimintamuotojen suunnittelun paikallishallintoon, ja perheille säännellysti osoitetusta palvelusta on tullut jokaisen lapsen subjektiivinen oikeus. Näin valtiovallan ohjaamasta ja valvomasta toiminnasta on siirrytty asiakaskeskeiseen, palveluperiaatteella toimivaan järjestelmään: Subjektiivinen oikeus päivähoitoon on siirtänyt päivähoidon järjestämisvastuun valvonnan valtiolta perheille. Kunnan velvollisuus järjestää päivähoitoa tulee valvotuksi kuntalaisten hakiessa päivähoitopaikkaa tietoisena siitä, että se lain mukaan kuuluu heille.

Päivähoitolain voimaantuloa 1973 edelsi eduskunnan monipuolinen pohdinta päivähoitotoiminnan käynnistämisestä. Ratkaisuja edelsi jo pitkään jatkunut yhteiskunnallinen keskustelu äitien työssäkäynnin lisääntyneestä. Vuodesta 1927 voimassa ollut Laki lastentarhain valtionavusta (296/27) ja vuoden 1970 laajennus alle kolmivuotiaiden seimi- ja päiväkotitoiminnan valtionavusta (414/70) nähtiin riittämättöminä, kun yhä useampi äiti tarvitsi lapsilleen hoitopaikan. Mannerheimin Las-

tensuojeluliiton järjestämässä seminaarissa 'Lasten päivähoito' 15.-17.2.1968 keskusteltiin päivähoidosta lapsen, kodin ja naisten ansiotyökysymyksen kannalta (Lasten päivähoito 1968, 5- 38), mikä oli varsin tavanomainen tarkastelukulmien jako.

Mainitussa seminaarissa päivähoidon vaikutuksia pohdittiin lapsen kannalta tarkastellen äidin ja lapsen välisen suhteen merkitystä ja pysyvyyttä, kun lasta hoitaa muukin hoitaja kuin äiti. Päivähoidon vaikutuksia lapseen arvioitiin verraten lapsen käyttäytymisen muutoksia kotona hoidettujen ja päivähoidossa olleiden lasten välillä. Huolestuttavina merkkeinä arvioitiin vuoteenkastelua, mukautumisen puutetta, lapsen alttiutta peloille, joita alati vaihtuvat päivähoitajat saattoivatkin aiheuttaa. Huolestumista aiheutti myös kodin ja päivähoidon kasvatustöiden erilaisuus, elleivät tarhan tädit kykenisi riittävästi ottamaan huomioon lasten erilaisuutta. (Lasten päivähoito 1968, 5-8.) Eri puheenvuoroissa tuotiin esille myös lapsen kehityksen tukemista päivähoidon keinoin.

Kodin ja vanhempien kannalta alustuksissa esitettiin työn tuomaa ristiriitaa vanhempien kasvattajaroolille, ja vanhempien vaikeuksia selvitä eri tahoilta tulevien paineiden puristuksissa. Yhteiskunnan julkiset kasvatustoimenpiteet aiheuttavat puolestaan tarpeen sovittaa kodin ja yhteiskunnan kasvatustoimenpiteet lapsen kannalta mielekkääksi kokemukseksi, ja joustavuuden nähtiin olevan kodin ja yhteiskunnan suhteissa tärkeimmän vaatimuksen. (Lasten päivähoito 1968, 9-13.) Seminaari käsitteli laajasti myös naisten ansiotyökysymystä, jonka ympärillä myöhemmin lain valmisteluvaiheissa eduskunnankin keskustelu paljon liikkui.

Lasten päivähoitokomitean 1971 mietinnössä näkökulma keskittyi vielä paljon äitien työssäkäyntiin. Päivähoidon tarpeen arviointi perustui työvoimakysymyksiin, ja päivähoitoa katsottiin tarvittavan 'sijaishoitona' äidin työssäkäynnin takia. Toisena perusteluna oli lasten virikkeiden tarve, erityisesti silloin kun sosiaaliset olosuhteet muodostivat lapsen kehitykselle riskiryhmän. Tärkeänä nähtiin myös kouluvalmiuden ylläpitäminen ja kehityspsykologiset näkökohdat. Koska kodeilla arvioitiin olevan eritasoinen mahdollisuus tukea kehitystä, kaikille tulisi tuo mahdollisuus päivähoidon kautta järjestää. (Lasten päivähoitokomitean mietintö 1971, 11-16.) Tässä asiakirjassa painottuvat vielä voimakkaasti sosiaaliluokkien erot: kokopäivähoitoa tarvitsevien katsottiin olevan taloudellisesti heikossa asemassa, koska äidin oli mentävä ansiotyöhön, osapäivähoitoa tarvitsevien lasten kohdalla taas oli useimminkin kysymys paremman toimeentulon omaavista perheistä, mikä heijastui

myös tarhojen lapsiryhmiin. Lasten päivähoidon kokonaisuohjelmassa (MLL, 1970) ansiotyö nähtiin päivähoidon tarpeen muodostajana ja taustalla oli vanhempien mahdollisuus parantaa asemaansa. (Mts. 32-33.)

Äidin ansiotyön lisäksi toinen keskeinen kysymys päivähoitolain valmisteluvaiheessa oli laitoshoidon ja avohoidon välinen ristiriita. Tässä kysymyksessä näkyivät aluepoliittiset painotukset: maaseudun edustajat pitivät tärkeänä että myös maaseudun tarpeet päivähoitossa huomioitiin, ja valinnanvaraisuus hoitopaikkojen perustamisessa säilyi mahdollistaen paikallisten olosuhteiden huomioinnin. (Valtiopäivät 1972, Pöytäkirjat, 1785 –1795.)

Puoluepoliittisesti suuri kysymys oli myös muiden hoitomuotojen kuten kotihoiton tukeminen. Hallitusohjelmassa oli lausuttu: ”Säädetään laki lasten päivähoitosta ja tuetaan samanaikaisesti ja tasapuolisesti muita hoitomuotoja.” (Hallitusohjelma.) Etenkin keskustapuolueen edustajat nostivat esille kotona lapsiaan hoitavien äitien taloudellisen tuen, äidinpalkan, mikä mahdollistaisi äidin kotiin jäämisen ansiotyön sijaan (Valtiopäivät 1972 ; Pöytäkirjat, 2389). Tämä ei lain säätämisen aikaan toteutunut, mutta lakitekstiin muodostettiin väljätkö vaatimus (36 /1973, §11) :

”Kunnan on huolehdittava siitä, että lasten päivähoitoa on saatavissa kunnan järjestämänä tai valvomana siinä laajuudessa ja sellaisin toimintamuodoin kuin kunnassa esiintyvä tarve edellyttää. Kunnalle tämän lain mukaan kuuluvista tehtävistä huolehtii sosiaalilautakunta.”

Näin kunnille annettiin itse asiassa varsin vapaat kädet tulkita, mikä on *kunnassa esiintyvä tarve*, ja missä määrin ja muodoin päivähoitoa sen mukaan tuli järjestää. Lain säädäntövaiheessa säännöksen riittämättömyyttä kritisoiitiin (Valtiopäivät 1972 Asiakirjat, 1797), mutta se astui voimaan sellaisenaan.

Hallinnollisesti päivähoito kuuluu kunnallishallinnon sektoreista sosiaalitoimeen. Siihen sen liittyy päivähoitolaki, jossa päivähoiton järjestäminen ohjeistetaan kunnissa sosiaalilautakunnan tehtäväksi. Lasten päivähoiton siirtämisestä sosiaali- ja terveysministeriön hallinnonalalta opetusministeriön hallinnonalalle, tai päivähoiton hallinnollisesta sijoittumisesta kunnassa kunnan päätöksellä sosiaalilautakunnan sijasta opetustoimen lautakunnan alaisuuteen on käyty vilkasta keskustelua. Päivähoito ja siihen keskusteluissa liitetty esiopetus ovat kuitenkin osa kokonaisuutta 'Pienten lasten hoitojärjestelmä', joka sisältää päivähoitopalveluiden erilaiset toimintamuodot,

lasten kotihoidon tuen ja yksityisen hoidon tuen. Joissakin kokeiluissa päivähoito on siirretty koko pienten lasten hoitojärjestelmä on siirretty opetustoimen lautakunnalle. (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 61-62.)

Päivähoito sijoittuu lainsäädännössä sosiaalilautakunnan alaisuuteen, ja sillä oli alkuun tarveharkintainen, tulonsiirtoon tähtäävä perusta. Päivähoitopaikka myönnettiin käytännössä sosiaalisin perustein vähävaraisten perheitten ja yksinhuoltajien lapsille. Nämä perusteet ovat poistuneet päivähoito- oikeuden laajetessa asteittain koskemaan kaikkia lapsia. Päivähoidon tärkeäksi tehtäväksi on kuitenkin noussut perheiden tukeminen kasvatustehtävässä ja lapsen persoonallisuuden tasapainoisen kehityksen edistäminen. Yhteiskunnallinen tilanne, jossa perheiden voimavarat eivät riitä turvaamaan lapsen myönteistä kasvua, päivähoidon sosiaalipoliittinen merkitys korostuu. Päivähoito tasaa mahdollisuuksia ja toteuttaa ehkäisevää sosiaalipolitiikkaa, ollen sosiaalilautakunnan alaisuudessa toimiessaan kiinteä osa sosiaalihuollon kokonaisuutta. Toisaalta on esitetty päivähoidon sisällön pedagogisen kehittämisen edellyttävän opetustoimeen liittymistä. (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 63-64.)

Päivähoito on osa suomalaista sosiaaliturvajärjestelmää, jonka avulla tehdään sosiaalipoliittisia tulonsiirtoja. Päivähoitomaksu on tulosidonnainen, sidottu perheen kokoon, ja alkuvaiheessa lainsäädännöllä sekä kuntien asettamilla tulorajoilla varmistettiin ensi sijassa heikommassa sosiaalisessa asemassa olevien lasten pääsy kunnalliseen päivähoitoon. 1970- luvun sosiaalipoliittisesta ajattelusta ollaan hieman etäännytty vasta 1990- luvulla, kun lainmuutos teki päivähoidosta vuoden 1996 alusta kaikille subjektiivisen oikeuden ilman kunnallista tarveharkintaa. (Laki lasten päivähoidosta.)

Päivähoidon siirtämistä opetusministeriön hallinnon alueelle on pohdittu 1990- luvun lopussa, ja kokeiluja tähän suuntaan on tehty. Siirtoa on perusteltu tyytymättömyydellä päivähoidon ohjausjärjestelmää kohtaan. Lainsäädäntö koetaan riittäväksi, mutta muun ohjausjärjestelmän katsotaan toimivan puutteellisesti. Opetusministeriöön siirrolla uskotaan parannettavan ohjauskulttuuria ja yhtenäistettävän kasvatus- ja opetusjärjestelmää. Päivähoito kytkeytyisi kiinteästi koulutus- ja opetusjärjestelmään muodostaen kokonaisuuden, joka jatkuisi varhaislapsuudesta alkaen jatkumona läpi eliniän. Kritiikkinä siirrolle nähtäisiin opetuksellisen osuuden painottuminen huolenpitotehtävän kustannuksella, kokonaisvaltaisen näkemyksen ja

perheiden kanssa tehtävän kiinteän yhteistyön heikkeneminen. (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 64-65.)

Näin päivähoidon alkuperäinen ajatus, mahdollistaa työssä käyvien äitien lasten hoito, on aikaa myöten ohjautunut yhä voimakkaammin kasvatuksen ja opetuksen järjestelmän osaksi. Päivähoito alkoi perheen yksityisalueena pidetyn lasten kasvatuksen alueelle tarjotusta 'sijaisäitiydestä' ja siirtyi yhä selkeämmin muiden kunnallisten palvelujen yhteyteen, julkiseksi toiminnaksi. Työmarkkinoiden tarpeesta saada naisia työhön on siirrytty lapsen tarpeeseen saada ohjattua, suunnitelmallista opetusta varhaisvuosinaan. Tämä muutos on liittynyt sekä päivähoidon muotojen että sisällön kehittämiseen 1970-luvulta vuoteen 2000.

3.1 Päivähoito sosiaalipolitiikan osana

Päivähoito on tyypillinen hyvinvointivaltion kansalaisilleen tarjoama palvelu. Hyvinvointivaltion ylläpitämisen ideaalimalleina sosiaalipolitiikassa voidaan nähdä kolme eri mallia: 1) residuaalinen, 2) institutionaalinen ja 3) korporatiivinen malli. 1) *Residuaalisessa* sosiaalipolitiikassa hyvinvoinnin voidaan katsoa perustuvan pitkälle yksilön omaan aktiivisuuteen ja vastuuseen. Tässä mallissa pääasiallinen palvelujen tuottaja on perhe ja lähiyhteisö, muut tarpeelliset palvelut hankitaan yksityisiltä markkinoilta. Valtion rooli on vähäinen, ja sosiaalipalvelut järjestetään yksityisyrityksien, järjestöjen ja vapaaehtoisen toimintana. Valtion tuki ulottuu vain marginaaliryhmiin, jotka eivät voi käyttää muita palveluita. Tällöin valtiollisen palvelun käyttäjä leimautuu, ja tässä mallissa asiakas nähdäänkin 'eläiteiksi leimautuneina'. Tätä mallia toteuttaa mm. Yhdysvaltojen, Kanadan, Australian ja Iso-Britannian sosiaalipolitiikka. (Koivula, Lehtimäki, Aukee, Jokinen & Juhila 1994, 16-18.) Residuaalisesta, tarveharkintaisesta hyvinvointivaltiosta siirryttiin Suomessa institutionaaliseen 1970- ja 1980-lukujen kasvavien hyvinvointipalvelujen myötä. Toiminnassa oli vallalla tasa-arvoperiaate sekä usko siihen, että suunnittelun ja ohjauksen avulla voidaan poistaa yhteiskunnalliset ongelmat. (Rönkkö 1998, 125.)

2) *Institutionaalinen* sosiaalipolitiikka perustuu puolestaan lähes yksinomaan valtion takaamaan turvaan ja palveluihin, joita jokainen on oikeutettu käyttämään tulotasosta huolimatta. Tällä politiikalla pyritään estämään yhteiskunnan muilla aloilla syntyvää eriarvoisuutta, ja sosiaalipolitiikalla pyritään tasoittamaan sosiaalisen aseman aiheuttamia eroja eri ryhmien välillä. Hyväosaisten osallistuminen toimeen-

tulon jakamiseen edellyttää hyvien, kohtuuhintaisten palvelujen ylläpitämistä. Tässä mallissa asiakkaat ovat tavallisia kansalaisia. Tämä malli on lähinnä pohjoismainen sosiaalipolitiikkamalli. (Koivula ym. 1994, 16-18 ; Raunio 1995.)

3) *Korporatiivinen* sosiaalipolitiikka perustuu työsuhteen kautta syntyvään sosiaaliturvaan ja sitä kautta muodostuvaan toimeentuloturvaan. Mallin perustana on aktiivinen väestönosa, jonka koetaan ansainneen saavuttamansa etuudet. Koska etuudet ovat ansiosidonnaisia, on elintaso turvattu erilaisten toimeentuloa uhkaavien tilanteiden aikana. Tuloeroja tämä pienten Euroopan maiden kuten Itävallan, Ranskan, Saksan ja Italian käyttämä malli ei tasoita. Näkemys asiakkaasta perustuu tässä mallissa etuuksien ansaitsemiselle. (Koivula ym. 1994, 16-18.) Korporatiivisessa mallissa omatoimisuus ja yhteisöllisyys ovat laajempia kuin pohjoismaisessa hyvinvointimallissa, mutta verorahoituksen lisäksi palveluista maksetaan huomattavia vakuus- ja palvelumaksuja. Korporatiivisen sosiaalipolitiikan maissa kuntien tehtävät ovat vähäisiä ja rajoittuvat peruspalveluihin ja yhdyskuntatekniikkaan. (Rönkkö 1998, 104-111)

Suomalainen päivähoito sisältää piirteitä sekä institutionaalisesta että residuaalisesta sosiaalipolitiikan mallista: lapsella on oikeus palveluihin kuten kaikilla kansalaisilla, mutta perheelle jää edelleen suuri vastuu kasvatuksesta. Myöskään päivähoiton institutionaalinen näkökulma ei ole vielä kovin vanha: subjektiivinen päivähoito-oikeus astui voimaan vasta vuoden 1996 alusta, ja siihen asti etusija hoitoon oli lapsilla jotka olivat 'kasvatuksellisesti ja sosiaalisesti tuen tarpeessa' (Laki lasten päivähoitosta).

Etenkin pohdittaessa päivähoitopalvelujen tuottamista opetushallinnon alaisuudessa, on korostettu päivähoitopalvelun liittymistä sosiaalipalvelujen kokonaisuuteen. Alkuperäinen, harkinnanvarainen ja tulonsiirtona toimiva päivähoitopalvelu on muuttunut kaikille tarkoitetuksi subjektiiviseksi oikeudeksi. Lasten päivähoito on kuitenkin toteuttanut universalismin periaatetta, joka on keskeinen piirre pohjoismaista hyvinvointimallia. Siinä palvelut suunnataan tarpeen, ei ostovoiman mukaan kuten anglosaksis- keski- eurooppalaisessa sosiaalipalveluajattelussa. (Heikkinen 1998.) Hillamon mukaan pohjoismaisen mallin tunnuspiirteitä perhepolitiikassa ovat universaalit, kaikille yhtäläiset perhe-etuudet (kuten päivähoito vuoden 1996 lakimuutoksen jälkeen), julkisen vallan vastuunotto lapsiperheiden taloudellisesta hyvinvoinnista, tulojaon tasoittaminen perhepolitiikalla, naisten ja miesten tasa-arvon

edistäminen ja syntyvyyden lisäämiseen tähtäävien piirteiden vähäisyys tarjottavissa palveluissa. Pohjoismaissa hyvinvointivaltiollisten palveluiden keskeinen piirre on ammatillistuminen eli uusien työntekijäryhmien kehittäminen näitä palveluita toteuttamaan. (Lounassalo 2001, 237-238.) Näin perhepäivähoito on mitä selkeimmin osoitus pohjoismaisen hyvinvointimallin vahvistumisesta Suomessa.

Suomen eduskunta käsitteli laajasti pienten lasten hoitojärjestelyjä 1990-luvun puolivälin jälkeen, kun pienten lasten hoidon tukijärjestelmä uusiutui 1.8.1997 lukien. Uudistusta edelsi n.s kannustinloukkutyöryhmän työskentely, ja päivähoitoa pyrittiin kytkemään muihin lapsiperheiden tukiin. Sosiaali- ja terveystieteiden valtiokunta korosti tuolloin päivähoitoa merkitykselliseksi lapsiperheiden hyvinvointipalveluna, joka mahdollistaa molempien vanhempien työssäkäynnin ja tukee perheiden mahdollisuuksia yhdistää työ ja perhe-elämä. Tämän vuoksi katsottiin, että päivähoitoon joustavuus ja kyky vastata muuttuvan työelämän tarpeisiin ovat keskeisiä, jotta työssäkäynti mahdollistuu työelämän tarpeiden mukaisesti. Päivähoitoa tulee myös pitää paitsi fyysistä hoitoa ylläpitävänä, myös varhaiskasvatuksen ja koulunkäyntiä tukevan esiopetuksen järjestelynä. (Pienten lasten hoidon..., 1991 ; Asetus lasten päivähoitosta..., 1992.) Näin korostui jälleen perheen toimintaedellytyksiä tukevan sosiaalipalvelun rooli päivähoitoa tausta-ajatteluna.

Päivähoitoa järjestämisen lähtökohtana oli alun perin sosiaalipalvelun järjestäminen perheille, lasten olosuhde-erojen tasaaminen ja perheiden toimeentulo- mahdollisuuksien turvaaminen. Tulorojen tasaamisesta on jäljellä tuloihin perustuva päivähoitomaksu. Lapsen olosuhteet eivät enää toimi oikeutuksena päivähoitoon, vaan kaikilla lapsilla on siihen oikeus, ja varhaiskasvatukseen on liitetty myös kuusi-vuotiaiden oikeus esiopetukseen. Näin ollaan irtautumassa päivähoitoa sosiaalipolitiikasta perusteesta ja lähentymässä kasvatuksellisen ja opetuksellisen perusteen vahvistamiseen. Kuitenkin kuntien paikallishallinnossa päivähoito nähdään yhä vahvasti juuri perheitä ongelmissa tukevana toimintana (Heinämäki 2001a).

3.2 Päivähoitoa muotojen kehittyminen Suomessa

Päivähoitoa rakentamisen alkuvaiheessa päivähoitolaki ja -asetus sääntelivät tarkasti sekä päivähoitoa ryhmäkoot, tilojen edellytykset sekä henkilöstön määrän ja koulutuksen. Lakiin liittyvä valtionhallinnon ohjeistus antoi muista käytännön sei-

koista erittäin tarkkaa ohjausta, etenkin uutena toimintamuotona käynnistyvän perhepäivähoidon osalta. Myöhemmin päivähoitolain määräykset väljenivät, suunnittelujärjestelmä ja sen myötä keskitetty valvonta purkautuivat ja kuntien taloudellinen itsehallinto lisääntyi. Kuntakohtaisesti tarve eri hoitomuotoihin ja reagointi työllisyyden myötä muuttuviin hoitopaikkatarpeisiin nousivat toimintaa määrääväksi tekijäksi aikaisemman valtionhallinnon ohjeistuksen sijaan.

Asetus lasten päivähoidosta (239/1973) määritteli kunnassa järjestettävän päivähoidon:

”Päivähoitopalvelut on kunnassa järjestettävä niin, että lasten hoidon ja kasvatuksen tarve eri ikäryhmissä tulee tasapuolisesti ja paikallisten olojen edellyttämällä tavalla turvatuksi” (1§)

Asetuksen mukaan kunnassa on annettava etusija sosiaalisista ja kasvatuksellisista syistä hoitoa tarvitseville lapsille (2§) ja lisäksi siinä määrättiin eri-ikäisten lasten ryhmäkoot (6§). Myös henkilöstön määrät ja kelpoisuusehdot säänneltiin asetuksessa tarkoin. Päiväkotipaikkoja oli vuonna 1978 Suomessa 70 000 ja perhepäivähoitopaikkoja 32 000, kun vastaavat luvut vuonna 1971 olivat 40 000 ja 2000 (Metsälä 1985.)

Sosiaalhallitus ohjasi kuntia lain asettaman päivähoitovelvoitteen täyttämässä. Sosiaalhallituksen yleiskirjeet sisälsivät yksityiskohtaisia ohjeita, joita kunnat pyrkivät noudattamaan. Yleiskirjeessä A3 /1984 määriteltiin tarkemmin sosiaalilautakunnan tehtäviä päivähoidon järjestäjänä. Tämä ohjaus korosti edelleen päivähoidon sosiaalipoliittista ja -palvelullista merkitystä: lapsen perheiden olosuhteista lähtevien ongelmien tasaaminen oli keskeistä. (Lasten päivähoito 1984.)

Alle kolmevuotiaiden hoidon järjestämisestä kunnissa annetussa yleiskirjeessä (Alle kolmevuotiaiden..., 1985) korostetaan pienten lasten hoidon järjestämisen korostamista määrällisen kehittämisen yhteydessä. Alle kolmevuotiaille tuli tuolloin vaihtoehdoksi myös kotihoidon tuki, ja tasapuolisuuden vuoksi tuli myös kehittää päivähoidon saatavuutta, jotta vanhempien valintaoikeus toteutuisi.

Päivähoitolain alkuvaiheessa päivähoidon ryhmien enimmäiskoko oli eri hoitomuodoissa ja eri-ikäisten lasten osalta tarkoin määritelty. 1980-luvun lopulla alettiin kehittää ryhmäkokojen ja henkilöstön säännöstelyä, ja asiaa valmistellut työryhmä päätyi esittämään yksikkökohtaista lasten ja henkilöstön suhdelukua. (Lasten

päivähoidon kehittämistyöryhmän muistio 1989, 11). Samaan ehdotukseen päätyi myös ammatillisia kelpoisuusehtoja ja ryhmäkokoja pohtinut toimikunta (Sosiaalihuollon ammatillisen..., 1991). Ryhmäkokojen tiukka sääntely purettiinkin päivähoitolain muutoksella (1991). Hallituksen esityksessä asetusmuutosta perusteltiin mm. ryhmäperhepäivähoidon mahdollistamisena. Ryhmiä oli jo toteutettu kuntien kokeiluina. (Hallituksen esitys, 1990) Näin kehittyi uusi päivähoitomuoto, ryhmäperhepäivähoito, jossa kaksi tai useampi hoitaja hoitaa 8-12 lapsen lapsiryhmää kunnan siihen tarkoitukseen osoittamissa tiloissa. Tämä uusi ryhmämuoto tuo valinnan mahdollisuuksia toimintaan.

Uudet, joustavammat ryhmäkokosäännökset tulivat voimaan samaan aikaan, kun taloudellinen taantuma alkoi ja kunnat alkoivat etsiä toiminnoistaan mahdollisuutta taloudellisiin säästöihin. 1990-luvun lopulla voitiinkin nähdä että kolmasosassa päiväkotia rikottiin asetuksen ryhmäkokoja ja henkilöstösäädöksiä jättämällä pitkienkin lomien ajaksi sijainen hankkimatta, ja sijoittamalla perhepäivähoitoryhmiiin lapsia jatkuvasti yli sallittujen määrien. (Suominen 1998, 47 ; Palvelukatsaus 1997, 47.)

Päivähoidon kehittyessä on siis lapsiperheisiin kohdistuvia muita palveluja osittain sulautettu päivähoitoon, ja samanaikaisesti päivähoidon tarve siihen sisältyvine palveluineen on jätetty kunnan paikallisolosuhteissa määriteltäväksi. Lapsiperheiden palveluiden ongelmiksi onkin muodostunut hallinnollinen sektorijako, pirstoutuneisuus ja eriytyneet hallinnolliset käytännöt ja ehkäisevän auttamisen puutteet (Suominen 1998, 53-55). Muun muassa lastensuojelutyössä päivähoidosta on muodostunut merkittävä yhteistyökumppani. Päiväkotia käytetään paljon lastensuojelun tukitoimena, mutta päiväkotien resurssien puute haittaa tukitoimintaa. (Onnismaa 1999, 43-45.) Myöskään ohjausta ja tukea päivähoitohenkilöstölle ei näihin tilanteisiin ole organisoitu.

Päivähoitolain säätämisvaiheessa julkinen keskustelu käsitteli lapsen kokemuksia päivähoitossa lähinnä verraten sitä kotihoitoon. Lastentarhojen toiminnassa oli jo pitkään perinteen mukaisesti mukana pedagoginen toiminta, Fröbelin, Pestalozzin ym. mukaan, ja lastentarhatoiminnasta – nyt päiväkotitoiminnasta - olikin jo pitkään kokemuksia. Lastentarhatoiminnan alkuvaiheissa 1800-luvun lopulla esiintyi myös seimitoimintaa, jossa hoiva ja suojele olivat keskeisiä, kun taas toisessa suuntauksessa suhtauduttiin lastentarhaan pikkulasten kouluna. (Laukkanen, Lühr & Sal-

pakivi 1981, 43-45) Nämä suuntaukset erottuivat vielä pitkään päiväkotienkin henkilöstörakenteissa: pienimpiä lapsia hoitivat seimiosastoilla lastenhoitajat, joiden koulutus painottui hoivaan ja fyysiseen huolenpitoon. 1-2 -vuotiaita hoitivat yhdessä lastentarhanopettaja ja lastenhoitaja, ja isoimpien ryhmässä työskentelivät lastentarhanopettajat. (Lasten päivähoitolain muutos 1986 ; Lasten päiväkotien ryhmäkoot 1986.) Päiväkotien toiminta oli myös tiukasti ohjeistettua ja säädeltyä, esimerkiksi Tutkimuskunnan sosiaalilautakunta vahvisti kokouksessaan 1.2.1978 kirkonkylän päiväkodin päiväohjelman (Yllilän..1978). Tämä koko päivän kattava, klo. 6.30 - 16.30 laadittu päiväohjelma noudatteli tuolloin yleistä ohjelmaa, ja käsitti 17 ajoitettua toimintokohtaa 15 minuutin tarkkuudella ilmoitettuna. Tämä esimerkki kuvastaa ulkoa tulevan ohjauksen määrää, jonka jäykistävä vaikutus arkitoimintoihin on osittain yhäkin päivähoitossa nähtävissä. (esim. Salo 1990, 153.)

Perhepäivähoito sen sijaan lähti vasta kehittymään ohjattuna kunnallisena päivähoitona, ja siinä roolin muutos kotona lapsiaan ja muutamaa vierastakin lasta hoitavasta kotiäidistä ammattimaiseksi varhaiskasvattajaksi on ollut hidasta. Uutena kunnallisen hoiva-alan työtehtävänä perhepäivähoitajan omassa kodissaan tekemä työ ei muodostanut nopeasti selkeää ammattikuvaa päiväkotien pitkään jatkuneen kasvatustyön rinnalle.

Eri päivähoitomuotojen vaikutuksia lapsen kehitykseen pohdittiin päivähoiton laadunarvioinnissa 1980- luvulla. Koska ulko- ja kotimaista tutkimusta ei oltu paljon tehty, voitiin vain yleisesti arvioida, ettei päivähoito olennaisesti edistä eikä haittaa lasten kehitystä. Eri päivähoitomuotojen väliset erot eivät tutkimusten mukaan näyttäisi olevan niin suuret; sen sijaan eri muotojen sisällä saattaa eri päivähoitopaikoissa olla suuriakin eroja. (Niiranen 1987, 6-9.) Kasvuympäristön päivittäisiä kokemuksia Suomessa on arvioitu 1979 (Nummenmaa), ja tällöin perushoitoa oli päivittäin enemmän päiväkodeissa kuin perhepäiväkodeissa tai lapsen omissa perheissä. Kotona ja perhepäivähoitossa lapset ulkoilivat ja liikkuivat enemmän kuin päiväkodissa. Pienten lasten leikkituokioita aikuinen ohjasi erittäin harvoin, isommat leikkivät rooli- ja sääntöleikkejä päiväkodeissa useammin kuin muissa hoitomuodoissa. Hoitomuotojen sisäinen vaihtelu oli kuitenkin niin suuri, ettei vertailuja hoitomuotojen välillä voida tehdä. Hoitoryhmien koosta on sen sijaan tehty havaintoja, joiden mukaan suurissa ryhmissä lapset olivat useammin ahdistuneita kuin pienissä, ja henkilöstön lisääminen ryhmään vähensi lasten ahdistuneisuutta ja käyttäytymis-

häiriöitä. (Niiranen 1987, 15-16 ; 20-22.) Vastaavaa, eri hoitomuotoja vertailevaa tutkimusta on sittemmin tehty melko vähän.

Päivähoitolain alkuvaiheessa asetettiin toiminnalle tiukasti säädellyt muodot ja puitteet. Lainsäädäntö on vapautunut taloudellisen ohjauksen osalta 1980- luvun loppupuolelta alkaen, mutta erityisesti 1990- luvun aikana. Päivähoidon muotojen kehittymiseen tämä kuntien itsemääräämisoikeuden lisääntyminen toi monimuotoisuutta ja kuntakohtaisten muutostarpeiden nopeampaa huomioimista palvelujärjestelmässä. 1990- luvun aikana tapahtuneet päivähoidon järjestämistä ohjaavien säästöjen purkamiset lisäsivät tätä itsenäistä, kuntakohtaista valinnaisuutta.

3.3 Päivähoidon sisällöllinen kehittyminen

Lastentarha-aatteen taustalla on ennen päivähoitolakia ollut Suomessakin käytetyt Pestalozzin ja Fröbelin ajatukset (Laukkanen ym. 1981). Alkuperäinen ajatus lastentarhoista korosti hoivaa ja suojelua, mikä heijastui julkisessa keskustelussa vielä 1970- luvulla päivähoitojärjestelmää luotaessa. Kasvatuksen rooli hoivan ja suojelun ohella on kuitenkin vahvistunut: 1980- luvun alussa vahvistetut kasvatustavoitteet viittoivat jo suuntaa, ja myöhemmin pedagoginen toiminta on saanut yhä enemmän jalansijaa mm. esiopetusuudistusta valmisteltaessa 1990- luvun lopulla. Opetushallituksen vahvistaessa joulukuussa 2000 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet muodostui pedagogisesta työstä yhä vahvemmin osa päivähoidon toimintaa.

Suomalaiselle päivähoidolle on ollutkin ominaista EDUCARE- mallin käyttäminen, jossa päivähoito muodostuu kasvatuksesta ja hoidosta, eikä näitä kahta voida erottaa toisistaan. EDUCation, varhaislapsuuden pedagogiikka eli esiopetus ja CAREgiving, perheiden sosiaalipalvelu muodostavat yhdessä suomalaisen päivähoidon toimintamallin. Varhaiskasvatuksen tutkimus ja koulutus ovat kehittyneet, ja käytännöissä on tapahtunut muutos lapsilähtöisyyttä kohti. (Hujala, Puroila & Parri-la-Haapakoski, 1998, 3-5.)

Suomalainen varhaiskasvatus on perinteisesti perustunut toimintatuokiopainotteiselle, aikuislähtöiselle tavoitteenasettelulle behavioristisen orientaation mukaisesti. Toimintatavoitteet on asetettu yhteisesti ryhmälle, ja kasvattajan tehtävä on ollut virittää halu suunniteltuun toimintaan ja hallita ryhmän toimintaa tavoitteen suuntaisesti. Behavioristisen näkemyksen mukaan kasvatustavoitteille on asetettu suuri painoarvo, ja ne ovat määräytyneet lapsen ikätason mukaisten odotuksien pe-

rusteella. Tällainen toiminta edellyttää tarkkaa suunnittelua ja vähentää lapsen yksilöllisyyden esiin tulon mahdollisuutta. (Hujala ym. 1998, 67- 68.)

Lapsilähtöisyyteen siirtyminen on merkinnyt varhaiskasvattajille oman kehitysnäkemyksen uudelleenarviointia. Varhaiskasvattajan kehitysnäkemyks perustuu hänen teorianäköalansa, jossa hän omaa lapsen kehityksestä useimmin ikävaiheittaisen, kvantitatiivisen näkemyksen eli arvioi lapsen kehitystä sen mukaan, mistä lapsen tulisi kullakin ikäkaudella jo suoriutua. (Lummelahti 1995, 35-37). Kehitysvaihetarkastelu perustuu varhaiskasvatuksen koulutuksen perusteella yleisimmin muutamaan perusteoriaan. Piagetin ajattelun kehitystä kuvaavassa teoriassa (mm. Takala & Takala 1988, 115-130) lapsen oppiminen perustuu tiedon rakentamiselle, mikä luo pohjaa konstruktiviselle oppimisnäkemyselle. Gesellin kypsyymistä ja lapsen älyn, tahdon ja tunteen yhdistämistä korostava teoria puolestaan toi 1900-luvun alussa kehityspsykologian varhaiskasvatukseen. Kolmantena keskeisenä teoriasuuntauksena voidaan nähdä Eriksonin psykososiaalinen kehitysteoria, jonka mukaan ikäkausittain etenevät kehitystehtävät toteutuessaan tuottavan positiivisen voiman, toteutumatta jäädessään kielteisen vastavoiman. Varhaislapsuudessa näitä kehitystehtäviä ovat perusluottamuksen, itsenäisyyden ja aloitteellisuuden saavuttaminen. (mm. Ojala 1993, 32- 49.) Myös Bronfenbrennerin kontekstuaalinen kehitysnäkemyks on omaksuttu varhaiskasvatuksen teorioihin (esim. Hujala ym. 1998,19-20), joskaan käytännön sovelluksia tämän teorian käytöstä ei liiemmin liene käytössä.

Lapsilähtöisen kasvatuksen korostuminen edellyttää kasvattajilta lapsen yksilöllisyyden hyväksymistä kehitysnäkemyksessä. Kephartin tiedonjäsenyyksen vaiheisiin perustuvaa kehitystason arviointia (esim. Lummelahti 1995, 38 –52) voidaan kehityksen vaiheiden suuntia tarkastelevana mutta lapsen yksilöllisyyttä korostavana pitää kvalitatiivisena kehitysnäkemyksenä.

Esiopetuksen lainsäädännön kehittyessä on varhaiskasvatukseen omaksuttu oppimisvalmiuksia tukevaa toimintaa ja tavoitteita entistä enemmän. Huomiota on kiinnitetty erityisesti oppimisympäristöön, lapsen aktiivisuuteen oppijana ja lapsen yksilöllisen oppimisen ohjaamiseen. (Hujala ym. 1998, 87- 106 ; Ojala 1993, 236-246.) Näin päivähoiton sisällölliset valmiudet vastata kasvatuksellisiin haasteisiin ovat kehittyneet.

Erilaisissa kokeiluprojekteissa on pyritty nostamaan esiin päivähoiton toiminnan kehittämisen painopistealueita. Esimerkiksi 'Voisiko jokin olla toisin lasten

päivähoidossa' - projektin kokeiluista moni kohdistui perhepäivähoidon kehittämiseen tai päiväkodin ja perhepäivähoidon yhteistoiminnan lisäämiseen. (Rusanen 1990b.)

4 KUNTA PÄIVÄHOITOPALVELUJEN TUOTTAJANA

Kunta on paikallishallinnon elin, joka toimii osana valtiorakennetta. Kunnan oma legitimaatio omien asioiden säätelyyn on rajattu valtion vallan suuntaan. Palvelujen, kuten päivähoito, kehittäminen on perustunut valtion kunnille antamana tehtävään, ja kunnan oma ratkais- ja päätäntävalta on rajoittunut alkuun hyvinkin suppeaan osaan toimintaa, myöhemmin päätäntävalta on laajentunut mutta edelleen valtion lainsäädännöllä osoittamat velvoitteet on hoidettava.

Kuntien itsehallinnon kehittäminen 1990- luvulla oli voimakasta: 1991 saatiin voimaan kunnallisen itsehallinnon peruskirja ja valtionosuuden lainsäädäntöä uudistettiin vuoden 1993 alusta. Edelleen kunnallishallintoa uudistettiin 1995 uudella kuntalailla (Kuntalaki, 1995.) Näitä uudistuksia edeltävissä kokeiluissa pyrittiin vapauttamaan kuntia yksityiskohtaisesta säätelystä, joka oli koettu kuntien itsehallintoa vaikeuttavaksi. Toisaalta samaan aikaan lisättiin kuntalaisten subjektiivisia oikeuksia, kuten päivähoito- oikeus vuoden 1996 alusta. Näin kunnallinen itsehallinto supistui lakisääteisten tehtävien laajetessa. Valtion valvonnan roolin muodostuminen onkin ollut kunnallisen itsehallinnon ongelmakohta: kunnan harkintavallan supistuminen valtion asettamien erityistoimialoihin kuuluvien tehtävien hoitamisen osalta. (Ryynänen 1998, 5-24.)

Suomi on jaettu hallitusmuodon 50§ mukaan julkista hallintoa varten lääneihin, kihlakuntiin ja kuntiin. Kunnat ovat alueina erilaisia monin tavoin, jo asukasluvun mukaan mitaten. Suomen 460 kunnasta puolet ovat alle 6000 asukkaan kuntia, ja alle 10 000 asukkaan kuntia oli vuoden 1992 tilastossa 350. Samassa tilastossa 10 000- 25 000 asukkaan kuntia on 76, ja yli 50 000 asukkaan kuntia kolmeitoista. Vaikka kunnat poikkeavat toisistaan muutenkin kuin asukasluvun suhteen, ovat hallinnolliset perusratkaisut hyvin samanlaisia. (Harisalo, Rajala & Ståhlberg 1992, 106-107.)

Kunnat ovat useiden yhteiskunnallisesti merkittävien hyödykkeiden tuottajia lähes yksinoikeudella, esimerkiksi koulu-, sosiaali- ja terveystalveluiden. Palvelujen tuotannon rahoitus muodostuu verotuksesta, maksuista ja taksoista, valtiolta saaduista valtionosuuksista ja -avustuksista sekä lainanotosta. Kunta ei ole vain hallinnollinen järjestelmä, vaan samalla se on miniatyyriyhteiskunta, jonka olosuhteita ei voi täysin ymmärtää kunnan virallisen järjestelmän kautta. Kuntayhteisö vaikuttaa

kunnan viralliseen järjestelmään samoin kuin virallinen järjestelmä vaikuttaa kuntayhteisöön. (Harisalo ym. 1992, 11-12.)

Kunnallisilla palveluilla on yleisesti ominaisuuksia, jotka eroavat yksityisistä palveluista. Kunnalliset palvelut ovat osa poliittisen ohjauksen alaista yhteiskuntapolitiikkaa, säännöspohjaisia, voimavaroiltaan budjettisidonnaisia, valtakunnallisesti ohjattuja ja moniportaisesti hallittuja, tavoitteiltaan yhteiskuntapoliittisia ja useisiin eri hallinnon aloihin lohkoutuneen hallinnon johtamia. (Harisalo ym. 1992, 151-152.)

Kunnallishallinnon pääperiaatteista keskeiseksi on noussut palveluperiaate. Sen mukaan kuntalaiset ovat asiakkaita joilla on oikeus mahdollisimman hyvään palveluun. Myös hallintomenettelylaki edellyttää palveluperiaatteen noudattamista. Muina periaatteina edellytetään hallinnon lainalaisuutta, mikä edellyttää kunnan päätösten noudattavan tarkoin lakia. Lisäksi edellytyksenä ovat harkintavaltaa rajoittavat periaatteet: *yhdenvertaisuusperiaate*, joka edellyttää kaikille tasapuolista kohtelua, *suhteellisuusperiaatetta*, joka vaatii toimintojen mitoittamista oikein, sekä *objektiivisuusperiaate*, jonka mukaan viranomaisen toiminnan tulee olla asiallista ja puolueetonta. (Harjula & Laakso 1996, 21-24.)

Kunnallisten palvelujen tuottamisessa ilmeneviä ongelmia voidaan tarkastella asukaslähtöisesti responsiivisuuden tai hallinnon ongelmina. Responsiivisuus, järjestelmän kyky reagoida esitettyihin vaatimuksiin, muodostuu asukkaiden palveluihin kohdistamista vaatimuksista. Asukkaat eivät kuitenkaan pysty arvioimaan tarjonnan muutoksen, esim. hoitomenetelmän kehittymisestä johtuvaa tarjonnan muutosta, eivätkä arvioimaan mahdollisia uusia toimintoja, vaan palveluarviointi kohdistuu yleensä nykyisten palvelujen vahvistamiseen. Ehdotukset ovatkin laadullisesti korjaavia, eikä sisällön kehittämiseen jää aikatekijän vuoksi huomiota. (Harisalo ym. 1992, 155- 162.)

Hallinnon kannalta ongelmat ovat periaatteellisia. Toiminnan kohde nähdään usein yhteiskunnallisten suhteiden kokonaisuutena, ei yksittäisenä asiakkaana. Rakenneongelmien vuoksi sektoroitunut palvelutuotanto ei muodosta asiakkaan kokonaistilannetta tukevia toimintakokonaisuuksia. Toimintaprosessien suurimmaksi ongelmaksi on nähty se, että toimintaa ei suunnitella siellä missä se toteutetaan. Tämän vuoksi sisällölliset ratkaisut siirtyvät yhä alemmas ja ruohonjuuritason henkilöstön tehtäväksi muodostuu välittää hallintoon kuntalaisten tarpeita, joihin usein liittyy lisäresurssivaateita. Johtamistoiminnassa asiakaskeskeisyys ja palveluperiaate

muodostavat ongelman, koska johtaminen on pitkään keskittynyt asioiden hoitoon, ei asiakasajatteluun. Resursointi on palvelutuotannon keskeisin elementti, jossa ongelman muodostavat henkisten ja taloudellisten voimavarojen riittävyys. (Harisalo ym. 1992, 155- 162.)

Kunnallisen toiminnan muutokset ovat päivähoiton kehittymisen aikana 1970- luvulta 2000 -luvulle olleet suuret. Toisaalta muutoksen ovat tuoneet lainsäädännöllä lisätyt palvelutehtävät ja kuntalaisten oikeudet, mikä on lisännyt kuntien henkilöstöä ja palvelutuotantoa etenkin 1980 - luvulla. Tähän liittyvä toinen muutos on ollut kunnallisen itsehallinnon lisääminen. Kolmas suuri muutos on ollut taloudellisen laman ja siitä seuranneiden säästöpainneiden vaikutus kuntien taloudessa. Nämä paikallishallinnon päätöksentekoa ohjaavat tekijät ovat olleet muokkaamassa myös perhepäivähoidon kehittymistä ja toimintaa.

4.1 Kunnan hallinnollinen organisaatio

Kun Suomen sosiaaliturvaa 1970- ja 1980 - luvuilla voimakkaasti laajennettiin, siirtyi kunnan huolehdittavaksi useita uusia tehtäväkenttiä ja palveluita, joista osaa olivat kansalaisjärjestöt hoitaneet tähän saakka. Päivähoito oli yksi näistä uusista tehtävistä. Esimerkiksi Mannerheimin Lastensuojeluliitto oli jo pitkään toteuttanut ilta-päivähoito- ja leikkipuistotoimintaa, ja yksityisiä lastentarhoja ylläpitivät myös muut yhteisöt. Laajentuneiden tehtävien hoitoon kuntiin organisoitiin uudenlainen toimintakäytäntö, sektoristrategia. Sen mukaisesti kuntien tehtävät keskitettiin ja niille annettiin ministeriötasolta yksityiskohtainen ohjaus lainsäädännöllä, sitovilla ohjeilla, meno- ja tehtäväperusteisilla valtionavuuilla sekä ammatillisesti sektoroituneilla palvelujärjestelmillä. Järjestelmällä pyrittiin kuntalaisten tasa-arvoon asuinpaikasta ja varallisuudesta riippumatta takaamalla heille maksuttomat peruspalvelut. Keskitetyille sektoristrategialle lähdettiin kuitenkin 1980- ja 1990- luvuilla etsimään vaihtoehtoja ja itsehallintoa tukevampia malleja mm. vapaakuntakokeiluilla, joissa päivähoito oli yhtenä kokeilualueena. Kehittämiskohteeksi nousi myös koko kunnan palvelurakenteen uudistaminen. (Rönkkö 1998, 109- 128.)

Kunnallisen päivähoiton organisaatiossa on pyritty yhdistämään eri sektoreita, ja sosiaalihuoltolain (Sosiaalihuoltolaki, 1982) mukaan alueellista oikeudenmukaisuutta on toteutettava. Sosiaalihuollon alueellistaminen eli suuren palvelutuotantolaitoksen jakaminen pienempiin yksiköihin on Rusasen (1990a) mukaan raken-

tunut väestö- ja aluevastuun sekä organisaatio- ja asiakasvastuun periaatteilla. Väestövastuuajattelussa palvelut järjestetään asuinalueelle, esim. päivähoitopaikka mahdollisimman lähelle kotia. Aluevastuussa pyritään huolehtimaan väestön elinoloista siten, että ongelmia ennaltaehkäistään. Asiakasvastuu lähtee siitä, että sama työntekijä auttaa asiakasta eri ongelmissa, mikä edellyttää tehtäväkohtaisten hierarkioiden purkamista. Organisaatiovastuu yhdistää viralliset ja epäviralliset toimintamahdollisuudet. (Mts. 6-7.)

Kuntien toimintaa ohjaavat ns. hyvän hallinnon periaatteet, joita ovat kuntalaisten yhdenvertaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden sekä suhteellisuuden ja objektiivisuuden periaatteet. Hallintoa on myös arvioitu kuntien työn tuottavuudella eli tehokkuusvaatimuksilla. Kunnallisen organisaation ongelmakohtina on nähty työvaltaisten palvelutehtävien pirstoutuneen luonteen vuoksi kokonaistavoitteiden jääminen epäselväksi. Työtä onkin 1980- ja -90- lukujen taitteessa kehitetty purkamalla päätöksenteon hierarkiaa ja sektorijaon rajoja, toimintaa on pyritty liittämään kokonaisuudeksi toiminnasta, ei työnjaosta lähtien, ja henkilöstöä on pyritty huomioimaan. (Harisalo ym. 1992, 100- 102.) Laman myötä 1990- luvulla kuntien organisaatiouudistukset usein kilpistyivät taloudelliseen ahdinkoon, ja toimintojen yhdistämistä tehtiin enemmän säästö- kuin tarkoituksenmukaisuussyistä.

Kunnallishallinnossa organisaatio perustuu selkeään linjaorganisaation kaavaan. Luottamushenkilöorganisaatio on hierarkkinen järjestelmä, samoin virastoorganisaatio, jonka rakenne muodostuu keskushallinnosta sektorihallintoon jakautuvaan, ja jonka toimintatavat ovat byrokratiamallin mukaisia. (Harisalo ym. 1992, 107.)

4.1.1 Päätäjät ja henkilöstö

Ylin ja päättävä elin luottamushenkilöstössä on valtuusto, jonka alaisena työskentelee hallitus, kolmantena portaana hallintokunnat. Eri hallintokuntia tässä rakenteessa edustavat lautakunnat. (Harisalo ym. 1992, 107.)

Valtuusto vastaa kunnan toiminnasta ja taloudesta (Kuntalaki 1995, 13§). Valtuusto päättää kunnan hallinnon järjestämisestä, organisaatiosta ja toimielimien järjestämisestä sekä tehtävien jakamisesta. Kunnanhallitus on kunnan pakollinen toimielin. Hallitus vastaa kunnan hallinnosta ja taloudenhoidosta sekä valtuuston päätösten valmistelusta, täytäntöönpanosta ja laillisuuden valvonnasta, sekä muiden kunnan toimielinten ja viranhaltijoiden toiminnan valvomisesta ja yhteensovittami-

sesta. Lautakunnat eivät ole kunnassa pakollisia, ja jokainen kunta voi päättää millaisia lautakuntia kunnassa on, jotkin erillislaeista johtuvat poikkeukset huomioiden. Kunnanhallitus voi päättää ottaa organisaatiossa alempana olevan elimen, esim. lautakunnan, käsittelemään asian omaan toimivaltaansa. (Harjula & Laakso 1996, 26-28.)

Kuntalaisille luottamushenkilöstö muodostaa yhden osallistumisväylän kunnan päätöksentekoon. Osallistuminen voi olla joko kunnan jäsenenä olemista, suoraa vaikuttamispyrkimystä tai välillistä vaikuttamispyrkimystä. Jäsenenä oleminen tarkoittaa toimintaa luottamuselimissä, hallinnon valmistelevissa elimissä, puolueissa, järjestöissä tai yhdistyksissä. Suoraa osallistumista ovat välittömät yhteydet päätöksentekoon ja välillistä osallistumista ovat vaikuttamispyrkimykset, jotka kanavoidaan jonkin välittävän toimijan kautta päätöksentekoon. (Harisalo ym. 1992, 57-60.)

Kunnalliseen virkamiestyöhön liittyy myös organisaatiojohtaminen, jota kunnissa on viime aikoina tutkittu ja pohdittu paljon. Tuloksellisuus on kunnallishallinnossa konkretisoitunut tulosjohtamisessa, joka ohjaa talousarviokäytäntöjä tulosten tunnistamisen ja arvioinnin suuntaan. Tuloskorosteinen johtamisprosessi jakaa toiminnat siten että tavoitteet konkretisoidaan tulosalueittain ja -yksiköittäin. Organisaation sisäisissä tulosneuvotteluissa sovitaan toiminta-alueen tulokset, niiden kehittäminen, mittaus ja arviointi. Johtajan rooli on tässä strategiassa keskeinen, etenkin arvioinnissa ja palkitsemisessa. (Hoikka 1998, 222-229.)

Kunnallisen sektorin henkilökunta on lisääntynyt nopeasti, etenkin suhteellisen hyvin koulutetun henkilökunnan määrä. Henkilökunta on siis lisääntyneesti professionaalista sekä hyvin järjestäytyntä. Julkisen vallan painopiste on hajauttamisen ja harjoitetun politiikan myötä siirtynyt kohti kunnallista henkilöstöä. Tällainen kehitys tukee kunnallisten palvelujen järjestämisessä enemmän tarjontasuuntaisuutta kuin kysyntäsuuntautuneisuutta. Näin ammattikunnat paremminkin kertovat kuntalaisille, mitä palveluja he voisivat kysyä, kuin että kuntalaiset kertoisivat ammattikunnille, mitä palveluja pitäisi tarjota. Tämä järjestelmä johtaa myös siihen, että hyvin järjestäytyneet ryhmät ajavat omia etujaan ja työoloja ohjaamaan kehittyä laaja säännöstö, joka voi luisua hallitsemattomaksi. Toimintalinjojen muuttaminen edellyttää laajoja, monimutkaisia yhteensovittamisjärjestelmiä. Siirryttäessä enemmän vaihtoehtoiseen palvelujen tuottamiseen lähestytään markkinaperusteisuutta, jossa keskeisinä piirteinä ovat valinnan vapaus ja kilpailu. (Harisalo ym. 1992, 155-162.)

4.1.2 Johtaminen ja suunnittelu kunnissa

Kun tulosohjauksen on kunnissa keskeinen johtamiskäytäntö, kiinnittyy huomio aikaansaannoksiin. Toiminta-ajatuksesta johdetaan avainalueiden tulostavoitteet ja tulosityksilöiden tavoitteet. Normien purku ja valtion ohjauksen väheneminen ovat edellytyksiä tulosohjauksen toteutumiselle. (Harisalo ym. 1992, 146- 147.) Esimerkiksi subjektiivinen oikeus päivähoidon ei mahdollista päivähoitoyksiköille toiminnan rajoittamista taloudellisen tuloksellisuuden saavuttamiseksi.

Tuloksellisuusajattelun ongelmia ovat myös mittaukseen liittyvät ongelmat. Määrälliset tavoitteet asettavat keskeisten professioammattien edustajat, ja laadulliset tekijät ja kunnan toiminnan perimmäiset tarkoitukset voivat jäädä vähälle huomiolle, eikä henkilöstön sitoutumisesta yhteisten päämäärien saavuttamiseen aina huolehdita. Tuloksista vastaaville viranhaltijoille tulee myös antaa valtaa, jota edellytetään tuloksen saavuttamiseksi, mikä siirtää hallinnolta pois aiemmin poliittisesti tehtyjä ratkaisuja. Taloudelliset arvot johtavat näin viranhaltijan aseman demokratisoitumiseen. (Harisalo ym. 1992, 147- 148.) Viranhaltijan vallan kasvua osoittaa esimerkki: Päiväkodin päiväjärjestys hyväksyttiin 1980- luvulla sosiaalilautakunnan kokouksessa. Saman päiväkodin johtajalla on vuosituhaten vaihteessa laillisuuden ja talousarvionsa loppusumman puitteissa käytännössä ratkaisuvallaa päiväkodin toimintaan, henkilöstöön, lasten valintaan ym. Toimintakulttuurin muutos tiukasta ohjauksesta itseohjautuvuuteen onkin suuri - osalle toimijoista kenties vaikea omaksuakin. Myös taloudellisten mahdollisuuksien kaventuminen rajoittaa itseohjautuvuuden kehitystä.

Suomen kunnallishallinto on muotoutunut kaksoisorganisaation luonteisesti. Ideologisista valinnoista vastaa luottamushenkilöjärjestelmä, ja sen lisäksi toimii varsinainen virasto- organisaatio. Kuntalaiset valitsevat vaaleilla luottamushenkilöt, jotka muotoilevat toiminnan pääperiaatteet, ja virasto-organisaatio valitsee keinot ja toteuttaa käytännössä toiminnan. Työnjako ei kuitenkaan käytännön todellisuudessa toimi näin esitetyn selkeästi. Rakenteiden rinnalla on koko ajan prosesseja, jatkuvia toimintoja joilla tehtävät ja palvelut hoidetaan. Virallisen organisaation rinnalla toimii epävirallinen, tunnistettavissa oleva organisaatio joka on tärkeä informaation ja vallankäytön kannalta. Jos organisaatiossa arvoista ja faktoista ollaan täysin eri mieltä, perustuu päätöksenteko tilanteeseen ja intuitioon. Poliittisessa prosessissa päätöksenteko on lähinnä tätä, toisin kuin ohjelmallisesti byrokraattisesti valitun päätösstrategian perusteella voisi olettaa. Lisäksi ammattiryhmistä, professioista, on

tullut ratkaisuihin välillisesti vaikuttava ryhmä, sillä asiantuntemuksellaan he pystyvät vaikuttamaan käytännön valintoihin, luomaan vaihtoehtoja ja tekemään strategisia valintoja. (Harisalo ym., 100- 102, 121-122, 128-129.) Arvokeskustelujen puute luottamus- ja virasto- organisaation välillä voi johtaa toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa suuriin näkemuseroihin, vaikka periaatteessa pyrittäisiin yhte- näistä linjaa toteuttamaan.

Kuntien toiminta on yhteiskunnan peruskysymykseen, hyvinvoinnin tuotta- miseen ja sen jakamiseen läheisesti liittyvää toimintaa. Kuntien toimintaa ohjaavat julkisen vallan pyrkimykset hyvinvoinnin jakamisen suuntaamisessa sekä talouselä- män ja kansantuotteen kehitys. Kunnat ovat tuottaneet lähes kaikki peruspalvelunsa itse, toimien eri sektoriviranomaisten paikallisena palvelu- ja hallinto- organisaatio- na. Itsehallinnon ihanteena on asukkaiden mahdollisuus vaikuttaa omaa hyvinvointi- aan koskeviin ratkaisuihin. (Rönkkö 1998, 101-103.)

Hyvinvointipolitiikka on pyritty 1990- luvulla kehittämään sektoripalveluita laajemmin. Johtamiskäytännöissä tämä muutos näkyy tulosjohtamisena pyrkimykse- nä erottaa palvelun tuottajan ja tilaajan roolit toisistaan, palvelutuotannon yksityis- tämis- ja yhdistämisajattelu. kilpailuttaminen ja markkinaohjaus. Onnistuessaan tämä suuntaus tuottaa sektori- ja ammatillisia professorajoja murtaen joustavampaa hy- vinvointia kunnan asukkaille, mutta uhkakuvana on, että käytännössä se enemmänkin vaikeuttaa muutosta. Tässä uuden johtajuuden mallissa asiakaslähtöisyys painottuu, mikä voi vahvistaa kuntalaisten paikallista vaikuttamista. (Lehto 1994.)

1990- luvun puolivälissä käsitys sosiaalitoimen toimintamallien muutostar- peesta on ollut laajalti hyväksytty. Uudistusten kohdentaminen on kuitenkin ollut vaikeaa sekä poliittisten päämäärien että väestöryhmiin kohdentamisen kannalta. Saavutettuja etuja halutaan puolustaa ja ihmiset ovat haluttomia etsiä hyvinvoinnin rahoittamiselle uusia muotoja, vaikka veronmaksuhalukkuus väheneekin. Kunnalli- sen päätösvallan hajauttaminen ja palvelujärjestelmän uudistaminen ovat edellyttä- neet paljon päätöksentekoa sosiaalipalvelujen supistamiseksi. Johtamiselle nämä muutokset ovat tuoneet paineita nostaa esiin tulosjohtamisen markkinaistamista, pal- velusetelijaatteluja ja tilaaja - tuottaja -mallin käyttämistä. (Niiranen 1995, 49-51.)

Kunnallishallinnossa suunnittelua ja päätöksentekoa määrittelevät ohjaus- järjestelmät, jotka koostuvat säännöistä, suunnittelusta, johtamisesta ja organisaatiorakenteesta. Ohjaustapoja ovat ulkoiset eli lähinnä valtion ohjaus sekä sisältä,

kunnan organisaatiosta ja kuntalaisilta tulevaan ohjaukseen. Suunnittelulla hallinnossa asetetaan toiminnan tavoitteet, sovitaan eri suunnitelmat yhteen ja otetaan kantaa toteuttamisvaihtoehtoihin. (Harjula & Laakso 1996, 14-15..)

Suunnittelu käsitteenä kohdistuu tulevaisuuteen ja perustuu käsitykseen tulevaisuuden kontrolloinnin mahdollisuudesta. Suunnitteluprosessia voidaan tarkastella tulevaisuuden kartoittamisena, ennakkopäätösten tekemisena, toimintojen ja henkilöstön ohjaamisena ja valvonnan muodostamisena. Suunnittelussa syntyvillä suunnitelmilla on arvoa vasta sitten, kun niitä käytetään hyväksi päätöksenteossa. Suunnittelua voidaan tarkastella joko suunnitteluprosessin tai suunniteltavia ilmiöitä koskevien teorioiden kautta. Suomessa on suunnitteluun liittynyt vahvasti rationaalinen traditio, jossa pyritään ilmiöiden kokonaisvaltaiseen hallintaan. Sen rinnalle on kehittynyt päätöksistä teoria inkrementalismi, jossa tavoitteet ja keinot kytketään kiinteästi toisiinsa eikä niitä ole hierarkkisesti järjestetty. Suunnittelua ei tarkastella vaiheina, ja ongelmia ratkaistaan ositettuna ja rajattuna. (Harisalo ym. 1992, 135-138.)

4.2 Perhepäivähoidon rakentaminen kunnissa

Perhepäivähoito alkoi kunnallisena toimintamuotona kehittyä yksityisestä, valvotusta perhepäivähoidosta päivähoitolain voimaan tultua. Yksityinen toiminta oli ollut pääosin kaupunkien hoitopaikkapulassa kehittynyttä vapaata, 'villiiä' päivähoitoa, minkä seurauksena kielteisiä kokemuksia oli esillä julkisuudessakin. Kaikkiin Suomen kuntiin työmuodoksi laajentuneen perhepäivähoidon piti siis rakentaa organisaatio ja toimintamallit sekä vakiinnuttaa perhepäivähoito osaksi kunnallista luotettavaa päivähoitojärjestelmää. Perhepäivähoidon rinnalla päiväkodit olivat jo vakiinnuttaneet auktoriteettinsa ja niiden toiminnalle oli pitkät perinteet.

Päivähoitolain voimaan tullessa ei kunnissa ollut henkilöstöä, joka olisi voinut ottaa perhepäivähoidon ohjauksen hoitaakseen. Koska päivähoiton toteuttamisvastuu osoitettiin sosiaalilautakunnille, ryhdyttiin sosiaalitoimistoihin muodostamaan perhepäivähoidon ohjausta. Useissa kunnissa perustettiin alkuun sosiaalitarkkaaja-perhepäivähoidon ohjaajan yhdistetty virka, joko lisäämällä perhepäivähoidon ohjaajan tehtävät sosiaalitarkkaajalle tai perustamalla uusi yhdistelmävirka. Toiminnan nopeasti laajentuessa alettiin kuitenkin perustaa päätoimisia perhepäivähoidon oh-

jaajan virkoja, lääninhallituksen ohjatesa kuntia perustamaan niitä ohjattavien perhepäivähoitajien määrän kasvaessa.

Koska perhepäivähoito kunnallisena toimintana oli kunnille aivan uutta, muodostui valtionhallinnon ohjauksesta kunnille varsin tärkeä sääntöjen ja määräysten lähde. Säännösten noudattaminen oli myös edellytys valtionosuuden saamiselle. Paikallinen ohjauskulttuuri niin hoitajien kuin lapsiperheidenkin ohjaamiseen rakentui siten kunnan saaman ohjeistuksen varaan.

Monet perhepäivähoitajista ovat aloittaneet työn omien lasten hoidon ohella, ja aloite työhön tuli usein kunnan taholta. Päivähoitovelvoitteen hoitaminen oli kunnissa suuri haaste ja edellytti viranhaltijoilta aktiivista otetta. Alussa perhepäivähoitajaksi ryhtyvät saivatkin esim. valita hoitoryhmäänsä, eikä heiltä edellytetty koulutusta:

"Kouluttauduin keittiöalalle, mutta kun omat lapset oli poika 3 vuotta ja tyttö 2 kuukautta otin pojan seuraksi päivähoitolapsen oli maaliskuu vuosi 1973. Joten oli luontevaa alkaa kunnalliseksi perhepäivähoitajaksi [...] Silloin alussa sai esittää toivomuksen minkälaisen ja minkäikäisen ottaa hoitoon." (Hoitaja 16)

Kunnille myönnettiin valtionosuuteen oikeuttavia toimia ennakkosuunnittelun perusteella, mutta toimet poistettiin mikäli niitä ei oteta käyttöön. Tämä käytäntö sekä tietenkin lisääntynyt päivähoidon kysyntä selittävät kuntien aktiivisuutta perhepäivähoitajien toimien täyttämässä. Perhepäivähoitopaikkojen lisääminen jatkui edelleen koko 1980-luvun, ja nyt myös kurssi oli aloitusvaiheessa heti mukana:

"ammatti, johon tulin vuonna 1985...olin sitä ennen jo vajaan vuoden ollut yksityinen hoitaja...tyttäreni olivat 3v ja 2kk kun aloitin yksityisenä...otin 2v pojan lasteni seuraksi...osittain syynä rahapula...ja poika ollut oman tyttäreni hoitokaveri ennen äitiyslomaani...harjoittelin siis... pyyntö alkaa kunnalliseksi hoitajaksi ja kurssitettavaksi tuli kunnan perhepäivähoitajan- ohjaajalta....nuorimmaiseni oli tällöin 8kk...." (Hoitaja 15, välimerkit kirjoittajan)

Tällä kirjoittajalla oli jo omien lasten kautta kokemusta päivähoitosta työtä aloittaessaan, joten työhön oli jo selkeämpi malli olemassa.

Perhepäivähoitajan ammatin kehittyminen on muodostunut päivähoitolain luomalta perustalta valtakunnallisen ja paikallisen ohjauskulttuurin myötä. Lain voimaan tullessa oli vallalla tiukka valtiojohtoinen ohjauskulttuuri, jossa valtakunnallinen viisivuotinen ennakkosuunnitelma sosiaali- ja terveydenhuollosta ohjasi kuntien toimintaa.

4.2.1 Valtionhallinnon ohjaus

Kun päivähoidon lainsäädäntö oli kehitetty, alkoivat kunnat toteuttaa lain määräämää tehtävää järjestää päivähoitoa. Toteutus on edennyt kahdessa, hallinnollisesti hyvin erilaisessa vaiheessa: valtionhallinnon vallassa ja myöhemmin kuntien itsemäärämis-oikeuden vaiheessa. Päivähoidon alkuvaiheessa valtionhallinnon rooli oli hyvin keskeinen. Ohjausjärjestelmä oli sitova ja ohjeistus määräysten luonteista. Hallinnon keskittäminen alan ministeriöön toteutti hallittua kehittämistä, mutta kuntien kannalta järjestelmä oli jäykkä ja otti vain heikosti huomioon paikalliset olosuhteet. 2000 -luvulle tultaessa kunnallisen itsemäärämis-oikeus on lisääntynyt paljonkin. Valtio on edelleen ohjannut lakisääteisesti tarjottavaa palvelua subjektiivisella päivähoito-oikeudella. Tämän tehtävän valvonnan valtio on sen sijaan siirtänyt suoraan kuntalaisille, pienten lasten vanhemmille, antamalla selkeät aikarajat haetun päivähoitopaikan järjestämiselle.

Tiukan sääntelyn aikaan, 1970 -luvulla ja 1980 -luvun alkupuolella, jokainen virka ja/tai toimi sekä tilat ja niiden muutokset tuli alistaa viisivuotissuunnitelman ja päivähoitosuunnitelman kautta lääninhallitusten ja sosiaalihuollituksen tarkasteluun. Lääninhallitusten rooli oli paitsi ohjaava, myös valvova, ja erityisen tärkeää oli lääninhallituksen rooli valtiosuuteen hyväksyttävien kustannusten arvioijana. Näin ohjeistus oli tiukasti säädeltyä ja noudatettua, ja ohjeiden painotusarvot vaikuttivat suuresti kuntien toimintaan. (Yhteenveto 1977; Yhteenveto 1980; Yhteenveto 1981)

Tämä tiukka sääntely ja sitova ohjaus on purettu tultaessa toiseen vaiheeseen: kuntien itsemäärämiseen, jossa kuntalaisilla on subjektiivinen oikeus päivähoitoon, kunta saa määräsunnan valtiosuutta ja käyttää sen oman harkintansa mukaisesti. Seuraavassa tarkastellaan yksityiskohtaisemmin tätä ohjaus- ja suunnittelujärjestelmän kehitystä ja sen vaikutusta kunnan suunnittelu- ja päätöksentekokäytäntöihin.

Päivähoitolain alkuvuosina valtion ohjaukseen käytännöt valtiosuuden alaiseen toimintaan nähden perustuivat vahvasti viisivuotisiin suunnitelmakausiin, ja myös päivähoitolaki (Laki lasten päivähoidosta) velvoitti laatimaan päivähoitosuunnitelman. Kuntakohtaisesti laadittiin viisivuotissuunnitelma, joka kunnan eri elimissä vahvistettiin ja toimitettiin sitten sekä sosiaalihuollukseen että lääninhallituksen sosiaali- ja terveystoimistoille.

Muutamana ensimmäisenä vuonna päivähoitolain voimaan tultua suunnittelu keskittyi lähinnä päivähoitopaikkojen määrän määrittelyyn. Suunnitelman ohjeistuksessa vuonna 1978 puolestaan korostettiin, että sisällössä tulee 'kiinnittää aikaisempaa suurempi huomio toiminnan kehittämistavoitteiden määrittelyyn'. Suunnitelmassa tuli esittää monipuolisia päivähoitopalveluja tarvetta vastaavasti. Suunnitelmat olivat sitovia koskien ensimmäistä vuotta, ja ohjeellisesti ne vahvistettiin koko viisivuotiskaudeksi. (Kunnan päivähoitosuunnitelman..1978; Yhteenveto 1977.)

Kunnan toiminnan kannalta suunnitelmalla oli keskeinen osuus, sillä vain vahvistetuista viroista ja toimista aiheutuviin kuluihin saatiin valtionosuutta. Ellei myönnettyjä virkoja ja toimia otettu käyttöön, poistettiin ne suunnitelmasta. Näin ollen lääninhallituksen valtionosuuden valvojina seurasivat hyvinkin tarkoin kuntien päivähoitohenkilöstön määrän kehitystä ja toimien käyttöä. Kunta sai hyväksytyihin kuluihinsa kantokykyluokkansa mukaisen prosenttimäärän valtionosuutta, joten suunnitelman mukaisesta toiminnasta ei juuri poikettu.

Päivähoitosuunnitelman yleisissä ohjeissa edellytettiin selvityksiä kunnan päivähoitotoiminnasta, asukasrakenteesta, päivähoidon tarpeesta ja kehittämissuunnitelmista sekä päiväkotitilojen ja henkilökunnan määrästä, arvioituista muutoksista ja kustannuksista. Samoin edellytettiin selvitystä sairastuneen lapsen hoidon järjestämisestä, päivähoidon valvonnasta kunnassa ja muuta tarpeellisesta. Suunnitelmassa edellytettiin myös, että hoitopaikkojen ja henkilöstön määrät ensimmäiselle suunnitelmavuodelle ilmoitetaan tarkasti, koska ne ovat sitovia. (Kunnan päivähoitosuunnitelman.. 1978.) Virat ja toimet eriteltiin käytettävissä lomakkeissa kolmeen ryhmään: hallinto-, kasvatusta- ja muut virat, eikä täyttämättä jääneitä virkoja ja toimia voinut siirtää toiseen ryhmään.

Edellä mainittujen tietojen lisäksi viisivuotisen päivähoitosuunnitelman tekstiosaan tuli eritellä tarkasti eri hoitomuotojen arvioitu tarve, mikä sisälsi myös suunnitelman erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten sijoittamisesta päivähoitoon ja heidän tarvitsemiensa erityispalvelujen järjestämisen. (Kunnan päivähoitosuunnitelman.. 1978.)

Perhepäivähoidon alkuaikoina valtion ja sitä alueellaan edustavan lääninhallituksen ohjaus painottui perhepäivähoitajien määrän lisäämiseen hallitusti, mikä kunnissa ohjasi perhepäivähoitajien ja heidän ohjaajiensa palkkausta tietyn toimikiintiön mukaan. Lääninhallituksen ohjaava rooli lainmukaisuuden valvojana ja sitä

kautta valtiosuuteen valtuuttajana ohjasi perhepäivähoitajan ammatin puitteiden määrittelyä -mikä on valtiosuuteen oikeuttavaa toimintaa? Käytännön ratkaisuja lääninhallitukselta haettiin erityisesti määriteltäessä perhepäivähoitajan tehtävien rajausta, ns. 'omien töiden' tekeminen työaikana oli yleinen huolen aihe kunnissa. Yleiskirjeessä Lasten päivähoito (1984) sosiaalhallitus määritteli perhepäivähoitajan tehtäväkuvaksi seuraavat:

1) Lasten hoito - ja kasvatustehtävät:

- Vastata ja huolehtia hoidettavien lasten toiminnoista ja perustarpeista hoitopäivän aikana,
- luoda hoidossa oleville lapsille lämmin ja turvallinen ilmapiiri ottaen huomioon hoito- ja kasvatusympäristölle, lapsen toiminnalle ja kasvamiselle sekä hoidolle ja kasvatukselle asetetut tavoitteet,
- suunnitella, toteuttaa, arvioida ja kehittää toimintaa kasvatustavoitteiden ja sosiaalilautakunnan antamien ohjeiden mukaisesti yhteistyössä perhepäivähoidon ohjaajan kanssa,
- seurata hoidettavien lasten kehitystä.

2) Yhteistyötehtävät:

- Osallistua lapsen kasvun ja kehityksen seurantaan sekä edistämiseen yhteistyössä vanhempien kanssa,
- osallistua hoitosopimuksen laatimiseen perhepäivähoidon ohjaajan ja vanhempien kanssa,
- osallistua yhteistyöhön eri päivähoitomuotojen, lähiympäristön ja eri viranomaisten kanssa,
- osallistua tarvittaessa yksittäistä lasta koskevaan yhteistyöhön terveydenhuolto- sosiaali- ja kouluviranomaisten kanssa,
- osallistua perhepäivähoidossa olevalle erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevalle lapselle laadittavan toiminta- ja kuntoutussuunnitelman laatimiseen, toteuttamiseen ja seurantaan yhdessä perhepäivähoidon ohjaajan ja alan asiantuntijoiden kanssa.

Sisällöllisesti perhepäivähoidon ohjausta ohjasivat sosiaalhallituksen yleiskirjeet ja komiteanmietinnöt. Näistä merkittävin oli Kasvatustavoitekomitean mietintö (1981), jossa määriteltiin kasvatustavoitteisiin perhepäivähoitajankin tehtävien määrittelyssä viitataan. Näiden kautta toiminnan suunnittelun ja kehittämisen vaatimukset tulivat perhepäivähoitoon, yleensä paikallisen ohjauksen eli kunnallisessa perhepäivähoidossa perhepäivähoidon ohjaajan tuomana.

Päivähoidon järjestämiseen alkoi muodostua suuriakin kuntakohtaisia eroja useiden muutosprosessien kautta. Vuonna 1984 voimaan tullut ns. Valtava- lainsäädäntö valtiosuuksien määräytymisestä irrotti suunnittelun vahvasta kytkennästään valtiosuuksiin. Varsinaisesti 1990- luvulle ajoittuvat kuitenkin suurimmat, toimin-

nan muotoutumista ohjanneet muutokset: valtion ohjausjärjestelmä purettiin, eivätkä sosiaalihallitus ja lääninhallitukset enää ohjeistaneet yksityiskohtaisesti ja sitovasti päivähoidon järjestämistä. Myös valtionosuuksien perusteita muutettiin jälleen, nyt yhä väljempään suuntaan lisäten kunnan omaa päätösvaltaa. Suunnittelukäytännöt uudistuivat 1990-luvun lopussa, kun laki suunnittelusta ja valtionosuuksista muuttui. Lääninhallitukset ohjaavat alueellaan toimintaa painottuen lainmukaisuuden valvontaan, ohjaukseen ja seurantaan, ja kunnat vastaavat palvelujen toteutumisesta ja niiden ohjauksesta (Forssen 1998 ; Varhaiskasvatustyöryhmän muistio, 1999.) Kunnallisten palveluja alettiin yhä useammin myös hankkia yksityisiltä palveluntuottajilta ostopalveluina (Sosiaali- ja terveydenhuollon palvelujen hankkiminen, 1997). Päivähoidossa ostopalveluiden määrä ei ole kasvanut kovin merkittäväksi.

Myös päivähoitolakiin tehtiin 1990-luvulla suuria muutoksia: säännökset päiväkotien ryhmäkoosta poistettiin (Asetus lasten päivähoidosta 1992) , ja vuoden 1996 alusta voimaan tuli lisäksi päivähoitolain muutos, joka muodosti päivähoito-oikeuden ns. subjektiiviseksi oikeudeksi eli laista poistui aiempi hoidon tarpeen määrittely. Lakimuutoksissa perhepäivähoidon ryhmiä koskeva sääntely jäi tiukemmaksi kuin päiväkotiryhmissä, joiden kokoa ei enää rajoitettu. Perhepäivähoidossa ryhmäkooksi jäi neljä kokopäiväistä lasta, joiden lisäksi saa hoitaa yhtä osapäiväistä, esiopetuksen tai koulun aloittanutta lasta, eikä ole mahdollisuutta tehdä poikkeamaa lasten keskimääräisen hoitopäivien vähäisyyden vuoksi. Kuitenkin lapsia on perhepäivähoidossa ylipaikoilla eikä ryhmäkokoja aina noudateta. Ylipaikkapainetta tuovat vanhempien epäsäännölliset työajat, vaihtelevat hoitoajat, sijaisjärjestelyt sekä alleesikouluikäisten osapäivähoidon tarve (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 29).

Valtionhallinnon tiukasta ohjeistuksesta vapautuminen konkretisoitui 1990-luvun alussa sosiaalihuollon yleiskirjeiden sitovuuden poistumisena. Kunnissa vallitsi jonkin aikaa hämmennys, kun aiemmin ohjeistettuja käytänteitä ryhdyttiinkin päättämään kuntatasolla. Subjektiivinen päivähoito-oikeus vuoden 1996 alusta nosti vanhemmat palvelujen hakijana aikaisempaa vahvempaan rooliin. Aikaisemmin kunta harkitsi lapsen päivähoidon tarvetta omien perusteidensa mukaan ja vanhemmat olivat anojan, hakijan asemassa, mutta subjektiivinen oikeus nosti vanhemmat palveluiden oikeutetuiksi käyttäjiksi ja lisäsi heidän kiinnostustaan palvelujen laatuun, vaihtoehtoihin muotoihin ja ratkaisuihin.

4.2.2 Paikallinen ohjaus

Perhepäivähoidon ohjaus on kunnissa kehittynyt 1970- luvulta alkaen. Perhepäivähoidon ohjaajia ei ennen päivähoitolakia ollut, eikä heitä ole koulutettu missään, vaan eri koulutusten (lastentarhanopettaja, sosiaalikasvattaja, sosionomi) yhteydessä on tutustuttu lyhyesti myös perhepäivähoitoon toimintamuotona. Uutena tehtävänä perhepäivähoito toi kuntiin siis myös uuden hallintoviran, perhepäivähoidon ohjaaja. Alkuvaiheessa tämä viranhaltija miellettiin helposti valtionhallinnon säännösten tulkitsijaksi ja valvojaksi, mutta aikaa myöten on kasvatuksellinen ohjaustyö noussut yhä tärkeämpään rooliin. Kuntien erilaiset tarpeet ja virkajärjestelyt ovat aiheuttaneet sen, että perhepäivähoidon ohjaajien tehtäväkuva on hyvin vaihteleva aina palkanlaskennan tehtävistä lastensuojelulliseen sosiaalityöhön.

Perhepäivähoitajan työn ohjaus on paikallisesti järjestetty perhepäivähoidon ohjaajan kautta. Perhepäivähoidon ohjaaja toimii hoitajan lähiesimiehenä, hänelle on delegoitu kunnasta riippuen eri asteisesti hallinnolliset tehtävät päivähoitoryhmien muodostamiseksi (lasten valinta ja sijoittaminen päivähoitoon) sekä henkilöstö- ja taloushallinnon päätöksenteko. Perhepäivähoidon ohjaajan koulutuksen edellytetään vuoden 1984 pätevyysasetuksen mukaan olevan joko lastentarhanopettaja tai sosiaalikasvattaja, myöhemmin myös uudet koulutus sosionomi ja kasvatustieteen kandidaatti, erityisesti varhaiskasvatus. Alkuvaiheessa pätevyysvaatimuksena oli mm. soveltuva korkeakoulututkinto. Eri koulutustaustan omaavia henkilöitä, esim. sosiaalihuoltaja, yhteiskuntatieteiden kandidaatti, on yhä työssä perhepäivähoidon ohjaajina (Heinämäki 2001a).

Perhepäivähoitajien työtä on pyritty liittämään hallinnollisesti ja toiminnallisesti kunnan päivähoitojärjestelmään. 1990- luvun alussa tapahtui paljon sosiaalipalvelujen alueellistamista, esimerkiksi päivähoitopalveluissa liittämällä perhepäivähoitoa ja päiväkoteja yhteen. Hallinnollisesti nämä ratkaisut toteutettiin joko liittämällä päiväkodin hallinnollisen johtajan vastualueeseen alueella toimivien perhepäivähoitajan työn ohjaaminen, tai siirtämällä perhepäivähoidon ohjaajan toimipaikka päiväkotiin, jossa hän toimi myös hallinnollisena johtajana. Alueiden koko ja ohjattavien perhepäivähoitajien määrä on vaihdellut, samoin päiväkotien koko ja johtajan osallistuminen lapsiryhmään. (Rusanen 1990b) Useissa kunnissa on myös perustettu päivähoitajan virkoja yhteisesti päiväkodin ja perhepäivähoidon ohjaustoimintaan.

Perhepäivähoidon paikallinen ohjaus on irtautunut vähitellen jäykästä, keskitetystä ohjauskulttuurista. Vielä 1980- luvulla oli yleistä, että sosiaalilautakunta valitsi lapset kunnalliseen päivähoitoon. Päivähoitopaikkoja ei yleisesti ollut riittävästi, ja kunnat asettivat esim. tulorajoja, joiden mukaan päivähoitopaikan saaminen ohjautui. Esimerkiksi vuonna 1979 tehdyssä hallintopäätöksessä kunnalliseen perhepäivähoitoon ottamisesta ilmoitettiin perheelle virallisella pöytäkirjanotteella:

"Sosiaalilautakunta on kokouksessaan [pvm] valinnut kunnalliseen ohjattuun perhepäivähoitoon toimintakaudeksi 1979- 1980 lapsenne [lapsen nimi, hoitajan nimi]. Päivähoidosta peritään hoitomaksua oheisen laskelman mukaisesti. Päivähoitajalle Teidän ei tule suorittaa mitään korvauksia, vaan sosiaalilautakunta maksaa päivähoitajalle palkan ja hoitokustannuskorvaukset.

Oheisiin perhepäivähoidon perusteisiin kehoitetaan tarkoin tutustumaan. Sosiaalilaitoimistossa päivähoitoasioista vastaa perhepäivähoidon ohjaaja." (Ohjattu perhepäivähoito)

Päätöksessä mainittu *"Ohjatun perhepäivähoidon perusteet. Ohjeet perhepäivähoitajille ja lasten vanhemmille"* -asiakirja (1979) sisältää kuvauksen ohjatun perhepäivähoidon luonteesta lakisääteisenä toimintana ja määrittelee perhepäivähoitajan tehtävät ja velvoitteet. Ohjeissa määritellään myös kustannusten korvaus ja tarjottavien aterioiden sekä välipalojen määrä, todetaan perhepäivähoitajan vaitiolovelvollisuus, päivähoiton irtisanomismenettely sekä -perusteet. Lasten huoltajille asetetaan velvoitteiksi tietojen antaminen lapsesta ja lapsen noutaminen hoidosta välittömästi työajan päätyttyä, ei esim. kauppasioiden jälkeen. Lapsen sairastumisesta ilmoittamisesta annetaan ohjeet, samoin tarvittavista vaatetuksista. Lisäksi huoltajille ilmoitetaan, että hoitopaikkaan ei viedä ruokaa tai välipaloja. Hoitomaksujen määräytymisestä kerrotaan, ja ilmoitetaan että *'hoitomaksut laskutetaan pankkisiirtolomaketta käyttäen'*. Vanhemmille suunnattua ohjausta on kunnissa toteutettu erilaisten yhteistyö- ja osallistumismuotojen kautta. Sekä kasvatuksellista että yleisesti sosiaalipalveluihin liittyvää ohjausta on usein liittynyt vanhemmille tiedottamiseen, kuten esimerkiksi päivähoitomaksujen perimisestä ja muista hoitovaihtoehtoista tiedottamisessa. Esimerkiksi tutkimuskunta tiedotti vuonna 1991 päivähoitolaisten vanhemmille lomautuksien aikaisesta päivähoitomaksun perinnästä ja ilmoitti samalla:

"Mikäli alle 3- vuotias lapsi on poissa kunnallisesta päivähoidosta vähintään kuukauden, niin sille ajalle on mahdollista hakea kotihoidontu- kea." (Tiedote 1991)

Voidaankin nähdä, että päivähoidon ohjaustoiminta on liittynyt usein muuhun perhepoliittiseen ohjaukseen.

Perhepäivähoidossa ohjausta on yleisesti toteutettu sekä yksilöohjauksena kotikäyntien muodossa, että ryhmäohjauksena toimintaan nopeasti vakiintuneiden kuukausi-iltojen muodossa. Perhepäivähoitajan ja ohjaajan välistä ohjaussuhdetta määrittelee melko pitkälle työehtosopimus ja työsopimus. Perhepäivähoitajan omassa kodissaan tekemä työ on ns. kotityölainsäädännön alaista, ja vasta ammatin kehityksessä ovat työsuhteen ehdot kehittyneet. Esimerkiksi (työsopimusta vastaava) ohjatun perhepäivähoidon järjestämistä koskeva sopimus saattoi sisältää vuonna 1974 sisältää seuraavat pykälät:

1. Kodissa hoidetaan vähintään ____ ja enintään ____ vuoden ikäistä lasta.
2. Hoitomaksusta, sen suuruudesta, maksuehdoista ja maksutavoista, päivittäisestä työajasta sekä perhepäivähoitajan työtä koskevista muista etuuksista sovitaan erikseen.
3. Perhepäivähoitaja sitoutuu työskentelemään perhepäivähoitotoimiston ohjauksen ja valvonnan alaisena sekä noudattamaan hänelle annettuja ohjeita.
4. Perhepäivähoitaja suostuu mikäli mahdollista osallistumaan tehtävän hoitamisen edellyttämään koulutukseen.
5. Perhepäivähoitaja sitoutuu osallistumaan tarvittaessa lääkärintarkastukseen ja esittämään vuosittain voimassa olevan tuberkuloositodistuksen.

Lisäksi sopimukseen merkittiin voimassaolon alkamisajankohta, hoitokodin hyväksymispäivämäärä ja tarkastajan nimi. (Sopimus 1974.)

Perhepäivähoidon ohjaaja ohjaa myös muuten monin tavoin perhepäivähoitajan työtä. Kasvatustoiminnan ohjaus kuuluu perhepäivähoidon ohjaajan tehtäviin, joskin siihen käytettävissä oleva työaika vaihtelee eri kunnissa riippuen hallinnollisten tehtävien määrästä. Hallinnolliseen työhön painottuneessa kunnanvirastossa kasvatustoiminnan ohjaamiseen liittyvät materiaalit ja aineistot saattavat muodostaa jyrkän vastakohdan totutulle hallinnollisille toimistotehtäville ja virastoilmapiirille. Eräs perhepäivähoidon ohjaaja kuvasi rooliaan toisten työntekijöiden silmin näin:

"Se on kunnanviraston kummajainen, juoksee paperit levällään. Askarteleekin se, ja ihan työaikana. Eikä se paljon töitä tee, kahvilla käy pitkin kylää" .. (Esittely)

Perhepäivähoidon ohjaaja vaikuttaa perhepäivähoitajan työolosuhteisiin merkittävästi myös sijoittamalla lapset hänen hoitoryhmäänsä. Hoitajan työtehtävien painotus,

työpäivän pituus, työn vaativuus ja myös palkkaus riippuvat kaikki ryhmän muodostumisesta.

Perhepäivähoidon ohjaajan rooli on kehittynyt säännösten valvojasta yhä laajemmaksi. 2000- luvulle tultaessa ovat moniammatilliset sosiaalityön verkostot kytkeytyneet yhä useammin myös perhepäivähoitoon, ja perheen tukemiseen liittyvät tehtävät ovat tuoneet lisähaasteita. Perhepäivähoitajan työhön kohdistuneet kasvavat sisältö- ja laatuvaatimukset ovat lisänneet myös ohjaajan työn kehittämisen tarvetta.

5 PERHEPÄIVÄHOITAJA KOULUTUSAMMATTINA

Perhepäivähoitajan ammatin ja koulutuksen kehittyminen kolmen vuosikymmenen aikana mahdollistaa yhden koulutusammattin kehittymisen tarkastelun. Perhepäivähoitajan ammatti on ollut tavanomaisen ammatillisen koulutusrakenteen ulkopuolella, kurssimuotoisena ja lyhytkestoisena sitä ei ole luettu keskiasteen koulutusammatteihin. Koulutuspoliittisesti tarkasteltuna perhepäivähoitajan koulutuksen jääminen koulutusammattien ulkopuolelle on mielenkiintoinen ratkaisu. Koulutusta voidaan pitää tulevaisuuden ennakointina. Koulutuksella myös tehdään tulevaisuutta, eli tuotetaan ennakoivaa toimintaa joka ohjaa yhteiskunnan muutosta (Lehtisalo & Raivola 1999, 14-15). Mitä viestittää se, että perhepäivähoitajien koulutus jäi lähes huomiotta koulutusrakenteen kehittämisessä 1970- luvulla?

Ammattikasvatus nähdään osana yhteiskunnallista ja ihmisen kehitystä, Ammatillinen taitotieto on nopeasti muuttuva osa-alue, joka edellyttää tiedon jatkuvaa ajantasaistamista. (Aarnio, H & Helakorpi, S. & Luopajarvi, T. 1991, 28-30) Suomalaisen ammattikoulutusjärjestelmän perusrakenteena on 1970- luvulla käynnistetty keskiasteen uudistus, jossa ammattioppilaitokset ja lukiot antavat toisen asteen koulutusta. Ammatillisessa koulutuksessa oli tämän lisäksi sekä opistoaste että eräillä aloilla korkea-aste. Uudistukseen sisältyi myös tavoite antaa ammattikoulutus koko ikäluokalle. (Mts. 32-34.) Perhepäivähoitajan ammatin alkuvaiheessa samaan aikaan kehitettiin siis voimakkaasti koko ikäluokan ammattikoulutusta ammatillisten peruslinjojen mukaisesti. Kun keskiasteen ammatillista koulutusta kehitettiin, muodostettiin 25 erilaista opintolinjaa. Kouluasteinen koulutus kesti 2-3 vuotta. Peruslinjoilla tehtiin opintojen loppuvaiheessa erikoistuminen valitsemalla erikoistumislinja. (Lehtisalo & Raivola 1999, 139-140.) Perhepäivähoitajan 150 tunnin mittaisesta koulutuksesta on suuri harppaus kouluasteiseen tutkintoon, eikä sitä tuossa vaiheessa ainakaan laajemmin edes pohdittu.

Ammatillisen koulutuksen kehittämisessä pyrittiin 1980- luvulla vastaamaan laadullisiin, työelämälähtöisiin vaatimuksiin, koko ikäluokan koulutusoikeuden toteutumiseen, oppilaspaikkojen jakamiseen koulutus- ja työvoimatarpeen mukaan sekä korkeakouluihin tähtäävän koulutuksen kehittämiseen. (Lehtisalo & Raivola 1999, 138-139.) Perhepäivähoitajan koulutus ei näin ollen asettunut keskeisiin tavoitealueisiin: laadullisia vaatimuksia perhepäivähoitajan osaamiselle ei työnantaja-

puoli eli kunnallinen päivähoitotoimi ollut vielä saanut määritellyksi, eivätkä perhepäivähoitajat aikuisina tulleet esille eri ikäluokkien koulutusmahdollisuuksia tarkasteltaessa. Työvoimatarve oli sosiaalihuollon säätelemistä toimien resursseista, ei koulutuksesta riippuvainen, ja perhepäivähoitajan ammattikoulutuksen ei katsottu johtavan mihinkään edemmäs, ei ainakaan korkeakouluopintoihin.

Uudistusten myötä ammattiopetus laaja-alaistui, ja vuonna 1987 lainsäädännössä huomioitiin jo aiempaa laajemmat tavoitteet: ammatinhallinnan ja tietojen ja taitojen ohella puhuttiin enemmän laajasta kasvatustehtävästä, joka takaa myös jatko-opintovalmiudet. (Aarnio ym. 1991, 34.) Ammattitaito-käsite voidaan osittaa useampiin kokonaisuuksiin, joiden kautta ammatin sisältämät taidot on mahdollista määrittellä opetuksen suuntaamiseksi (Mts. 45).

Aikuiskoulutus oli pitkään kehittynyt vapaana sivistystyönä, kansalais- ja työväenopistojen määrä lisääntyi voimakkaasti 1960-luvulla. Ammatillista koulutusta annettiin myös ammattikurssikeskuksissa (myöh. ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset), jotka tarjosivat etenkin työvoimapolitiittista koulutusta. (Lehtisalo & Rairvola 1999, 141.) Perhepäivähoitajan kurssien järjestäjinä näillä oppilaitoksilla olikin suuri rooli erityisesti 1980-luvun lopulla ja 1990-luvun alussa.

Aikuiskoulutuspolitiikasta alettiin kuitenkin keskustella enemmän 1970-luvun alussa aikuiskoulutuskomitean työn myötä. Aikuiskoulutuksen taustana olivat koulutuksellinen tasa-arvo, tuotannon edistäminen ja ammattitaidon kehittäminen sekä demokratian edistäminen ja kulttuurin sekä persoonallisuuden kehittäminen. Yleissivistävän ja yhteiskunnallisen koulutuksen sekä harrastustavoitteisen koulutuksen ohella myös ammatillinen koulutus kuului aikuiskoulutuksen tehtäväalueisiin. Aikuiskasvatuksen kehittämisessä tärkeänä nähtiin koko koulutuskentän sitoutuminen jatkuvan koulutuksen periaatteeseen sekä koulutuksen tasa-arvo. Ammatillinen aikuiskoulutus laajeni ja työvoimapolitiittinen koulutus liittyi vahvemmin muuhun koulutukseen, niin että työvoima- ja opetushallinto ovat kytkeytyneet vahvasti yhteen. (Mts. 164-166.) Perhepäivähoitajien koulutukseen olivat siis vaikuttamassa paitsi ammatin vaatimukset ja lainsäädännön linjaukset pätevyydestä, myös ammatillisen ja aikuiskoulutuksen linjaukset ja rakennemuutokset. Täydennyskoulutuksen vaatimus sosiaalihuoltolain perusteella 1980-luvun puolivälissä lisäsi huomiota myös peruskoulutukseen.

On kuitenkin huomattavaa, että perhepäivähoitajien koulutus ei kytkeytynyt selkeästi minkään ammattioppilaitoksen peruslinjan opetuksen yhteyteen, eikä koulutuksen järjestäminen ollut sidoksissa mihinkään tiettyyn oppilaitokseen. Etenkin ammatillisen aikuiskoulutuksen rahoitusjärjestelmien muutokset (Mts., 169), valtionhallinnon ohjaus- ja valvontajärjestelmien purkautuminen eri hallinnonaloilla sekä työvoimapolitiittisen koulutuksen lisääntyminen olivat muutoksia, jotka samaan aikaan 1980- ja 1990- lukujen taitteessa vaikuttivat perhepäivähoitajan koulutuksen järjestämisen käytäntöihin ja sisältöihin.

5.1 Perhepäivähoitajan koulutuksen yhteiskuntapoliittiset taustat

Perhepäivähoitajan koulutus on hyvin sidoksissa yhteiskuntapoliittikkaan jo ammatialansa sekä sisältöjensä puolesta. Koulutuksen yhteyksiä muihin yhteiskuntapoliittikan lohkoihin tarkasteltaessa voidaan perhepäivähoitajan koulutuksessa nähdä läheisiä yhteyksiä sosiaalipoliittikkaan, kulttuuripoliittikkaan, aluepolitiikkaan sekä työpolitiikkaan.

Koulutuksen sosiaalipoliittinen yhteys muodostuu opintososiaalisista eduista, joilla koulutusmahdollisuuksien käyttöä pyritään helpottamaan. Opintoraha- ja -tuki sekä perhepäivähoitajien osalta etenkin aikuisopintotuet ovat merkinneet mahdollisuutta kouluttautua. (Lehtisalo & Raivola 1999, 255.) Tämä on tarjonnut mahdollisuuden ottaa vastuuta toimeentulostaan ja vaikuttaa työllistämismahdollisuuksiinsa menettämättä koulutusajalta sosiaaliturvaansa. Työvoimapolitiittisena koulutuksena järjestetty koulutus mahdollisti työssä oleville hakeutumisen koulutukseen, kun kouluttamattomien perhepäivähoitajien työttömyysuhan katsottiin olevan työssä olevia suuremman. Moni kunta noudatti menettelyä, jossa kouluttamaton perhepäivähoitaja palkattiin vain määräaikaisena. Sisällöllisesti perhepäivähoitajan koulutus on ajanut sosiaalipoliittisia päämääriä tukemalla raittius- ja terveystietoisuutta sekä, etenkin täydennyskoulutuksessa, ennaltaehkäiseviä terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseen ja ylläpitämiseen tähtäviä toimia.

Kulttuuripoliittisesti perhepäivähoitajan koulutuksessa on löydettävissä yhtymäkohtia koulutuksen avulla tuetusta yhteisöön liittymisestä, sosialisaatiosta. Kasvatuksellisissa sisällöissä perhepäivähoitajan koulutuksessa kulttuurisilla tekijöillä on suuri merkitys, samoin kulttuuriperinnön säilyttämisellä ja eteenpäin siirtämisellä. (Mts. 257-258.)

Aluepoliittisesti perhepäivähoidolla on ollut suuri rooli päivähoitolain toteuttamisessa. Kaupungeissa oli jo lastentarhoja lain säätämisen aikaan, ja suurimmissa kunnissakin päiväkoteja pystyttiin rakentamaan melko pian. Perhepäivähoito varmisti kuitenkin lakisääteisen päivähoidon kehittymisen myös pienemmissä kunnissa sekä harvaan asutuilla seuduilla. Myös kunnan sisäisen alueellisen tasa-arvon toteuttamisessa toiminnaltaan joustava perhepäivähoito on ollut tärkeä. Aluepolitiikka oli näin tärkeä tekijä perhepäivähoitajan koulutuksessakin. Aluepolitiikan voimistuminen ajoittuu 1970-luvun puoliväliin, ja alueellisen kehityksen edistäminen on ollut huomion kohteena siitä alkaen. Lääninhallitusten rooli koulutuksen kehittäjänä on osa tätä alueellisen hallinnon muutosta. (Lehtisalo & Raivola 1999, 263-264.) Perhepäivähoitajien koulutus, joka ei ole ollut keskiasteen koulutuslinjoissa, on kytkeytynyt vahvasti oman alueensa työvoima- ja elinkeinopolitiikkaan sekä lääninhallituksen tukemaan koulutukseen, mikä on tuonut paikallisten olojen vaikutuksen selkeästi mukaan koulutussuunnitteluun.

Työpolitiikan yhteys perhepäivähoitajien koulutukseen onkin varsin selkeä. Koska perhepäivähoitajista moni on hankkinut koulutuksensa vasta aloitettuaan työt, on koulutuksen järjestämistarve muodostunut usein kouluttamattomien työssä olevien perhepäivähoitajien määrästä. Ennakoivaa koulutusta on ollut huomattavasti vähemmän. Työpoliittisesti voidaan tarkastella sekä työelämän ja koulutuksen välisiä suhteita että työyhteiskunnan muutosta (Lehtisalo & Raivola 1999, 251-252). Perhepäivähoitajan osalta työelämä ja koulutus ovat sijoittuneet molemmat julkiselle sektorille, ja koulutuksen järjestäminen on usein tapahtunut työnantajan välittömässä vaikutuksessa, tarjonnan ja kysynnän yksinkertaisena yhteensovittamisena. Toisaalta yhteiskunnallisesti työelämänmuutokset ovat tuoneet ennakoinnin vaikeutta ja lisänneet muutoksia etenkin perhepäivähoitajan työhön, joka on erityisen herkkä työelämän muutoksille. 1990-luku osoitti perhepäivähoidon reagoivan muutoksiin hyvin herkästi: valtakunnallisesti työttömyyden kasvaessa nopeasti perhepäivähoitajien työllisyys heikkeni välittömästi. Kun taas laman jälkeen työvoimatarve alkoi kasvaa, kasvoivat myös perhepäivähoidon hoitopaikat välittömästi. Myös koulutussisältöjen kannalta työelämän muutokset tuovat omia vaatimuksiaan, sillä perhepäivähoito on päiväkotityötä enemmän kokenut muutoksia työelämän määräaikaisuuden, vaihtelevien työaikojen ja osa-aikaisuuden johdosta.

Näitä yhteiskuntapoliittisia taustoja vasten voidaan tarkastella myös koulutuksen yleisten tehtävien toteutumista perhepäivähoitajan koulutuksessa.

5.2 Koulutuksen tehtäväkentät

Koulutuksen tehtäviä voidaan jäsentää taloudellisiin, valikointi- eli selektiotehtäviin sekä kulttuurinsiirtämistehtävään. Tasa-arvon myötä on alettu näihin tehtäviin liittää myös emansipoiva tehtävä. (Lehtisalo & Raivola 1999, 38.) Tässä tarkastellaan lyhyesti joitain perhepäivähoidon kannalta keskeisiä tehtäviä näiltä osa-alueilta ja etsitään toteutuvien tehtävien yhteyksiä koulutuksen yhteiskunnallisiin taustoihin.

Perhepäivähoitajan koulutuksessa voidaan erottaa taloudellisena tehtävänä työvoiman tuottaminen. (Mts. 39.) Tämä tehtävä kytkeytyy työpoliittiseen näkökulmaan, ja on ollut perhepäivähoitajakoulutuksessa keskeisimpiä. Määrällisesti suuri tarve saada nopeasti sosiaalihuollon suosittaman kurssin käyneitä hoitajia ohjasi alkuvaiheessa koulutusmuodon valintaa. Alkuvaiheessa ajateltiin myös, että perhepäivähoitajaksi ryhtyvä kotiäiti hoitaa lapsia omien pienten lastensa ohella muutaman vuoden, ja palaa työelämään omien lasten aloitettua koulun. Tämä näkökulma ohjasi koulutuksen järjestämistä vapaan sivistystyön puitteissa. Myöhemmin työvoiman tuottamistehtävä korostui ja ohjasi koulutusten järjestämistarvetta. Esimerkiksi ammattikurssikeskus tiedusteli suoraan kunnista, montako kouluttamatonta perhepäivähoitajaa oli työssä, ja riittävän määrän löydettyään oppilaitos järjesti koulutuksen. Edelleenkin näyttötutkintojärjestelmää voidaan pitää työvoiman tarpeen ja koulutuksen vuoropuheluna.

Kulttuurinsiirtämistehtävänä perhepäivähoitajan koulutus toimii sosialisointien edistäjänä. Yhteiskunnan osajärjestelmän liittäminen osaksi yhteiskuntaa on koulutusjärjestelmän merkittävä tehtävä. (Mts. 58-59.) Perhepäivähoitajan tehtävässä muodostunut uusi ammatillinen yhteisöllisyys tarvitsi kiinnekohtia sekä muuhun kasvatus- ja opetusalaan että koko sosiaalitoimen ja sosiaalipalvelujen kenttään. Myös suomalaisen ruoka-, leikki- ja taidekulttuurin vahvistaminen on ollut koulutuksessa selkeästi esillä, ja kulttuuriperimän tunnistaminen ja siirtäminen on saanut koulutuksen myötä vahvuuksia. Koulutus on toiminut sosiaalistajana antaen näin perhepäivähoidolle kulttuuriset kehykset. Tämä tehtävä liittyy suoraan koulutuksen kulttuuripoliittisiin taustoihin.

Koulutuksen tehtävistä tasa-arvoon liittyvä koulutusmahdollisuuksien luominen on myös läheinen perhepäivähoidon koulutukselle. Vapaan sivistystyön, ammatillisen aikuiskoulutuksen ja henkilöstökoulutuksen järjestämänä perhepäivähoidon kursseja ja koulutuksia on järjestetty hyvin monissa toimipisteissä ympäri Suomen. Pohjakoulutusta ei ole edellytetty. Koulutusta on ollut saatavilla ilta- ja viikonloppukursseina työn ohella, kansan- ja kansalaisopistojen koulutuslinjoina sekä oppisopimus- ja monimuotokoulutuksina. Tämä koulutuksen tehtävä liittyy läheisesti aluepoliittisten tavoitteiden toteuttamiseen, ja sen avulla on väestön koulutusrakennetta voitu kohottaa.

Emansipoivan eli vapauttavan tehtävän katsotaan koulutuksessa merkitsevän sitä, että koulutuksen avulla yksilö voi liikkua yhteiskunnan eri osajärjestelmien välillä, ja tämä koulutuksen funktio liittyykin läheisesti sosiaalipoliittiseen taustaan. Koulutus voi vaikuttaa yksilön elämään ja statukseen, etenkin naisten asemaan on koulutuksella usein suuri merkitys. Koulutus auttaa myös tarkastelemaan ympäristöä ja hyödyntämään mahdollisuuksiaan. Emansipoivaan kokemukseen liitetään myös valtautumisen (*empowerment*) käsite. Se merkitsee kahleista vapautumista, toimintakyvyn lisääntymistä ja oman identiteetin ja itsemäärityksen muuttumista. (Lehtisalo & Raivola 1999, 67-68.) Perhepäivähoitajan koulutuksissa on usein ollut kysymys kotiäidin roolin vaihtumisesta koulutetuksi kasvattajaksi. Usein vailla aiempaa ammattikoulutusta vailla olevat naiset ovat kouluttautuessaan voineet kokea empowermentin kuvaamia identiteetin ja itsemäärityksen muutoksia.

5.3 Oppiminen perhepäivähoitajan koulutuksessa

Ammatillisiin oppilaitoksiin kehitettiin valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin tukeutuva suunnittelujärjestelmä, jossa oppilaitokset suunnittelivat yhtenäisten perusteiden mukaan omat opetussuunnitelmansa. (Aarnio ym. 1991, 108-112.) Perhepäivähoitajan koulutus ei kuulunut näihin valtakunnallisesti ohjattuihin koulutusammatteihin, vaan koulutuksessa käytettiin yhtenäistä, Mannerheimin Lastensuojeluliiton 1985 tuottamaa opetussuunnitelmaa ja koulutusaineistoa, jota saivat käyttää eri oppilaitokset (Perhepäivähoitajan peruskurssi, 1985.) Vasta ammattitutkintojärjestelmä toi perhepäivähoitajan koulutukselle vahvan kytkennän muihin koulutusammatteihin.

Poikela on esittänyt (Järvinen, Koivisto, & Poikela 2000), että koulutuksen perinteisessä, funktionaalisessa lähestymistavassa formaalinen koulutus on ensisijaista. Funktionaalisuus merkitsee institutionaalisen koulutuksen järjestämistä organisoidusti hierarkkisen pätevöittämisjärjestelmän puitteissa. Perinteinen funktionaalinen lähestymistapa yliarvioi formaalin ja aliarvioi informaalin oppimiskontekstin merkityksen. (Mts. 62- 66.) Perhepäivähoitajien koulutus ei ole rakentunut järjestelmän osana hierarkkisesti, vaan muotoutunut omana, irrallisena kokonaisuutenaan. Ehkä sen myötä siinä on säilynyt voimakkaasti työelämän ja käytännön yhteys sekä työssä saadut oppimiskokemukset. Perhepäivähoitajan koulutuksessa onkin käytetty sekä kokemuksellista että kontekstuaalista oppimista.

5.3.1 Kokemuksellinen ja kontekstuaalinen oppiminen

Kokemuksellinen oppiminen tarkastelee oppimista toiminnan psykologian kautta. Oppiminen käsitetään oppijan kokemuksen ja tiedon sekä ajattelun ja toiminnan välisten suhteiden muunteluksi. Kokemusperäistä oppimista tarkasteltaessa huomio kiinnitetään reflektioon, jossa oppija on kriittinen sekä tiedon että oman toimintansa suhteen. Tietoon suuntautuminen on transaktionaalista; tieto kulkee sekä esittäjältä vastaanottajalle että takaisin. (Järvinen ym. 2000, 80- 83.)

Työyhteisössä oppiminen noviisista osaajaksi kehittyy Poikelan mukaan seuraavien vaiheiden kautta: Noviiisi pyrkii ensin opettelemaan työtehtävänsä ja etenemään työtoiminnan hallintaan. Toisten antama palautetieto auttaa ottamaan haltuun oma työ ja kehittymään ammatissa. Oppiminen perustuu kokemukseen jota työntekijä reflektoi työympäristössä välittömän palautteen avulla. Kun työtoiminta hallitaan, etenee kehittyminen työprojekteihin sekä työyhteisön julkisiin ja yksityisiin foorumeihin osallistumisena. Tässä vaiheessa oppijalle on tärkeää mahdollisuus osallistua työyhteisössä erilaisiin tavoitteellisesti toimiviin ryhmiin, joissa palaute-tietoa ja kokemusten vaihtoa voidaan hyödyntää. Arviointitieto muodostuu yhteisen työn kontekstista tiimeissä ja verkostoissa. Seuraavassa vaiheessa oppiminen tapahtuu organisaation kontekstissa ja määrittyy evaluointitiedon kautta. Työntekijän tulisi tässä vaiheessa saada kokemuksia vaikuttamisesta sisäiseen ja ulkoiseen toimintaympäristöön. Osaamisen vaiheessa tapahtuu tiedon muodostamista ja käsitteellistämistä. (Järvinen ym. 2000, 130- 133.)

Perhepäivähoitajien koulutuksessa lähtökohtana ovat usein olleet opiskelijoiden kokemukset. Omassa työyhteisössä ei ole useinkaan ollut mahdollista saada

palautetietoa välittömästi päivittäisissä tehtävissä. Heti perhepäivähoidon alkuvuosista alkaen toimintamuotoihin kautta maan vakiintuivat kuitenkin ns. kuukausi-illat tai kuukausikokoukset, joissa käsiteltiin ammatin ja työn kannalta tärkeitä, yhteisiä asioita ja kokemuksia. Näiden sekä muiden yhteistyömuotojen kautta muodostui perhepäivähoitajalle ammatillinen työyhteisöä. Etenkin 1990-luvulla yleistyneiden pienryhmien tai perhepäivähoitajien omatoimisten opintoryhmien toiminnassa oli tavoitteellisuutta, myös työnohjauksellista toimintaa kehitettiin. Nämä kuukausi-illat ja muut tapaamiset ovat mahdollistaneet kokemusten vaihdon. Koulutuksessa tietoa on muodostettu kokemusten pohjalta käsitteellistäen arkisia tehtäviä ja toimintoja.

Kontekstuaalisuudella oppimisessa tarkoitetaan Järvisen ym. (2000) mukaan oppijan omaa toimintaa ja kokemusta mutta myös kokemusta muokkaavia toimintaympäristöä, tilanteita ja taustoja. Oppimisen kontekstiin kuuluvaksi katsotaan toimintatilanteessa vaikuttavien tekijöiden lisäksi ympäristön antamat merkitykset. Toimijan kokemus ja osaaminen voivat vaikuttaa siihen, että hän myös muokkaa kontekstia jolloin oppiminen muodostuu monisuuntaiseksi prosessiksi. (Mts., 67.)

Teoriaa ja käytäntöä perhepäivähoitajan ammatillistumisessa voidaan tarkastella myös Järvisen ym. (2000) esittämänä triangelikuvauksena, jossa kokemus yhdistää teoriaa ja käytäntöä. Tämä tarjoaa mahdollisuuden tarkastella myös hiljaista tietoa ammatillisen, yhteisöllisen ja organisationaalisen osaamisen taustana. Hiljainen tieto (tacit knowledge) on toimintaan sisältyvää, sanatonta, ei - käsitteellisessä muodossa olevaa tietoa. Hiljainen tieto kehittyy harjaantumisen tuloksena ja näkyy ulospäin taitavana, intuitiivisena ja sujuvana toimintana. Hiljaisen tiedon osuus lisääntyy jatkuvasti oppimisen ja kehittymisen myötä, samalla kun ihmisen kokemuksellinen tieto kasvaa. Osaaminen muodostuu teoria- ja käytäntötiedon integroitumisesta kokemustietoon, ja edelleen hiljaisen tiedon kytkeytymisestä tähän. Hiljainen tieto voi myös liittyä ammatti- tai organisaatiokulttuuriin, jossa vaikuttavat ääneen lausumattomat ja kirjoittamattomat käyttäytymiskoodit ja arvoasetelmat. (Mts. 67-73.) Hiljaisen tiedon muodostuminen perhepäivähoitajalle edellyttää oman ammatillisen ja organisationaalisen osaamisen käsittämistä. Koulutuksessa on ollut vahvana painopistealueena ammatillisuuden vahvistaminen. Kun ammattikunta on ollut koulutuksen alussa hyvin jäsentymätön ja hajanainen, voidaan sanoa että ammatillisen

osaamisen muotoutuminen hiljaiseksi tiedoksi on perhepäivähoitajilla ollut erityisen vaikeaa.

Tilannesidonnaisen oppimisen (*situated learning*) teoria korostaa puolestaan, että kaikki ihmisen toiminta, myös oppiminen, on sidoksissa kulttuuriin, aikaan, paikkaan ja tilanteeseen. Oppiminen on näin sosiaalinen ja kulttuurinen ilmiö, ei yksilöllinen, ja teorian mukaan kognitio on tilannesidonnaista. Oppiminenkin on näin aina sosiaalistumista yhteisön arvoihin, asenteisiin uskomuksiin, normeihin ja toimintatapoihin. (Tynjälä 1999, 128-129.) Perhepäivähoitajaksi oppiminen edellyttäisi näin sosiaalistumista ammatillisen yhteisön arvoihin ja kulttuuriin. Perhepäivähoitajan ammatissa työyhteisö on fyysisesti hajanainen, eikä arvoja oltu alkuvaiheessa määritelty. Koulutus on toiminut ammatillisen identiteetin kehittäjänä ja yhteisöllisyyden vahvistajana tarjotessaan mahdollisuuksia vuorovaikutukseen ja sosiaalisen verkoston kehittämiseen.

5.3.2 Reflektio oppimisprosessissa

Reflektio voidaan määritellä tuntemusten ymmärtämisen, havaintojen luotettavuuden, arvolähtökohtien ymmärtämisen ja käsitteiden todenperäisyyden sekä käytettävissä olevan tiedon rajallisuuden tasoille, joiden jälkeen tulee teoreettinen reflektiivisyys eli kyky jäsentää todellisuutta eri vaihtoehtojen perusteella. Schönin (1993) mukaan ammatillisesta tiedosta aina osa muodostuu käytännön kautta oman työn ja toiminnan reflektoinninn avulla. Olennaisinta on toiminnan aikana tapahtuva pohdinta, mutta toiminnan jälkeinen pohdinta mahdollistaa kokemuksen jakamisen työyhteisössä. Ammatillisten taitojen kehittymiseen liittyy myös metakognitioiden harjaantuttaminen psyykkisien mallien ja strategioiden kehittämiseksi autonomisen tekemisen tasolle. Erautin (1994) mukaan taas metakognitioiden kehittyminen ei ole automaattista eikä siihen tarvittavaa reflektiota ole aina mahdollista toteuttaa toiminnan aikana, kuten Schön edellyttää. Tästä voidaankin johtaa ammatillisen koulutuksen tiedon prosessointia: koulutuksessa hankittu käsitteellinen tieto muuntuu yksilössä toiminnan kautta persoonakohtaiseksi osaamiseksi, mikä mahdollistaa hiljaisen tiedon ja metakognitioiden kehittymisen. (Järvinen ym. 2000, 73-78.) Perhepäivähoitajan koulutuksessa on ollut poikkeuksellinen tilanne sikäli, että hoitajan ei useinkaan ole mahdollista jakaa kokemuksia työyhteisössä. Yksin työskentelevän perhepäivähoitajan reflektiivisyyden kehittymistä varten tärkeä toiminnan jakaminen ei useinkaan ole ollut mahdollista.

Mezirov tarkastelee uudistavan oppimisen teoriassaan reflektointia oppimisprosessin keskeisenä osana. Reflektio voi kohdentua toiminnan sisältöön, prosessiin tai perusteisiin. Reflektiosta seuraa tiedon ja merkitysten muodostaminen, ja reflektioiden puuttuessa toiminta on rutiininomaista ja automatisoitunutta. (Järvinen ym. 2000, 88- 89.) Yksilöiden oppiminen liittyy vuorovaikutukseen ammatillisissa käytännöissä ja organisaationaalisissa tilanteissa. Yksilöllä on oma teoriansa ja käsityksensä ajattelusta ja toiminnasta. Yksilöiden teorit sisältävät sekä julkilausutun, sanoilla ilmaistun teorian että käyttöteorian, jonka mukaan toimitaan. Käyttöteoria on se kartta, jota yksilö pyrkii täydentämään todellisuuden perusteella, mutta joka perustuu enemmän sosiaalistumiseen kuin tietoiseen oppimiseen. Organisaatiossa oppiminen muodostuu yhteisen työn konteksteista ja siihen liittyvästä arviointitiedosta, työstä saadusta palautteesta. Poikela on jakanut yksilön arviointiin perustuvan toimintaorientaation suuntautumisen toiminta-, kehittämis-, tilanne- ja tavoiteorientaatioiksi. (Järvinen ym. 2000, 126-128.) Yhteisen työn kontekstin muodostuminen on perhepäivähoidossa hankalaa, kun yksin omissa kodeissaan työskentelevät perhepäivähoitajat hoitavat eri-ikäisiä lapsia. Käyttö- ja julkiteorioiden erot, reflektion vaikeus ja yhteisen kontekstin puute tekevät yhtenäisen arvioinnin ja palautteen löytämisen vaikeaksi. Tämä voi hidastaa oppimista.

Perhepäivähoitajan ammatissa on näin useita ominaispiirteitä, jotka tulee huomioida arvioitaessa koulutuksen kehittämistä. Perhepäivähoitajien koulutus eroaa monin tavoin muiden ammattien opettamisesta, ja ammatin lyhyt historia tuo koulutukseen omat haasteensa.

6 PERHEPÄIVÄHOITO KOTITYÖSTÄ AMMATIKSI

Perhepäivähoitajien ammattikunta on muotoutunut selkeästi omaksi ryhmäkseen kasvatuskentällä. Vuonna 1999 kunnallisena, ohjattuna perhepäivähoitajana työskenteli noin 19 000 henkilöä, joista viidennes ryhmäperhepäivähoidossa, 1300 hoitajaa kolmiperhehoidossa tai lapsen kotona ja valtaosa eli lähes 14 000 henkilöä omassa kodissaan. Lapsia heillä oli hoidossa yhteensä noin 75 000. Perhepäivähoitajat olivat tuolloin keskimäärin 46-vuotiaita. (Hotti 1999.)

Perhepäivähoitajaksi ryhtyminen oli pitkään äidin valinta omien lastensa hoitamisen ohella, ei ammatin valinta. Kun äiti jäi kotiin hoitamaan omia lapsiaan, tarjottiin hänelle myös muita lapsia hoitoon, tai hän hakeutui hoitajaksi voidakseen taloudellisesti turvattuna jättää kodin ulkopuolisen työnsä. Kotona olemista ei pidetty aina työnä, koska omienkaan lasten hoitoa ei pidetty ammattitaitoa vaativana työnä. Lasten hoito oli tehtävä, jonka jokainen nainen osaa. 1980-luvun alussa olikin yhä yleistä, että hoitaja hoiti yhtä tai kahta hoitolasta omiensa lisäksi, eikä pitänyt työtään ammattina vaan 'palasi töihin' omien lasten kasvattua kouluikään.

Työ perhepäivähoitajan ammatissa on alkanut hyvin epämääräisesti määriteltynä: sosiaalihuollon ohjeistus ja lääninhallituksen tarkennukset ovat koskeneet pääasiassa perhepäivähoidon järjestämisen hallinnollisia puitteita, ja kannanotot perhepäivähoitajan työskentelyyn ovat alkuun liittyneet lähinnä työtehtävien määrittelyyn. Työn tavoitteet ja asema kasvatusjärjestelmässä ovat olleet epämääräisiä, ja toistuvasti on kirjallisuudessa puhuttu *päivähoidosta* synonyyminä *päiväkotihoidolle*, unohtaen perhepäivähoidon.

Laajalti varhaiskasvatuksen koulutuksessa käytetty oppikirja vuodelta 1981 toteaa, että perhepäivähoito kehittyi yksityishenkilöiden toiminnasta kunnan välittäjäroolin kautta ohjatuksi toiminnaksi työsuhdeasteelle asti. Kunnan roolissa painopiste oli sopivien hoitopaikkojen löytämisessä kullekin lapselle, jolloin "kunta huolehti näiden paikkojen välittämisestä, hoitajan palkkauksesta ja muista siihen liittyvistä velvoitteista sekä hoitokorvausten perinnästä lasten vanhemmilta." (Laukkanen ym. 1981, 66.) Sama teos esittelee laajalti päiväkodin toimintasuunnitelmia ja kasvatustähtämyksiä, lapsen päivää päiväkodissa jne. kun perhepäivähoito ohitetaan em. lausumalla. Perhepäivähoitajan ammattitutkinnon (2000) perusteissa todetaan, että "*Työ on vastuullista lasten varhaiskasvatusta, jota tehdään itsenäisesti lasten hoitoa*

ohjaavan tiimin jäsenenä ja yhdessä lapsen, perheen, vanhempien ja huoltajien kanssa" (Mts. 43).

Sisällöllisellä tasolla ammatin tehtävät ja vaatimukset ovat muuttuneet, ja tehtävien painotus on uusiutunut. Alkuvuosina työn painopisteet asettuivat hoidollisille vaatimuksille, perushoidon toteuttamiseen. 1990 – luvun myötä nousi perhepäivähoitajan kasvatustehtävä yhä enemmän esille ja kasvatusta- ja ohjaustaidot nousivat tärkeämmäksi. Yhä useammin vanhemmat toivovat hoitajan kasvattavan ja opettavan lastaan sosiaalisuuteen: yhteistoimintaan, sääntöjen omaksumiseen ja oppimisvalmiuksien kehittämiseen. Varhaiskasvatusselvityksen (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio, 1999) mukaan avioerojen, uusperheiden ja yksinhuoltajaperheiden määrä on lisääntynyt huomattavasti. Vanhempien sekä taloudellisen että lastensuojelullisen tuen tarve on lisääntynyt, samoin vanhemmuuden tukemisen tarve. Myös työelämän voimakkaat muutokset työttömyyden kautta pätkätöihin, joustaviin työaikoihin ja ylitöiden lisääntymiseen edellyttävät päivähoitojärjestelmältä taitoa sopeuttaa kasvatustoimintaansa.

Perheiden kasvatuksellisen tuen tarpeen lisääntymisen ovat nähneet myös perhepäivähoitajat työssään. Tuen tarve näkyy erityisesti rajojen asettamisen vaikeutena:

"Mutta lapset ovat täysin erilaisia kotona ehkä niillä ei ole selviä rajoja. [...] Ne saa illalla vapaasti juoksennella ne käy kaiken aikaa kuin ylikierroksilla. Se ei ole sitä etteikö vanhemmat pitäis lapsista.." (Hoitaja 4)

"Onko vanhemmilla aikaa lapsilleen, kun he hakevat hoitajan seuraa jatkuvasti. Tapahtuuhan niinkin, että vanhemmat tuovat lapsen hoitoon lomillaan, eikä huomata lasten väsyvän hoidossa kulkemiseen" (Hoitaja7)

"Mutta silloin kun tuli tänne hoitoon, lapsen äiti sanoi, että opeta sille rajat ja säännöt hän ei saa sille mitään." (Hoitaja 5)

Näihin tarpeisiin perhepäivähoitajat kokevat osaavansa vastata. Tyytyväisyyttä omaan toimintaan koetaan kun opetetaan lapselle perussäännöt ja -tavat ja lapsi sopeutuu hyvin ryhmään. Nämä kokemukset ovat ilmeisen tärkeitä hoitajan ammatilliselle itsetunnolle.

Perhepäivähoitajan työn ominaispiirteinä voidaan erottaa *yksin työskentely* johon liittyy vastuullisuus, *kodinomaisuus* ja kotona työskenteleminen, *kokonaisvaltaisuus* jossa hoitaja toimii lapsen kanssa koko hoitopäivän alusta loppuun. (Heinä-mäki 2001b.)

Yksin työskentely on ollut merkittävästi perhepäivähoitajan ammattiin vaikuttava tekijä. Kasvatustietoisuuden kehittäminen refleктоimalla omaa toimintaansa vahvistuu yhteisössä, ja yhteisö voi myöskin tarjota työntekijälle tukea päivittäisen kasvatustyön hoitamisessa. Erityisesti ongelmatilanteissa yhteisön tuki voi olla merkittävä. Perhepäivähoitajat ovat myös kokeneet yksin työskentelyn vastuun haastavana. Päivittäisen perushoidon ja kasvatuksen sujuminen on omalla vastuulla, ja lasten turvallisuudesta huolehtiminen edellyttää jatkuvaa valppautta ja toimintatapojen kehittämistä. Yksin työskentely asettaa myös vaatimuksia työssä jaksamiseen: kun ei ole työyhteisöä, joka tukisi, on pidettävä itse huolta siitä että jaksaa päivästä päivään. Lasten kanssa työskennellessä on koko persoonallisuus mukana, ja perhepäivähoitajan uupumus tai vain ohimenevä väsymys heijastuvat välittömästi lapsiryhmään. Jakamista auttaa hyvä suhde lapsiin: *"Rakkaus lapsiin on ensimmäinen ehto, että tässä työssä jaksaa."* (Hoitaja 13). Ryhmäperhepäivähoitoon omasta kotoaan siirtyneet perhepäivähoitajat nimeävätkin usein juuri tiimityöskentelyn uuden työtilanteen merkittävimmäksi eduksi:

"Kun on jotain ongelmia vanhempien kanssa, niin keskustelemme työkaverini kanssa [...] On hyvä, kun meidän yhteisössä on hyvä ilmapiiri ja kaksi hoitajaa saa jakaa huolet kaksistaan" (Hoitaja 6)

Yksin työskentely on myös vaikuttanut siihen, että perhepäivähoitajien ammatissa ei ole ollut helppo rakentaa omaa, yhteistä kulttuuria ja toimintaa ohjaavaa normistoa. Tämän kulttuurin rakentuminen olisi tärkeä tuki tilannesidonnaiselle työssä oppimiselle ja samalla perhepäivähoitajan ammatti-identiteetin kehittymiselle. Tynjälän (1999) mukaan tilannesidonnaisen oppimisessa tarkastellaan oppimista kulttuuriin, aikaan, paikkaan ja tilanteeseen sidonnaisena, sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä. Tilannesidonnainen oppiminen on myös sosiaalistumista yhteisön arvoihin, asenteisiin uskomuksiin, normeihin ja toimintatapoihin. (Mts. 128-129.) Kun perhepäivähoitajien formaalinen koulutus on ollut vähäistä, olisi oman työn kulttuurin ja arvojen omaksuminen tukenut työssä oppimista. Vasta 1990-luvulla käynnistynyt ryhmäperhepäivähoito toi mahdollisuuksia työskennellä yhdessä, mikä mahdollisti reflektion ja palautteen työyhteisössä:

"Löysin itsestäni uusia piirteitä joita ei tule esille kotona yksin työskennellessä. Löytyi sekä negatiivisia että positiivisia. Oli erittäin mielenkiintoista seurata muiden käyttäytymistä työpaikalla..." (Hoitaja 7)

Kodinomaisuus muodostuu perhepäivähoidossa sekä hoitoympäristöstä että toimintatavoista. Hoitajan oma koti toimintaympäristönä muodostaa lapsiryhmälle psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen ympäristön, jota ei voida irrottaa hoitajan oman perheen ja kodin toiminnoista:

"Äiti tuo lasta hoitoon sanoo 'täällä minäkin haluaisin olla'. Tulee kuin toiseen kotiin. Tuoksuu hyvälle ruualle 'mitä te tänään laitate' -tuoksuu pullalle" (Hoitaja 9)

Myös ryhmäperhepäivähoidon tilat on usein perustettu kodinomaisiksi, vaikka niissä olisikin huomioitu suuremman lapsiryhmän tilatarpeet.

Kodinomaisuus korostuu myöskin toimintatavoissa: lapsiryhmän ikäjakama on yleensä ns. sisarusryhmän mukainen, eli koostuu eri- ikäisistä lapsista. Pienen ryhmän (Esiopetukseen osallistuvat lapset mukaan lukien hoitajan omassa kodissa 5, ryhmäperhepäivähoidossa 10 tai 15 lasta hoitajien määrästä riippuen) toiminnassa voidaan ottaa yksilöllisyys ja joustavuus huomioon. Toimintatavoissa korostuvat myös kodin arkiaskareet, sillä toimintapäivän aikana lapset pääsevät seuraamaan ja osallistumaan päivittäisiin työtehtäviin:

"Sitten suunnittelemme mitä tehdään syödään hoidetaan tiskit pois, köllötellään ruuan jälkeen joku haluaa leikkiä toinen haluaa olla hoitotädin sylissä" (Hoitaja 12)

Kotona työskentely on ammatin ominaispiirteistä ollut voimakkaasti vaikuttamassa työn muotoutumiseen. Kun alkuvaiheessa lähes kaikki perhepäivähoitajat työskentelivät omissa kodeissaan, muodostui ammattikunnasta ehkä hyvinkin hajanainen, eikä toisiin välttämättä edes tutustunut. Tämä hidasti ammatillisuuden kehittymistä. Omien työtapojen ja menetelmien kehittämiseen ei ole juurikaan tukea tarjolla, kun ei voi reflektoida toimintaansa suhteessa muihin samaa työtä tekeviin. Omassa kodissaan työskentelevänä saattaa myös olla vaikea määrittää työpäivän rajoja ja velvoitteita, etenkin jos omat lapset ovat osana päivähoitoryhmää. Myös ympäristön suhtautuminen työn tekoon kotona oli alkuun osittain ongelmallista: kotona työskentelyä pidettiin kotityön jatkeena, eikä esimerkiksi kyläilyyn kesken päivän nähty esteenä. (Heinämäki 2001b.) Täydennyskoulutusaineiston (Alatalo, R., Nurminen, L., Puurunen, E. & Pyykkö, A. 1985, 221) mukaan perhepäivähoitajan työrooli ja perheenäidin rooli ovat lähellä toisiaan, ja ne voivat tukea sopivasti toinen toisiaan oikein käytettyinä: *"Ruuanlaiton orkanisointi on tuiki tärkeää päivän tasaisen rytmi*

toteutumisessa" (Hoitaja 13). Perhepäivähoitajan itsetunto ja identiteetti perheessä tukevat hänen työrooliaan.

Ammatillisuuden kehittyminen perhepäivähoitajan työhön on osittain sen kodinomaisuuden vuoksi ollut tärkeä täydennyskoulutusten aihealue. Alatalon ym. (1985) täydennyskoulutusaineistossa käsitellään työn merkitystä perhepäivähoitajalle Maslowin tarvehierarkian pohjalta. Työn merkitys muodostuu näin fysiologisten tarpeiden lisäksi turvallisuuden, yhteenkuuluvuuden, arvostuksen ja vaikutusvallan, itsensä toteuttamisen ja itsensä kehittämisen tarpeiden kautta. Perhepäivähoitajan työssä nähdään näiden tarpeiden tyydyttyvän, kun työ tarjoaa pysyvän toimeentulon ja turvallisen ympäristön, yhteenkuuluvuuden tunteen työyhteisössä, mahdollisuuden vaikuttaa itseä koskeviin päätöksiin, mahdollisuuden omien kykyjen käyttöön ja koulutusmahdollisuuksia. Työn tyydyttävyyteen liittyy myös sosiaalinen kanssakäyminen, joka perhepäivähoitajan ammatissa voi jäädä vähäiseksi, etenkin haja-asutusalueella. Koulutusaineistossa tähdennetäänkin, että perhepäivähoitajan on oman mielenterveytensä vuoksi pyrittävä jakamaan ongelmiaan muiden perhepäivähoitajien kanssa. Lisäksi tärkeänä pidetään oman perheen tukea, kodin ulkopuolisia harrastuksia ja etäisyyttä omaan työhön, sekä voimavarojen uusintamista esim. luonnossa liikkuen. (Mts. 225- 229.)

Perhepäivähoitajan omalle perheelle kotona työskentely muodostaa myös uudenlaisen kotiympäristön. Omat lapset saavat aamulla nukkua eikä heitä tarvitse kuljettaa hoitoon, mikä usein mainitaankin työn ehdottomana vahvuutena. Työssä tulee kuitenkin huomioida omien lasten tasa-arvoinen rooli hoitolasten joukossa ja toisaalta oman kodin jakamisen vaatimus omilla lapsilla:

"Esim. oma lapseni on saanut uuden lelun, Hän ei ole itsekkään ehtinyt sillä leikkiä, kun hoitolapset haluaisivat sillä leikkiä. Olen tehnyt selväksi että aivan uusilla leluilla leikitään vasta toisten lasten lähdettyä.[...] Kyllähän se joskus tuntuu julmalta kun lapsi ei saa leikkiä omilla leluilla" (Hoitaja 3)

Omien lasten kasvaessa perhe saattaa väsyä pienten lasten läsnäoloon, hoidon edellyttämien tarvikkeiden ja välineiden esilläoloon, ja "*..vallankin koululaiset joskus valittaa, aamuisesta metelistä*" (Hoitaja 16). Onkin todettu, että perhepäivähoitajan oman perheen hyväksyntä ammatille on keskeisen tärkeää:

"Kodin ilmapiirin luominen on koko perheen asia. Jos koko perhe ei hyväksyisi tätä työtä ura varmasti jää lyhyeksi. Hoitajan ja puolison välien tulee olla kunnossa." (Hoitaja 13)

"Koko perhe ottaa kaikki lapset samalla lailla huomioon. Kyllähän se niin on että koko perhe on hoitajan tukena ja taustana kun vieraita lapsia tulee kotiin" (Hoitaja 5)

Työskentely omassa kodissa edellyttää myös kodin järjestämistä työympäristöksi. Oman, muuttuvan perheen tarpeet ja hoitolasten tarpeet on liitettävä yhteen, ja kodin on oltava avoin hoitolapsille ja heidän vanhemmilleen. Kaikkien perhepäivähoitajiksi aikovien tai heidän perheidensä ei ole ollut helppo hyväksyä sitä, että omaan kotiin tullaan tutustumaan tulevaa hoitopaikkana. (Heinämäki 2001b.)

Perhepäivähoitajan työn *kokonaisvaltaisuus* muodostuu siitä, että hän omassa kodissaan työskennellessään on lapsen kanssa kaikissa päivän tilanteissa hoitopäivän alusta loppuun. Perhepäivähoitajille muodostuukin näin usein hyvin ehjä kuva lapsen kokonaistilanteesta, ja he osaavat hyvinkin tarkkaan määritellä lapsen kehitysvaihetta, temperamenttia ja persoonallisuutta. Tämä tarkka lapsihavainnointi ja sen kautta syntynyt lapsen yksilöllisyyden tunteminen vähentää puolestaan kasvatuksellisten ohjauskeinojen tarvetta, ja hoitajalle ja hänen ympäristölleen voi syntyä kuva asioiden sujumisesta 'itseksensä' kuten tässä leikin kuvauksessa:

"...Lapset hakivat välillä keittiöstä, jossa olin, lisää leikkikaluja, eivätkä he koko aikana puhuneet minulle mitään eivätkä kysyneet mitään, vaikka he välillä leikkivät myös keittiön pöydän alla. Leikki kesti niin kauan, että sain ruoankin tehtyä [..]" (Hoitaja 14)

Myös arkisissa tilanteissa lasten ja hoitajan keskinäinen tuntemus näkyy toiminnassa epäsuorana ohjauksena:

"..tuntuu, että ei tarvitse kaikkea sanoakaan kun lapset jo ymmärtävät ja tietävät ja sama toisinpäin." (Hoitaja 2)

Kasvatustietoisuuden kehittäminen auttaa erottamaan kokonaisvaltaisesta päivän toiminnasta oman kasvatuksellisen ohjauksen vaikutus. Ryhmäperhepäivähoidossa kokonaisvaltaisuus jo osittuu ja jakautuu työtiimin kesken. Tällöin on helpompi huomioida erilaisia kasvatuksellisia ratkaisuja ja työtapoja ja kehittää niitä edelleen. (Heinämäki 2001b.)

Perhepäivähoitajan ammatissa on myös omia, sen erityispiirteisiin liittyviä ongelmia. Yksi keskeinen piirre on hoitoaikojen vaihtelevuus: kun päiväkodeilla on perinteisesti ollut selkeä aukioloaika, ohjautuvat kaikki lapset, joilla on vaihtelevat ja poikkeavat hoitoajat perhepäivähoitoon:

"Alussa hoidin omaa yölasta viikonlopunkin ajan joten tuli 2-4 viikkoa yhteen menoon työtä." (Hoitaja 16)

"Lapsiryhmäni on vaihtunut usein ja vaatii voimia sopeutua nopeasti uuteen ryhmään.[...]vaihtuvuus on suuri tämänpäivän hoitotyössä tekevät sen ettei kovin pitkiä suunnitelmia voi tehdä" (Hoitaja 14)

Forssan (Toivonen, 1990) työn kehittämisen projektissa perhepäivähoitajien ongelmiksi nousivat hoitajien pitkät työajat, palkan vaihtelevuus, hankalan lapsen kohtaaminen ryhmässä, hoitopaikkojen vähyys kaupungissa ja perhepäivähoitolasten liian pitkät hoitopäivät. Pitkät työajat liittyvät vuorotyötä tekevien vanhempien lasten hoitoaikoihin, ja liian pitkät hoitopäivät toivat hoitajien kokemuksen mukaan liian suuren osan kasvatusvastuuta kodeista heille. Palkan vaihtelevuus liittyy hoitoaikojen ja lapsiryhmän koon vaihteluun. (Mts. 131-132.) Hoitoaikojen vaihtelevuus on työelämän muutoksissa 1990- luvun loppupuolella entisestäänkin korostunut.

6.1 Perhepäivähoitajan työtehtäviä

Perhepäivähoitajan ammatissa työtehtävät voidaan jakaa karkeasti kolmeen osaan: Hoito- ja huolenpitotehtävät, kasvatustehtävät ja yhteistyötehtävät. Näiden tehtävien hoitaminen edellyttää erilaisia valmiuksia ja tietoja, joista osa on työssä hankittavia valmiuksia ja osa tiedollista perustaa. (Heinämäki 1998.)

Hoito- ja huolenpitotehtävät muodostuvat perhepäivähoidossa olevien lasten päivittäisestä perushoidosta vastaamisesta. Perhepäivähoitajan on huolehdittava säännöllisen päivärytmin ylläpitämisestä ja kunkin lapsen tarpeiden mukaisesta perushoidosta kokonaisuutena. Ravitsemuksen suunnittelu ja toteutus, ulkoilusta ja liikunnasta huolehtiminen, levon järjestäminen, vaateuksesta ja hygieniasta huolehtiminen ovat pienen lapsen päivässä keskeisiä, päivittäin toistuvia ja päivän mittaan useitakin kertoja tapahtuvia. Niistä huolehtiminen perusturvaa luoden säännöllisesti mutta joustavasti, hellyydellä ja lasta kunnioittaen on jo sinällään merkittävä kasvatustekijä lapsen elämässä. Hoito ja huolenpito muodostavat työtehtävien perustan, sillä loistavalla kasvatustoiminnalla tai sujuvalla yhteistyöllä ei voida paikata hoidon ja huolenpidon puutteita. (Heinämäki 1998.)

Kasvatustehtävissä perhepäivähoitajan tulee toimia suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti valtakunnallisten kasvatustavoitteiden suuntaisesti, tukea kodin kasvatustyötä ja tukea yksilöllisesti kunkin lapsen varhaiskasvua. Kasvatustavoitteiden suuntainen toiminta on jo juurtunut päivähoitoomme, ja alkuvuosien toimintatuokiokeskeisyydestä vapautuneena perhepäivähoitajatkin osaavat tarkastella toi-

mintaansa kokonaisvaltaisena kasvatuksena. Alkuvaiheessa valtakunnallista ohjausta annettiin toimintatuokiokeskeisen suunnittelun perustalta, mikä ei useinkaan perhepäivähoidon pienessä sisarusryhmässä toiminut. Aikaa myöten on kasvatustoiminnassa löydetty perhepäivähoidon omat vahvuusalueet, eikä pyritä aikaisempaan tapaan jäljittelemään päiväkotiryhmän toimintaa. (Heinämäki 1998.)

Yhteistyötehtävissä perhepäivähoitajan tulee toimia yhteistyössä lapsen vanhempien kanssa lapsen kasvun tukemiseksi päivittäisen yhteistyön ja tiedottamisen kautta. Yhteistyötehtäviin kuuluu myös yhteydenpito, konsultoinnin ja ohjauksen hakeminen ja vastaanottaminen omalta lähiesimieheltä sekä osallistuminen erilaisiin ammatillisiin tiimeihin ja työryhmiin toisten perhepäivähoitajien sekä vanhempien ja eri asiantuntijoiden kanssa. Keskeinen yhteistyön ylläpitäjä on luottamus, joka osaltaan syntyy perhepäivähoitajan noudattamasta vaitiolovelvollisuudesta. (Heinämäki 1998.)

Näistä tehtävistä suoriutuminen edellyttää erilaisia taitoja ja ammatillista osaamista, ja muutoksia on tapahtunut sekä eri tehtäväalueiden sisällä että tehtävien välisissä painotuksissa.

6.1.1 Varhaiskasvatus ammattina

Varhaiskasvatus on määritelty kodin, päivähoidon ja esikoulun elämänpiiriin sijoitettavaksi vuorovaikutustapahtumaksi, joka pyrkii tavoitteellisesti 0-6 - vuotiaiden lasten kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen. Tässä vuorovaikutustapahtumassa erotetaan välitön (fyysiset, toiminnalliset ja sosiaaliset tekijät) ja välillinen (epäsuorat kasvatusvaikutteet sosiaalisten verkostojen välityksellä) vuorovaikutus. Varhaiskasvatustapahtumassa kasvatus, opetus ja hoito liittyvät yhteen niin kiinteästi ettei niitä voida erottaa toisistaan. Kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen liitetään lapsen kognitiivinen, sosiaalis-emotionaalinen ja toiminnallinen kehitys. (Ojala 1984, 11-14.) Kasvatuksellisuutta ei aina ole mielletty perhepäivähoitajan työn ominaiseksi tehtäväksi, vaan enemmänkin on korostettu lapsen hyvää perushoitoa. Kuitenkin 1990-luvulla lisääntynyt kasvatuksellisen tuen tarve pienten lasten perheissä on korostanut perhepäivähoitajan roolia nimenomaan kasvattajana.

Perhepäivähoitajan on työssään hallittava varhaiskasvatuksen menetelmät ja sisällöt. Päivähoidon sisällöksi on kasvatustavoitekomitea asettanut mietinnössään (Päivähoidon kasvatustavoitetoimikunta, 1980) seitsemän sisältöaluetta joilla kullakin on omat tavoitteensa. Tavoitteet mahdollistavat tavoitteellisen varhaiskasvatuk-

sen perhepäivähoidossa. Sisältöalueita ovat fyysisen, sosiaalisen ja emotionaalisen kasvatuksen lisäksi esteettinen, älyllinen, eettinen ja uskonnollinen kasvatus. Kasvatuksessa käytetään menetelminä ja toimintoina perushoitoa, leikkiä, työtehtäviä ja askareita, opetus- ja toimintatuokioita sekä ympäristöön tutustumista. (Mts. 186-204.)

Työssään perhepäivähoitajalle kehittyy varhaiskasvattajan ammatti-identiteetti:

"Enkä kysyttäessäni ammattiani sano että olen vain perhepäivähoitaja vaan että olen perhepäivähoitaja teen tärkeää kasvatustyötä" (Hoitaja 12)

Varhaiskasvatuksen menetelmistä opetus on merkittävä, ja pienten lasten opettajana perhepäivähoitajan tulisi omata siinä tehtävässä vaadittavia taitoja, joita voidaan Brotheruksen (1994) mukaan tarkastella yksilötasolla seuraavasti:

1. Sisältötaidot: Kasvattajalla tulee olla tietoa opetettavasta sisällöstä riittävästi jotta voi tehdä kunkin lapsen yksilöllistä kasvua tukevia ja edistäviä sisältövalintoja.
2. Opetustieto: Kasvattajan on osattava auttaa lasta liittämään havainnot, kokemukset teot ja ajatukset opittavaan sisältöön, mikä edellyttää kasvattajalta opetuksen sisäisten prosessien tuntemista.
3. Kontekstitieto: Opetuksen asiayhteydet ja –kokonaisuudet määrittävät millaista opetusta voidaan antaa sekä ohjaavat lapsen havaintoja, ajattelua ja tekoja. Kasvattajalla tulee olla tietoa kontekstin merkityksestä opetuksessa.
4. Didaktiset taidot: Kasvattajan tulee opetuksen suunnittelun ja sisällön hallinnan lisäksi osata käsitellä opetettavaa asiaa lapselle sopivassa muodossa ja auttaa häntä omaksumaan uutta.
5. Arviointitaidot: Kasvattajan tulee osata arvioida lapsen osaamista sekä hänen edellytyksiään oppia lisää.
6. Menetelmätaidot: Kasvattajan tulee osata suunnitella ja järjestää tarkoituksenmukainen oppimisympäristö: opetustila, välineet, ihmiset.
7. Vuorovaikutustaidot: Kasvattajan on koko työpersoonallaan tuettava opetustavoitteita ja hyvä vuorovaikutus lapseen toimii opetusprosessin perustana. (Brotherus, Helimäki & Hytönen 1994, 107-110.)

Ojalan (1984) mukaan varhaiskasvattajan identiteetin kehittyminen voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen: Alkukamppailuun, jossa totutellaan omaan vastuuseen ja

kasvatustyöhön, juurtumiseen, jossa vaiheessa kyetään jo huomioimaan lasten yksilöllisyys ja kyetään toimimaan yhteistyössä vanhempien kanssa, uudistumiseen, jossa kasvattaja huomaa tarvitsevänsä uusia taitoja ja menetelmiä työhönsä. Näiden kautta edetään kypsyyden vaiheeseen, jossa ammatti on sisäistetty ja sitä arvostetaan, siitä on tullut elämäntapa ja kasvattaja tuntee yhä enemmän mielenkiintoa alan tietouteen. (Mts. 218-228.)

Perhepäivähoitajan ammatissa toimivilla on ammattiin kehittyminen monista muista varhaiskasvattajan ammatista poikkeavaa. Ammattiin valmistutaan yleensä lyhyen koulutuksen kautta ja monelle ammattiin hakeutuminen tulee eteen käytännön syistä sitä erityisesti tavoittelematta. Myös työyhteisö on valtaosalla perhepäivähoitajista epämääräinen: työ tehdään yksin omassa kodissa, eikä työyhteisön jäseniä aina edes tavata säännöllisesti. (Heinämäki 2001b.)

Varhaiskasvatustyöryhmän muistiossa (1999) todetaan, että päivähoiton perushoito on ammatillista ja perustuu viimeisimpään tietoon hyvästä hoidosta ja lapsen kehityksestä. Tavoitteena perushoidossa on kehityksen monipuolinen edistäminen ja omatoimisuuden tukeminen sekä kiintymyssuhteen ja vuorovaikutuksen luominen hoitajan ja lapsen välillä. Hyvä perushoito liittyy educare- ajattelun mukaan luontevasti osaksi lapsen toimintaa, leikkiä ja oppia. (Mts. 25.) Perhepäivähoito on usein mielletty nimenomaan pienten lasten hoitomuodoksi. Perhepäivähoitajien hoitoryhmissä onkin usein alle 3- vuotiaita lapsia, joiden perushoidolliset tarpeet edellyttävät hoitajalta välitöntä panosta ja fyysistä läsnäoloa "*jos ihan pieniä, pyörii siinä leikkeineen jalkojen juuressa*" (Hoitaja 13). Tämä voi johtaa toiminnan painottumiseen perushoitoon, minkä ovat perhepäivähoitajat itsekin usein tuoneet itse esille. Tämä perushoidollisuus on toki koettu turvallisena ja hyvänä, mutta sen voidaan ajatella olevan pois suunnitelmalliselle varhaiskasvatukselle tarvittavasta ajasta. Toisaalta isommat lapset ovat perhepäivähoidossa hyvinkin aktiivisia ja omatoimisia, ja epäsuoraa ohjausta toteutetaan luontevasti:

"Kun lapset oppii hyväksymään toisensa ja luottaa hoitajaan on yhteistyö helpompaa ja toimivampaa. Hoitaja voi toimia enemmän taustalla, kuitenkin aina saatavilla. Lapsi pystyy enemmän toteuttamaan itseään ja luomaan omaa maailmaansa. Virikkeet ja uudet toimintamallit lisäävät lapsen viihtyvyyttä. En muista milloin lapset ovat sanoneet, että mulla ei ole mitään tekemistä. Huomaan että saan hoitaa ihanan luovia lapsia" (Hoitaja 5)

Kasvatustoiminnan suunnittelu perhepäivähoidossa edellyttää myös erikäisten huomiointia:

"Erilaisia toimintatuokioita suunnitellessani, yritän kovasti miettiä miten ne saisi kiinnostavaksi sekä pienille että isoille. Toisinaan se teettää kovasti työtä.." (Hoitaja 7)

Perhepäivähoitajien kasvatusta käsittelevissä maininnoissa korostuvat positiivisen vahvistamisen keinot erittäin selvästi. Eri tilanteissa korostetaan kiitosta, lapsen myönteisten puolien huomioimista ja läheisen, lämpimän vuorovaikutuksen tuella opetettuja asioita:

"se on tietenkin tärkeää että muistaa kannustaa ja kehua kun on osannut vähänkin itse tehdä" (Hoitaja 2)

Perhepäivähoitajan kasvatustehtävä on usein jäänyt huomiotta ja aliarvotetuksi. Osittain tämä johtuu päiväkotipainotteisesta ammattikirjallisuudesta, joka yhä 2000-luvulle tultaessa jättää perhepäivähoidon kasvatustoiminnan huomiotta. Tutkimukset ja opinnäytetyöt tarkastelevat päiväkotitoimintaa, samoin julkaisut. Esimerkiksi ensimmäinen pienten lasten pedagogiikkaa käsittelevä, vuonna 2001 julkaistu *Pienet päivähoitossa* - teos (Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. 2001) tarkastelee kahdessatoista artikkelissa alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Vain yhdessä artikkelissa esimerkkeinä käytetään myös perhepäivähoitoa. Teoksen neljästä pääluvusta kolme käsittelee päiväkotihoidon. Tämä siitä huolimatta, että perhepäivähoito on erityisesti pienten hoitoon soveltuvaksi katsottu hoitomuoto.

6.1.2 Perhepäivähoitaja ihmissuhdetyössä

Perhepäivähoidon alkuvaiheessa kiinnitettiin suurta huomiota perhepäivähoitajan pystyvyyteen lapsen hoiva- ja hoitotehtävissä. Vähemmälle huomiolle jäivät ne työn osa-alueet, jotka erottivat omien lasten hoidon ja kunnallisena perhepäivähoitajana toimimisen. Aikaa myöten juuri nämä osa-alueet nousivat perhepäivähoidon ohjaajien mukaan hyvin tärkeiksi: perhepäivähoitajan tulee paitsi selviytyä lapsen hoidosta, myös osata kohdata vanhemmat ja tehdä yhteistyötä heidän kanssaan, samoin kuin ohjaajan, muiden hoitajien ja yhteistahojen kanssa. Myös ryhmäperhepäivähoidon yleistymisen on tuonut lisää ihmissuhteita työyhteisöihin.

Perhepäivähoitaja on hoitajan ja vanhempien välisessä suhteessa ammattilainen vanhempien ollessa tilanteessa asiakkaana. Vastuu yhteistyön sujumisesta on siis perhepäivähoitajalla, eikä hän voi edellyttää, ettei yhteistyötä tarvittaisi niiden

vanhempien kanssa joiden kohdalla se ei luontaisesti käynnisty. Perhepäivähoitaja joutuukin jatkuvasti etsimään yhteistyölle uusia keinoja ja toimintatapoja:

"Tässä meidän ammatissa niitä [yhteistyötaitoja] tarvitaan, vanhempia on erilaisia samoin lapsia. On pystyttävä saavuttamaan lapsen luottamus, samoin vanhempien luottamus.[...]..on pystyttävä puhumaan myöskin negatiiviset asiat. Vaikka vanhemmille on hirveän vaikea mennä sanomaan.." (Hoitaja 4)

"Ei ihmiset ole aina samalla aaltopituudella. Hoitajan täytyy osata sukkuloida tässä ihmissuhdeviidakossa" (Hoitaja 3)

Kiesiläinen on määritellyt tämän vuorovaikutusvastuun siten, että se rajoittuu ammatti-ihmisellä vain oman osuuden hoitoon. Asiakkaalle jää siten oma osuus, halusi tämä sitä tai ei. Hän näkee eron myös ammatillisissa ja yksityisissä ihmissuhteissa, joista yksityiset eivät sisällä tavoitteita, ne voidaan valita ja niistä voidaan pyrkiä tarvittaessa eroon. Ammatilliset ihmissuhteet ovat tavoitteisiin sidottuja, niissä vuorovaikutus on sidottu tavoitteisiin eikä niiden tarkoitus ole tyydyttää ammattilaisen henkilökohtaisia tarpeita. (Kiesiläinen 2001, 255- 256.) Perhepäivähoitajan ammatissa tämä yksityisten ja ammatillisten ihmissuhteiden raja on joskus vaikea asettaa, kun perheiden kanssa ollaan läheisessä, yksilöllisessä kontaktissa, eikä perhepäivähoitajan ammatillisuutta ole tukemassa selkeästi määrittynyt työyhteisö. Myös vanhempien lisääntynyt kasvatustietoisuus ja halu osallistua ja vaikuttaa päivähoidon laatuun on tuonut uusia haasteita perhepäivähoitajan yhteistyötaidoille.

Yksi suuri henkilökohtainen yhteistyövaatimus on omassa kodissaan työskentelevällä hoitajalla se, että vanhemmat tulevat hyvinkin läheisesti tuntemaan hänen kotinsa, perheensä ja työtapansa. Hoitajan tulee järjestää tutustumistilanne ja esitellä oma kotinsa ja lähiyhteisönsä, lapsen hoitoympäristö, ennestään vieraille vanhemmille. Hänen on avoimesti kerrottava hoito- ja kasvatuskäytännöistään ja tarjottava erilaisia yhteistyömuotoja, kerrottava vanhemmille lapsen kuulumiset ja kuunneltava aidosti vanhempien kysymyksiä ja huolia. Arkipäivän ilmoitusasiat ja käytännön yhteistyöasiat kuten puuttuvat vaatekappaleet tai sovitut hoitoajat tulee myös osata keskustella ja tiedottaa avoimesti. Yhteiset pelisäännöt esimerkiksi lelujen tuomisesta päivähoidon ohjaavat myös vanhempia asettamaan sääntöjä ja pitämään niistä kiinni. Moni hoitaja onkin todennut, että kasvattaessaan lasta kasvattaa hän samalla lapselle vanhempia. (Heikkilä 1985 ; Heinämäki 2001b.)

Perhepäivähoitajien täydennyskoulutusaineistossa (Alatalo ym. 1985) pohditaan oman tunneilmaisun ja ohjattavana olemisen merkitystä perhepäivähoitajalle. Ohjaussuhteen edellyttämä luottamus syntyy molemminpuolisesta tuntemisesta toi-

nen toisensa työn arvostamisesta ja kunnioittamisesta. Ohjauksen toimimiselle katsotaan käytännössä esteeksi muodostuneen käsitys siitä, että jos hoitajalla on ongelma, hän on huono hoitaja. Kuitenkin ongelmien kohtaaminen ja niistä keskusteleminen tulkitaan ammatillisen kehittymisen ilmentymäksi, ja se tulee ottaa ohjaussuhteen tavoitteeksi. (Mts. 168-171.) Yhteistyösuhteessa esimieheensä eli perhepäivähoidon ohjaajaan tulee hoitajan kyetä keskustelemaan työn eri puolista asiallisesti ja ammatillisesti. Keskinäiselle luottamukselle perustuva yhteistyö edellyttää avoimuutta ja rehellisyyttä puolin ja toisin, ja yksin kodissaan työskentelevän perhepäivähoitajan kohdalla on erityisen tärkeää että hän osaa arvioida voimavarojaan ja ilmaista näkemyksensä työolosuhteistaan, esimerkiksi kun harkitaan uutta lasta hoitajan hoitoryhmään. Yhteistyösuhdetta rasittaa kuitenkin usein tietoisuus siitä, että ohjaaja toimii lapset perhepäivähoitoon sijoittavana tahona, ja uupumisen esiin tuominen hänelle voi ajan mittaan johtaa hoitoryhmän ja sitä myöden palkan pienenemiseen. Tällaiset huolet onkin asianmukaisesti purettava keskusteluissa. (Heinämäki 2001b.) Toisaalta ohjaajan tuki on erityisen tärkeää juuri ongelmatilanteissa: "*Siitä oli syksyn mittaan monia juttutuokioita lapsen, ohjaajan ja vanhempien kanssa*" (Hoitaja 13)

Yhteistyö perhepäivähoidon ohjaajan kanssa on perhepäivähoitajalle hyvin tärkeä ammattiin kehittymisen kannalta. Perhepäivähoidon ohjaajan ammatti on kuitenkin yhtä uusi kuin perhepäivähoitajankin. Tehtävässä aloittivat usein kuntien sosiaalitarkkaajat, joiden työhön perhepäivähoidon ohjaus yhdistettiin. 80-luvulle tultaessa lähes joka kuntaan perustettiin kuitenkin oma ohjaajan virka tai useampiakin. Perhepäivähoidon ohjaajaksi ei ole omaa koulutusta, ja sen työtehtäviä on sivuttu hyvin lyhyesti siihen pätevöittävässä koulutuksissa. Ohjaajan tehtäviin kuuluvat toisissa kunnissa kaikki perhepäivähoitoon liittyvät tehtävät kasvatuksellisesta ohjauksesta aina henkilöstö- ja taloushallintoon saakka, toisissa kunnissa työ painottuu kasvatustoimintaan. Näin ollen jokainen perhepäivähoidon ohjaaja on kehittänyt oman persoonansa ja työnkuvansa kautta oman tapansa tehdä ohjaajan työtä. (Heinämäki 2001b)

Perhepäivähoidon kehittämiskokeilussa, jossa pyrittiin lapsen yksilöllisen hoidon ja kasvatuksen edistämiseen perhepäivähoidossa, hoitajat nostivat itse esille tunteiden ilmaisemiseen ja tunneilmastoon liittyvät asiat. He pohtivat hellyyden osoittamista ja tunneilmaisujen vastavuoroisuutta osana lapsen yksilöllisyyden koh-

taamista. Tunnesuhteiden vastavuoroisuutta pidettiin tärkeänä onnistumisen kokemuksen kannalta. (Salo 1990.) Kasvatuksen vuorovaikutusluonne edellyttää kasvatavalta kykyä itseilmaisuun, kommunikaatioon ja ihmissuhteiden hallintaan. Perhepäivähoitajan työssä ihmissuhdeverkosto on laaja ja kattaa sekä aikuisia (lasten vanhemmat, työtoverit, oma perhe, perhepäivähoidon ohjaaja, yhteistyökumppanit) että lapsia (hoitolapset, omat lapset). (Laurila 1994)

Kasvatuksellisen vuorovaikutuksen toteutumiseksi on perhepäivähoitajan ymmärrettävä lapsen sosiaalisen kasvuympäristön ja kasvatusilmaston merkitys. Kasvatusilmasto koostuu kasvatusyhteisön ihmisten välisistä suhteista, yhteisön hengestä, työnjaon tiukkuudesta, yhteenkuuluvuudesta ja sisäisestä solidaarisuudesta sekä vallitsevista normeista. Kasvatusilmaston päätyypeinä pidetään 1. Autoritääristä eli johtajavaltaista, 2. 'Antaa mennä' eli toisista piittaamatonta ja 3. Demokraattista eli tasavertaista kasvatusilmastoa. (Brotherus, Hasari & Helimäki 1990, 67-69.) Perhepäivähoitajat korostavat itse kasvatusilmaston kuvauksissaan turvallisuutta, kiireettömyyttä ja yksilöllistä huomiota, ja pitävät hyvän kasvatusilmaston ilmentymänä mm. sitä, että lapsi tulee mielellään hoitoon:

"..näky mielestäni siinä kuinka lapset viihtyvät hoidossa. Kuinka he uskalta-
vat pyytää aikuisen apua tarvittaessa.." (Hoitaja 8)

"Hoitoon tuotaessa lapsi juokse hoitajan syliin" (Hoitaja 10)

"Myös se, että lapset jäävät mielellään hoitoon ja ennen kaikkea haluavat myös lähteä omien vanhempien mukaan omaan kotiinsa" (Hoitaja 1)

6.1.3 Perhepäivähoitaja sosiaaliturvan ylläpitäjänä

Suomalaisessa sosiaaliturvajärjestelmässä huolenpitotyöllä, kuten lasten päivähoi-
dolla, on yhteinen ilmiökenttä sosiaalityön elämänongelmia selvittävän työn kanssa. Ahon (1990) mallin mukaan asiakkaan arkielämässä huolenpitotyö ehkäisee sosiaali-
sia ongelmia ja ylläpitää, edistää sekä tukee hyvinvointia. (Koivula ym. 1994, 73-
74.) Näin perhepäivähoitajan, joka työskentelee yksin hoitoryhmässään, on tunnetta-
va sosiaalityön mahdollisuudet ja tavoitteet voidakseen toimia osana suunniteltua
sosiaaliturvajärjestelmäämme.

Päivähoito on sosiaaliturvajärjestelmässämme merkittävä osa lapsiperheen
taloudellisen tukemisen järjestämistä. Laki lasten päivähoitosta 1973 velvoittaa kun-
nat kehittämään ja järjestämään kunnallista päivähoitoa, johon vuodesta 1996 alkaen
on ollut oikeus kaikilla lapsilla vanhempainrahakauden päättymisestä aina koulun
aloitukseen saakka. (Heikkinen & Kettunen 1994, 20-23.) Päivähoidolle vuoden

1980 komiteanmietinnössä asetetut kasvatustavoitteet edellyttävät lapsen sosiaalisen, fyysisen ja emotionaalisen kasvatuksen edistämistä ja esteettisen, eettisen, uskonnollisen ja älyllisen kasvatuksen tukemista komitean asettamien yleistavoitteiden suuntaisesti. Kasvatustavoitteiden toteutuminen päivähoidossa riippuu laajemmista tekijöistä kuten lapsiperheiden elinoloista ja yhteiskunnan suhtautumisesta lapsiperheisiin ja lapseen yleensäkin. Näin kasvatustavoitteet muodostavat yhden osan laajemmasta perhepoliittisesta järjestelmästä. (Päivähoidon kasvatustavoitetoimikunta 1980, 96-144; 61-62.)

Tämä perhepäivähoitajan tehtäväalue on korostunut erityisesti viime vuosina kun lama, työttömyys ja työelämän muutokset ovat muuttaneet voimakkaasti perheen elinolosuhteita. Päivähoitoon on kohdistunut entistä enemmän joustovaatimuksia, koska ns. pätkätyöt, epätyypilliset työsuhteet ja monimuotoistuvat perhemuodot ovat lisääntyneet. Joustovaatimus kohdistuu erityisesti perhepäivähoitoon, jota kunnat käyttävät turvaamaan nopeasti muuttuvaa päivähoidon tarvetta hitaammin reagoivan päiväkotiverkoston sijaan. Näin perhepäivähoitajan työssä on yhä korostunut oman toiminnan sopeuttaminen ympäröivään yhteiskuntaan, jossa kotien kasvatuspulmat, muutot ja työsuhteiden vaihtelut ovat muuttaneet lasten arkea:

"kiire hallitsee nykyaikaa...lapset ovat paketteja joita siirrellään.. hoidosta hoitoon.. se on nykyaikaa...hoitaja tuntuu olevan se turvasatama..niille joiden vanhemmilla ei ole aikaa...hoitajaan ripustaudutaan..nykyisin enempi kuin ennen.. hoitajalta vaaditaan enempi" (Hoitaja 15, välimerkit kirjoittajan)

"Hoidon aloitti sisarukset [...]olivat muuttaneet vanhempien saatua töitä täältä [...]tuli monta muutosta yhtä aikaa, hoitoon meno kaiken lisäksi [...] tyttö ei meinannut sopeutua lainkaan, ikävä tuli vähän väliä" (Hoitaja 7)

"Alkuaikoina lapsi oli kouluikänsä asti hoidossa jos sai sisaruksia palasi samaan paikkaan jos sopi. Kyllä vieläkin sattuu että hoitosuhde on pitkä...[.]Nämä puolen vuoden työllistämiset ei ole hyvä lasten kannalta. Juuri kun oppivat ryhmään jäävät hoidosta pois. Samoin työttömien lapsilla pari päivää viikossa tuntuu liian vähältä olla toisten seurassa." (Hoitaja 16)

Myös lasten käyttäytyminen on muuttunut vuosien mittaan, useimmiten perhepäivähoitajat kuitenkin liittävät lasten muutokset aikakauden asenteisiin ja arvoihin:

"Kun vertaan työtäni 28 vuotta sitten, niin silloin lapset leikki keskenään paljon enemmän. He keksi leikkiä ja oli innokkaita askarteleen, ja kaikkia muutakin touhuamaan. Nykyään on liikaa kaikkea leluja pelejä jos minkä laista robottia. Lapsen ei tarvi enää itse keksiä, kaikki on jo valmista [...] Tuntuu siltä, että ne ei saa olla niitä pieniä lapsia mitä ennen ne oli tuossa iässä" (Hoitaja 5)

6.2 Perhepäivähoitajan työolosuhteiden kehitys

Perhepäivähoitajat työskentelevät Suomessa joko kunnallisina eli ns. ohjattuina tai yksityisinä, ns. valvottuina perhepäivähoitajina. Ohjatun ja valvotun perhepäivähoitajan ero muodostuu suhteesta kuntaan: kunnallisena työntekijänä perhepäivähoitaja saa toimintansa ohjausta perhepäivähoidon ohjaajalta, kun sen sijaan valvottu, yksityinen perhepäivähoitaja on velvollinen ilmoittamaan perhepäivähoitotyöstään kuntaan, ja hänen toimintaansa valvotaan, lähinnä toiminnan puitteiden ja edellytysten toteutumista. Kunnallinen perhepäivähoitaja on työsuhteessa kuntaan, joka puolestaan valitsee lapset päivähoitoon ja sijoittaa heidät perhepäivähoitajien hoitoryhmiin.

Perhepäivähoitajien ja hoitolasten määrät vaihtelevat kunnittain ja valtakunnallisesti nopeasti, sillä perhepäivähoito on hoitomuotona joustava ja muunneltava, kunnan päivähoidon tarpeeseen nopeasti vastaava työkenttä. Hoitomuoto on joustava tilojen suhteen: päiväkodin perustamiseen liittyvää byrokratiaa ei ole liitetty edes ryhmäperhepäivähoitopaikkojen perustamiseen, ja omassa kodissaan työskentelevän hoitajan tilojen hyväksymiseen riittää perhepäivähoidon ohjaajan kotikäynti ja arvio.

Myös henkilöstön käyttö on joustavaa: kodissaan työskentelevällä hoitajalla on heikko irtisanomis- ja lomautussuoja. Hoitopaikkojen tarpeen vähetessä tai tarpeen siirtyessä toiseen kylään tai kaupunginosaan on hoitajia helppo vähentää ja lisätä tarpeen mukaan. Päiväkotien aiemmin tiukemmat lapsiryhmäsäädökset ja työaikaseuranta rajoittavat päiväkodin toimintapäivän pituudeksi yhä vieläkin usein klo 7-17 välisen ajan. Perhepäivähoitajan työaika on ollut kodin ulkopuolelle työskenteleviä pidempi, ja silti ylityöt ovat olleet tavanomaisia: *"Päivähän ovat pitkiä 6-18, joskus 21.30. Mutta työ on antoisaa"* (Hoitaja 16)

Perhepäivähoidon työmuotoja ovat olleet hoitajan kotona annettavan perhepäivähoidon lisäksi lapsen omassa kotona annettava hoito, kolmiperhehoito useamman perheen luona, sekä 1990-luvulla voimakkaasti yleistynyt ja yhä vahvistuva ryhmäperhepäivähoito. Ryhmäperhepäivähoidossa hoitajia on yleensä kaksi (lapsiryhmässä kahdeksan kokopäiväistä ja kaksi osapäiväistä lasta), mutta heitä voi olla myös kolme, ja tuolloin tulee yhdellä hoitajista olla sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusehdoista annetun asetuksen 5 § määräämä kelpoisuus eli kouluasteinen ammatillinen tutkinto. Kolme hoitajaa saa hoitaa kahtatoista kokopäiväistä ja kolmea osapäiväistä lasta. (Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön..., 1991.)

Palkkaus ja sen rakentuminen on yksi keskeinen tekijä työolosuhteissa. Palkkauksen vaihtelevuus lapsiluvun mukaan, lasten hoitopäivän pituuden mukaan ja lasten hoidosta poissaolojen mukaan on vähentynyt työehtosopimuksen eri vaiheissa, mutta yhä edelleen palkkaus on riippuvainen lapsiryhmän koosta ja hoitopäivän pituudesta, mikä saattaa merkitä suuriakin vaihteluita kuukausipalkkaan. Omassa kodissaan hoitavan hoitajan palkan lisäksi hänelle suoritetaan kustannusten korvausta, jonka määrä perustuu todellisiin kuluihin eli lapsen hoitopäivien määrään ja pituuteen, tarjottavien aterioiden määrään ja muihin toimintoihin. Suomen Kuntaliiton suositusta kunnallisen perhepäivähoidon kustannusten korvaukseksi noudatetaan työehtosopimuksen perusteella, ja sen on laskettu kattavan ravintomenot sekä huoneiston kulumisesta, sähköstä, vedestä, lämmöstä, askartelutarvikkeista, lapsen hoitoon liittyvistä puheluista ym. aiheutuvat menot.

Palkkaus vaihtelee myös hoitomuodoittain: omassa kodissaan hoitavia hoitajia koskee työehtosopimuksen erillinen liite, mutta ryhmäperhepäivähoidossa tai lapsen kotona annettavassa perhepäivähoidossa työskentelevän hoitajan palkkaus määräytyy lapsiluvusta riippumatta kuukausipalkkana. Perhepäivähoitajaliite sisältää myös hoidon järjestämistä koskevia 'Eräitä ohjeita', jotka Kunnallinen työmarkkinalaitos kokosi vuonna 1998 yleiskirjeeksi. Näiden ohjeiden mukaan lapsen hoitoa koskeva hoitosuunnitelmat, jotka tehdään ennen hoidon alkamista, muodostavat perhepäivähoitajan työajan ja samalla palkkauksen määräytymisen. Näin lasten vaihtuessa muodostuu palkkauskin aina uudelleen.

Päivähoidon alkuvaiheissa perhepäivähoitajan työsuhteturva oli hyvin heikko, liittyen työn luokitteluun kotityöksi. Palkkaus perustui työtuntimääriin. Lasten satunnainen poissaolo päivähoidosta vähensi hoitajan palkkaa jo viiden hoitopäivän poissaolon jälkeen, ja läsnäolotuntien perusteella laskettu palkka huomioi vain todelliset hoitoajat. Vähitellen näitä epäkohtia korjattiin. Palkkausjärjestelmää uudistettiin 1980- luvulla ja 1990- luvun alussa, jolloin päädyttiin eräänlaiseen, edelleen lapsilukuun perustuvaan kuukausipalkkajärjestelmään. Tämä järjestelmä oli toimiva silloin, kun lasten hoitoajat olivat suhteellisen pysyviä. 1990- ja 2000- lukujen taitteessa on kuitenkin jo ilmennyt, että vaihtuvien hoitoaikojen, osapäiväisten- ja osaviikkoisten hoitolasten sekä tilapäisten hoitosuhteiden myötä perhepäivähoitajan ryhmässä on hoitolapsia oltava enemmän kuin sallitut viisi, jotta palkkausperusteeksi saadaan ns. täysi ryhmä.

6.3 Ammatin vaatimukset - kuka sopii perhepäivähoitajaksi

Päivähoitotoiminnan alussa perhepäivähoitajaksi 'jäätiiin' tai 'ajauduttiin', ja siihen soveltuvuus oli useimmiten valitsijana toimineen perhepäivähoidon ohjaajan henkilökohtainen näkemys. Alkuvaiheessa myös päivähoitolain velvoitteen täyttämisen pakotti kunnat rekrytoimaan nopeasti työvoimaa, joka koulutettiin nopeilla iltakursseilla, eikä henkilöiden soveltuvuutta tähän aiemmin kotityöksi ajateltuun tehtävään osattu vielä edes määrittellä. Myöhemmin perhepäivähoitajaksi ryhtyminen on ollut yhä useammalle tietoinen valinta. Samoin ammatin vaatimukset on alettu yhä selkeämmin mieltää: tehtävä koetaan vaativana, siihen edellytetään koulutusta eikä siihen sovi kuka tahansa. Tämä näkemys vahvistaa uusien perhepäivähoitajan ammattidentiteettiä ja tukee ammatin kehittymistä edelleen. Ammattitutkinto (2000) on kirjattuine ammattitaitovaatimuksineen tuonut perhepäivähoidolle siltä aiemmin puuttuneet määritelmät siitä, kuka on kelpoinen perhepäivähoitajaksi.

Muille kuin ryhmäperhepäivähoidon kolmannelle työntekijälle ei ole laissa säädetty koulutukseen perustuvaa kelpoisuusedellytystä, vaan "tehtävään soveltuva koulutus" (Asetus sosiaalihuollon..1992.) Näin kunnille jää mahdollisuus itse ratkaista soveltumaksi katsomansa koulutus.

Sosiaalihuollon yleiskirjeessä määriteltiin perhepäivähoitajalta edellytettäväksi henkilökohtaiset ominaisuudet ja muu soveltuvuus kotona tapahtuvaan lastenhoitotyöhön sekä perhepäivähoitokodille asetettujen vaatimusten täytyminen (Lasten päivähoito, 1984). Yleiskirje määritteli ne koulutukset, jotka oikeuttivat korkeampaan palkkaukseen, yleensä alan laajemmat koulutukset. Sosiaalihuolto katsoi, että perhepäivähoitajalla tulisi olla vähintään ammattikasvatustieteiden hallituksen hyväksymän opetussuunnitelman mukainen perhepäivähoitajan koulutus.

Perhepäivähoitajaksi hakeutuvien henkilöiden soveltuvuuden arvioiminen on ollut perhepäivähoidon ohjaajille vaikea tehtävä hoitajan ammatin vaatimusten moninaisuuden vuoksi. Ohjaajat ovat pyrkineet määrittelemään hoitajaksi soveltuvan persoonallisuutta, mutta huonolla menestyksellä: tietyt piirteet ovat toivottavia, mutta hyvinkin erilaiset henkilöt voivat olla työhön soveltuvia, kukin omalla persoonallisella tavallaan työskennellen. Ehdottomina edellytyksenä pidetään empaattisuutta, lapsimyönteisyyttä, yhteistyökykyä ja kommunikaatiotaitoja sekä fyysistä toimintakykyä. Lisäksi tarpeellisina pidetään joustavuutta, organisointikykyä, vastuuntuntoa,

huumorintajua, luovuutta, pitkäjänteisyyttä. (Perhepäivähoitajan palvelussuhdepäivä 1994.) Hoidon ja huolenpidon toteuttamisen arviointi on ollut konkreettisempaa ja siinä on ollut helpompi määritellä vaatimukset. Kasvatustaitojen arvioiminen on voinut perustua esimerkiksi hoito- ja kasvatuskäytäntöjen kartoitushaastatteluihin, joissa on arvioitu hakijan hoidon säännöllisyyttä, suhtautumista kuriin ja tottelemiseen, vanhempien ja lasten yhteistä toimintaa, hänen lapsiaan ja näiden leikkiveroita. Tavoiteltavana on pidetty selkeää kasvattajan otetta, selkeätä ja johdonmukaista lasten kohtelua, säännöllistä rytmiä, rajojen ylläpitoa, ristiriitatilanteiden joustavaa ja kekseliästä ratkaisua ja yleensäkin käytäntöjen joustavuutta ja toimivuutta. (Haastattelurunko)

Lisäksi oman osansa perhepäivähoitajan ammatin vaatimuksissa muodostavat hoitajan koti, asuinpaikka ja perhe, paitsi milloin haetaan työntekijää ryhmäperhepäivähoitoon tai lapsen kotona annettavaan päivähoitoon. Kodin tulee olla soveltuva hoitotyöhön niin siisteyden, tilojen kuin turvallisuuden puolesta ja kotia tulee voida käyttää lasten toiminnassa riittävästi. Asuinpaikan tulee toisaalta vastata päivähoiton kysynnän kohdentumista, toisaalta ympäristön tulee olla soveltuva ja turvallinen. Perheen tulee suhtautua päivähoitolapsiin ja koko työhön myönteisesti. Perhepäivähoitajan ammatissa toimivilla on yhä useammin edessään myös valinta: kotieläimet vai työ? Kunnallinen työmarkkinalaitos katsoo, että perhepäivähoitokodin tulee olla päivähoitolaissa mainittu lapselle sopiva hoitopaikka. Hoitokoti tarkistetaankin yleensä ennen työsopimuksen tekemistä, ja se hyväksytään hoitokodiksi. Mikäli perhepäivähoitajan olosuhteet muuttuvat, eikä koti enää täytä työsopimuksen jatkumiselle asetettuja ehtoja, voidaan työsopimus irtisanoa. (Eräitä ohjeita, 1998.) Näin esimerkiksi hoitaja voidaan irtisanoa, mikäli perheeseen otetaan hoitolapsia allergisoiva lemmikkieläin. Kodin kunnon ja siisteyden tulee myös vastata jatkuvasti hygieniavaatimuksia, eikä perhepäivähoitajan muuttaessa ole itsestään selvää, että työ säilyy.

Omassa kodissaan työskentelevän perhepäivähoitajan osalta perhe ja koti ovat merkittävä edellytys perhepäivähoitajaksi hyväksymiselle. Kunnallisessa perhepäivähoidossa onkin käytössä hoitajaksi hakeutuville lomake '*Hakemus perhepäiväkodiksi*' (Hakemus), joka sisältää tiedot mm. asuinolosuhteista, perheeseen kuuluvista henkilöistä sekä edellyttää myös hakijan puolison allekirjoitusta.

Kasvattajana perhepäivähoitajan tulee kyetä vastaamaan erilaisten perheiden toiveisiin ja tarpeisiin. Erilaisten taustojen ja tarpeiden nivominen yhteiseen toimintaan yhden aikuisen ohjaamassa toiminnassa voi muodostua hyvinkin monisäikeiseksi tehtäväksi. Kasvatustietoisuuden kehittyminen on välttämätön edellytys ammatissa toimimiselle. (Heinämäki 2001b.)

Arkipäivän sujuminen on perhepäivähoitajan ammattitaidon tulosta ja edellyttää hyvää organisointikykyä, suunnittelua ja toimintatarmoa. Päivä koostuu eri aikaan tapahtuvista hoitoon tuloista, aterioista, ulkoiluista, päiväunista ja kotiin lähdöistä. Päivää rytmittävät myös kerhot ja kokoontumiset. Näin perhepäivähoitajan on varmistettava toiminnan sujuminen ennakkosuunnittelulla ja -valmisteluilla. Perhepäivähoitajan tulee myös osata ilmaista itseään selkeästi sekä kohdata erilaisia aikuisia työssään. Yhteistyötä tarvitaan sekä hoitajan ja ohjaajan, hoitajan ja vanhempien että hoitajien keskinäisen yhteyden toimivuuden takaamiseksi. (Heinämäki 2001b.)

Nämä moninaiset vaatimukset perhepäivähoitajat ovat kohdanneet erilaisin valmiuksin ja vaihtelevien koulutusten pohjalta. Vaatimukset kohdistuvat sekä eri osa-alueiden tietoperustaan että sen käyttämiseen työtilanteissa, mikä on tuonut koulutukselle mittavia haasteita.

7 PERHEPÄIVÄHOITAJAN KOULUTUS

Päivähoidon tehtävissä on vuosien varrella työskennellyt erilaisia ammattiryhmiä: lastentarhanopettajien ja sosiaalikasvattajien lisäksi lastenhoitajia, lähihoitajia, lastenohjaajia, päivähoitajia, päiväkotiapulaisia. Näiden eri ammattiryhmien koulutus on jo varhaisessa vaiheessa kytketty ammattiopetuksen järjestelmään ja ne ovat olleet ns. koulutusammatteja, kun perhepäivähoitajan koulutusta toteutettiin lyhyenä kursina.

Perhepäivähoitajan koulutuksen muutos heijastaa ammatin vaatimusten kehittymistä, sillä alkuun tehtävään hyväksyttiin henkilöitä lähes pelkästään persoonallisen soveltuvuuden perusteella. Sekä päivähoitolain asettama kelpoisuusehto että yleinen näkemys ovat hyväksyneet sen, että perhepäivähoitajaksi on kelpoinen myös soveltuvuuden ja kokemuksen kautta. Työssä oppiminen on ollut perhepäivähoitajan tehtävässä olennainen tapa oppia, ja tätä tukee myös koulutuksen kehittyminen amatilliseksi näyttötutkinnoksi.

7.1 Perhepäivähoitajan koulutuksen kehitys

Perhepäivähoitajan koulutus on elänyt eri vaiheita kansalaisopiston iltakurssista ammattitutkintoon. Koulutuksen järjestämisessä ja perhepäivähoitajien ohjaamisessa koulutukseen on ollut työnantajilla eli kuntien virkamiehillä vahva rooli, ja koulutustarjonta on mukautunut työelämän tarpeisiin nopeasti. Valtionhallinnon ohjeistama koulutus on välillä päättynyt, ja hajauduttuaan eri tahoilla järjestettäväksi, eri sisältöisiksi kursseiksi on koulutus päätynyt ammattitutkintojärjestelmän osaksi.

Koulutuksen kehittyminen on tapahtunut rinta rinnan tehtävien vaatimusten kasvamisen myötä. Kansan- ja kansalaisopistot kouluttivat alkuun perhepäivähoitajaksi ryhtyviä naisia alkuun 150 tunnin kursseilla. Näille koulutuksille oli ominaista 'läsnäolosuoritus', eli oppimisen arviointia ei yleensä suoritettu. Moni kyseisen kurssin käynyt muistelee myös, miten opetussisällöissä haettiin oikeaa linjausta tämän uuden ammattiryhmän koulutukseen.

Sosiaalhallitus oli 1974 hyväksynyt perhepäivähoitajakurssiksi tämän 150 tunnin koulutuksen, jonka opetussisällöt muodostuivat seuraavasti: *Perhepäivähoito päivähoidon palvelumuotona* 15 tuntia, *Lapsen kehitys, hoito ja kasvatus* 115 tuntia

ja *Perhepäiväkoti lapsen hoitoympäristönä* 20 tuntia. Vähintään 150 tunnin koulutus oikeutti korkeampaan palkkaukseen. (Todistus 1988.)

Vuonna 1985 laati Mannerheimin Lastensuojeluliitto koulutukseen peruskurssiaineiston, laajuudeltaan 250 tuntia, joka tuolloin vahvistettiin sisällöltään ja laajuudeltaan kouluhallituksen hyväksymäksi (Perhepäivähoitajan peruskurssi, 1985). Sisältöinä koulutuksessa olivat *yleissivistävät aineet* (15 tuntia), *Perhepäivähoito päivähoidon palvelumuotona* (40 tuntia), *Lapsen fyysinen ja psyykinen kehitys* (55 tuntia), *Lapsen hoito ja kasvatus* (120 tuntia) sekä *Yhteistyö* (10 tuntia). Lisäksi tenteille ym. oli varattu 10 tuntia, ja näiden 250 tunnin lisäksi edellytettiin 16 tunnin ensiapukurssin suoritus. Tähän *peruskurssi* -koulutukseen lisättiin toisissa oppilaitoksissa vähintään viiden viikon mittainen työharjoittelu, jolloin koulutuksen kokonaistuntimäärä nousi 480 tuntiin ja suoritus aika kolmeen kuukauteen. Koulutusta järjestivät edelleen myös kansan- ja kansalaisopistot, mutta jo myös ammatillisen aikuiskoulutuskeskukset. (Todistus 1987; Todistus 1988.)

Perhepäivähoitoon koulutuksella on ollut ominaispiirteensä sidonnaisuus työhön. Koulutusta ei niinkään ole mielletty ammatinvalinnan osaksi, vaan koulutukseen on hakeuduttu -tai työnantaja on ohjannut koulutukseen- muutaman vuoden työssäolon jälkeen. Näin koulutukseen on liittynyt aina selkeästi konkreettien työtilanteiden reflektoinnin mahdollisuus.

Valtionhallinnon uudistuksissa 1990-luvun alussa perhepäivähoitajan koulutusta valvova ammattikasvatushallitus lakkautettiin. Koulutusta ei siis valvonut kukaan, ja samaan aikaan nopea työttömyyden kasvu johti siihen että joustavana päivähoitomuotona perhepäivähoito supistui, eikä uusien hoitajien koulutusta kaivattu.

1990-luvun loppupuolella laman väistyessä uusien hoitajien tarve lisääntyi nopeasti muodostaen koulutustarpeen. Eri oppilaitokset järjestivät koulutusta omilla opintosuunnitelmillaan, joiden laajuus vaihteli viidestä opintoviikosta neljäänkymmeneen. Sisällöt vaihtelivat myös huomattavasti. Nämä tiedot ilmenivät 1997 kerätystä aineistosta, jonka perusteella kunta-alan ammattijärjestö KTV ja useat yhteistyökumppanit esittivät opetushallitukselle perhepäivähoitajan koulutuksen hyväksymistä ammattitutkintorakenteeseen. (Tuomi 1997.) Ammattitutkinnon perusteet vahvistettiin 1.8.2000 alkaen (Perhepäivähoitajan ammattitutkinto, 2000). Eri opetussuunnitelmat ovat perustuneet erilaisiin näkemyksiin perhepäivähoitajan työstä. Perhepäivähoitajan koulutus on pitkään säilynyt irrallisena muusta sosiaalialan koulu-

tuksesta sikäli että sitä ei muodostettu jo poistuneiden lastenhoitajan tai päivähoitajan tutkinnon osaksi. Vasta 1990- luvun lopulla oli ryhdytty etsimään yhteyttä muun sosiaalialan koulutuksen ja perhepäivähoitajan koulutuksen välillä. Perhepäivähoitajan koulutusta ovat myös ohjanneet yhteiskunnalliset tarpeet. Perhepäivähoitajakoulutuksen tulisi olla joustavasti saatavilla ja päivähoitotarpeen muuttuessa myös työntekijätarve vaihtelee kunnan palvelujen kysynnän mukaan. Kun vaihtelu on nopeaa, ei koulutuksen tarvetta aina voida riittävästi ennakoida etukäteen.

Perhepäivähoitajien koulutuksen laajuus ja sisällöt ovat siis kehittyneet eri vaiheissa siten, että alkuperäisestä 150 tunnin kurssista on edetty käytännössä 40-60 ov:n laajuisena toteutettuun ammattitutkintoon. Myös sisällön painotukset ovat ajan mittaan muuttuneet. Tiivistelmä perhepäivähoitajan koulutuksista eri ajanjaksoina taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Perhepäivähoitajan perus- ja täydennyskoulutuksen laajuus ja sisällöt eri ajanjaksoina.

Perhepäivähoitajan koulutuksen sisältöjä ja laajuuksia eri vaiheissa

Koulutus	Vsl.	Sisällöt	Laajuus
Perhepäivähoitajan kurssi, sosiaalihuollituksen hyväksymä	1974	Perhepäivähoito päivähoidon palvelumuotona Lapsen kehitys, hoito ja kasvatusta Perhepäiväkoti lapsen hoitoympäristönä	15t. 115t. 20t.
Perhepäivähoitajan peruskurssi, MLL Kouluttajan ja opiskelijan aineistot	1985	Yleissivistävät aineet Perhepäivähoito päivähoidon palvelumuotona Lapsen fyysinen ja psyykinen kehitys Lapsen hoito ja kasvatusta Yhteistyö	15t. 40t. 55t. 120t. 10t.
Oppilaitosten omat opetussuunnitelmat	1990- luku	Sisällöt vaihtelivat eri oppilaitoksissa	5- 40 ov
Ammattitutkinto	2000	Pakolliset moduulit: 1. Yhteistyö ja ammatillinen vuorovaikutus 2. Hoito ja huolenpito 3. Varhaiskasvatusta Valinnaiset moduulit: 4. Erityiskasvatusta 5. Allergisen ja erityisruokavaliota tarvitsevan lapsen hoito 6. Monikulttuurisuus 7. Yksityisyrittäjyys Valinnaisista moduuleista tulee suorittaa kaksi, kuitenkin siten että valitaan vähintään 4 tai 5.	Laajuus ilmaistaan tutkintovaatimuksina. Käytännössä koulutusta on toteutettu 40-60 ov:n laajuisena.

7.2 Täydennyskoulutus

Sosiaalihuoltolain (1982) 53§ mukaan sosiaalialan henkilöstölle oli viiden vuoden välein järjestettävä täydennyskoulutusta. Tämän vuonna 1992 kumotun säännöksen mukaiseksi täydennyskoulutukseksi voitiin hyväksyä koulutus, jonka sisällöt oli sosiaalihuolto hyväksynyt.

Alkuun perhepäivähoitajan täydennyskoulutusta järjestivät mm. kansalaisopistot 30 tunnin mittaisena. Koulutuksen monipuoliset sisällöt muodostuivat mm. lapsen tarpeista ja kehittymisestä, kehityksen ja kasvatuksen ongelmista ja erityispiirteistä, kasvatusilmastosta, tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä, työn ja toiminnan suunnittelusta, leikistä, yhteistyöstä ja kasvatustoiminnasta perushoitotilanteissa. (Todistus 1984 ; Todistus 1985.) Koulutuksen laajuudesta tuntimäärään nähden heijastui alkuun heikommin koulutettujen perhepäivähoitajien koulutustarve, ja täydennyskoulutus nähtiinkin selkeästi riittämättömän peruskoulutuksen täydentäjänä.

Myöhemmin (1985) muodostettiin perhepäivähoitajien täydennyskoulutuskokonaisuus, joka pyrki ylläpitämään ja kehittämään perhepäivähoitajan ammattitaitoa, lisäämään perhepäivähoitajan valmiuksia kasvatustoiminnan suunnitteluun ja toteutukseen sekä yhteistyöhön vanhempien kanssa. Koulutuksessa myös ohjattiin perhepäivähoitajaa sekä huomaamaan ympäristön ja yhteiskunnan vaikutukset omassa työssään että löytämään oman ammatti-identiteettinsä. Koulutuksen laajuus oli 120 tuntia eli 15 työpäivää, sisältöalueina *Lapsen kehitys ja kasvatusta, Kasvatustoiminta perhepäivähoidossa, Aikuisten välinen yhteistyö perhepäivähoidossa, Ympäristö ja yhteiskunta* sekä *Perhepäivähoitajan tehtävät*. (Alatalo ym. 1985 ; Todistus 1989.) Koska useat tähän kolmen viikon koulutuksena toteutettuun koulutukseen osallistuneista olivat käyneet perhepäivähoitajakurssin lyhyenä iltakurssina 1970-luvulla, muodostui tästä täydennyskoulutuksesta merkittävä koulutuskokonaisuus hoitajan tehtäviin. Kunnat ovat myös järjestäneet runsaasti omaehtoista täydennyskoulutusta joko kuukausikokousten yhteydessä tai kurssimuotoisena. Täydennyskoulutusten yhtenä keskeisenä antina on ollut koota jo työkokemuksen omaavia perhepäivähoitajia-yhteen ja mahdollistaa näin kokemusten vaihtoa.

Tiivistelmä perhepäivähoitajan täydennyskoulutuksen laajuudesta ja sisällöistä eri vaiheissa taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Perhepäivähoitajan täydenniskoulutuksen laajuus ja sisältöjä eri ajanjaksoina.

Perhepäivähoitajien täydenniskoulutus

Koulutus	Vsl.	Sisällöt	Laajuus
Täydennys- koulutus, *kansalaisopistot	1982 (sosiaali- huoltolaki 53§)	Lapsen kehitys ja lapsen tarpeet Kehityksen ja kasvatuksen ongelmia Kasvatustilasto Tavoitteet ja keskeiset sisällöt Työn ja toiminnan suunnittelu Leikki, Yhteistyö Kasvatustoiminta perushoidossa	30t
Täydennys- koulutus, MLL:n aineisto	1985	Lapsen kehitys ja kasvatustilasto Kasvatustoiminta perhepäivähoidossa Aikuisten välinen yhteistyö perhepäivähoidossa Ympäristö ja yhteiskunta Perhepäivähoitajan tehtävät	120t.

*(eri oppilaitoksilla eri sisältöjä; SHL 53§ mukaisella koulutuksella sosiaalivaltionhallituksen hyväksyntä)

7.3 Perhepäivähoitajien koulutusarvostukset 1990- luvun lopulla

Perhepäivähoitajien itse kokemasta koulutustarpeesta tai heidän arvioitaan koulutuksensa soveltuvuudesta ei ole saatavilla laajaa tutkimustietoa. Pienimuotoista tutkimusta sisältynee kuitenkin erilaisten opetussuunnitelmien valmistelutyöhön, ja etenkin täydenniskoulutusten voidaan olettaa heijastelevan työssä koettuja tarpeita, tosin ehkä enemmänkin koulutuksen tilaajan eli perhepäivähoidon ohjaajan näkemiä tarpeita. Näistä prosesseista ei kuitenkaan ole saatavilla kirjallisia suunnitteluasiakirjoja.

Heinämäen (1998) tutkimuksessa perhepäivähoitajien koulutusarvostuksista tarkasteltiin jo työssä olevien perhepäivähoitajien mielipiteitä eri opetussisältöjen tärkeydestä uusien perhepäivähoitajien koulutettaessa. Koska vastaavia tutkimuksia ei ole käytettävissä, tarkastellaan tässä mainittua tutkimusta laajemmin.

Tutkimukseen valittiin klusteriotannalla 6 kuntaa, joiden asukasluvut vaihtelivat 1400 - 20 000 asukkaan välillä (keskiarvo 6283 asukasta). Otanta suoritettiin siten että kustakin läänistä valittiin sattumanvaraisesti järjestysluvun perusteella kunta, joka tuli mukaan otantaan. Koska yhdessä kunnassa oli vain neljä perhepäivä-

hoitajaa, valittiin tuosta läänistä toinenkin kunta. Perhepäivähoitajia kunnissa oli 4 – 70 asukasluvun mukaan vaihdellen. Kahdessa kunnassa oli kaksi perhepäivähoidon ohjaajaa, yhdessä kolme ja muissa yksi ohjaaja. Kuntien sijainti eri lääneissä muodostaa koko Suomen kattavan alueen.

Kysely lähetettiin näiden kuntien kaikille 149 perhepäivähoitajalle ja 10 perhepäivähoidon ohjaajalle. Perhepäivähoitajat ja perhepäivähoidon ohjaajat ovat näin samojen kuntien alueelta, mikä tuo luotettavuutta heidän arviointiensa vertailuun. Vastauksia saatiin 88 perhepäivähoitajalta (vastausprosentti 59 %) ja 10 perhepäivähoidon ohjaajalta (vastausprosentti 100 %).

Kyselyyn vastanneista perhepäivähoitajista perhepäivähoitajan koulutuksen oli saanut 81%. Lähihoitajan, päivähoitajan / kodinhoitajan tai lastentarhanopettajan koulutus oli yhteensä seitsemällä prosentilla vastaajista ja lastenhoitajan koulutus noin kolmella prosentilla. Sekä muun alan koulutuksen saaneita että vailla mitään koulutusta olevia oli kumpaakin neljä prosenttia vastaajista. Vastanneiden perhepäivähoitajien keski-ikä oli 44,9 vuotta, vaihteluvälin ollessa 23- 61 vuotta. 71 % työskenteli omassa kodissaan, 5 % lapsen kotona ja 22 % ryhmäperhepäivähoidossa. 3 % työskenteli päiväkodissa. Vastanneet perhepäivähoitajat olivat olleet keskimäärin 14,8 vuotta töissä vaihteluvälin ollessa 0 -31 vuotta. Otoksen keskiarvoluvut vastasivat hyvin perhepäivähoitajien valtakunnallisesti laskettua keskimääräistä ikää, koulutustaustaa, työssäolovuosia ja työtilannetta vuonna 1998.

Vastanneet perhepäivähoidon ohjaajat olivat olleet työssä keskimäärin 10,2 v vaihteluvälin ollessa 6- 16 vuoden välillä. Vastaajien keski-ikä oli 43 vuotta (vaihteluväli 35- 51 v). Kolmella ohjaajista oli koulutuksena lastentarhanopettaja, kolmella sosiaalikasvattaja. Yhdellä oli yhteiskunnallinen tutkinto, ja kolme ei ilmoittanut koulutustaan.

Mittari laadittiin tutkimusta varten yhden perhepäivähoitajien opetussuunnitelman perusteella siten, että kyselylomake rakentui oppiaineiden mukaan ja ryhmiteltiin opetussisällöiksi (Liite 1). Pelkän opetussisältöalueen esittäminen kyselyssä olisi ollut huomattavasti tulkinnanvaraisempaa, joten kyselyssä esitettiin eri oppiaineet joista vastaaja sai selkeämmän käsityksen opetussisällöistä. Perhepäivähoitajia pyydettiin arvioimaan kutakin sisältöalueen oppiainetta erikseen asteikolla 1-5, mutta tietojen analysoinnissa käytettiin opetussisältöalueen keskiarvoa. Perhepäivähoidon ohjaajille suunnattu kyselylomake oli sisältöalueiltaan samanlainen kuin perhepäivä-

hoitajien, vain taustamuuttujien kysymysten osalta lomake erosi hoitajien lomakkeesta.

Käytetyt opetussisällöt muodostuivat seuraavasti:

1. *Perhepäivähoito perusturvapalveluna*; sosiaaliturvan ja päivähoitojärjestelmän pääpiirteet,
2. *Yksilön kehitys ja sen poikkeamat eri ikäkausina*; sisältäen sosiaalisen, psyykkisen ja fyysisen kehityksen pääpiirteet sekä elämänkaaripsykologian ja lapsen kehityksen epäsuotuisissa oloissa.
3. *Hoito ja varhaiskasvatus*; varhaiskasvatuksen sisältöjä ja menetelmiä
4. *Ammatillisuuden kehittyminen ja ammatin kehittäminen*; sisältäen ammatti-identiteetin, ihmissuhteiden ja työelämätietouden aiheita.

Koottua aineistoa käsiteltiin SPSS- tietojenkäsittelyohjelmalla, ja tarkastelun kohteina olivat opetussisältöjen arvostus sekä vastaajan ikä, työpaikka, koulutus ja työssäolovuodet. Opetusaineiden pisteytyksistä saadun summamuuttujan keskiarvoa käytettiin tietojenkäsittelyssä ja eri opetussisältöjen arvostuksia tarkasteltiin keskiarvolukujen avulla.

Tutkimus antoi selviä viitteitä siitä, että perhepäivähoitajat itse kokevat työssään tarvittavan monipuolisia kasvatukseen, lapsen kehitykseen, ammatillisuuteen sekä sosiaalipolitiikan perusteisiin liittyvää koulutusta. Koulutuksen tarve näkyy jo vastausten painottumisena 'tarvitaan erittäin paljon' ja 'tarvitaan melko paljon' alueelle.

7.3.1 Perhepäivähoitajien ja ohjaajien aineiston tuloksia

Perhepäivähoitajat arvostivat kaikkia koulutussisältöjä hyvinkin korkealle, mikä vastaa käytännön kokemusta. Toisaalta voisi myös pohtia, ovatko tutkimukseen jättäneet vastaamatta ne, jotka eivät arvosta koulutusta ja kokivat näin kyselyn turhana. Myös kyselyn suorittamistapa, jossa hoitajat palauttivat lomakkeensa oman esimiehensä kautta tutkijalle, vaikkakin nimettömänä, voisi johtaa koulutusarvostusten painottumiseen.

Perhepäivähoitajien aineistossa *kehitystietoutta* piti erittäin tärkeänä 65 % vastaajista ja melko tärkeänä 30 %. *Hoito ja varhaiskasvatus* -opetussisältöjä koulutuksessa arvioi tarvittavaksi erittäin paljon 56 % vastanneista ja melko paljon 38 % vastanneista. Ammatillisuuden kehittyminen ja ammatin kehittäminen –opetussisällön erittäin tarpeelliseksi arvioi 45 % vastaajista melko tarpeelliseksi 40 % sekä vähän tarpeelliseksi 8 %. Tässä osiossa yksittäinen oppiaine ”*Perhepäivähoitajan työ*

ja oma perhe” oli koko kyselyn oppiaineista arvostetuin. Sitä piti erittäin tarpeellisenä 64 % vastaajista sekä melko tarpeellisenä 24 %. *Perhepäivähoito perusturvapalveluna* -opetussisällön arvostuspisteet olivat tutkimuksen alhaisimmat, ja sitä piti erittäin tärkeänä 44 % vastaajista ja melko tärkeänä 38 %.

Näin perhepäivähoitajien esittämät opetussisältöjen arvostukset ovat melko korkeita vain pienen osan arvioidessa eri opetussisältöjä vähän tai ei lainkaan tarpeellisiksi. Arvostuksista erottui kehitystietous, jonka suuri osa oli arvioinut erittäin tarpeelliseksi. Perhepäivähoitajan iällä tai työssäolovuosilla ei tutkimuksessa ollut merkittäviä vaikutuksia opetussisältöjen arvostukseen. Koulutustaustan vaikutuksia opetussisältöjen arvostukseen ei tällä tutkimuksella voida osoittaa, joskin niitä tämän tutkimuksen tulosten suuntaisena voisi suuremmasta aineistosta löytyäkin.

Perhepäivähoidon ohjaajat arvioivat perhepäivähoitajien koulutuksessa tärkeimmäksi Yksilön kehitys ja sen poikkeamat – opetussisällön, jonka arvostuspisteiden keskiarvo on 4,77 vaihteluvälin ollessa 4-5. Hoito ja varhaiskasvatus- opetussisältöjen arvostuspisteiden keskiarvo on 4,46 vaihteluvälin ollessa 4,08 -5. Näin kaikki ohjaajat ovat arvioineet sekä kehitystietouden että hoito- ja kasvatustietouden joko erittäin tai melko tärkeäksi.

Ammatillisuuden kehittäminen –opetussisällön perhepäivähoidon ohjaajat ovat arvioineet keskimäärin 4,46 arvostuspisteellä vaihteluvälin ollessa 3,8- 5. Perusturvatiетouden osalta ohjaajat olivat arvioineet opetussisältöjen tarpeellisuutta keskimäärin 3,45 pisteen arvostuksella vaihteluvälin ollessa 2 –5.

Perhepäivähoidon ohjaajien aineisto (10 kpl) oli huomattavasti suppeampi kuin perhepäivähoitajien (88) joten suoranaiset vertailut eivät ole luotettavia. Perhepäivähoidon ohjaajien arvioimat opetussisältöjen arvostuspisteet olivat keskiarvoiltaan lähes samat kehitystietouden, kasvatustietouden ja ammatillisuus- opetussisällöissä perusturvatiетouden ollessa noin numeron verran alhaisempi. Perusturvatiетous oli myös ainoa jota ohjaajat arvioivat tarvittavan vain vähän. Tämä eroaa perhepäivähoitajien arvostuksista, joissa perusturvatiетouden arvostus oli lähes tasoissa ammatillisuuden kehittämisen kanssa eikä hajontaa ollut kuin puolen numeron verran.

7.3.2 Tulosten vertailua ja pohdintaa

Jonkin verran yllättävänä voidaan pitää perhepäivähoitajien kehitystietouden voimakasta arvostusta. Käytännössä saadussa palautteessa on usein tuotu esiin lapsen ke-

hityksen olevan hyvin tuttua ja enemmänkin kaivattavan ammatillisuuden kehittämiseen liittyviä aineita. Tämä arvostus näkyy myös perhepäivähoidon ohjaajien vastauksissa. Perhepäivähoidon ohjaajien aineiston pienuuden vuoksi ei kuitenkaan pitkälle meneviä yleistyksiä voi tehdä. Miksi sitten tutkimus antaa toisen suuntaisen kuvan perhepäivähoitajien koulutusarvostuksesta? Viime vuosina lisääntynyt erityis-
päivähoidon tarve lienee osasyynä perhepäivähoitajien kokemaan kehitystietouden tarpeeseen.

Toinen huomionarvoinen tulos oli se, että perhepäivähoitajat itse arvostavat sosiaalipolitiikan perusteisiin kuuluvaa perusturvatietoutta enemmän kuin perhepäivähoidon ohjaajat. Perhepäivähoitajat ovat käytännön palautteen mukaan usein neuvottomia nykyperheiden moninaisissa tilanteissa ja joutuvat arkipäivässä kasvotuksin perheongelmien kanssa, mikä ehkä on lisännyt heidän haluaan saada laajempaa tietoutta perusturvapalveluista. Laajemmasta perhepäivähoidon ohjaajien aineistosta voisi saada luotettavamman kuvan heidän näkemyksistään.

Perhepäivähoitajien ilmaisemat koulutusarvostukset muuttuivat varsin vähän työssäolovuosien lisääntyessä, mitä voidaan pitää yllättävänäkin tietona. Toisaalta voidaan nähdä että samat opetussisällöt voivat muodostaa sekä peruskoulutuksen että täydennyskoulutuksen rungon mutta asioiden käsittelytapa on kokemuksen lisääntyessä syventävämpi. Voidaankin olettaa että arvostusten muuttumattomuus johtuu osaksi juuri tästä mutta tarkempi analysointi edellyttäisi eri tyyppistä tutkimusta.

Perhepäivähoitajien koulutuksessa perhepäivähoidon ohjaajat toimivat aktiivisesti esim. täydennyskoulutuksen järjestäjinä. 1980- ja 90 -lukujen taitteessa oli kuntien ja ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten välillä aktiivista yhteistyötä, ja koulutusta järjestettiin usein omalla paikkakunnalla tilauksesta tai lähikuntien kanssa yhteistyössä. Tämä koulutusmalli vahvisti Niinistön koulutussuunnitteluprosessin kuvaukseen liittyvää vuorovaikutusta kouluttajan, koulutettavan ja työn välillä. Kun opetussuunnitelmaa pyritään saamaan työn tarpeita vastaavaksi, on tämän vuorovaikutuksen olemassaolo merkityksellistä (Aarnio ym. 1991, 108- 109.) Perhepäivähoitajien korkeat koulutusarvostukset tässä tutkimuksessa saattaisivatkin viitata siihen, että työelämän vaikutus täydennyskoulutuksen suunnittelussa on ollut niin suoraa, että hoitajat kokivat opetussuunnitelman mukaan laaditun kyselyn työssään tärkeäksi.

7.4 Perhepäivähoitajan ammattitutkinto

Eri tahojen aloitteesta opetushallitus hyväksyi kesällä 1999 perhepäivähoitajan ammattitutkinnon tutkintorakenteeseen. Tutkinnon perusteita pohtiva työryhmä asetettiin syksyllä 1999 muodostamaan ammattitaitovaatimuksia, jotka ohjaavat tutkintoon valmistavaa koulutusta ja näyttöjen suorittamista.

Perhepäivähoitajan ammattiin oppimisessa on paljon tilannesidonnaisuutta ja kontekstuaalista, yksilön kokemuksista todellisuudessa muodostuvaa oppimista. Tähän tietoon voidaan aikuisten näyttötutkintojärjestelmässä liittää teoreettista tietoa kouluttajan ja koulutettavan välisessä vuorovaikutuksessa, mikä muokkaa myös kouluttajan kuvaa todellisuudesta. Työelämälähtöisessä näyttötutkintoon valmistavassa koulutuksessa kouluttajalla on paljon suoraa vuorovaikutusta todellisuuden kanssa, ja tässä vuorovaikutuksessa myös hän muokkaa todellisuutta. Kontekstuaalisessa oppimisessa ympäristön, esim. kouluttajan viestittämät arvostukset ohjaavat perhepäivähoitajan oppimista ammatissaan.

7.4.1 Ammattitutkintojärjestelmä

Ammattitutkintojärjestelmä on aikuisten näyttötutkintojen järjestelmä, joka ottaa huomioon opiskelijan eri tavoin hankkiman ammattitaidon. Tutkinnot on jaettu osiin työelämän tehtäväkokonaisuuksien ja ammatin ydintoimintojen mukaan. Tarkoituksena on, että tutkintoon osallistuja voi valita itselleen tarpeellisia osia tutkintovaatimusten mukaisesti. Näyttötehtävät ja -järjestelyt suunnitellaan niin, että voi tehdä tutkinnon osan kerrallaan. Osia on mahdollista suorittaa myös eri oppilaitoksiin. Esimerkiksi perhepäivähoitajan tutkinnon pakolliset osat ovat yhteistyö ja ammatillinen vuorovaikutus, hoito ja huolenpito sekä varhaiskasvatus. Seuraavista neljästä valinnaisesta osasta on suoritettava kaksi: erityiskasvatus, allergisen ja erityisruokavaliota tarvitsevan lapsen hoito (jompikumpi edellisistä valittava), monikulttuurisuus, itsenäinen ammatinharjoittaminen (www.oph.fi.)

Näyttötutkintoon valmistavaa koulutusta järjestävät eri oppilaitokset useissa eri muodoissa: päiväkouluksena, monimuoto - opintoina, oppisopimuskoulutuksena. Koulutusajat vaihtelevat sen mukaan, ja myös opiskelijoilta edellytettävän aiemman kokemuksen / koulutuksen mukaan. Koulutus sisältää myös työssä oppimisen jaksoja. Ammattitutkinnoksi hyväksyminen ja ammatin perusteiden muodostaminen

yhtenäistävät koulutuksen, sillä tutkinnossa vaadittujen taitojen osoittamista näytöillä valvoo tutkintotoimikunta. Toimikunta myöntää oppilaitoksille tietyin edellytyksin oikeuksia järjestää näyttöjä, ja valvoo näyttöjen järjestämisen toteutusta. Näin näytön hyväksytysti suorittaneilla on osoitus luotettavasti näytetystä ammattitaidosta.

Koulutukseen kukin osallistuu henkilökohtaisen opetus suunnitelmansa mukaisesti. Opiskelija ja koulutuksen järjestäjä laativat yhdessä henkilökohtaisen opiskeluohjelman, hopsin. Siinä kartoitetaan ja luetaan hyväksi opiskelijan aikaisempi alaan liittyvä koulutus sekä työssä tai muualla opitut tiedot ja taidot. Hops on suunnitelma siitä, miten tavoitteeksi asetettu osaaminen hankitaan. Suunnitelmaa tarkennetaan tarvittaessa opiskelun edetessä kouluttajan kanssa käytävissä keskusteluissa. (www.oph.fi.) Esimerkiksi aiempaa koulutusta omaavan ja pitkään työssä olleen perhepäivähoitajan näyttötutkintoon valmistava koulutus voi olla olennaisesti lyhyempi kuin kokemattoman henkilön.

Valmistavan koulutuksen yhteydessä suoritetaan erilaisilla näytöillä tutkinnon perusteissa vaadittava ammatillisen osaamisen taso. Jos on toiminut ammatissa, työkokemus on laaja ja monipuolinen tai on muulla tavoin, esimerkiksi koulutuksella tai itse opiskellen hankkinut osaamista, voi ammattitaitoa osoittaa suoraan näytöillä ilman niihin valmistavaa koulutusta. Tärkeintä on ammatin osaaminen. Tutkinnon näytöt järjestetään mahdollisimman aidoissa työympäristöissä ja tavallisissa työtehtävissä. Niiden arviointiin voidaan liittää kirjallisia suunnitelmia, suullisia perusteluja ja näyttötilanteessa käydään arviointi- ja palautekeskustelu. Näyttöjen arvioinnin perusteena ovat ammattitutkinnon perusteisiin kirjatut ammattitaitovaatimukset, niiden arvioinnin kohteet ja kriteerit. (www.oph.fi.)

7.4.2 Perhepäivähoitajan ammattitutkinnon muodostaminen

Perhepäivähoitajan tutkinnon perustetyöryhmään kutsuttiin eri ammattiliittojen, koulutuksen ja työelämän tuntijoita, yhteensä kahdeksan. Työryhmän puheenjohtajana toimi opetushallituksen virkamies, ja ryhmä kokoontui syyskuun 1999 ja kesäkuun 2000 välisenä aikana 3-4 viikon välein työkokoukseen. Väliaikoina työstettiin aineistoa. Ammattitutkinnon muodostumisprosessin kuvaus perustuu työryhmän työpapereihin ja muistiinpanoihin.

Tutkintoa muodostettaessa jouduttiin pohtimaan perusteita, joilla vaatimuksia asetetaan. Mihin tehtäviin perhepäivähoitajat sijoittuvat? Mitä muita ammatti-

koulutuksia tämä nyt tekeillä oleva koulutus tulee sivuamaan? Mihin tehtäviin perhepäivähoitajan tulee olla valmis?

Tässä pohdinnassa karsiutuivat esimerkiksi esiopetus, johon kelpoisuutta ei voida tällä ammattitutkinnolla tavoittaa, ja koululaisten iltapäivähoito, jota valtiolta on viime aikoina ohjannut voimakkaasti nuoriso-, koulu- ja vapaa-aikatoimen toiminnaksi, ja johon esimerkiksi lastenohjaajan koulutus antaa hyviä valmiuksia. Myös koulunkäyntiavustajalle on oma tutkintonsa, joten sen tyyppisiin tehtäviin ei perhepäivähoitajaa ole tarkoituksenmukaista kouluttaa. (Työpaperit)

Perhepäivähoitajan tehtävien muuttumista jouduttiin myös pohtimaan: vaikka suurin osa työskentelee nyt omissa kodeissaan, onko tulevaisuudessa yhä useamman perhepäivähoitajan työpaikkana ryhmäperhepäivähoito, päiväkotitai jokin muu yhteisö? Miten nämä muutokset sitten heijastuvat koulutuksen vaatimuksiin? Perhepäivähoitajat kohtaavat työssään entistä enemmän erityislapsia, ja siihen tarpeeseen laadittiin aiempaa laajemmat vaatimukset. Myös monikulttuurisuus on muotoutunut yhä enemmän huomiota vaativaksi, ja se huomioitiin koulutuksessa. (Työpaperit.)

Suurin sisällöllinen muutos lienee kuitenkin työryhmässä paljonkin puhuttanut hoidon ja kasvatuksen erottaminen. EDUCation ja CAREgiving, kasvatust ja hoito (esim. Hujala ym. 1998) ovat aikaisemmissa perhepäivähoitajan koulutuksissa sisällyneet samaan opintokokonaisuuteen *Hoito ja kasvatust*. Perhepäivähoitajan kasvatustehtävän nähtiin kuitenkin painottuneen aikaisempaa enemmän, ja tämän painotuksen selkiyttämiseksi nähtiin mielekkääksi erottaa hoito ja varhaiskasvatust omiksi kokonaisuuksikseen. (Liite 1) Käytännössä ammattitaitovaatimusten määrittelyminen hoidon ja kasvatuksen alueilla erikseen osoitti niiden vahvaa yhteen kietoutumista. Toisaalta nähtiin, että tavoitteiden eriyttäminen voi toimia jo työssä olleille perhepäivähoitajalle omaa ammatillista reflektiota ja taitojen osittamista tukevana. (Työpaperit.)

Uutta koulutusta kehitettäessä sen yhteiskunnalliset vaikutukset on huomioidava ja pyrittävä ennakoimaan. Miten sisällöllisillä valinnoilla voidaan vaikuttaa perhepäivähoitajan tehtävien muotoutumiseen tulevaisuudessa? Voidaanko sisältöratkaisuin vaikuttaa esim. perhepäivähoitajien kelpoisuuteen toimia päiväkodissa? Näitä ja muita aiheeseen liittyviä keskusteluja käytiin koko työskentelyn ajan.

Perhepäivähoitajan ammattitaitoa kuvataan opetushallituksen 1.8.2000 voimaan vahvistamissa tutkinnon perusteissa seuraavasti :

"Tutkinnon suorittaja toimii aloitteellisesti ja aktiivisesti yhteistyössä erilaisten ja eri elämäntilanteissa olevien perheiden ja vanhempien sekä taustayhteisönsä kanssa. Hän osaa suunnitella ja järjestää hoitopaikan tilat turvallisiksi ja toimiviksi sekä toiminnan monipuoliseksi. Hän huolehtii lasten säännöllisestä ja asianmukaisesta päivärhythmistä, levosta, liikunnasta, hygieniasta, vaateuksesta ja ruokailusta. Hän tunnistaa lasten tavallisimmat sairaudet ja pystyy ensihoitamaan sairastunutta lasta.

Hän edistää lapsen fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kehitystä ja tukee kodin kasvatustyötä. Hän ohjaa lasta yhteistoimintaan ja vuorovaikutukseen ja tukee tämän minäkuvan kehittymistä. Hän pystyy havaitsemaan yleisimmät kehityspoikkeamat ja tuntee niiden kuntoutuksen pääpiirteet.

Työssään hän noudattaa päivähoitoa ohjaavia lakeja, asetuksia ja määräyksiä. Hän työskentelee taloudellisesti, tavoitteellisesti ja vastuullisesti.

Hän viestii selkeästi ja hallitsee tekstinkäsittelyn, sähköpostin ja internetin käytön. Lisäksi hän hallitsee valitsemiensa osien tiedot ja taidot.

Tutkinnon suorittaneilla on valmiudet työskennellä lasten varhaiskasvatuksen parissa." (Perhepäivähoitajan ammattitutkinto, 2000)

Tutkintojen suorittamista ja koulutuksen työelämään kytkeytymistä valvovan tutkintotoimikunnan mukaan perhepäivähoitajan ammattitutkinto on luettavissa sosiaalihuollon henkilöstön kelpoisuusasetuksen 5§ mukaiseksi koulutukseksi. (Virpi Lehtimäki, suullinen tiedonanto 20.2.2001). Tämä näkemys toisi perhepäivähoitajalle kelpoisuuden toimia päiväkodeissa ja ryhmäperhepäivähoidossa kelpoisuusasetuksen mukaisissa hoito- ja kasvatustehtävissä.

Ammattitutkinnon perusteissa määritellään perhepäivähoitajan ammattitaitovaatimukset. Ammattitaito- käsite voidaan osittaa useampiin kokonaisuuksiin, joiden kautta ammatin sisältämät taidot on mahdollista määritellä opetuksen suuntaamiseksi. (Aarnio ym. 1991, 45.) Opetussuunnitelman tulee Niinistön mukaan (Aarnio ym. 1991) vastata työelämän tarpeita mahdollisimman hyvin, jotta opetus olisi hyödyllistä. Niinistön erottelee opetussuunnitelman laatimisen lähtökohtia arvioivat menetelmät (Mts. 108-109), joiden kautta voidaan arvioida perhepäivähoitajan ammattitutkinnon muodostamisprosessia: toiminta-analyysi, tehtäväänalyysi ammatinkuva-analyysi ja virheanalyysi.

Toiminta-analyysinä perhepäivähoitajan tutkinnon muodostamisprosessissa käytiin keskustelua perhepäivähoitajien lähtövalmiuksista. Kuitenkaan valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita, ammattitutkinnon ammattitaitovaatimuksia laadittaessa ei valmiuksien vertaaminen tavoitteisiin ollut mielekäästä, koska vaatimuksen määriteltiin osaamisena, ei opetettavina aihekokonaisuuksina. Lähtötilanteen ja tavoitteen erotuksesta johdetun koulutuksen tavoitteen muodostaminen onkin lähinnä

koulutusta toteuttavan oppilaitoksen tehtävä. Taitovaatimuksia kirjoitettaessa kyllä seurattiin tutkinnon vaatimustason muotoutumista vertaamalla sitä nykytilanteeseen.

Tehtäväanalyysillä selvitettiin, millaisia valmiuksia perhepäivähoitajan tehtävän syvälinen hallinta edellyttää. Tätä keskustelua käytiin koko prosessin ajan. Analyysi perustui työryhmän jäsenten ammatin tuntemukseen. Ammatinkuva-analyysi selvittää pätevän ammattilaisen tarvitsemat tiedot, taidot ja muut ominaisuudet. Perhepäivähoitajan ammattitutkinnon taitovaatimuksiin määriteltiin tehtäväalueittain vaadittavat osaamisalueet. Ammatinkuva-analyysi muodosti näin pohjan taitovaatimuksille. Tehtävien rajaamista, kartoittamista ja määrittelyä tehtiin koko prosessin ajan, ja siihen vaikuttivat yhteiskunnalliset tarpeet ja tehtävien rajaukset.

Virheanalyysillä, kohdejoukon kuvailulla ja tavoiteanalyysillä voidaan konkretisoida tavoitteita. Suunnitteluprosessin kuluessa asetettuja perhepäivähoitajan taitovaatimuksia konkretisoitiin määrittelemällä arvioinnin kriteerit. Tavoitteita jouduttiin määrittelemään uudelleen, tarkentamaan tai poistamaan tässä vaiheessa, kun kriteerien määrittelyn mahdottomuus osoitti että kysymyksessä ei ollut toiminnalliseksi taidoksi muotoutuva tavoite, vaan useinkin päivähoito-organisaation julkiteoriaan mutta ei käyttöteoriaan kytkeytyvä määritelmä. (Vrt. Järvinen ym. 2000, 126-128.)

8 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA ARVIOINTIA

Yksiselitteistä kuvausta perhepäivähoitajan ammatin ja koulutuksen muotoutumisesta ei ole mahdollista muodostaa, koska ilmiö on niin monitahoinen, ja siihen vaikuttavia tekijöitä on niin runsaasti. Tutkimuksen teemoissa on valittu lähestymistavat, joiden kautta tarkastelua on tehty. Valintoja olisi voinut tehdä aivan toisinkin, ja toinen tutkija olisi varmaan etsinytkin eri näkökulmat. Tutkimuksessa on tietoisesti liitetty sekä aineistosta nousevaa tietoa että tutkijan sisäistettyä tietoa, mikä edellyttää harkintaa johtopäätösten tekemisessä.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus perustuu tutkimusprosessin luotettavuuteen. Tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja tutkija näkeminen keskeisenä tutkimusvälineenä. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Lukijan vakuuttaminen on raportin haastava tehtävä. Tässä tutkimuksessa raporttiin sisältyy paljon tutkijan omaa pohdintaa ja kannanottoja, joiden myötä lukija voi muodostaa kuvaa siitä, miten tutkimusprosessi on edennyt, ja millaisia johtopäätöksiä on eri vaiheissa ja eri aineistosta tehty.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta voidaan arvioida uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistuvuuden perusteella. (Eskola & Suoranta 1998, 212.) *Uskottavuudessa* tutkija tarkistaa, vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Tämän tutkimuksen osalta aineistotriangulaation kautta voitiin luoda joitain vahvistuksia, kun perhepäivähoitajien itse kirjoittamaa aineistoa verrattiin muuhun materiaaliin. Asiakirjojen ja hallintoelinten osalta ei tarkistamista voida tehdä. *Siirrettävyys* ei aina ole laadullisessa tutkimuksessa mahdollista, ja tämä tapaustutkimus kohdentuu ainutlaatuisen ammatin ja koulutuksen kehityskertomukseen. Koulutuspoliittisesti on kuitenkin löydettävissä yhtymäkohtia laajempiin kehityslinjoihin. *Varmuutta* tutkimukseen lisätään huomioimalla tutkimukseen ennakoimattomasti vaikuttavat ennakkoehdot. Tässä tutkimuksessa on tuotu esille perhepäivähoitajan ammatin ja koulutuksen kehittymisen päälinjoja eri näkökulmista ja pyritty näin varmistamaan, että vaikuttavat tekijät ovat tulleet esille. *Vahvistuvuudessa* tulkinnat saavat tukea muista tutkimuksista. Oppimisenäkemyksen osalta tässä tutkimuksessa on löydettävissä tutkijan näkemyksiä vahvistavia teorioita, mutta aikaisemman tutkimuksen puutteessa näitä johtopäätöksiä ei voida verrata muuhun perhepäivähoidon tutkimukseen.

Realistisessa luotettavuusnäkemyksessä tutkimusteksti kuvaa käytettyä loogikkaa eli tutkimuskäytänteitä mahdollisimman tyhjentävästi ja heijastaa siten tutkimuskohdetta totuudenmukaisesti. Realistinen luotettavuusnäkemys arvioi sitä, kuinka pätevästi tutkimustekstissä kuvataan tutkittua kohdetta. Sisäinen validiteetti osoittaa tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määritelmien sopusointua. Ulkoinen validiteetti tarkastelee tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisen suhteen pätevyyttä. Reliabiliteettia arvioidaan aineiston tulkinnasta siten, että reliabelissa tulkinnassa ei ole ristiriitaisuuksia. Tähän liittyy indikaattoreiden vaihto eli ilmiön yhdenmukaisuuden osoittaminen eri tavoin, useampi havaintokerta eli aineistonkeruumenetelmän tarkkuus sekä useamman havainnoitsijan käyttö. (Eskola & Suoranta 1998, 212-216.) Tässä tutkimuksessa kuvaus on runsasta, ja tutkimuksen kulku on selostettu kronologisesti, jotta lukija voisi arvioida validiteettia ja reliabiliteettia. Tulkinnan varmistamiseksi on käytetty indikaattoreiden vaihtoa, eli johtopäätösten kuvaamista eri näkökulmista jo raportoinnin edistyessä. Myös havaintokertoja oli useita, sillä aineiston keruu suoritettiin useassa eri vaiheessa, ja lisäksi sen läpikäynnissä tehtiin valintaa ja karsintaa useita kertoja. Useamman havainnoitsijan käyttö rakentuu tässä tutkimuksessa aineiston triangulaatioon eli aineiston hankkimiseen eri tahoilta.

Tutkimuksen tulosten pohdinta ja johtopäätösten teko jakautuu kahteen osaan. Ensimmäisessä osassa tarkastellaan tutkimustehtävää tutkimuksen aineiston valossa. Toinen osa muodostuu tutkimusaineiston lisäksi tutkijan subjektiivisesta kokemuksesta perhepäivähoitajien kouluttajana ja rakentuu tutkimusaineiston herättämien kysymysten ja jatkoselvitystä kaipaavien näkökulmien varaan.

8.1 Ammatti ja koulutus kehittyvät rinta rinnan

1970-luvulla perhepäivähoitajista muodostui vähitellen ammattiryhmä. Kotiäidin tehtäviin vahvasti samaistettua ammattia ei heti ympäröivän yhteiskunnan taholta mielletty ammatilliseksi työksi. Kokemuksen myötä ja osaamisen kehittyessä perhepäivähoitaja ohjasi ympäristönsä antamia merkityksiä työlleen ja vähitellen ammatin arvostus kohosi. Näin toteutui kontekstuaalisen oppimisen prosessin monisuuntaisuus. (Järvinen ym. 2000, 67.) Perhepäivähoitajan koulutus on kehittynyt irrallaan julkisesta, suunnitelmallisesta ammattikasvatuksesta. Näin ollen sen sisällölliseen kehittymiseen on vahvimmin vaikuttanut käytännön työstä saatu palaute, ammatissa

koetut vaatimukset sekä perhepäivähoitajien, heidän ohjaajiensa että koulutuksen järjestäjien näkökulmasta. Koulutuksen muotoa ja järjestämistä on sen sijaan ohjannut työpoliittinen kysynnän ja tarjonnan tasapainon tavoittelu.

Koulutuksen järjestämistapa on vaihdellut alueittain ja paikkakunnittain. On kuitenkin merkittävää, että perhepäivähoitajia ovat paljon kouluttaneet paikalliset kansan- ja kansalaisopistot, joiden toiminnassa kunnallisilla viranhaltijoilla on ollut oma osuutensa. Myös ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset järjestivät usein perus- ja täydennyskoulutusta eri paikkakunnilla, kuntien toimiessa koulutuksen tilaajina, opiskelijoiden värvääjinä ja kouluttajien työn tukena kertomalla kokemaansa koulutustarvetta. Näin kytkentä työkentän ja koulutuksen välillä on ollut vahva, ja kiinteän ammattikasvatusrakenteen puuttuessa ovat joustot ja painotukset koulutuksen sisällöissä olleet mahdollisia. Paikallisuus korostui, kun valtionhallinnon ohjaus muuttui ja oppilaitokset itse pääsivät määrittelemään koulutusten sisällöt. Tällöin painotusta on ohjannut enemmän oppilaitoksen oma koulutustarjonta ja perhepäivähoitajan koulutuksen kytkeminen sen yhteyteen.

Perhepäivähoitajan koulutus oli myös hyvin pitkälle työpoliittikkaa, ja sen kehittymistä ohjasi työvoiman tarpeen ja saatavuuden säätely. Kun valtio velvoitti kunnat järjestämään päivähoitoa, ei kysyntää voitu tyydyttää päiväkotirakentamisella riittävän nopeasti. Naisten työssäkäynti kuitenkin lisääntyi ja teollisuus tarvitsi naisten työvoimaa yhä enemmän, mikä lisäsi painetta päivähoitopaikkojen luomiseen. Näin tarve perhepäivähoitajien palkkaamiseen oli suuri, työvoimaa tarvittiin. Tällöin koulutus järjestettiin hyvin avoimena, vapaan sivistystyön kentällä: kansan- ja kansalaisopistojen iltakursseille ei ollut soveltuvuustestejä tai pääsykokeita, ja koulutuksen suorittamiseen riitti läsnäolo, eli oppimistavoitteita ei asetettu. Samalla aloitettiin kansanopistojen kasvatus- ja perhetyön linjoilla perhepäivähoitajien koulutus muuhun opiskeluun integroituna. Näitä alkuvaiheen vapaan sivistystyön koulutuksia leimasi myös ei-ammattillisuus: monet naiset osallistuivat koulutukseen saadakseen virikkeitä toimintaan omien lastensa kanssa, ei välttämättä ammatin hankkimiseksi.

Koulutuksen järjestäminen aloitettiin tilanteessa, jossa perhepäivähoitajan tehtäviä, ammattikuvaa ja työn sisältöjä ei oltu laajalti pohdittu tai tiedostettu. Sekä perhepäivähoitajat itse että muut tahot korostivat kotiyön luonnetta. Ammatillisia erityispiirteitä ei tunnustettu, vaan pyrittiin kouluttamaan perhepäivähoitajia aikaisempien seimi- ja lastentarhapedagogiikkojen mukaisesti, kuitenkin siten että ajatel-

tiin koulutuksesta samalla olevan suuri hyöty myös opiskelijalle hänen omien lastensa hoidossa. Kurssien järjestämisestä vastasivat yleissivistävää koulutusta järjestävät oppilaitokset, joissa perhepäivähoitajan ammatillisuuden kehittämiseen ei ollut valmiuksia. Kouluttajina olivat usein muiden, perinteisesti vahvojen ammattien ja professioiden edustajat, esim. lastentarhanopettajat ja psykologit, joilla ei ollut suoraa vuorovaikutusta perhepäivähoitajan todellisuuden kanssa. Näin koulutettavien sekä kouluttajien ja koulutusyhteisöjen välinen vuorovaikutus jäi vähäiseksi, eikä perhepäivähoitajan kokemustieto todellisuudesta välittynyt koulutuksessa kouluttajalle (vrt. Aarnio 1991, 109). Toisaalta koulutusta ei järjestetty ennakoivana, vaan lähinnä jo työssä olevien hoitajien pätevöittämiseksi. Näin käytännön kokemus oli vahvasti mukana myös koulutusvaiheessa. Koulutus ei kuitenkaan muodostunut osaksi ammatinvalintaa, reitiksi työhön, vaan työn kautta perhepäivähoitaja ohjattiin koulutukseen - olihan se jo työsopimuksessa mainittu velvollisuus.

Kun alkuvaiheen hoitajatarve oli tyydytetty mutta päivähoitopaikoista oli jatkuvasti pulaa, alkoi työvoimahallinto 1980- luvulla ohjata perhepäivähoitajien koulutusta ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten (tuolloin ammatillisia kurssikeskuksia) järjestettäväksi. Tällöin koulutukseen liitettiin hakemisvaihe, jossa tarkasteltiin hakijan soveltuvuutta. Koulutuksen suorittaminen edellytti myös hyväksytyjä suorituksia eri oppiaineissa.

1980- luvulla myös ammatillisuus perhepäivähoitajan työssä vahvistui. Tähän vaikuttivat useat selvitykset ja ohjeistukset, joilla perhepäivähoitajan tehtäviä määriteltiin. Valtakunnalliset kasvatustavoitteet (Lasten päivähoiton valtakunnallinen kasvatustavoiteseminaari 1981; Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980) yhtenäistivät varhaiskasvatuksen kenttää, ja perhepäivähoitajan ammatillisen toiminnan puitteet alkoivat myös olla määritellyt. Kunnissa perhepäivähoidon ohjaukseen oli saatu ohjeistusta (mm. Lasten päivähoito Suomessa, 1982; Lasten päivähoito, 1984 ; Alle kolmevuotiaiden.. 1985) eikä käytäntöjen tai hoitopaikkojen määrän kehittäminen vienyt enää kaikkea huomiota.

Tässä hieman vakiintuneemmassa koulutusvaiheessa koulutuksen sisältöjä ohjasi sosiaalishallituksen hyväksymä sisältö sekä perus- että täydennyskoulutusvaiheessa. Varsin merkittäväksi muodostui Perhepäivähoitajan peruskurssi (MLL 1985), joka sosiaalishallituksen hyväksymänä koulutusaineistona vahvisti ja yhtenäisti koulutusta. Nyt jo tunnettiin ja tunnustettiin perhepäivähoitajan ammatin omat erityis-

piirteet, ja erityisesti perhepäivähoitajien koulutukseen suunniteltu koulutusaineisto loi vankan pohjan eri tahoilla järjestettäville kursseille. Työn vaativuus ja vastuullisuus alkoi korostua, ja koulutukseen liitetty harjoittelujakso toi oppimisprosessiin ammatillisen koulutuksen menetelmiä ja tavoitteita yhä vahvemmin. 1980-luvun loppupuolella toteutettu täydennyskoulutus toi tärkeää tietoutta myös kouluttajille: tavatessaan nyt opiskelijoita, joilla oli aikaisemman peruskoulutuksen lisäksi vähintään viiden vuoden työkokemus alalta, saivat koulutuksen järjestäjätkin tärkeää tietoa työn kannalta tärkeiksi koetuista oppisisällöistä. Lakisääteinen täydennyskoulutusvelvoite toi myös kunnat suoraan täydennyskoulutuksen ostajiksi, ja näin perhepäivähoidon ohjaajista tuli koulutusyhteisöjen yhteistyökumppaneita, osaksi myös koulutussisältöjen suunnittelussa.

Työvoimapolitiittisen koulutuksen järjestäminen koki 1990-luvun alussa suuria muutoksia, joista osa johtui työllisyystilanteen nopeasta muutoksesta, osa muutoksista työvoimakoulutuksen rahoitusjärjestelmissä. Perhepäivähoitajien koulutus päättyi osaksi näiden muutosten vuoksi, mutta pääasiassa siitä yksinkertaisesta syystä, että perhepäivähoitajien tarve väheni nopeasti ja jyrkästi talouslaman aikana. Päivähoidon tarve väheni suurtyöttömyyden seurauksena niin, että perhepäivähoitajien toimia lakkautettiin ja perhepäivähoitajia irtisanottiin. Kunnissa saatiin nopeita säästöjä aikaan irtisanomalla perhepäivähoitajia ja sijoittamalla mahdollisimman paljon lapsia kiinteitä kustannuksia aiheuttaviin päiväkoteihin.

Tämän määrällisen taantumisen aikana moni perhepäivähoitaja myös itse irtisanoutui tai ohjautui muihin töihin, kun jatkuvasti vajaa hoitoryhmä tai lasten vaihtelu ja työttömyysjaksot heikensivät ansioita. Perhepäivähoitajan työn epävarmuus heikensi tällöin halukkuutta ryhtyä hoitajaksi, ja perhepäivähoitajan ammatin hyvin alkanutta kehittymistä hidasti ympäristöstä saatu viesti ammatin arvostuksen heikkenemisestä lisääntyvien epävarmuustekijöiden johdosta. Samaan aikaan koulutus oli hiipunut täysin, toisaalta koulutustarpeen ja -halukkuuden puutteessa, toisaalta koulutuksen järjestämisen ohjauksen puutteessa. Kuitenkin tuossa vaiheessa perhepäivähoito oli vakiinnuttanut toimintamuotonsa, joista yhtenä käytännön ohjausmuotona on paljon käytetty ns. kuukausikokouksia. Myös pienryhmätoiminta käynnistettiin runsaasti 1990-luvulla. Poikelan (Järvinen ym. 2000) mukaan organisaatioissa jo työtehtävät omaksuneelle oppijalle on tärkeää mahdollisuus osallistua työyhteisössä erilaisiin tavoitteellisesti toimiviin ryhmiin, joissa palautetietoa ja ko-

kemusten vaihtoa voidaan hyödyntää. Arviointitieto muodostuu yhteisen työn kontekstista tiimeissä ja verkostoissa. (Mts. 130-133.) Näin formaalisen koulutuksen lähes täydellinen puute osittain korvautui informaaleilla opimiskonteksteilla, joita esim. Poikelan mukaan (Järvinen ym. 2000, 65-66) on perinteisessä funktionaalisessa koulutuksen lähestymistavassa aliarvioitu.

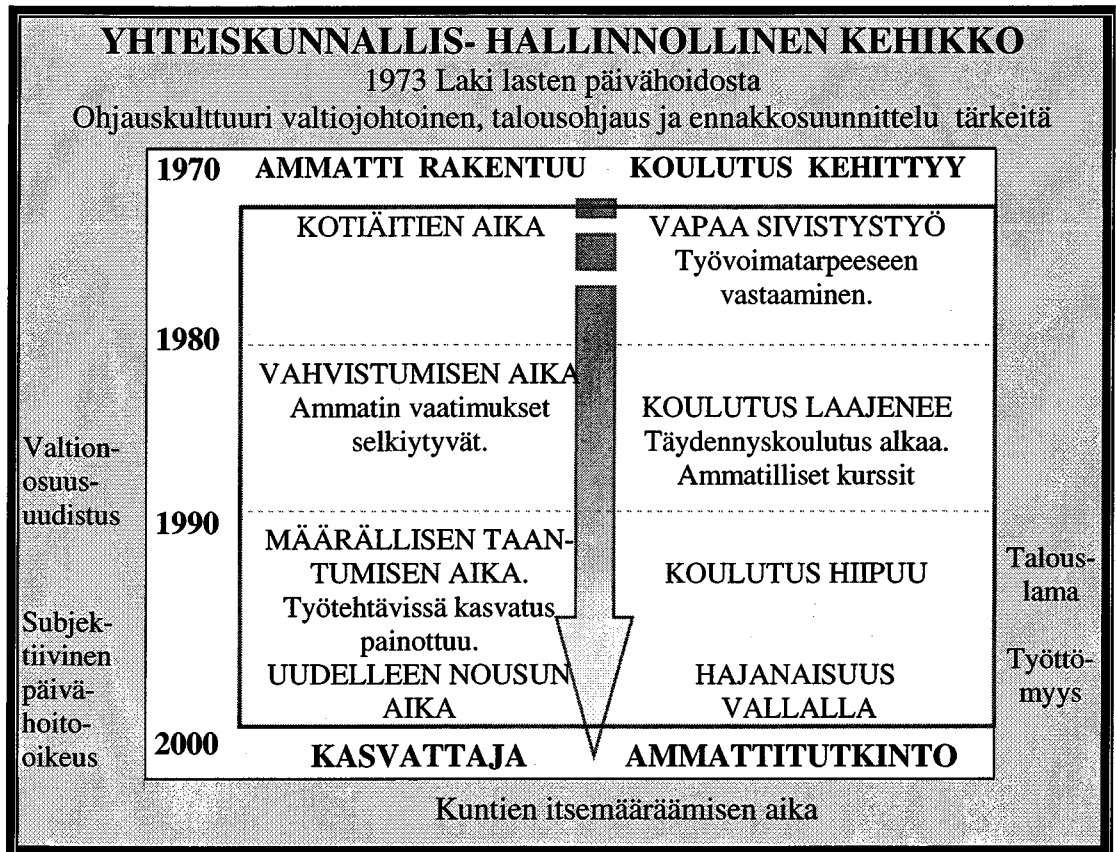
Talouselämyksen aikana ja sen jälkeisinä vuosina alkoi kuitenkin korostua perhepäivähoitajan tehtävän kasvatuksellinen puoli. Lisääntyneet perheongelmat ja kasvatuksen kysymykset toivat perhepäivähoitajalle arvostusta kasvattajana. Vuosina 1995 - 1996 alkoi päivähoiton tarpeen uudelleen nousua kohenevan työllisyystilanteen lisäksi vauhdittaa subjektiivinen päivähoito-oikeus. Tällöin perhepäivähoitajia palkattiin jälleen nopeasti paljon, koska päiväkotipaikkojen lisääminen ei ollut riittävän nopea keino tyydyttää hoitopaikkojen tarvetta. Ongelmaa lisäsi myös maassamuutto, joka aiheutti nopeasti nousevia tarpeita uusille alueille. Koulutusta tarvittiin taas, mutta nyt sitä ei valvonut mikään valtionhallinnon elin. Niinpä eri oppilaitokset, mm. 1990-luvun alkupuolella lisääntyneet sosiaalialan oppilaitokset aikaisempien koulutuksen järjestäjien rinnalla alkoivat tarjota omaa, eri tavoin räätälöityä koulutustaan, usein oman oppilaitoksensa koulutustarjonnan pohjalta. Rahoituskanavia olivat esim. työvoimakoulutus ja lääninhallituksen rahoittama koulutus. Tällöin koulutus oli hyvin hajanaista.

Eri oppilaitosten tarjoamat perhepäivähoitajien koulutukset heijastelivat sisällöissään paitsi oppilaitoksen omaa koulutuslinjaa, myös perhepäivähoitajan ammatin muutosta ja uusia painopistealueita siinä. Koulutuksissa painotettiin aikaisempaa laajemmin perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä, moniammatillista työtä sekä sosiaalisen tuen antamista. Lapsen kehitys ja kasvatusta muodostivat koulutuksista usein pääosan, mutta oppilaitoksesta riippuen sosiaalityön näkökulma tuli esille. Perheongelmien huomioiminen, haavoittavissa oloissa kasvavan lapsen tukeminen ja sosiaaliturvan tuntemus olivat tärkeitä osa-alueita. Tämä heijasti työssä koettua tarvetta, laman jälkeisen Suomen lapsiperheiden ongelmia. Toisaalta nämä painotukset heijastelivat jo perhepäivähoitajan koulutuksen kytkeytymistä muuhun sosiaalialan koulutukseen, lähinnä uuteen lähihoitajan koulutukseen. Tämä olikin ensimmäinen kytkevä julkiseen koulutusjärjestelmään ja sosiaali- ja terveysalan ammatilliseen koulutukseen.

Tilanne kävi kuitenkin kestävämmäksi, kun koulutusten sisällöt ja laajuudet alkoivat olla hyvin erilaisia, ja samaan aikaan tunnistettiin perhepäivähoitajan työlle asetetut vaatimukset yhä selvemmin. Näin edettiin opetushallituksen valvoman ammattitutkinnon kehittämiseen perhepäivähoitajille. Ammattitutkinnon sisällöissä lapsen hoito, kasvatustaidot ja perhepäivähoitajan yhteistyötaidot muodostavat keskeiset moduulit. Ne ilmentävät perhepäivähoitajan ammatin kehittyneen hoivaajasta lapsen hoitajaksi, varhaiskasvattajaksi ja sosiaalisen työn ammattilaiseksi. Työn vaatimuksissa korostuvat taidot sekä lasten että aikuisten parissa työskennellessä, ja työn ominaispiirteinä korostuvat kotona työskentely, lapsiryhmän koostumus ja perhettä tukeva työtapa.

Näitä ammatin ja koulutuksen toisiinsa kytkeytyviä kehitysvaiheita on selkiytetty kuviossa 1.

KUVIO 1. Perhepäivähoitajan ammatin ja koulutuksen kehittyminen yhteiskunnallis- hallinnollisessa kehikossa.



Yhteiskunnallis-hallinnollinen kehikko:

Keskitetyn ohjaukulttuurin aikana uuden päivähoitolain toteuttamista kunnissa ohjasivat ministeriö ja lääninhallitus. Talousohjauksella säänneltiin virkojen, toimien ja toiminnan kehittymistä. Valtionosuusuudistuksen myötä siirryttiin *kuntien itsemäärämisen aikaan*, samaan aikaan kun talouslama lisäsi työttömyyttä. Myös päivähoitolain muutokset 1990- luvulla vaikuttivat toimintaa vapauttavasti.

Ammatin kehittymisen vaiheet:

Kotiäitien aika: toiminta käynnistyi lähinnä kotiäitien ryhtyessä perhepäivähoitajiksi. Ohjaus oli hajanaisista ja vaatimukset epämääräisiä, painotus oli perushoidossa. Ammatillisuuden kehittymistä hidasti työyhteisön hajanaisuus. *Vahvistumisen aika:* paikallinen ohjaustoiminta kehittyi ja valtiohallinnon ohjeistukset työtehtäviin selkiyttivät vaatimuksia. *Määrällisen taantumisen aikana* työn epävarmuus lisääntyi. Tehtävien sisällöissä kasvatukselliset vaatimukset nousivat. *Uudelleen nousun aikana* perhepäivähoitajan tarve nousi nopeasti, uudet toimintamuodot kehittyivät ja ammatillisuus vahvistui kasvattajuudeksi.

Koulutuksen kehittymisen vaiheet:

Vapaa sivistystyö vastasi alkuvaiheen työvoimatarpeeseen. *Koulutus laajeni* keskeisen 'Peruskurssi' - opetussuunnitelman myötä. Toteuttajina usein ammattikurssikeskukset. Täydennyskoulutus ja yhteistyö kuntien kanssa lisäsi koulutuksen tukea hajanaisessa työyhteisössä työskenteleville hoitajille. *Koulutus hiipui*, päättyi kokonaan kun laman myötä perhepäivähoitajien tarve väheni. *Hajanaisuus* oli vallalla, kun nopeasti noussut päivähoitajan tarve lisäsi hoitajien koulutusta uudelleen. Valvonnan poistuttua koulutusta toteutettiin eri laajuksena ja eri sisällöillä eri oppilaitoksissa. Lisääntyneiden vaatimusten ja koulutuksen hajaannuksen vuoksi kehitettiin perhepäivähoitajien koulutus *ammattitutkinnoksi*.

8.2 Kotiäidistä kasvattajaksi - koulutus kouluttajan silmin

Perhepäivähoitajan ammattiin ja koulutukseen perehtyminen tutkijana on tuonut esille kirjoitettuja ja tallennettuja kehitysvaiheita, tavoitteita ja perusteita. Aineiston perusteella herää kuitenkin myös omaan perhepäivähoidon ohjaajan ja kouluttajan kokemukseen perustuvaa, jatkotutkimukseen houkuttavaa pohdintaa ja kokemusten tulkintaa. Tutkijan oma, kontekstuaalinen oppiminen työyhteisöissä teorian ja käytännön yhdistyessä kokemustietoon on muodostunut vahvassa vuorovaikutuksessa sekä todellisuuden, koulutettavien että opetussuunnitelman kanssa. (Vrt. Järvinen ym. 2000, 72 ; Aarnio ym. 1991, 109.)

Joskus kysytään, tarvitseeko monta omaa lasta hoitanut, kotiansa hyvin hoitanut äiti todellakin koulutusta pystyäkseen hoitamaan muutamaa hoitolasta. Oman kodin ja lasten hoidossa kokeneesta voi tuntua itsestäänkin, että koulutukseen lähtö ei innosta aihealueen tuttuuden ja jokapäiväisyyden vuoksi. Samoin moni jo joitakin vuosia perhepäivähoitajana työskennellyt ajattelee, ettei hän voi enää kokea koulutusta mielekkääksi. Niinistö määrittelee koulutusprosessin yhdeksi osatekijöiksi koulutettavan, jolla on todellisuudesta muodostettuja malleja ja konstruktioita eli subjektiivinen näkemys. (Aarnio ym. 1991, 109.) Koulutuksessa tulee kuitenkin esille asioita, joita ei omia lapsia hoitaessaan kohtaa, ja työn todellisuuden hyvin tuntevan perhepäivähoitajankin kokemusten tulkinta perustuu hänen omaan subjektiiviseen näkemykseensä. Opetussuunnitelman ja kouluttajan tuomien näkemysten kautta saadaan aikaiseksi vuorovaikutusta, joka tukee ammatillista reflektiota.

Perhepäivähoitajiksi hakeutuvat ja haetaan lapsimyönteisiä, kasvatuksesta kiinnostuneita, hoivaan suuntautuneita, tasapainoisia ja vakaassa elämäntilanteessa eläviä henkilöitä. On kuitenkin tärkeää oppia ymmärtämään ja arvostamaan erilaisia perhekulttuureita ja näkemään yhteiskunnan muutosten vaikutusta arkielämään. Suomessa on perinteisesti arvostettu ahkeruutta ja yritteliäisyyttä, ja moni kasvattaja vaalii näitä arvoja työssään. Esimerkiksi työttömien vanhempien lasten tulo päivähoidon voi olla kasvattajalle moraalisesti vaikea asia. Myös päivärytmiin ja elämäntapoihin liittyviä asenteita itsessään joutuu kohtaamaan, kun perheiden elämäntähti on työelämän muutoksissa muuttunut hyvinkin epäsäännölliseksi. Perhepäivähoitajan on tunnistettava omat arvonsa ja asenteensa, jotta voi aidosti ja rehellisesti kohdata ja arvostaa vanhempia. Organisaatioiden sisällä työskentelee yksilöitä, joi-

den teorioista julkilausuttu, sanoilla ilmaistu teoria on yhteneväinen organisaation julkisen kuvan ja tavoitteiden kanssa, mutta käyttöteoria, jonka mukaan toimitaan, voi olla julkiteorian kanssa ristiriitainen. Käyttöteoria rakentuu yksilön tekemistä havainnoista organisaatiossa. (Järvinen ym. 2000, 100.)

Omassa kodissaan työskentelevällä perhepäivähoitajalla on työyhteisöönsä melko vähän kontakteja. Toisten perhepäivähoitajien työtoimintaa hän näkee vain perin harvoin, eikä hänen omaa toimintaansa arkipäivässä seurata. Näin hän jää vaille palautetta. Perhepäivähoidon ohjaajan kotikäynnit ja kontaktit eivät aina anna kuvaa tavallisista työtilanteista: *"kuulin erosta vasta joskus puolen vuoden päästä kun otin asian esille ohjaajan kanssa kun hän kyseli miten kesä meni 8 lapsen kanssa..."* (Hoitaja15). Tilanteiden reflektointi ilman niiden jakamista ei ohjaa oman julkiteorian ja käyttöteorian ristiriitaisuuksien tunnistamiseen. Vanhempien antama palaute koetaankin hyvin tärkeäksi:

"Osa vanhemmista antaa palautettakin, että on hyvä asia kun nämä hoitajat saavat lapsille rajoja ja antavat hyvän kasvatuksen. Se antaa meille hoitajille itsetuottamusta ja voi välillä olla ylpeä itsestään." (Hoitaja 6)

"Vanhemmat on tosi tyytyväisiä, saan kiitosta ja palautetta paljon. Silloin on itsenkin mukavempi tehdä töitä, kun saa palautetta ja näkee että lapsi on kehittynyt ja tulee hyvin toimeen muitten kanssa." (Hoitaja 6)

Palautetta haetaan myös lapsen kehityksestä ja kasvusta sekä lapsen myöhemmistä vaiheista esim. koulun alkaessa.

Perhepäivähoitajan ammatissa on paljon sellaista, mikä opitaan tilannesidonnaisesti työuran eri vaiheissa. Eri-ikäisten lasten kohtaaminen hoitoryhmässä voi olla perheenäidille yllättävä tilanne, eikä kokenut hoitajakaan voi lapsen iän perusteella ennakoita tämän käyttäytymistä ja toimintaa. Myös eri perheistä tulevien lasten kohtaaminen tuo uusia, ennakoimattomia tilanteita niin lasten kuin vanhempienkin persoonallisuuksiin tutustuttaessa. Sosiaalityössä joudutaan Karvisen (1993) mukaan kohtaamaan monimutkaisia, muuttuvia tilanteita ja epävarmuutta. Toiminta edellyttää osallistumista monisäikeisiin yhteistyösuhteisiin. Näin ollen ammatillista pätevyyttä ei voi irrottaa toimintayhteydestään, vaan sitä on tarkasteltava yhteiskunnallisesti ja historiallisesti muuttuvan ja kehittyvän toimintajärjestelmän puitteissa. (Mts. 18-19.) Tilannesidonnaisen oppimisen mukaan kaikki ihmisen toiminta, myös oppiminen, on sidoksissa kulttuuriin, aikaan, paikkaan ja tilanteeseen, ja kognitio on tilannesidonnaista. (Tynjälä 1999, 128-129). Perhepäivähoitajan oppiminen on näin

myös sosiaalistumista perhepäivähoidon ja sosiaalipalvelujen arvoihin, normeihin ja toimintatapoihin. Löyhäsidoksinen työyhteisö voi heikentää tätä oppimista, koska yhteisön arvojen ja normien tunnistaminen sekä niiden kytkeminen omaan työhön voi olla vaikeaa.

Kontekstuaalisen oppimisen (Järvinen ym. 2000) mukaan tieto on monisuuntaista, eli todellisuuden ja koulutettavan sekä kouluttajan välinen vuorovaikutus muuttaa sekä todellisuutta että kouluttajan ja koulutettavan subjektiivista näkemystä todellisuudesta. Kouluttajan ja koulutettavien lisääntynyt vuorovaikutus lisää myös opetussuunnitelman mahdollisuuksia vastata työelämän tarpeisiin ja vaatimuksiin mahdollisimman hyvin. Perhepäivähoitajien koulutusta eri vaiheissaan voidaankin näin pitää ammatin vaatimukset hyvin huomioivana, joskin määrältään riittämättömänä.

Usein pitkään työskennelleiden hoitajien parissa huomaa selvästi, että edellä kuvattu yhteinen perusasennoituminen ja ammatti-identiteetti alkaa muodostaa niin itsestään selvän toimintaympäristön, että omaa osaamista on vaikea huomata. *"Mulla on vaan nyt niin hyvä ryhmä"*, on tavallinen selitys sille että työ sujuu hyvin. Työn osaaminen on sisäistynyt niin, ettei perhepäivähoitaja enää näe oman toimintansa vaikutusta. Omien käytäntöjen ja niiden vaikutusten arvioiminen on vaikeaa, etenkin ellei niitä ole valinnut tietoisesti vaan vähitellen ohjautunut ratkaisuihin, jotka ovat tuntuneet toimivimmilta. Hiljainen tieto, sanaton osaaminen, on toimintaan sisältyvää, ei-käsitteellisessä muodossa olevaa tietoa (Järvinen ym. 2000, 71-73). Hiljainen tieto kehittyy harjaantumisen tuloksena ja näkyy ulospäin taitavana, intuitiomaisena ja sujuvana toimintana. Perhepäivähoitajan täydennyskoulutuksessa on keskeiseen asemaan noussut 'nimen antaminen' työtaidoille. Osaaminen vahvistuu, kun teoria- ja käytäntötieto liitetään yhteen käsitteellistämällä käytännössä havaittuja ilmiöitä: toimintatapoja, ongelmanratkaisuja ja havaintoja. Tämä osaaminen voidaan liittää kokemustietoon, jonka kautta voidaan nostaa esiin myös hiljainen tieto. Julkiteoriansa mukaan moni perhepäivähoitaja ei esimerkiksi suunnittele toimintaansa, mutta hiljaisen tiedon alueella hänellä on tavoitteita ja toimintamalleja, joita hän soveltaa yksilöllisesti eri lapsiin.

Pitkään työtä tehneelle hoitajalle koulutus voi antaa myös tilaisuuden tarkastella omia ratkaisuja ja toimintatapoja ja nimetä niitä. Koulutuksen kautta voi myös avautua mahdollisuus työssä oppimisen jaksoilla nähdä toisten hoitajien työs-

kentelytapoja, mikä on omassa kodissaan työskentelevien perhepäivähoitajien kesken melko harvinaista. Toisen työn seuraaminen auttaa näkemään, miten oma työskentelytapa eri tilanteissa on muotoutunut. Ammatillisen tiedon muodostumiselle tärkeä reflektion ja kokemuksen jakaminen työyhteisössä tulisi näin mahdolliseksi. Työssäoppiminen on merkityksellistä myös uuden teorian tiedon hyödyntämiseksi. Kun koulutuksessa saadaan käsitteellistä tietoa, tarvitaan vielä toimintaa, jonka kautta tieto muuttuu osaamiseksi ja mahdollistaa hiljaisen tiedon kehittymisen. (Järvinen ym. 2000, 73-78.)

Jokaisessa ammatissa voi rutinoitua, liiaksikin, ja tuolloin työ menettää merkityksensä ja mielekkyytensä. Perhepäivähoitaja työskentelee niin vahvasti omalla persoonallisuudellaan, että kiinnostuksen säilyttäminen on erittäin tärkeää. Reflektio on työn mielekkyyden ja kiinnostavuuden ylläpitämiselle tärkeä tekijä. Reflektiosta seuraa tiedon ja merkitysten muodostaminen, ja reflektioiden puuttuessa toiminta on rutiininomaista ja automatisoitunutta. (Järvinen ym. 2000, 88- 89.) Perhepäivähoitajan ammatissa reflektion jakaminen työyhteisössä ei ole yleensä ollut mahdollista, tai mikäli sitä on tehty, on ohjaaja tai työtoveri ollut toiminnan ja tilanteen ulkopuolella. Tämä on voinut vaikuttaa ammatillisuuden hitaaseen kehittymiseen.

8.3 Yhteenvetoa ja jatkopohdintaa

Perhepäivähoitajan ammatti ja koulutus ovat siis kehittyneet vaihtelevasti ja tempoillevasti mutta samoja vaiheita noudatellen. Perhepäivähoidon omat, toiminnalliset erityispiirteet ovat liittyneet koulutuksessa tuotettuun tietoon sekä informaaleissa että formaaleissa ympäristöissä.

Perhepäivähoitajien ammatillisen kehittymisen esteenä on voinut olla toisaalta puutteellinen mahdollisuus työn reflektointiin ja palautteen saamiseen, toisaalta ympäristön heijastamat asenteet ammatin alkuaikoina ja uudelleen lamavuosina. Koulutuksen kytkeytyminen alkuvaiheessa vapaaseen sivistystyöhön saattoi vahvistaa työn kotiäiti- piirrettä ammatillisuuden sijasta. Perhepäivähoitajaksi ryhtyminen ei myöskään ollut monelle tietoinen ammatinvalinta. Koulutusammateista poiketen perhepäivähoitajan kursseille ohjaututtiin yleensä vasta työsuhteessa, työnantajan lähettämänä. Ammatillista kehitystä ovat sen sijaan vahvistaneet työyhteisössä järjestetyt työyhteisön sisäiset ryhmätoiminnot ja yhteisen kulttuurin rakentaminen

uuden tehtävän ympärille. Myös vähäisen peruskoulutuksen vuoksi tehokkaasti organisoitu täydennyskoulutus 1980-luvulla tuki ammatillista kehittymistä antamalla tilaisuuden täydentää käytännön tietoa ja kokemusta teoretisella tiedolla. Ja *"niin kuin muissakin töissä vuodet tuo varmuutta ja kokemusta"*. (Hoitaja 16) Täydennyskoulutukset myös ohjasivat opetussuunnitelmatyötä tuomalla kouluttajien tietoon uuden ammatin parissa hankittuja kokemuksia.

Koulutuksen kehittymistä on selvästi heikentänyt sen jääminen organisoitun, pätevyysvaatimukseen perustuvan, järjestelmällisen ammatillisen koulutuksen ulkopuolelle. Koska päivähoitolaissa ei edellytetä kouluasteista koulutusta, ei sitä ole ollut tarve järjestääkään. Koulutuksen hajanaisuus johti myös koulutuksen vähenemiseen, käytännössä loppumiseen talouslaman aikana, mikä lisäsi perhepäivähoitajan työn epävarmuutta.

Lamavuosien jälkeen uudelleen elpynyt perhepäivähoidon koulutus vahvistaa entisestään hoitomuodon jo esiin nousutta omaleimaisuutta ja yhteiskunnallista roolia joustavana, pienten yksiköiden hoitomuotona: *"Parasta mitä hoitaja voi antaa lapsille on aikaa hellyyttä ja sylivuoro kaikille"* (Hoitaja 16). Lamavuosien aikana ja jälkeen tapahtuneet hallinnolliset muutokset kunnissa, päivähoito-oikeuden muuttuminen subjektiiviseksi ja työelämän rakennemuutosten vaikutus päivähoitoon ovat olleet suuria vaikuttajia päivähoitotarpeeseen ja arjen toimintaan. Niiden vaikutusta ei kuitenkaan ole kunnissa ehkä riittävästi tiedostettu, vaan on pyritty vanhoin mallein ja rakentein selviämään uusista haasteista.

Perhepäivähoitajan koulutuksen tutkimusta olisi kiintoisaa laajentaa esimerkiksi naistutkimuksen suuntaan. Olisi myös tarkastella laajemmin informaalin koulutuksen vaikutusta sekä työyhteisöjen hajanaisuuden vaikutusta ammatti-identiteetin kehitykseen, sekä luonnollisesti ammattitutkinnon vaikutusta olisi mielenkiintoista tutkia muutamien vuosien kuluttua.

Perhepäivähoitajan ammattitutkinto on muokannut perhepäivähoitajan koulutuksesta ja ammatillisesta todellisen, ammatillisen vaihtoehdon. Se, että koulutus antaa valmiuksia myös jatko-opintoihin, on jo sinänsä merkittävä askel perhepäivähoitajan ammatin liittämisessä osaksi sosiaalialan ammatteja. Kumpi kehitti kumpaa - koulutus ammattia vai ammatti koulutusta, on vaikea sanoa. Kuitenkin on selvää, että niin yksityishenkilönä kuin ammattikuntana ovat perhepäivähoitajat kehittyneet 1970-luvun kotiäideistä 2000-luvun kasvattajiksi.

LÄHTEET

- Aaltola, J. Valli, R (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aarnio, H., Helakorpi, S. & Luopajarvi, T. 1991. Ammattipedagogiikka. Perusteita ja sovelluksia. Juva: WSOY.
- Aho, P. 1999. Haasteet ja asiantuntijuus sosiaalialan töissä. Porvoo: WSOY.
- Alatalo, R., Nurminen, L., Puurunen, E. & Pyykkö, A. 1985. Perhepäivähoitajan täydennyskoulutusaineisto. Helsinki: KVSK-opisto.
- Alatalo, R. 1985. Perhepäivähoito osana päivähoitoa. Teoksessa Perhepäivähoitajan peruskurssi: kouluttaja-aineisto. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoiton järjestäminen kunnissa. Yleiskirje N:o B9 / 1985/ pe. Helsinki: Sosiaalhallitus.
- Asetus lasten päivähoidosta. 239 /1973.
- Asetus lasten päivähoidosta annetun asetuksen muuttamisesta 806 / 1992.
- Asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusehdoista 804/ 1992.
- Brotherus, A., Helimäki, E. & Hytönen, J. 1994. Opetus varhaiskasvatuksessa. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Brotherus, A., Hasari, A. & Helimäki, E. 1990. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Eräitä ohjeita perhepäivähoitajan kodissa tapahtuvan perhepäivähoiton järjestämiseen. Yleiskirje 22/ 1998. Kunnallinen työmarkkinalaitos.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Forssen, K. 1998. Children, families and the Welfare state. Studies on the outcomes of the Finnish family policy. Stakes. Research Raport 92. Jyväskylä: Gummerus
- Gilbert, N. 1993. Researching social life. London, Sage. 154- 186.
- Granfelt, R., Jokiranta, H., Karvinen, S., Matthies, A.-L. & Pohjola, A. 1993. Monisärmäinen sosiaalityö. Jyväskylä: Gummerus

- Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta. n:o 13, 1990 vp.
- Harisalo, R., Rajala, T. & Ståhlberg, K. 1992. Kunnallispolitiikka. Helsinki: Vapokustannus.
- Harjula, H. & Laakso, R. 1996. Kunnan hallintomenettely. Helsinki: Edita.
- Heikkilä, S. 1985. Yhteistyö perhepäivähoitossa. Teoksessa Perhepäivähoitajan peruskurssi: kouluttaja-aineisto. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Heikkinen, E. 1998. Subjektiiivisin oikeus- päivähoitopalvelut paineiden alla. Kuntasuomi 2004 –tutkimuksia nro 11. Acta nro 94. Suomen Kuntaliitto. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus.
- Heikkinen, H. & Kettunen, T. 1994. Monimuotoinen sosiaaliturva. Juva: WSOY
- Heikkinen, M. 1999. Kannanotto / Stakes. Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 4:1999. Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. 2001. Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hoikka, P. (toim.) 1998. Kunnat 2000- luvun kynnyksellä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hotti, A. 1999. Kunnalliset perhepäivähoitajat. Maaliskuu 1999. Kunnallinen työmarkkinalaitos. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoitosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä, Juva: WS Bookwell Oy.
- Karvinen, S. 1993. Reflektiivinen ammatillisuus sosiaalityössä. Teoksessa Granfelt, R., Jokiranta, H., Karvinen, S., Matthies, A.-L. & Pohjola, A. Monisärmäinen sosiaalityö. Jyväskylä: Gummerus. 17 -51.
- Kiesiläinen, L. 2001. Vuorovaikutus ammattina. Teoksessa Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. 2001. Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY. 254- 270.

- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS- kustannus. 68-84.
- Koivula, U-M., Lehtimäki, H., Aukee, R., Jokinen, A. & Juhila, K. 1994. Monimuotoinen sosiaalipolitiikka. WSOY: Juva.
- Kuntalaki 365/95.
- Kunnan päivähoitosuunnitelman laadinta vuosille 1979 – 1983. Sosiaalhallitus, yleiskirje n:o B 13 /1978. Helsinki.
- Pienten lasten hoidon tukijärjestelmä uudistuu. 1991. Tiedote. Kansaneläkelaitos.
- Lahikainen, A. R. & Rusanen, E. 1991. Uuteen päivähoitoon. Tutkimus päiväkodin sosiaalisen organisaation muuttamisesta, vastarinnasta ja kehittämisestä. Helsinki: Painokaari Oy.
- Laki alle kolmivuotiaiden seimi- ja päiväkotitoiminnan valtionavusta. 414 / 1970
- Laki lasten päivähoidosta. 36 / 1973.
- Laki lastentarhain valtionavusta 296 / 1927.
- Lastenhuolto ja sen kehittäminen. Sosiaalhallitus, yleiskirje A3 /1978. Helsinki: Valtion painatuskeskus
- Lasten päivähoito. Lastensuojelun keskusliiton lasten päivähoitokysymyksestä 15.-17.2.1968 järjestämän seminaarin raportti. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto
- Lasten päivähoito. Yleiskirje A 3/1984/pe. 16.3.1984. Helsinki: Sosiaalhallitus.
- Lasten päivähoito Suomessa. Sosiaalhallitus 1982. Helsinki: Valtion painatuskeskus / Helsingin Paino Oy.
- Lasten päivähoidon kokonaisuohjelma. 1970. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Työryhmämuistio. Helsinki: Kirjapaino Multor / Offset.
- Lasten päivähoidon kehittämistyöryhmän muistio 1989
- Lasten päivähoidon säännöstoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1972: B 44. Helsinki
- Lasten päivähoidon valtakunnallinen kasvatustavoiteseminaari. Sosiaalhallituksen julkaisuja 10/ 1981. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lasten päivähoidosta annetun asetuksen muutos. Kuntaliiton yleiskirje 12.7.1988 (numerotta).

- Lasten päivähoidokomitean mietintö. Komiteamietintö 1971: A20. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lasten päivähoidolain muutos. Yleiskirje 5/ 1986. Suomen kunnallisliitto. Terveys- ja sosiaalitoimisto.
- Lasten päiväkotien ryhmäkoot. Yleiskirje 48/ 1986. Suomen kunnallisliitto. Terveys- ja sosiaalitoimisto.
- Laukkanen, O., Lühr, S, Salpakivi, P. 1982. Perhe, varhaiskasvatus ja päivähoido. Keuruu: Otava.
- Laurila, A. 1994. Perhepäivähoidon ihmissuhteet. Työväen Sivistysliitto ry.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000 -luvulle. Juva: WSOY.
- Lehto, J. 1994. Kunnallisen hyvinvointipolitiikan kysymyksiä. Dialogi 8 / 1994. 6-8.
- Leppänen, A. 1985. Perhepäivähoitajan eettinen vastuu. Teoksessa Perhepäivähoitajan peruskurssi: kouluttaja-aineisto. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Lounassalo, J. 2001. Pienten lasten päivähoidon kehitys ja perhepolitiikka. Teoksessa Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. 2001. Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY. 218-253.
- Lummelahti, L. 1995. Lapsikeskeinen esiopetus. Hämeenlinna: Kirjayhtymä.
- Metsälä, R. 1985. Perhepäivähoido päivähoidon palvelumuotona. Teoksessa Perhepäivähoitajan peruskurssi: kouluttaja-aineisto. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Moilanen, P.& Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus. 44-67.
- Niiranen, P.1987. Mikä on laatua lasten päivähoidossa. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 17/1987. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Niiranen, V 1995. Sosiaalitoimen moniulotteinen johtajuus. Sosiaalityö 3. Pieksämäki: Sosiaaliturvan Keskusliitto.
- Ojala, M. 1993. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. 4. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Onnismaa, E.-L. 1999. Päiväkoti lastensuojelun tukitoimena – toiveiden tynnyri vai huolten hautomo? Stakes. Aiheita 29/1999. Helsinki: Stakesin monistamo.

- Palvelukatsaus 1997. Stakes. Helsinki: Stakesin monistamo.
- Perhepäivähoidon palvelussuhdepäivä. 21.3.1994 Huittinen. Kuntakoulutus Oy.
- Perhepäivähoitajan ammattitutkinto 2000. Näyttötutkinnon perusteet. Opetushallitus.
Helsinki: Edita oy.
- Perhepäivähoitajan peruskurssi. 1985. Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö, 1980. Komiteanmietintö 1980:31.
Helsinki: VAPK.
- Raunio, K. 1995. Sosiaalipolitiikan lähtökohdat. Tampere: Tammer-Paino
- Rusanen, E. 1990a. Muutoksen hallinnan strategiat päivähoidossa. Voisiko jotain olla toisin lasten päivähoidossa - projektin loppuraportti, osa I. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 9/ 1990. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Rusanen, E. (toim.) 1990b. Muutoksen arki päivähoidossa. Voisiko jokin olla toisin lasten päivähoidossa - projektin loppuraportti, osa II. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 11/ 1990. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Ryynänen, A. 1998. Kuntien ja alueiden itsehallinnollisen aseman perusteet. Teoksessa Hoikka. P. (toim.) Kunnat 2000- luvun kynnyksellä. Tampere: Tampereen yliopisto. 5-34.
- Rönkkö, P. 1998. Kunnallishallinto ja hyvinvoinnin kansallinen strategia. Teoksessa Hoikka. P. (toim.) Kunnat 2000- luvun kynnyksellä. Tampere: Tampereen yliopisto. 101-136.
- Salo, M. 1990. Lapsen yksilöllinen hoito ja kasvatustavoitteet päivähoidossa. Teoksessa Rusanen, E. 1990b: Muutoksen arki päivähoidossa. Voisiko jokin olla toisin lasten päivähoidossa - projektin loppuraportti, osa II. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 11/ 1990. Helsinki: Valtion painatuskeskus. 152-155
- Sosiaali- ja terveydenhuollon palvelujen hankkiminen ostopalveluina. Yleiskirje 34/ 97. Suomen kuntaliitto.
- Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusehtoja sekä lasten päivähoidon ja lastensuojelun ryhmäkokoja selvittäneen työryhmän muistio. Työryhmämuistio 1991: 20 Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki: STM..
- Sosiaalihuollon erityislakien muutokset. Yleiskirje 46/1983. Suomen kunnallisliitto.
Terveys- ja sosiaalitoimisto.
- Sosiaalihuoltolaki 710 / 1982.

- Suominen, H. 1998. Lasten ja nuorten hyvinvointi: uudet haasteet, vanhat palvelut. Hyvinvointia ja palveluja koskevat strategiat, periaatteet, kannanotot ja selvitykset sekä poimintoja 1990- luvulla käydystä keskustelusta. Stakes. Aiheita 14 / 1998. Helsinki: Stakesin monistamo.
- Takala, A. & Takala, M. 1988. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. Porvoo: WSOY.
- Taraborrelli, P. 1993. Exemplar A Becoming a carer. Teoksessa Gilbert N. Researching social life. London, Sage. 154- 186.
- Toivonen, M. 1990. Onko päivähoitossa ongelmalapsia? Teoksessa Rusanen, E. 1990b: Muutoksen arki päivähoitossa. Voisiko jokin olla toisin lasten päivähoitossa - projektin loppuraportti, osa II. Sosiaalihuollon julkaisuja 11/ 1990. Helsinki: Valtion painatuskeskus. 131-144.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsitteiden perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY.
- Valtiopäivät. 1972. Asiakirjat. 1. osa 2. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Valtiopäivät 1981. Asiakirjat A2. Hallituksen esitykset 61-112. Helsinki.
- Valtiopäivät 1985. Asiakirjat A4. Hallituksen esitykset 113-200. Helsinki: Eduskunta.
- Valtiopäivät 1972. Pöytäkirjat II. Istunnot 55-96. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Valtiopäivät 1972. Pöytäkirjat III. Istunnot 96-136. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Työryhmämuistioita 1999: 4. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
- Yhteenvedo kuntien päivähoitosuunnitelmista vuosille 1977- 81. Y III-423. 15.02.1977. Vaasan lääninhallitus.
- Yhteenvedo kuntien päivähoitosuunnitelmista vuosille 1980- 84. Y III-390. 26.2.1980. Vaasan lääninhallitus.
- Yhteenvedo kuntien päivähoitosuunnitelmista vuosille 1981- 85. 16.1.1981. Y III-114. Vaasan lääninhallitus.
- www.oph.fi/ näyttötutkinnot -sivusto.

Julkaisemattomat lähteet:

Esittely. Perhepäivähoidon ohjaajan henkilökohtainen ammatin kuvaus.

- Haastattelurunko. Hoito- ja kasvatuskäytännön kartoittaminen. Alkuperä tuntematon. Tutkimuskunnan arkistot.
- Hakemus perhepäiväkodiksi. Ohjattu perhepäivähoito. Kuntalomake 6906: 97. Printtel.
- Heinämäki, L. 1998. Perhepäivähoitajien koulutusarvostukset. Turun yliopisto, pro-seminaarityö.
- Heinämäki, L. 2001a. Haastatteluaineisto ja julkaisematon käsikirjoitus, väitöskirjatyö. Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos.
- Heinämäki, L. 2001b. Julkaisematon artikkelikäsikirjoitus, teokseen Kotona vaan ei kodissa, Alho- Kivi, H. & Keskinen, S. (toim.), arvioitu julkaisuajankohta 2001. Tammi.
- Ohjattu perhepäivähoito. Lasten valinta. Tutkimuskunnan arkistot.
- Ohjatun perhepäivähoidon perusteet. Ohjeet perhepäivähoitajille ja lasten vanhemmille. 15.5.1979 Kunta. Sosiaalilautakunta. Tutkimuskunnan arkisto.
- Sopimus. Ohjatun perhepäivähoidon järjestäminen. 15.7.1974. Tutkimuskunnan arkistot.
- Tiedote päivähoitolasten vanhemmille koskien lomautuksia ja kotihoidontukea. 18.3.1991. Tutkimuskunnan arkistot.
- Todistus 1984. Perhepäivähoitajan täydennyskurssi. Tutkimuskunnan arkistot.
- Todistus 1985. Osallistuminen perhepäivähoitajan täydennyskoulutukseen, 30 tuntia. Tutkimuskunnan arkistot.
- Todistus 1987. Perhepäivähoitajan kurssi, 480 tuntia. Tutkimuskunnan arkistot.
- Todistus 1988. Perhepäivähoitajan kurssi. 250 tuntia. Tutkimuskunnan arkistot.
- Todistus 1989. Perhepäivähoitajan täydennyskurssi. 120 tuntia. Tutkimuskunnan arkistot.
- Tuomi, Taina 1997. Yhteenvetoa perhepäivähoitajan ammatillisesta koulutuksesta. Julkaisematon muistio 6.11.1997. KTV.
- Työpaperit. Heinämäki, L. 1999-2000. Perhepäivähoitajan ammattitutkinnon perustetyöryhmä. Muistiinpanot ja työpaperit.
- Kirkonkylän päiväkodin päiväohjelma. 1978. Tutkimuskunnan arkistot.

PERHEPÄIVÄHOITAJAN TUTKINNON RAKENNE

PAKOLLISET OSAT	VALINNAISET OSAT
1. Yhteistyö ja ammattillinen vuorovaikutus	4. Erityiskasvatus
2. Hoito ja huolenpito	5. Allergisen ja erityis- ruokavaliota tarvitse- van lapsen hoito
3. Varhaiskasvatus	6. Monikulttuurisuus
	7. Yksityisrittäjäyys

Tutkinnon osista tulee suorittaa kaikki pakolliset
ja valinnaisista kaksi,
kuitenkin siten että
valinnaisista valitaan vähintään joko 4 tai 5

Lähde: Perhepäivähoitajan ammattitutkinto 2000. Näyttötutkinnon perusteet. Ope-
tushallitus. Helsinki: Edita oy.