

Jenni Herajärvi

”Kun siinä opettajan ja sosionomin ammatillisuus yhdistyy, taika tapahtuu.”

Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvan muotoutuminen varhaiskasvatuksen
sosionomien ja opettajien kertomana

Pro Gradu

Jenni Herajärvi

Y28106259

Kasvatustieteen

tiedekunta

Lapin yliopisto

Kesä 2025

Lapin yliopisto

Tiedekunta: Kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Kun siinä opettajan ja sosionomin ammatillisuus yhdistyy, taika tapahtuu.” : Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvan muotoutuminen varhaiskasvatuksen sosionomien ja opettajien kertomana

Tekijä: Jenni Herajärvi

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -tutkielma/Maisteritutkielma x Lisensiaatintutkimus__

Sivumäärä: 91 liitteiden lukumäärä: 2

Vuosi: 2025

Tiivistelmä:

Varhaiskasvatuslain (540/2018) uudistuttua varhaiskasvatuksen tiimeihin on tuotu uusi tehtävänimike, varhaiskasvatuksen sosionomi. Tutkimukseni tavoitteena oli kuvata varhaiskasvatuksen sosionomin osaamista ja tehtävänkuvan muotoutumista varhaiskasvatuksen tiimeissä. Varhaiskasvatuksen opettajan ja varhaiskasvatuksen sosionomin eriytyvän osaamisen tunnistamisella ja varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvan selkiyttämällä voidaan tukea monialaista yhteistyötä ja edistää lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia.

Tutkimus toteutettiin teemahaastatteluiden avulla, ja saatu aineisto analysoitiin fenomenografisella lähestymistavalla. Aineisto koostui viidestä varhaiskasvatuksen sosionomin ja kolmesta varhaiskasvatuksen opettajan haastattelusta.

Tutkimustulosteni perusteella varhaiskasvatuksen ammattilaiset tunnistivat varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisalueet, ja ne noudattelivat varhaiskasvatuksen sosionomien koulutukselle asetettuja tavoitteita. Tutkimuksessa haastatellut varhaiskasvatuksen ammattilaiset kuitenkin kokivat, että varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäväkuva on vielä jäsentymätön, ja että sitä toteutetaan vaihtelevasti.

Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvan selkiyttäminen vaatisi konkreettista kehittämistyötä ja selkeämpiä linjauksia, jotta työnjakoa voitaisiin suunnitella osaamisperustan mukaisesti varhaiskasvatuksen tiimeissä. Tällä hetkellä varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäväkuva herkästi tulkitaan varhaiskasvatuksen lastenhoitajan työn tasoiseksi tehtäväksi. Varhaiskasvatuksen sosionomin koulutus on korkeakoulutasoista ja sen tulisi näin ollen rinnastua varhaiskasvatuksen opettajan tehtävän tasolle omalla sosiaalityöhön painottuvalla osaamisellaan. Selkeä tehtäväkuva osaltaan motivoisi sosionomeja suuntaamaan opintonsa varhaiskasvatukseen ja kiinnittymään varhaiskasvatuksen työtehtäviin.

Avainsanat: varhaiskasvatuksen sosionomi, moniammatillinen yhteistyö, fenomenografia

x Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän omia henkilötietoja.

Sisällysluettelo

| | |
|--|----|
| 1 Johdanto | 5 |
| 2 Varhaiskasvatuksen tavoite ja tarkoitus | 9 |
| 2.1 1900-luvun lastentarhoista 2000-luvun varhaiskasvatukseen | 10 |
| 2.2 Varhaiskasvatuksen lapsiryhmän henkilöstörakenne | 12 |
| 3 Varhaiskasvatuksen korkeakoulutettu henkilöstö | 14 |
| 3.1 Varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksen sisältö ja tehtäväkuva..... | 15 |
| 3.2 Varhaiskasvatuksen sosionomin koulutuksen sisältö ja tehtäväkuva..... | 17 |
| 3.3 Varhaiskasvatuksen sosionomin profession kehittymiseen vaikuttavat tekijät | 20 |
| 3.4 Johtamisen merkitys tehtäväkuvan muotoutumisessa | 21 |
| 4 Varhaiskasvatuksen moniammatillinen tiimityö | 24 |
| 4.1 Moniammatillinen yhteistyö varhaiskasvatuksessa..... | 24 |
| 4.2 Moniammatillisen asiantuntijuuden rakentuminen varhaiskasvatuksessa | 26 |
| 5 Tutkimuksen toteutus | 29 |
| 5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset | 29 |
| 5.2 Tutkimuksen menetelmälliset valinnat | 30 |
| 5.3 Tutkimusprosessi ja tutkimushenkilöiden valinta | 32 |
| 5.4 Aineiston keruu teemahaastattelulla..... | 34 |
| 5.5 Aineiston fenomenografinen analyysi | 36 |
| 5.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys..... | 39 |
| 6 Tutkimustulokset..... | 42 |
| 6.1 Varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisalueet varhaiskasvatuksessa | 42 |
| 6.1.1 Perhetyön osaaminen | 43 |
| 6.1.2 Moniammatillinen työskentely | 47 |
| 6.1.3 Sosiaalipedagoginen työote | 53 |
| 6.2 Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäväkuva varhaiskasvatuksessa | 58 |
| 6.2.1 Epäoikeudenmukaisuuden kokemus | 59 |
| 6.2.2 Tehtäväkuvan muotoutuminen yksilötasolla | 64 |
| 6.2.3 Tehtäväkuvan muotoutuminen työyhteisötasolla | 67 |
| 6.3 Tutkimustulosten yhteenveto..... | 76 |

| | |
|--------------------------------------|----|
| 7 Pohdinta..... | 81 |
| Lähteet..... | 85 |
| LIITE 1 – Haastatteluiden saatekirje | |
| LIITE 2 – Teemahaastattelupohja | |

1 Johdanto

Varhaiskasvatuksen haasteet ovat puhututtaneet mediassa viime vuosina. Huolta on herättänyt muun muassa ammattitaitoisen henkilökunnan saatavuus sekä työn kuormittavuus. (KEVA 2024, 10–18; Yle 2025a; Yle 2025b; Karila 2019.) Vuonna 2018 uudistuneen varhaiskasvatust lain (540/2018) säädöksen 37 § mukaan päiväkotiryhmässä henkilöstöstä tulee kaksi kolmasosan olla korkeakoulutettuja ja yksikkökohtaisesti vähintään puolella korkeakoulutetusta henkilöstöstä tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan pätevyys. Ryhmän kasvattajista kahdella täytyy olla pätevyys joko varhaiskasvatuksen opettajan tai varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävään vuoteen 2030 mennessä.

Aluehallintovirastojen vuoden 2024 valtakunnallisessa varhaiskasvatuksen valvontaohjelmassa selvitettiin varhaiskasvatustyksiköiden henkilökunnan kelpoisuuksien täyttymistä varhaiskasvatust lain 540/2018 määritelmien mukaisesti. Manner-Suomen alueella oli ei-kelpoisia varhaiskasvatustuksen opettajia 25%, ei-kelpoisia varhaiskasvatustuksen sosionomeja 41% ja ei-kelpoisia varhaiskasvatustuksen lastenhoitajia 17%. (Aluehallintovirastot 2025, 6–8.) Voidaan todeta, että alueellisesti kelpoisuusehdot täyttävien työntekijöiden määrä vaihtelee, mutta keskimäärin joka viides varhaiskasvatustuksen työntekijä työskentelee ilman työhön tarvittavaa pätevyyttä. Tulos on huolestuttava, sillä jotta varhaiskasvatust lain edellyttämiin varhaiskasvatustuksen tavoitteisiin voidaan päästä, edellyttää se työhön sitoutunutta koulutettua henkilökuntaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 91–92).

Uuden varhaiskasvatust lain mukaan päiväkotiryhmässä voi työskennellä varhaiskasvatustuksen opettaja, varhaiskasvatustuksen sosionomi ja varhaiskasvatustuksen lastenhoitaja. (Varhaiskasvatust laki 540/2018, 35§, 37§). Jotta tähän tavoitteeseen voidaan päästä, tulee kiinnittää huomiota sekä varhaiskasvatustuksen opettajien että varhaiskasvatustuksen sosionomien kiinnittymiseen varhaiskasvatustuksen työkentälle. Varhaiskasvatustussuunnitelma on varhaiskasvatustuksen järjestäjää oikeudellisesti velvoittava asiakirja, jossa määritellään tarkemmin varhaiskasvatustuksen tavoitteita ja tehtävää (Varhaiskasvatustussuunnitelma 2022, 8, 14–17). Uudistuksessa painopiste siirtyi entistä enemmän lapsen oppimisen oikeuteen ja ammattilaisten kykyyn tuottaa onnistuneita pedagogisia ratkaisuja. Varhaiskasvatust lain valmistelu oli pitkälinen prosessi ja se tuli voimaan

elokuussa 2015 osin puutteellisena, jonka vuoksi sitä on täydennetty Karilan, Kososen ja Järvenkallaksen (2017, 16–17) työryhmän selonteon pohjalta lain nykyiseen muotoon. Kaikki nämä uudistukset asettavat uudenlaisia odotuksia varhaiskasvatuksen ammattilaisia kohtaan (Karila 2019).

Varhaiskasvatuksessa tärkeänä nähdään monialainen yhteistyö (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 3§), jonka saavuttamista haastaa varhaiskasvatuksen sosionomin työtehtävien epäselvyys (vrt. Ranta ym. 2021, 65–67). Aiemmin varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuden saivat myös ammattikorkeakoulusta valmistuvat sosionomit, jotka ovat suunnanneet opintonsa varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan. Uuden lain tultua voimaan varhaiskasvatukseen suuntautuneet sosionomit menettivät varhaiskasvatuksen opettajan pätevyyden. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 26–27 §.) Vuodesta 2023 lähtien valmistuvat sosionomit, jotka ovat suuntautuneet opinnoissa varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan, saavuttavat varhaiskasvatuksen sosionomin pätevyyden (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 111).

Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvaa on melko uusi ja vieläkin jäsentymätön. Jotta varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvaa selkiytyy, tarvitsee se pohjalle tutkittua tietoa. Kandidaatin tutkielmassa tutkin varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvaa. Haastattelin tutkimusta varten neljää eri päiväkodin johtajaa alkukesästä 2023. He kertoivat näkemyksiään varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvasta ja tarpeesta varhaiskasvatuksessa. Aineiston kautta välittyi kuva varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvan epämääräisyydestä. Vastajat kokivat epämääräisyyden hidastavan varhaiskasvatuksen sosionomien rekrytointia. (Herajärvi 2023, 28–30.)

Jyväskylän yliopiston koordinoimassa SIMO-tutkimushankkeessa selvitettiin varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien hakeutumista ja sitoutumista alan opintoihin, sekä työllistymistä myöhemmin varhaiskasvatusalalle. Kyselytutkimus lähetettiin alkuvuodesta 2024 varhaiskasvatuksen opiskelijoille, jotka ovat aloittaneet opintonsa 2018–2019. Tutkimustulosten mukaan valtaosa opiskelijoista oli motivoitunut kasvatusalan opintoihin ja opiskeli tutkinnon valmiiksi, mutta erityisesti nuoret vastavalmistuneet varhaiskasvatuksen opettajat eivät jääneet alan työtehtäviin. Noin puolet varhaiskasvatuksen kandidaateiksi valmistuvista opiskelijoista suoritti maisterin tutkinnon tarkoituksena työllistyminen varhaiskasvatusalan muihin kuin varhaiskasvatuksen opettajan työtehtäviin varhaiskasvatusalalla. (Koivusalo & Alasuutari 2024, 44–54.)

Vastaavanlaista tutkimusta varhaiskasvatuksen sosionomien kiinnittymisestä varhaiskasvatukseen ei löytynyt. Varhaiskasvatuksen sosionomiopintoihin valikoitumisesta kertoo kuitenkin jotain esimerkiksi se, että sosionomiopintoihin hakeutuminen tapahtuu todistusvalinnalla tai kaikille sosionomeille yhteisen digitaalisen valintakokeen avulla. Valintakoe ei anna arviota hakijan soveltuvuudesta tai motivaatiosta juuri varhaiskasvatuksen sosionomin opintoihin, vaan arvion yleisestä soveltuvuudesta sosiaali- ja terveysalalle. Lisäksi sosionomiopintoihin hakeutuvat tekevät valintansa suuntautua varhaiskasvatuksen sosionomiopintoihin vasta opiskelujen alettua. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 115.)

Varhaiskasvatuksen sosionomiksi pätevöittävien opintojen suorittamiseen ei ole erillistä valintakoea tai kiintiötä, minkä vuoksi hakijamäärät vaihtelevat vuosittain. Yhtenä vaihtoehtona opiskella varhaiskasvatuksen sosionomiksi ovat joustavat opiskeluvaihtoehdot muun muassa polkuopinnot avoimen korkeakoulun kautta tai monimuoto-opiskelu töiden ohella, joko olemassa olevan sosionomitutkinnon täydentäminen varhaiskasvatukseen suuntaavilla opinnoilla tai esimerkiksi varhaiskasvatuksen lastenhoitajasta pätevöityminen varhaiskasvatuksen sosionomiksi. Näiden kautta alalle hakeutuu pääasiassa aikuisopiskelijoita tai alanvaihtajia. Opetus- ja kulttuuriministeriön raportin mukaan ensimmäiset sosionomiopiskelijat, jotka voivat valmistua varhaiskasvatuksen sosionomeiksi, aloittivat opintonsa tammikuussa 2020. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 111–118.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman asiantuntijaryhmän laatiman kehittämissuunnitelman (vuosille 2021–2030) mukaan varhaiskasvatuksen sosionomiopintoihin hakeutumisen haasteena on vaikeus hahmottaa varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvaa, mikä heijastuu epävarmuutena varhaiskasvatuksen opintojen valintaan, sekä halukkuuteen toimia varhaiskasvatuksen tehtävissä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 118).

Varhaiskasvatuslaissa 540/2018 varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuva on jäänyt määrittelyltään väljäksi ja sen toteuttaminen eri varhaiskasvatusyksiköissä vaihtelee. Yleisesti ottaen varhaiskasvatuksen eri koulutuksia on tutkittu sekä kansainvälisten että suomalaisten tutkijoiden toimesta niukasti. Varhaiskasvatuksen ammattikorkeakoulutusta koskien saatavilla on lähinnä selvityksiä, yleisluontoisia tekstejä ja opinnäytetöitä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 60–61.) Yksi tällainen on Rintakorven, Holmikäin, Jalasmäen ja Kukkoson (2023) tutkimus, jossa he tuovat esiin, kuinka varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävälle on tarvetta varhaiskasvatuksessa yhteiskunnan muuttuvan tilanteen takia. Tulosten mukaan

varhaiskasvatuksen sosionomin koulutus tuo varhaiskasvatukseen erilaista osaamista kuin siellä on aiemmin ollut, mikä nähdään positiivisena alaa vahvistavana tekijänä. Tavoiteltava tila onkin tutkijoiden mukaan kahden korkeakoulutetun yhtäläisen, mutta myös eriävän osaamisen tunnistaminen ja sujuva hyödyntäminen moniammatillisissa varhaiskasvatuksen tiimeissä. (Rintakorpi ym. 2023, 9–10, 16–17.)

Väitöskirjatasoista tutkimusta varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvasta en löytänyt ja muutenkin tieteellistä tutkimusta on vielä vähän. Lähinnä aihetta on tutkittu ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä tai yliopistojen kandidaatin tutkielmissa muun muassa Raittisen (2024) ja Smolanderin (2021) tutkielmissa. Hovila (2023) tarkasteli varhaiskasvatuksen sosionomin koulutusta ja osaamista pro gradu -tutkielmassaan haastatteleamalla koulutuksen järjestäjiä ammattikorkeakoulusta ja yliopistosta. Hovilan tutkimuksessa nousivat esiin erot eri koulutuksen järjestäjien näkemyksissä tulevaisuuden varhaiskasvatuksen kehittämiskohteista. Tutkimuksessa ilmeni myös eri ammattiryhmien välisiä jännitteitä. Tutkimuksen mukaan sosionomikoulutuksen tuomaa osaamista ei ole määritelty koskaan kovin tarkasti, ei edes silloin kun sosionomi on voinut toimia varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä. Keskeistä olisikin tehdä eri tehtävänkuvien määrittely, joka vaatii aikaa ja tiedon keräämistä varhaiskasvatuksen toimijoilta siitä, kuinka tehtäväkuva on lähtenyt muotoutumaan. (Hovila 2023, 68–72, 77–80.)

Tutkimukseni lisää osaltaan tietoa varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvasta sen ollessa uusi varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää varhaiskasvatuksen sosionomin osaamista ja tehtävänkuvan muotoutumista varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen sosionomien kertomana. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus ja aineisto analysoidaan fenomenografisella lähestymistavalla. Tutkimusaineistoni käsittää kolmen varhaiskasvatuksen opettajan ja viiden varhaiskasvatuksen sosionomin teemahaastattelut. Haastatteluaineistosta etsin näkemyksiä yhtäläisestä ja eriytyvästä varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisesta sekä tehtävänkuvasta. Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvasta tällä hetkellä ja selvittää, minkälaista selkiyttämistä se vaatisi.

2 Varhaiskasvatuksen tavoite ja tarkoitus

Varhaiskasvatuslain 540/2018 mukaan varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista hoidon, kasvatuksen ja opetuksen muodostamaa kokonaisuutta, jonka keskiössä on pedagogiikka. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on muun muassa tukea jokaisen lapsen kehittymistä ja iän mukaista kokonaisvaltaista terveyttä, kehitystä, kasvua ja hyvinvointia. Tavoitteena on taata kaikille lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen, sekä edistää sukupuolten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta huomioiden jokaisen lapsen kulttuurillinen, kielellinen, uskollinen ja katsomuksellinen tausta. Varhaiskasvatuksen avulla edistetään lasten elinikäistä oppimista ja koulutuksellista tasa-arvoa inklusiivisuuden periaatteiden mukaisesti monipuolisella pedagogisella toiminnalla. Lisäksi varhaiskasvatuksen tavoitteena on tukea lapsen huoltajia heidän kasvatustyössään ja tukea yhdessä huoltajien kanssa lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia. Monialaisen yhteistyön avulla tuetaan lapsen mahdollista tuen tarvetta inklusiivisuuden periaatteiden mukaisesti. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 2–3§.)

Varhaiskasvatuksessa inklusiivisuus käsitetään herkästi vain fyysisenä inklusiivisuutena, jolla tarkoitetaan tukea tarvitsevan lapsen fyysistä sijoittamista lähipäiväkodin vertaisryhmään. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa suurin osa tukea tarvitsevista lapsista tuleekin varhaiskasvatukseen omaan lähipäiväkotiinsä. Jotta lapsen inklusiivisuus toteutuisi fyysistä inklusiivisuutta syvemmin sosiaalisen ja psykologisen inklusiivisuuden tason kautta, tulee ottaa huomioon lapsen mahdollisuus osallisuuden ja sosiaaliseen toimintaan sekä lapsen kokemuksena yhteisöön kuulumisesta. Kokemus osallisuudesta ja hyväksytyksi tulemisesta omalla itsellä on lapsen itsetunnon ja myönteisen minäkäsityksen vahvistumisen kannalta keskeisessä roolissa. (Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 15–19; Qvortrup & Qvortrup 2018, 810–811.) Varhaiskasvatuksessa inklusiivisuuden toteuttaminen on kaikkien kasvattajien vastuulla. Varhaiskasvatuksen sosionomilla on koulutuksen kautta saatua osaamista osallisuuden ja yhteisöllisyyden sekä yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon toteuttamiseen. Tämä on syytä huomioida erityisesti tukea tarvitsevien lasten inklusiivisen varhaiskasvatuksen suunnittelun ja toteutuksen kontekstissa. (vrt. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 111–115; Rintakorpi ym. 2023, 10–12.)

2.1 1900-luvun lastentarhoista 2000-luvun varhaiskasvatukseen

Varhaiskasvatuksesta puhuttaessa käytetään rinnakkain termejä päivähoito ja varhaiskasvatus. Lastentarhat olivat kouluhallinnon alaisuudessa vuoteen 1924 asti, jonka jälkeen ne siirtyivät sosiaali- ja terveysministeriön alaisuuteen ja vuonna 2013 takaisin opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen. Toimintaa ohjaava ministeriö osaltaan vaikuttaa päivähoiton painopisteeseen. Ennen varhaiskasvatuksen siirtymistä opetustoimen alle päivähoiton nähtiin olevan sosiaali- huollollinen peruspalvelu, jonka toimintaa ohjasi lasten päivähoitolaki 36/1973. Lasten päivähoitolaki oli voimassa pitkään ja siihen tehtiin erinäisiä muutoksia, kuten lasten subjektiivinen oikeus päivähoitoon 1990-luvulla. Vasta 2000 -luvulle tultaessa päivähoiton tilalle on pyritty tuomaan varhaiskasvatus -käsite, jota myös uudistunut varhaiskasvatuslaki tukee. Käsitteenä varhaiskasvatus liittyy varhaiskasvatuksen osaksi muuta koulutusjärjestelmää. (Onnismaa & Paananen 2019, 193–196; Alila & Eskelinen 2021, 229–233.)

Varhaiskasvatuksen siirtymä sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudesta opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen vuonna 2013 oli pitkällisen valmistelun tulos (ks. Alila 2013). Muutoksen seurauksena varhaiskasvatuksen kehittämisestä tuli osa koulutuspolitiikan kehittämistä. Varhaiskasvatus alettiin nähdä lasten kasvatusta, hoitoa ja opetusta antavana koulutusjärjestelmällisenä palveluna, jonka avulla lisätään lasten koulutuksellista tasa-arvoa. Muutos toimintaa ohjaavassa ministeriössä aiheutti laajemmin ideologisen muutoksen perheiden sosiaalipalvelusta kohti lapsen oppimista ja kehitystä tuottavaa koulutuspalvelua. (Alila & Eskelinen 2021, 229–233.)

Kansainvälisesti tarkasteltuna siirtymä varhaiskasvatuksesta koulutusjärjestelmään tapahtuu eri tavoin riippuen poliittisista ja taloudellisista olosuhteista. Tutkimuksessaan Cohen, Moss, Petrie ja Wallace (2018, 110–127) vertailivat Iso-Britannian, Uuden-Seelannin, Australian, Saksan ja Ruotsin varhaiskasvatuspalveluiden siirtämistä osaksi koulutusjärjestelmää. Tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen ja koulutuksen yhdistäminen vaatii laajaa suunnittelua sekä resurssointia. Myös maiden hallinnollisilla rakenteilla sekä taloudellisilla resursseilla oli merkitystä siinä, miten siirtymä toteutettiin. Osassa tutkimuksen kohteena olleista maista koettiin, että varhaiskasvatuksen pedagoginen päätösvalta heikentyi velvoittavien ohjausasiakirjojen seurauksena, jotka osaltaan muokkasivat varhaiskasvatusta osaksi muuta koulutusjärjestelmää. Tutkimustulosten mukaan varhaiskasvatuksen ja muun koulutuksen yhdistämisessä keskeisenä tavoitteena olivat lasten tarpeet sekä toiminnan pedagoginen laatu. Päivähoito on

vuosikymmenten aikana myös Suomessa muuttunut aikuisten tarpeeseen vastaamisesta kohti lasten oikeutta. Uuden varhaiskasvatustalon 540/2018 mukaan varhaiskasvatuksen keskeisenä tavoitteena on lapsen edun toteutuminen. Suomalaisen varhaiskasvatuksen siirtymää sosiaali-toimesta opetustoimeen on myös valmisteltu pitkään (ks. Alila 2013). (Onnismaa & Paananen 2019, 193–196; Ranta, Sajaniemi, Eskelinen & Lämsä 2021, 63–65.)

Ranta ym. (2021, 65–67) toteavat, että uudessa varhaiskasvatustalossa keskiöön on nostettu toiminnan pedagoginen lähtökohta lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämiseksi. Heidän mielestään laissa ei kuitenkaan määritellä, mitä pedagogiikalla tarkoitetaan. Varhaiskasvatukselle asetetun koulutuksellisen tasa-arvon varhaisen vahvistamisen toteuttamiseksi tulisi kiinnittää huomiota pedagogiikan määrittelyyn ja sen toteuttamiseen sekä siihen tarvittavan koulutuksen kehittämiseen. Useat tutkijat korostavat, että eri ammattiryhmien tehtävänkuvien selkiyttämällä, sekä tunnistamalla koulutuksen tuomat osaamisen erot ja yhtäläisyydet, voidaan toteuttaa laadukasta varhaiskasvatusta varhaiskasvatustalon hengessä. (Ranta ym. 2021, 65–67; Karila ym. 2017, 85–89.)

Kalliala (2012) nostaa esiin suomalaisen educare -mallin, joka tarkoittaa saman instituution tarjoavan lapsille kaikki hänen varhaista hyvinvointiansa tukevat palvelut. Suomalaisen varhaiskasvatuksen yhtenä vahvuutena voidaankin nähdä kokonaisvaltainen lähestymistapa. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa opetus, kasvatus ja hoiva nähdään yhteen nivoutuneena palveluna, jonka piirissä lapsi saa perushoivaa ja oppii. Kansainvälisessä vertailussa suomalainen koulutusjärjestelmä näyttävätkin joustavana ja varhaiskasvatuksen ominaispiirteille tilaa antavana, kun taas joissakin maissa koulutuksen tavoitteet ja standardit ovat hyvin tarkasti määriteltäviä ja vaikuttavat rajoittavasti myös varhaiskasvatukseen (Cohen ym. 2018, 120). Varhaiskasvatuksen painotukset ovat Suomessa vaihdelleet toimintaa ohjaavien ministeriöiden muutosten seurauksena. Kuitenkin selkeä määrittely palvelun tarkoituksesta on jäänyt tekemättä, mikä puolestaan mahdollistaa sen toteuttamisen kirjavuuden. (Kalliala 2012, 21, 36–46; Ranta ym. 2021.)

Suomalaisista lapsista suurin osa osallistuu varhaiskasvatustoimintaan (Tilastokeskus 2023). Karilan (2016, 9–11) mukaan institutionaalinen varhaiskasvatus nähdään maailmanlaajuisesti elinikäisen oppimisen ensimmäisenä portaana, joka mahdollistaa kulttuurillisesti määritellyn hyvän lapsuuden toteutumisen ja yhdenmukaisten tarpeiden toteutumisen. Samaa mieltä ovat myös Naudeau, Kataoka, Valerio, Neuman & Elder (2011, 38–40), jotka toteavat, että

kiinnittämällä huomiota institutionaaliseen varhaiskasvatuksen järjestämiseen ja osallistumisasteen kasvattamiseen voidaan myös tukea lasten kasvua ja kehitystä. Euroopan unionin vuonna 2021 julkaiseman raportin mukaan tavoitteena on yli kolmevuotiaiden varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nouseminen 96 % vuoteen 2030 mennessä. Raportin mukaan suomalaisista yli kolmevuotiaista lapsista varhaiskasvatukseen osallistui 90,6 %. Useimmissa Euroopan maissa varhaiskasvatus perustuu lasten iänmukaiseen toimintaan, jota ohjaavat yleiset kehitys- ja oppimistavoitteet. Suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavat varhaiskasvatussuunnitelma ja varhaiskasvatustilaki. (Education and Training Monitor 2023, 22–24.) Voidaankin todeta, että institutionaalisen varhaiskasvatuksen asema ja merkitys ovat maailmanlaajuisesti vahvat (vrt. Naudeau ym. 2011).

Kivimäen, Karilan ja Alasuutarin (2021, 180–193) mukaan varhaiskasvatuksen painopisteet ovat vaihdelleet eri aikoina. Tällä hetkellä varhaiskasvatukseen nähdään olevan palvelu, joka tukee kansalaisten tasa-arvoista osallisuutta, sekä lasten oikeutta kasvatukseen ja oppimiseen, jotka puolestaan ovat sijoituksia tulevaisuuteen. Nyt suuntaus on kohti lapsen osallistumista varhaiskasvatukseen, joka samaan aikaan kytkeytyy yhteiskunnalliseen keskusteluun pienten lasten hoidosta ja kotihoidontukijärjestelmästä. (Kivimäki ym. 2021, 180–182.) Varhaiskasvatuksen yhteiskunnallinen tavoite on aiemmin ulottunut vahvasti myös työvoimapolitiisiin tavoitteisiin siten, että päivähoiton tehtävänä on ollut tarjota lapsille hoitoa, jotta vanhemmat pääsevät töihin. Vaikka toisaalta nykyinen lainsäädäntö painottaa lapsen oikeutta varhaiskasvatukseen, nousee aina välillä julkiseen keskusteluun myös lapsen subjektiivisen varhaiskasvatusoikeuden rajaaminen silloin, kun vanhemmista toinen on kotona. (Karila 2016, 9–11; Alila & Eskelinen 2021, 229–231; Karila 2013, 22–23.)

2.2 Varhaiskasvatuksen lapsiryhmän henkilöstörakenne

Varhaiskasvatustilain 540/2018 mukaan varhaiskasvatuksen opettajaksi on kelpoinen kasvatus-tieteen kandidaatti, jonka tutkintoon sisältyy varhaiskasvatukseen suuntautuvia opintoja (Varhaiskasvatustilain 540/2018, 26§). Aiemmin myös sosionomeilla (AMK) oli varhaiskasvatuksen opettajan pätevyys. Lain siirtymäsäädöksen turvin ennen lain voimaantuloa kelpoisuuden saaneet sosionomitauksiset henkilöt tai henkilöt, jotka valmistuivat sosionomiksi 31.7.2023 mennessä, saavat työskennellä varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä työuransa loppuun asti (Kunta- ja hyvinvointialueyönantajat 2018). Varhaiskasvatustilain 540/2018 tehtävänimikeuudistuksessa varhaiskasvatuksen kentälle on tuotu varhaiskasvatuksen opettajan rinnalle

varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävä. Varhaiskasvatuslain 540/2018 mukaan varhaiskasvatuksen sosionomiksi on kelpoinen henkilö, jolla on sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulututkinnon sisältäen 60 opintopistettä varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneita opintoja. Lisäksi kelpoinen on henkilö, joka on valmistunut sosionomiksi ja täydentänyt opintoja mainituilla suuntaavilla opinnoilla. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 27§.)

Varhaiskasvatuslain 540/2018 mukaan yhdessä lapsiryhmässä voi olla enintään kolmen kasvatajan verran lapsia. Tarkemmin lapsiryhmän lasten määrästä säädetään suhdelukujen avulla. Ryhmän kasvattajista kahdella tulee olla korkeakoulutus joko varhaiskasvatuksen opettajana tai varhaiskasvatuksen sosionomina toimimiseen 1.1.2030 lähtien. Kuitenkin varhaiskasvatusyksikössä työskentelevistä vähintään puolella tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan pätevyys. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 35§, 37§.) Uuden varhaiskasvatuslain mukaisesti päiväkotiryhmässä voi työskennellä varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen sosionomi ja varhaiskasvatuksen lastenhoitaja.

3 Varhaiskasvatuksen korkeakoulutettu henkilöstö

Ammattikorkeakoulututkintojen historia on vielä lyhyt. Suomessa 1980-luvulla aloitetun keskiasteen uudistuksen avulla haluttiin varmistaa ammattikoulutuksen käyneiden mahdollisuus jatkaa opintoja korkeakoulussa, jotta heidän asemansa olisi yhdenvertainen lukiokoulutuksen saaneiden kanssa. Tähän tarpeeseen perustettiin 1990-luvulla ammattikorkeakouluja, joissa keskeisenä elementtinä on työelämän ja ammattikorkeakoulujen välinen yhteistyö. Suomalainen korkeakoulu-uudistus mukailee länsieurooppalaista korkeakoulupolitiikkaa. Ammattikorkeakoulujen opetus on opiskelijälähtöistä ja tarkoituksena on työelämävalmiuksien lisäksi antaa opiskelijoille jatko-opintovalmiuksia. (Neuvonen-Rauhala 2009, 45–50; Huusko & Pyykkö 2021, 7–8, 12–16.)

Ammattikorkeakoulujen perustamisen seurauksena keskiasteen opistomuotoinen koulutus lakkautettiin. Osa keskiasteen koulutuksista siirtyi yliopistokoulutuksiksi ja osa ammattikorkeakoulutuksiksi (Ahola 2021, 54–56).

Lastentarhanopettajien koulutus alkoi 1970-luvulla päivähoitolain voimaantulon seurauksena. Tällöin opetuksen aloituspaikat lisääntyivät, koulutus monipuolistui ja muuttui vaativammaksi. Aluksi opetusta järjestettiin seminaareissa opettajankoulutuslaitoksien yhteydessä, mutta vuonna 1977 voimaan tuli laki ja asetus lastentarhanopettajaopistoista, ja opetus siirtyi valtion ylläpitämiin kouluihin. Keskiasteen uudistuksen seurauksena keskusteluun nousi lastentarhanopettajaopistojen sijoittuminen joko osaksi yliopistollista koulutusta tai ammattikorkeakoulutusta. Koulutus päätettiin liittää osaksi yliopistokoulutusta ja vuonna 1995 siitä tuli varhaiskasvatuksen kandidaatin tutkinto. Tällöin varhaiskasvatus nähtiin sosiaalihuollollisena palveluna eikä osana opetustoimea. Vasta 2000-luvulla varhaiskasvatuksen siirtyminen opetustoimen alaisuuteen antoi sysäyksen kehittää koulutusta osana kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. (Hyttönen 2017, 100–102.)

Sosionomikoulutuksen juuret ovat puolestaan sosiaalikasvattajan, sosiaaliohjaajan, kehitysvammaistenohjaajan sekä diakonin opistoasteisissa tutkinnoissa. 1990-luvun korkeakoulu-uudistuksen seurauksena nämä koulutukset muodostivat pohjan nykyiselle

sosionomikoulutukselle, jonka tarkoituksena on tuottaa sosiaalialan ammattilaisia yhteiskunnan vaihteleviin olosuhteisiin. Sosiaalikasvattajan, sosiaaliohjaajan ja kehitysvammaistenohjaajan tutkinto yhdistettiin sosiaalialan ohjaajan tutkinnoksi 1990-luvun loppupuolella. Ammattikorkeakoulu-uudistuksen seurauksena sosiaalialan koulutuksen kehittäminen nopeutui ja syntyivät sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinnot, joista sosiaalialalle suuntaavat opiskelijat valmistuivat muun muassa sosionomeiksi (AMK). Kuitenkin vasta elokuussa 2005 voimaantulleen lain seurauksena sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuuksia ajanmukaistettiin. 10 vuotta myöhemmin kelpoisuuslakia päivitettiin lailla sosiaalihuollon ammattihenkilöistä (817/2015). Tämän seurauksena ammattikorkeakoulusta valmistuvalla sosionomilla on oikeus harjoittaa ammattiaan sosiaalihuollon laillistettuna ammattihenkilönä, joka lisää ammatin merkityksen tunnustamista osana sosiaalialan muita ammattilaisia. Lain seurauksena sosionomi sai myös pätevyyden lastentarhanopettajan tehtäviin, mikäli suuntasi opintojaan varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan. (Wright 2017, 129–132.) Varhaiskasvatuslain (540/2018) muutoksessa sosionomin mahdollisuus toimia varhaiskasvatuksen opettajana evätettiin. Elokuusta 2023 lähtien sosionomikoulutuksessa varhaiskasvatukseen suuntaavat opiskelijat valmistuvat varhaiskasvatuksen sosionomeiksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 111).

3.1 Varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksen sisältö ja tehtäväkuva

Varhaiskasvatuslain 540/2018 mukaan varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuden antaa vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon on sisältynyt varhaiskasvatuksen tehtäviin suuntaavia opintoja (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 26§). Kasvatustieteen kandidaatin tutkinto on 180 opintopisteen laajuinen alempi korkeakoulututkinto. Varhaiskasvatukseen suuntaavan kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon voi suorittaa Helsingin yliopistossa, Turun yliopistossa, Itä-Suomen yliopistossa, Jyväskylän yliopistossa, Oulun yliopistossa tai Tampereen yliopistossa. Lisäksi tutkinnon voi suorittaa ruotsinkielisenä Åbo Akademin Helsingin ja Vaasan toimipisteissä. Varhaiskasvatuksen kandidaatin tutkinnossa perehdytään laajasti alle kouluikäisten lasten kehitykseen, kasvuun ja oppimiseen. Tutkinto antaa valmiuksia yksittäisen lapsen ja ryhmän oppimisen ohjaamiseen sekä arviointiin, mutta myös kasvun ja kehityksen tukemiseen. Opintoihin kuuluu lisäksi harjoitteluita ja ohjattua pienryhmätyöskentelyä, joiden kautta päästään soveltamaan ja syventämään kehittyvää asiantuntijuutta. Varhaiskasvatuksen kandidaatin tutkinnon suorittanut ymmärtää teorian ja käytännön yhteyden, sekä osaa soveltaa tieteellistä tietoperustaansa erilaisissa työtehtävissä. (Opintopolku 2025a, Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 119–120, 128–131.)

Varhaiskasvatuksen opettajaksi on voinut aiemmin pätevöityä myös sosionomikoulutuksella suuntaamalla 60 opintopisteen verran opintoja varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan. Varhaiskasvatuslain 540/2018 siirtymäsäädöksen turvin ennen lain voimaantuloa tai 31.7.2023 mennessä valmistuneet sosionomit säilyttävät kelpoisuuden varhaiskasvatuksen opettajana toimimiseen koko työuransa ajan (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 75§).

Fonsénin (2014) väitöskirjan mukaan varhaiskasvatuksen opettajan vastuulla on tiimin pedagoginen johtajuus, jossa tulee huomioida sekä lapsiryhmän että yksittäisen lapsen näkökulma. Varhaiskasvatuksen eri osa-alueiden suunnittelu ja toteuttaminen huomioiden lapsiryhmän kehitystason ovat opettajan vastuulla. Tämän toteuttaminen vaatii koulutuksellista osaamista lasten tyypillisestä kehityksestä sekä taitoa havainnoida lasta. (Fonsén 2014, 116, 187–188.) Myös Karila, Kosonen & Järvenkallas (2017) ovat samoilla linjoilla. He määrittelevät varhaiskasvatuksen opettajan erityisosaamiseksi lapsen oppimisen, kasvun ja kehityksen huomioinnin toiminnan suunnittelussa ja lapsen mahdollisen tuen tarpeen huomioinnin lapsen edun mukaisesti. Koulutuksen tuoman osaamisen mukaisesti varhaiskasvatuksen opettajan osaamisalueina ovat tiimin pedagoginen asiantuntijuus ja pedagoginen johtaminen, opetus ja opetussuunnitelma-osaaminen, sekä yhteistyöosaaminen lapsen asioiden näkökulmasta. (Karila ym. 2017, 70–76, 88; Heinonen, Iivonen, Korhonen, Lahtinen, Muuronen, Semi & Siimes 2016, 81–86.)

Jo ennen vuonna 2018 tapahtunutta varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtävänkuvauudistusta muun muassa Kalliala (2012, 126–130) on nostanut esille huolen varhaiskasvatuksen opettajien koulutuksellisen taustan kirjavuudesta ja parhaiten koulutetun henkilökunnan osuuden laskusta päiväkodeissa. Myös Karila (2013, 10–28) on todennut, että varhaiskasvatuksen opettajien kirjava koulutustausta ja koulutuksen tuoma erilainen osaaminen haastavat työtehtävien jakamista lapsen tarpeiden mukaisesti ja näyttäytyvät arjen toiminnassa erilaisina pedagogisina painotuksina. Eri koulutusten tuottaman osaamisen eriyttämisen eri tehtävänimikkeiden alle on ajateltu selkiyttävän osaltaan eri ammattilaisten tehtävänkuvia ja vastuita.

Kun varhaiskasvatus vielä kuului sosiaali- ja terveysministeriön alaisuuteen, varhaiskasvatuksen opettajista käytettiin nimitystä lastentarhanopettaja. On mielenkiintoista vertailla, miten varhaiskasvatuksen opettajan tehtävänk kuva on muuttunut. Silloisen sosiaali- ja terveysministeriön määritelmän mukaan lastentarhanopettajan tehtävänä pidettiin opetukseen ja pedagogiikkaan liittyviä tehtäviä sekä niiden suunnittelua, arviointia ja kehittämistä. Lastentarhanopettajat tekivät päivittäin lapsiryhmätyötä, jossa painottuvat lapsen hoiva, kasvu ja oppiminen.

Tehtävänkuvaa kuuluu myös yhteistyö perheiden ja muiden tahojen kanssa sekä tukea tarvitsevan lapsen hoidon ja tuen varmistaminen. Voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen opettajan tehtävänkuvaa on pysynyt vuosikymmenten ajan samansuuntaisena, vain näkökulma aikuislähteisestä opettamisesta on siirtynyt kohti lasta osallistavaa opettamista. (Sarvimäki & Siltaniemi 2007, 45.)

Vuoden 2007 ohjeissaan sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö myös toteaa, että tehtävien suunnittelussa tulisi ottaa huomioon lastentarhanopettajien kelpoisuuden antavien erilaisten koulutusten, kasvatustieteen kandidaattien sekä sosionomien (AMK), erityinen osaaminen. (Sarvimäki & Siltaniemi 2007, 45.) Tuolloin ministeriö ei näytä siis ottaneen kantaa siihen, millaista erilaisten koulutustaustojen tuoma erityinen osaaminen mahdollisesti olisi ja miten se tulisi huomioida tehtävien suunnittelussa. Kymmenen vuotta myöhemmin Karilan ym. (2017) työryhmän tuottamassa Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartassa vuosille 2017–2030 on tuotu esille kaikkien varhaiskasvatuksen ammattilaisten yhtäläinen osaaminen, mutta siinä on jo otettu kantaa eri koulutusten tuomaan osaamiseen ja ryhmitelty eriytyvä osaaminen eri tehtävännimikkeiden alle (Karila ym. 2017, 87–89).

3.2 Varhaiskasvatuksen sosionomin koulutuksen sisältö ja tehtävänkuvaa

Kuten edellä käy ilmi, samaan pätevyyyteen johtavat eri koulutustaustat koettiin ongelmallisina (mm. Sarvimäki & Siltaniemi 2007, 45). Eri tehtävännimikkeillä pyrittiin huomioimaan erilaiset koulutustaustat ja selkiyttämään koulutuksen tuomaa osaamista. Varhaiskasvatuslain mukaan varhaiskasvatuksen sosionomiksi on pätevä vähintään sosionomi (amk), jonka tutkintoon kuuluvat 60 opintopisteen varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntaavat opinnot (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 27§). Sosionomin tutkinnon laajuus on 210 opintopistettä ja sen voi suorittaa useissa ammattikorkeakouluissa, muun muassa Oulun ammattikorkeakoulussa, Centria-ammattikorkeakoulussa ja Metropolia Ammattikorkeakoulussa. Varhaiskasvatukseen suuntautuneen sosionomin tutkinto antaa valmiuksia toimia varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä edistäen lasten ja perheiden hyvinvointia sekä ehkäistä syrjäytymistä. Varhaiskasvatuksen sosionomin keskeisenä osaamisena on kasvatuksen ja ohjauksen kokonaisuuden ymmärrys sekä sosiaalipedagoginen työskentely. Lisäksi opinnot antavat valmiudet moniammatilliseen tiimityöskentelyyn ja yhteistyöhön perheiden kanssa. Varhaiskasvatuksen sosionomin odotetaan osaavan soveltaa osaamistaan lapsiryhmätyöskentelyssä ja kehittää ammattialaansa. (Opintopolku 2025b; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 111–115.)

Rintakorven, Holmikarin, Jalasmäen ja Kukkosen (2023, 10–12) tutkimus antaa suuntaviivoja varhaiskasvatuksen sosionomin käytännön osaamisesta ja työnkuvasta, mikä edesauttaa tehtävänkuvan määrittelyä. Tutkimukseen osallistui varhaiskasvatusjohtajia ja varhaiskasvatuksen asiantuntijoita Uudeltamaalta. Tutkimuksen vastausjoukko oli suppea (N=4), jonka vuoksi saatuja vastauksia ei voida yleistää. Haastateltavien mukaan varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvaa lapsiryhmässä painottuu sekä lasten ja perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön että pedagogiseen toimintaan. Oleellista työskentelyssä on kokonaisvaltaisen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuuden hallinta. Keskeisenä osaamisalueena nähtiin sosiaalipedagoginen osaaminen, jonka avulla lasten ja perheiden osallisuus voidaan ottaa huomioon varhaiskasvatuksen toiminnassa. Arviointi- ja kehittämistyön kautta varhaiskasvatuksen sosionomi tuo osaamisensa moniammatilliseen ja monialaiseen yhteistyöhön yhteiskunnan, yhteisön ja yksilön näkökulmasta.

Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta 2017–2030 -selvityksessä pohditaan päiväkotien henkilöstörakenteen kehittämistä. Tärkeänä nähdään, että päiväkodit tulevat olemaan moniammatillisia työyhteisöjä, joissa ammattilaisten työnjako on selkeä. Selvityksessä varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvaa pyritään määrittelemään sosiaalipedagogisesta näkökulmasta, joka toisi ko. ammattiin varhaiskasvatuksen opettajasta eriytyvää tehtäväkuvaa. Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäviin luetaan lapsiryhmässä tapahtuva opetus, kasvatustuki ja hoiva, sekä lapsiryhmän toiminnan kehittäminen ja arviointi yhdessä varhaiskasvatuksen opettajan kanssa. Lisäksi alueellisen verkosto-osaamisen kautta varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvana nähdään perheiden kanssa tehtävän yhteistyön tukeminen. Hänen vastuullaan olisi ”moniammatillinen ja verkostoyhteistyö sosiaali- ja terveystieteiden ja erityispalveluiden kanssa erityisesti silloin kun yhteistyö liittyy lapsen elämäntilanteeseen” (Karila ym. 2017, 88). Työryhmän mukaan varhaiskasvatuksen sosionomia ei välttämättä ole saatavissa jokaiseen lapsiryhmään, joten yksikössä toimivan varhaiskasvatuksen sosionomin vastuulle jäisi yksikön muiden ammattilaisten tukeminen, mikäli lapsen perhetilanne niin vaatii. (Karila ym. 2017, 85–89.)

Vuoden 2018 lakiuudistuksessa perustettu varhaiskasvatuksen sosionomin tutkinto on vielä uusi ja siihen liittyvää tutkimusta on tehty vähän. Rintakorven ym. (2023, 13–14) tuoreen tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen sosionomin osaaminen voidaan nähdä kolmen eri painopisteen kautta. Ensimmäisenä painopisteenä oli sosiaalipedagoginen osaaminen (vrt. Härmäläinen 2022, 5–12), joka näyttäytyy tutkimukseen haastateltujen asiantuntijoiden mukaan

lapsen osallisuuden ja yhdenvertaisuuden tukemisena lapsiryhmässä sekä työyhteisössä. Yhtenä sosiaalipedagogisena ulottuvuutena voidaan pitää lasten syrjäytymisen ehkäisemistä tuke-
malla heidän integroitumistansa ryhmään. Varhaiskasvatuksen sosionomin toimiminen vuoro-
vaikutustilanteissa sekä omassa yksiköissä että eri verkoissa mahdollistaa sosiaalipedagogisen
näkökulman hyödyntämisen. Hämäläisen (2022, 5–12) artikkelissa sosiaalipedagogisen käsit-
teen on todettu painottuvan kansallisesti. Suomalaisessa yhteiskunnassa sosiaalipedagogista nä-
kemystä asiantuntijuutensa tukena hyödyntävät kaikki kasvatus- ja hyvinvointialalla toimivat
ammattilaiset oman ammatillisen viitekehänsä kautta. Myös Hämäläisen (2022, 5–12) mu-
kaan sosiaalipedagogisella työllä pyritään vaikuttamaan yksilön haasteisiin, jotka rajoittavat
hänen mahdollisuuttaan toimia aktiivisena kansalaisena. Rintakorven tutkimuksessa osaamisen
toisena painopisteenä nähtiin pedagoginen tiimiosaaminen, joka näyttäytyi pedagogisena yh-
teistyönä varhaiskasvatuksen tiimissä. Tähän liittyi lasten kokonaisvaltainen hyvinvoinnin tu-
keminen ja mahdollisen tuen tunnistaminen ja toteuttaminen. (Rintakorpi ym. 2023, 13–14.)

Kolmantena painopisteenä tutkimuksessa nousi esiin varhaiskasvatuksen sosionomin palvelu-
järjestelmätuntemus sekä yhteistyöosaaminen. Varhaiskasvatuksen arjessa tämä näyttäytyi ky-
kynä tunnistaa perheiden riskitekijöitä, ymmärtää perheiden kokonaistilannetta ja tehdä tarvit-
tavaa palveluohjausta palvelujärjestelmäosaamisen avulla. Erityistä tukea tarvitsevien lasten ti-
lanteen edistäminen nousi konkreettisena keinona tukea lasten hyvinvointia. Tutkimuksen mu-
kaan varhaiskasvatuksen sosionomin osaaminen monialaisessa verkostoyhteistyössä sekä var-
haiskasvatusaikana että siirtymävaiheissa lisää lapsen ja perheen edun toteutumista. (Rintakorpi
ym. 2023, 13–14.)

Varhaiskasvatuksen kenttää on uudistettu viimeisten vuosien aikana monin tavoin. Aiempien
selvitysten ja tutkimusten valossa vaikuttaa siltä, että varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävän-
kuva on laaja, sekä monimuotoinen ja vielä jäsentymätön. Oma tutkimukseni vuodelta 2023
tukee tätä johtopäätöstä. Tutkin kandidaatin tutkielmassa päiväkodin johtajien näkemyksiä var-
haiskasvatuksen sosionomin tarpeesta sekä tehtäväkuvasta varhaiskasvatuksessa. Päiväkotien
johtajat tunnistivat varhaiskasvatuksessa tarpeen varhaiskasvatuksen sosionomin osaamiselle.
Varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisalueiksi nostettiin muun muassa perhetyön osaaminen
sekä lasten sosiaalisten taitojen ja osallisuuden tukeminen. Varhaiskasvatuksen sosionomin
osaamisen nähtiin palvelevan perheitä sekä tuovan lapsiryhmiin erilaista osaamista kuin var-
haiskasvatuksen opettajalla on. Haasteeksi tutkimukseen osallistuvat nostivat tehtäväkuvan
epämääräisyyden ja jäsentymättömyyden, joka hidasti tehtävän täyttämistä. Tutkimukseen

haastatelluista päiväkodin johtajista kukaan ei ollut vielä rekrytoinut varhaiskasvatuksen sosionomia. Lisäksi tutkimuksen osallistuneet päiväkodin johtajat nostivat esiin huolen varhaiskasvatuksen ammattilaisten riittävydestä tulevaisuudessa. (Herajärvi 2023, 28–30.)

3.3 Varhaiskasvatuksen sosionomin profession kehittymiseen vaikuttavat tekijät

Ammattikorkeakoulujen koulutuksellisena tavoitteena on tuottaa työelämään ammatillisia asiantuntijoita, jotka osaavat etsiä itsenäisesti tietoa sekä muokata saamaansa tietoa suhteessa työelämän tarpeisiin. Koska varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäväkuva on kokonaisuudessa uusi, nousevat nämä valmiudet keskeiseen asemaan. Ammatillista asiantuntijuutta rakennetaan yhteistyössä toisten asiantuntijoiden kanssa, jolloin keskinäinen yhteistyö ja yhteisen toimintakulttuurin kehittäminen nousevat työelämän tarpeista käsin (vrt. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 111–115; Rintakorpi ym. 2023, 10–12).

Professio määritellään asiantuntijuudeksi, jonka taustalla on akateeminen koulutus ja kattava tietoperusta. Profession kuuluu itsenäistä vastuuta, joka edellyttää kykyä etsiä tietoa ja luoda uutta tietoa toimintaperustan muuttuessa. Korkeakoulutusta vaativiin professioihin kuuluu siten ammattieettinen koodisto, joka muotoutuu asiantuntijuuden kautta. Uusia professioita haastavat vakiintumattomat ammattieettiset periaatteet, joiden kautta voidaan tarkastella myös oman työn vaikuttavuutta. (Juujärvi, Myyry & Pesso 2011, 9–12; Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 3§.) Soveltaen Juujärven ja kumppaneiden määritelmää varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäväkuvan muotoutumiseen, nousevat keskiöön mahdollisuus ja tarve kehittää sitä yhteistyössä muiden ammattilaisten kanssa varhaiskasvatuksen tarpeiden pohjalta.

Työyhteisöön tuleva uusi työntekijä, kuten varhaiskasvatuksen sosionomi, edustaa uutta tehtäväkuvaa sekä ammatillista sukupolvea. Uudet ammattilaiset tuovat työyhteisöön mukanaan koulutuksessa omaksumansa tavoitteet ja arvot (Karila 2013, 10–12). Työyhteisön yhteinen arvopohja, joka on muodostettu yhteisten keskusteluiden kautta, tukee henkilökunnan työhyvinvointia (vrt. Ukkonen-Mikkola ym. 2020, 323–325). Ristiriitainen arvopohja, joka ei ole työntekijöille selkeä, heikentää sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin, eikä mahdollista jaettava vastuunkantoa (Fonsén 2014, 31).

Changin, Hsubin ja Chenin (2025) tuore tutkimus perustuu taiwanilaisten esiopettajien kokeemukseen työhyvinvoinnista. Tutkimuksen tuloksia voidaan soveltaa myös suomalaisen

varhaiskasvatuksen moniammatillisessa työyhteisössä. Tutkimukseen osallistuneiden esiopetuksen opettajien mukaan arvostava ja yhteistyötä tukeva työympäristö tuki työhyvinvointia sekä auttoi työhön sitoutumisessa. Työilmapiirin vaikutus oli merkittävä yksilön työhyvinvoinnin näkökulmasta. Yhteistyö muiden ammattilaisten kanssa edisti myös omaa ammatillista kasvua. (Chang, Hsub & Chen 2025, 106–108, 115.) Siten myös varhaiskasvatuksen sosionomin väljä ja jäsentymätön tehtäväkuva, jonka arvostus vaihtelee, voi tehdä työtehtävästä haastavan toteuttaa. Tämä voi näyttäytyä työntekijän negatiivisena työhyvinvoinnin kokemuksena.

3.4 Johtamisen merkitys tehtäväkuvan muotoutumisessa

Keskeistä uuden tehtäväkuvan jalkautumisessa työyhteisöön on johtaminen (Alila & Eskelinen 2021, 235–236). Tökkäri (2019, 22–23) kuvaa eri lähteitä käyttäen erilaisia johtamisen tapoja. Ihmislähtöisen johtajuuden pohjalla on teoreettinen käsitys osallistavasta ja jaetusta johtajuudesta. Jaettu johtajuus rakentuu vuorovaikutuksessa työyhteisön jäsenten kesken ja sen tavoitteena on yhteisöllinen oppiminen. Osallistava johtajuus puolestaan näyttäytyy työntekijöiden näkemysten huomioimisena. Työntekijöillä on mahdollisuus osallistua työyhteisön asioiden suunnitteluun ja toteutukseen. Lisäksi heidän ehdotuksiaan otetaan huomioon päätöksenteossa, joka vaikuttaa heidän hyvinvointiinsa. Organisaatiot hyötyvät erilaisesta johtajuudesta eri tilanteissa. Näin ollen yhtä johtamisen näkökulmaa ei voida pitää ainoana oikeana vaihtoehtona. (Tökkäri 2019, 22–23.)

Voidaan puhua myös muutosjohtamisesta, jolloin keskiössä on havaittu tarve muutokselle tai työyhteisön jatkuva muutos. Varhaiskasvatus on ollut pitkään toimintaympäristönä jatkuvassa muutoksessa oleva työympäristö, joka vaatii työntekijöiltä muutosmyönteisyyttä. Varhaiskasvatuslain 540/2018 kelpoisuusehtojen muuttumisen seurauksena tulee lapsiryhmän kaikkien kasvattajien tehtäväkuvien muokkaantumista tapahtumaan pitkällä aikavälillä. Muutokset viiriävät sekä lapsiryhmän että yhteiskunnan tarpeesta käsin. (Kaukko, Wilkinson & Langelotz 2020, 42–45.)

Tarkasteltaessa varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtäväkuvia on keskeistä ottaa mukaan muutosprosessiin ryhmissä työskenteleviä ammattilaisia. Keräämällä heiltä tietoa esimerkiksi itse-reflektion ja yhteisen keskustelun avulla, saadaan ymmärrystä tehtäväkuvien muotoutumisesta, jonka avulla voidaan muokata olemassa olevaa toimintakulttuuria. (Kaukko, Wilkinson & Langelotz 2020, 42–45.) Tutkimalla tehtäväkuvan muotoutumista työtä tekevien

ammattilaisten avulla voidaan saada luotettavaa ja relevanttia tietoa, jonka saavuttaminen ulkoapäin voisi olla vaikeaa (Kaukko ym. 2020, 55–56). Työtehtävien muotoutumisen pohjalla voidaan nähdä toimintatutkimuksen tapainen muutoksen spiraalimaisuus, jossa kokemusten reflektoinnin ja uusien tapojen kokeilun kautta päästään yhä syvemmälle kehittämisessä. Toimintatutkimuksen spiraali on luonteeltaan vaiheittain etenevä prosessi, jonka tarkoituksena on kehittää toimintaa saatujen kokemusten avulla (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 39–41). Kehittämismyönteinen työyhteisö ja johtaja haluavat kehittää kaikkien ammattilaisten työnkuvia vastaamaan esiin nousevia tarpeita. Muutos ei koskaan tapahdu suoraviivaisesti, vaan yrityksen ja erehdyksen kautta, mikä on tärkeä johtajana tiedostaa ja tuoda työntekijöille esiin. (Soini, Pietarinen & Pyhältö 2016, 19–22.)

Jokainen varhaiskasvatuksen työntekijä, varsinkin tehtävänkuvan ollessa uusi, tarvitsee tuekseen sekä hallinnollista että pedagogista johtajuutta, jotta hänen roolinsa ja tehtävänkuvansa selkiytyy yksikössä suhteessa varhaiskasvatuslakiin ja varhaiskasvatussuunnitelmaan, sekä jalkautuu toimivaksi osaksi varhaiskasvatuksen muita tehtäviä. Johtamisella on myös keskeinen merkitys yksilön työhyvinvoinnissa. Varhaiskasvatuksessa toimivat päiväkodin johtajat ovat sekä hallinnollisia että pedagogisia johtajia. Usein yhden päiväkodin johtajan vastuulla on useampi yksikkö ja työtehtävissä korostuvat hallinnolliset työtehtävät. Tämä tekee työstä sirpaleisen ja vähentää mahdollisuuksia keskittyä yksikön pedagogiseen johtamiseen. (Fonsén & Parrila 2017, 17.) Varhaiskasvatuksen tiimeissä toimii eri ammatillisia sukupolvia, joilla on erilaisia koulutuksellisia taustoja, erilaista pedagogista osaamista sekä näkökulmia työhön. Yksikön johtajan tulee tiedostaa yksikössä vallitsevan toimintakulttuurin vaikutus uusien työntekijöiden kohdalla. Herkästi vallitseva toimintakulttuuri toistaa itseään, jolloin uuden työntekijän voi olla haastavaa toimia eri tavalla. (Parrila & Fonsén 2017, 67–73; Karila 2013, 10–12; Karila 2019.)

Työntekijöiden osaamisen tunnistaminen ja jalkauttaminen osaksi työyhteisön toimintakulttuuria vaatii tuekseen johtamista. Osaamisen johtaminen on keskeinen pedagogisen johtamisen osa-alue. Oppimaan kykenevä työyhteisö pystyy muokkaamaan omaa toimintaansa vastaamaan sen hetkistä tarvetta. Osaamisen johtaminen voidaan liittää myös jaettuun pedagogiseen johtajuuteen. Tällöin koko työyhteisöllä on mahdollisuus vaikuttaa yhteiseen toimintakulttuuriin sekä vastata tehdyn työn laadusta ja oppimisesta. Jaettu pedagoginen johtajuus mahdollistaa yhteisöllisen oppimisprosessin, joka tuottaa työyhteisöön uusia toimintatapoja. (Fonsén & Parrila 2017, 38–41.) Kirjallisuuden perusteella voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen sosionomin uusi tehtäväkuva vaatii kehittyäkseen osaksi varhaiskasvatustyöyksiköiden

toimintakulttuuria koko työyhteisön kehittämismyönteisyyttä, jota tuetaan hyvällä johtajuudella. Ilman tätä ongelmaksi voi muodostua irrallinen tehtävänkuva, joka ei vastaa varhaiskasvatussyksikön tarpeita.

4 Varhaiskasvatuksen moniammatillinen tiimityö

Institutionaalinen varhaiskasvatus on lapsen ensimmäinen oppimisen porras, jonka avulla luodaan pohjaa elinikäiselle oppimiselle. Varhaiskasvatuksessa työskentelee moniammatillinen tiimi, joka on laadukkaan varhaiskasvatuksen perusta. Työyhteisössä on tärkeää selkeästi määrittellä tehtävät, vastuut sekä ammattiroolit suhteessa ammattilaisten koulutustaustaan ja osaamiseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 24–27; Varhaiskasvatussuunnitelma 2022, 21–22.)

Varhaiskasvatuksen keskeisenä toimintatapana on huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö, jonka pohjalla on luottamuksellinen ja tasa-arvoinen vuorovaikutussuhde. Toimivan yhteistyön avulla varhaiskasvatuksen ammattilaiset ja huoltajat jakavat näkemyksiään ja havaintoja, joiden kautta tuetaan lapsen kokonaisvaltaista kasvua sekä hyvinvointia. Erityisesti tilanteissa, joissa herää huoli lapsen hyvinvoinnista, kunnioittava ja luottamuksellinen yhteistyö luo perustan yhteiselle keskustelulle. (Varhaiskasvatussuunnitelma 2022, 18–19, 35–36; Karikoski & Tiilikka 2020, 78–94.)

4.1 Moniammatillinen yhteistyö varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksessa toimitaan moniammatillisissa verkostoissa etenkin tilanteissa, joissa lapsen kasvu, kehitys tai oppiminen vaatii eri alojen ammattilaisten ammattitaidon hyödyntämistä. Moniammatillisiin verkostoihin voi kuulua lapsen ja hänen huoltajansa sekä ryhmän kasvattajien lisäksi yksikkökohtainen varhaiskasvatuksen erityisopettaja, sekä muun muassa puhe- ja toimintaterapeutteja. Mikäli huoli on herännyt lapsen ja perheen kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista, voi verkostoyhteistyöhön osallistua myös esimerkiksi lastensuojelun työntekijöitä. (Varhaiskasvatussuunnitelma 2022, 38–39; Alijoki & Pihlaja 2020, 271–272.)

Varhaiskasvatuslaki (540/2018) määrittelee 3 §:n ohjaamana varhaiskasvatuksen tehtäväksi tukea jokaisen lapsen kokonaisvaltaista terveyttä, kasvua, kehitystä sekä oppimista. Jotta tähän tavoitteeseen voidaan päästä, tarvitaan varhaiskasvatuksessa moniammatillista yhteistyötä. Varhaiskasvatuslain tehtävänimikeuudistuksen seurauksena varhaiskasvatuksen lapsiryhmissä

työskentelee entistä moniammatillisempi tiimi, jolla pyritään vastaamaan varhaiskasvatuksen moninaiseen tarpeeseen. Varhaiskasvatuksen merkitys lasten hyvinvoinnin tukemisessa ja moninaisten perheiden osallisuuden vahvistamisessa nähdään keskeisenä. Näiden tehtävien toteuttamista edesautetaan rakentamalla moniammatillista yhteistyötä eri koulutus- ja kasvatustajajärjestelmien sekä hyvinvointipalveluiden toimijoiden välille. (Karila 2019.) Kaikkien näiden varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi työyhteisöihin tarvitaan monipuolista ammatillista osaamista sekä selkeää tehtävänjakoa. Vastuiden ja osaamisen tunnistamiseen tiimeissä voidaan käyttää esimerkiksi tiimisopimusta, jonka pohjalta yhteistyön toteuttaminen selkiytyy (Nyrönen & Ukkonen-Mikkola 2021, 168–169).

Moniammatillinen yhteistyö ei aina ole saumatonta. Moniammatillisissa tiimeissä toimivilla asiantuntijoilla on kaikilla oma tulokulmansa ja tehtäväkenttensä. Eri ammattilaiset pohjaavat tietonsa eri ideologioihin ja työtapoihin. Työn prioriteetit voivat olla erilaisia, jonka vuoksi yhteinen ongelma hahmotetaan eri tavoin. Toisinaan eri ammattilaiset saattavat kokea valta-asetelmat moniammatillisessa työssä ongelmalliseksi. Yhteistyöhön sitoutuneet ammattilaiset voivat kuitenkin ratkaista heränneitä yhteistyöhaasteita, jos tiimiläiset uskovat yhteistyön tuottavan hyvän lopputuloksen. Onnistuneen yhteistyön taustalla on ammattilaisten kyky itsereflektioon, kompromissien tekemiseen sekä omien ja toisten näkemysten ymmärtäminen osana yhteisen päämäärän saavuttamista. Työlle asetetut yhteiset tavoitteet ja sitoutuminen työprosessiin ovat keskeistä tehokkaassa yhteistyössä. (Rose 2011, 151–163; Rose & Norwich 2014, 59–64.)

Payler & Georgeson (2013) tutkivat varhaiskasvatuksen moniammatillisen yhteistyön sujuvuutta Englannissa. Tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaisilla oli erilaisia valmiuksia yhteistyöhön eri alojen ammattilaisten kanssa. Verkostoyhteistyön onnistuminen edellyttää sekä tukea työyhteisön rakenteista että resursseista. (Payler & Georgeson 2013, 380–397.) Tutkimuksessa nostettiin esiin, kuinka osa varhaiskasvatuksen ammattilaisista koki viestinnän puutteelliseksi ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten aseman alhaiseksi suhteessa muihin asiantuntijoihin, minkä seurauksena heidän asiantuntijuutensa ja osallisuutensa päätöksenteossa jäi vähäiseksi. (Payler & Georgeson 2013, 381–382.)

Suomessa moniammatillinen yhteistyö nähdään varhaiskasvatuksen sosionomin yhtenä tehtävänä (Rintakorpi ym. 2023, 13–14). Paylerin ja Georgeson (2013) tutkimustulosten pohjalta voidaan todeta, että ilman työyhteisön tukea ja riittäviä resursseja edellytykset varhaiskasvatuksen sosionomin onnistuneelle verkostoyhteistyölle ovat vähäiset. Suomalaisessa

varhaiskasvatuksessa päiväkodin verkostoyhteistyötä on aiemmin toteuttanut varhaiskasvatuksen opettaja sekä lapsen tuen tarpeen niin vaatiessa varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Varhaiskasvatuksen lakiuudistuksen seurauksena varhaiskasvatuksen sosionomin osaamista moniammatillisessa yhteistyössä tulee myös hyödyntää lapsen hyvinvoinnin tukemiseksi erityisesti palvelujärjestelmäosaamisen näkökulmasta (Varhaiskasvatustalaki 540/2018, 23§). Jotta varhaiskasvatuksessa voidaan toteuttaa monialaista yhteistyötä, johon osallistuu sekä lapsiryhmän varhaiskasvatuksen opettaja että varhaiskasvatuksen sosionomi, nousee keskeiseksi tekijäksi myös riittävän ajan resurssointi, jotta kummallakin ammattilaisella on yksin ja yhdessä mahdollisuus perehtyä kattavasti oman asiantuntijuutensa kautta lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin tukemiseen. (Nyrönen & Ukkonen-Mikkola 2021, 169–170.)

4.2 Moniammatillisen asiantuntijuuden rakentuminen varhaiskasvatuksessa

Moniammatillisen asiantuntijuuden rakentumista voidaan kuvata kolmen eri näkökulman kautta: relevantti tieto, tilannesidonnainen kyky toimia sekä luottamus. Asiantuntijuutta rakennetaan työyhteisön luottamuksellisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Nimeämällä omaa asiantuntijuutta ja tietoa, sekä vertailemalla sitä toisten kanssa, tehdään näkyväksi omaa asiantuntijuutta. Jotta yksilö voi rakentaa ja hyödyntää omaa asiantuntijuuttaan eri tilanteissa, tulee hänen osata nimetä oma osaamisensa suhteessa muihin. Pohjalla oleva koulutus auttaa oman osaamisen tunnistamisessa, mutta on huomattava, että samanlainen koulutus ei takaa samanlaista osaamista. Koulutuksen lisäksi jokaisen yksilön asiantuntijuus rakentuu työhistorian, työkontekstituntemuksen sekä työtehtävien kautta. (Isopahkala-Bouret 2005, 157–165.) Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvan ja koulutuksen ollessa vielä melko uusi, tuleekin kiinnittää huomiota mahdollisuuteen reflektoida omaa osaamistaan suhteessa toisiin saman alan asiantuntijoihin, mutta myös esimerkiksi yliopistokoulutuksen saaneisiin varhaiskasvatuksen opettajiin (Rose & Norwich 2014, 59–64).

Kuten aiemmin on mainittu, varhaiskasvatuksessa moniammatilliset tiimit ovat yleinen työskentelytapa. Varhaiskasvatusryhmässä on aiemmin toiminut pääsääntöisesti varhaiskasvatuksen opettaja ja varhaiskasvatuksen lastenhoitaja. Varhaiskasvatustalain uudistuksen jälkeen on joissakin tiimeissä aloittanut varhaiskasvatuksen sosionomi. Lisäksi tiimiin voi kuulua varhaiskasvatuksen avustajia sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajia. Kaikki varhaiskasvatustiimin jäsenet ovat eri alojen asiantuntijoita, joiden osaamista tulee hyödyntää toimivassa tiimityöskentelyssä. Toimiva tiimi suunnittelee arkea, toiminnan toteuttamista sekä arviointia yhdessä

tuoden yhteiseen käyttöön oman asiantuntijuuteensa. (Kupila 2020, 314–315.) Toimivan tiimin taustalla on yhteistyöhön perustuva työkulttuuri. Toimimaton tiimityö puolestaan voi ilmetä jäsenten välisenä kilpailuna, epäluottamuksena sekä aliarvostuksena, tai uusien ideoiden ja toiminnan kehittämisen jäämisenä ryhmäajattelun jalkoihin. Varhaiskasvatuksessa toimiva tiimityö luo pohjan laadukkaalle varhaiskasvatukselle sekä lasten myönteiselle kasvulle ja hyvinvoinnille. Hyvin toimivassa tiimissä on aikaa yhteiselle keskustelulle ja havaintojen jakamiselle. Lisäksi ryhmän toimintatavat ovat yhteisesti sovittuja, mikä lisää työntekijöiden työhyvinvointia. Keskeinen elementti tiimityössä ovat ryhmän jäsenten hyvät vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot. (Ranta & Uusiautti 2022, 79–85.) Yhdessä jaettu osaaminen ja toisilta oppiminen tapahtuvat vuorovaikutuksessa. Ammattilaisten selkeät tehtäväkuvat ja vastuut ovat mahdollistavat toimivan tiimityön. (Kontio 2013, 18–20; Kupila 2020, 315–319.)

Tieto rakentuu moniammatillisissa työryhmissä vastavuoroisissa prosesseissa, joissa kaikilla osapuolilla on sekä tietoa että osaamista. Työryhmissä asiantuntijat toimivat sekä tiedon jakajina, vastaanottajina että oppijoina asiantuntijuuden lisäksi. Vuorovaikutuksellisen moniammatillisen prosessin kautta syntyy jaettu ymmärrys asiakkaan parhaaksi, mikä puolestaan edesauttaa mahdollisuuksia onnistua tehtävässä ja sopivan ratkaisumallin löytämisessä. (Kontio 2013, 115–117.) Varhaiskasvatussuunnitelman mukaisesti jaettu osaaminen ja dialogisuus tiimissä tukevat lasten kehitystä, kasvua sekä oppimista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022, 17–19). Tieto jakaantuu sekä näkyvien että näkymättömien toimintatapojen avulla. Varhaiskasvatuksessa näkyvinä toimintatapoina voidaan nähdä esimerkiksi roolijaot ja niihin liittyvät työtehtävät, sovitut pedagogiset käytänteet ja tavat sekä dokumentit. Näkymättöminä toimintatapoina voidaan nähdä vallitsevat ennako-oletukset, hiljaiset sopimukset ja totut käytänteet. (Lave & Wenger 1991, 47.) Voidaankin todeta, että yksi tärkeä kriteeri tiedon siirtymisen näkökulmasta on selkeillä tehtäväkuvilla ja niiden seurauksena syntyvillä rooleilla. Moniammatillisessa varhaiskasvatustiimissä toimiminen vaatii oman ja muiden ammattilaisten tehtäväkuvien tunnistamista ja tunnustamista (vrt. Rose & Norwich 2014, 59–64).

Ukkonen-Mikkolan, Yliniemen ja Wallinin (2020, 323–325) tutkimuksessa tarkasteltiin varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden muutosta sekä moniammatillisen työn merkitystä. Tutkimuksessa saatiin selville henkilöstön antamia merkityksiä moniammatilliselle asiantuntijuudelle, sekä sitä, kuinka eri ammattilaisten yhteinen ja eriytyvä asiantuntijuus näyttäytyy muuttuvassa varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä. Tulosten mukaan henkilöstö koki, että varhaiskasvatuksen muuttuva toimintaympäristö ja lasten moninaisiin haasteisiin vastaaminen asettavat

suuria vaatimuksia kaikkien varhaiskasvatuksessa työskentelevien ammattilaisten asiantuntijuuden hyödyntämiseen. Keskiöön nousi moniammatillisen asiantuntijuuden hyödyntäminen yhteisen näkökulman saavuttamiseksi. (Ukkonen-Mikkola ym. 2020, 323–325.) Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävä osana varhaiskasvatusyksikön moniammatillista tiimiä on vasta muotoutumassa, eikä asiasta ole juurikaan tutkittua tietoa. Lisäksi tehtävänkuvaa koskevat ohjeistukset ovat usein väljiä (vrt. Talentia 2022).

5 Tutkimuksen toteutus

Pro gradu -tutkielmani on jatkoa kandidaatin tutkielmalleni, jossa tutkin varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvaa ja tarvetta varhaiskasvatuksessa päiväkodin johtajien kertomana. Lisäksi oma ammatillinen kiinnostukseni ja työkokemukseni varhaiskasvatuksesta herätti kiinnostukseni tutkia varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvan muotoutumista.

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvan muotoutumista varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen sosionomien kertomana. Tutkimukseni tarkoituksena on tuoda näkökulmaa yhteiskunnalliseen keskusteluun varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisesta ja tehtävänkuvasta suhteessa lapsiryhmissä ilmeneviin tarpeisiin ja moniammatillisen tiimin keskinäiseen työnjakoon. Selkiyttämällä eri ammattiryhmien tehtävänkuvia ja tunnistamalla varhaiskasvatuksessa tarvittavaa osaamista tuodaan näkyväksi varhaiskasvatuksen moniammatillisia tiimejä, joiden avulla tuetaan lasten ja perheiden hyvinvointia (Karila ym. 2017, 85–89).

Opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman työryhmän tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen haasteita. Työryhmän mietintöjen pohjalta luotiin varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta 2017–2030, jonka avulla muun muassa hahmotetaan suuntaviivoja henkilöstön osaamisen kehittämiseksi, joka muodostuu henkilöstörakenteen selkeyttämisestä ja koulutuksen kehittämisestä. Työryhmän näkemyksen mukaan päiväkotitoimi on moniammatillinen työyhteisö, jossa tarvitaan toisiaan täydentävää ammattitaitoa. Työryhmä myös katsoo, että kansalliset linjaukset ovat entisestään laajentaneet henkilökunnan ammatillisen osaamisen tarpeita. (Karila ym. 2017, 85–89.)

Aiempien tutkimusten perusteella varhaiskasvatuksen sosionomin keskeisinä osaamisalueina on nähty pedagogisen toiminnan tiimiosaaminen, sosiaalipedagoginen työote sekä yhteistyö- ja palvelujärjestelmäosaaminen. Uuden ammattiryhmän tehtävän selkiyttäminen osaksi olemassa

olevia henkilöstörakenteita vaatii sekä tutkittua tietoa että kokemuksia varhaiskasvatuksen kentältä. (Rintakorpi ym. 2023, 10, 15.)

Tutkimuksessani tuon esiin varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisalueita ja tehtävänkuva varhaiskasvatuksessa varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen sosionomien kertomana. Tutkimuskysymykset ovat:

- *Millaista osaamista varhaiskasvatuksen sosionomi tuo varhaiskasvatuksen moniammatilliseen tiimiin varhaiskasvatuksen sosionomien ja varhaiskasvatuksen opettajien kertomana?*
- *Millaisena varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuva näyttäytyy varhaiskasvatuksessa varhaiskasvatuksen sosionomien ja varhaiskasvatuksen opettajien kertomana?*

5.2 Tutkimuksen menetelmälliset valinnat

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka tarkastelun keskiössä on yksittäisen varhaiskasvatuksen ammattilaisen näkemys tutkittavasta ilmiöstä. Laadulliselle tutkimukselle on tavanomaista sen prosessimainen eteneminen. Tutkimusaineiston keruu, analysointi, tulkinta sekä raportointi kietoutuvat toisiinsa. Kerätyn aineiston analysointivaiheessa voi olla tarpeellista jäsentää asetettuja tutkimuskysymyksiä hermeneuttisen kehän periaatteiden kautta. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 97–98.) Tutkimuksessani tutkimusasetelma oli joustava, mikä antoi tilaa kerätylle aineistolle. Tutkimuksen taustalla vaikuttavat teorianäkökulmat ja aiemmin tehdyt tutkimukset, joihin nojaten tein lopulliset johtopäätökset aineistosta. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti aineistoni tulkinta koskee koko tutkimusprosessia. Esiymmärrykseni tutkittavasta aiheesta rajasi väistämättä tutkimuksen teoriaa. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että suhde tuotetun aineiston ja tutkijan välillä on läheinen. Tutkimuksessani tein aineistolähtöistä tulkintaa, mutta analyysin jälkeen pyrin ottamaan aineistoon etäisyyttä ja tarkastelemaan sitä laajemmassa käsitteellisessä ja yhteiskunnallisessa kehyksessä. (Eskola & Suoranta 2022, 15–16; Puusa & Juuti 2011, 47–55.)

Valitsin tutkimukseni lähestymistavaksi fenomenografisen tutkimustavan. Se on laadullisen tutkimuksen suuntaus, joka sopii kuvailemaan tapoja, joilla ihmiset käsittävät tiettyjä ilmiöitä tai maailman eri ulottuvuuksia. Fenomenografisessa tutkimussuuntauksessa ollaan kiinnostuneita kaikista niistä tavoista, joita ihmiset käsitteellistävät omaa kokemustaan tutkittavasta

ilmiöstä. Tärkeää onkin ymmärtää, että fenomenografisessa tutkimuksessa ei etsiä tieteellisiä yleistyksiä tai totuuksia, vaan pyritään kuvaamaan ja reflektoimaan yksittäisen vastaajan arki ajattelua. (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164; Niikko 2003, 11, 22, 29.) Fenomenografisen tutkimuksen juuret ovat 1970-luvulla, kun Ference Marton kiinnostui tutkimaan oppilaiden erilaisia käsityksiä oppimisesta. Keskeistä tutkimusmenetelmässä on tutkia erilaisia ja poikkeavia käsityksiä samasta ilmiöstä, mikä erottaa sen muista tutkimusmenetelmistä. Fenomenografista tutkimusta ohjaa ihmisten esikäsitys tutkittavasta ilmiöstä, joka näyttäytyy suhteessa tutkittavan aiempaan käsitykseen aiheesta. Mielenkiintoista onkin pyrkiä ymmärtämään, kuinka eri ihmiset käsittävät saman tutkimusaiheen. (Syrjälä 1994, 114–115; Ranta 2020, 35–36.)

Fenomenografisessa tutkimusmenetelmässä ymmärretään, että tutkittava ilmiö muodostuu todellisen maailman ja subjektiivisen maailman välisestä suhteesta. Tieteenfilosofisesti fenomenografia kiinnittyy fenomenologiaan. Sekä fenomenologia että fenomenografia perustuvat ajatukseen, että todellisuus ei jakaudu erilliseen objektiiviseen maailmaan ja ideoiden maailmaan, vaan ne nähdään toisiinsa kietoutuneina kokonaisuuksina. (Niikko 2003, 12–13.) Ajatuksen mukaan erilaiset tavat kokea asioita ilmentävät suhdetta kokijoiden ja ilmiön välillä. Tutkimuskohteenani olevat varhaiskasvatuksen sosionomin osaaminen ja tehtävänkuva näyttäytyivät haastateltavien kuvauksissa sekä yhtäläisenä että erilaisena käsityksenä, joka on fenomenografisen tutkimuksen keskeinen tapa tulkita tutkittavaa ilmiötä. Haastateltavat kaikki kuvasivat tutkimusilmiötä omasta lähtökohdastaan käsin, mikä antoi monipuolista kuvaa ilmiöstä. Tutkijana tarkoitukseni oli tulkita näitä erilaisia näkemyksiä ja pyrkiä ymmärtämään niitä suhteessa tutkimuskohteeseen. (Syrjälä 1994, 114–115; Ranta 2020, 35–36.)

Ilmiö pyritään kuvaamaan siis sellaisena, kuin tietty ihmisjoukko sen kokee ja käsittää. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita tutkimushenkilöiden kokemusten vaihtelusta. Tarkoituksena ei ole analysoida yksittäisen ihmisen vastauksia vaan luoda saadusta aineistosta kokonaisuuksia. (Kettunen & Tynjälä 2018, 6–8.) Erilaiset kokemukset pyritään yleistämään ja kuvailemaan eri kategorioiden avulla (Niikko 2003, 17, 20–23). Analysointivaiheessa aineisto kategorisoidaan, jolloin tuodaan esiin aineistosta saatavaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Ryhmittelemällä saatuja vastauksia luodaan merkityssisältöjä, jotka edustavat niin sanottua toisen asteen näkökulmaa siten, että tutkija kuvaa todellisuutta tutkittavien kokemana, ei faktisena todellisuutena. Muodostin fenomenografisen analyysini tuloksena tulosavaruuden, jonka avulla kuvaa haastateltavien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Esittelen nämä taulukkoina aineistosta

muodostamieni kuvaus- ja käsityskategorioiden avulla. (Huusko & Paloniemi 2006, 2–10; Niikko 2003, 24–25.)

5.3 Tutkimusprosessi ja tutkimushenkilöiden valinta

Tutkimusprosessi käynnistyi kesällä 2024 alustavalla aiheen rajauksella. Syksyllä 2024 kirjoitin alustavaa viitekehystä ja perehdyin tutkimustietoon. Teemahaastattelun rungon ja rajaukset tutkimusotannasta tein loppuvuodesta 2024. Tutkimussuunnitelmani aikataulusuunnitelman mukaisesti tarkoituksena oli tehdä haastattelut ennen joululomaa, mutta huomasin tämän tulevan liian nopealla aikataululla. Varhaiskasvatuksessa joulukuu on usein kiireinen, mikä oli yksi syy siirtää haastattelut alkuvuoteen 2025.

Valitessani haastattelijoukkoa olin yhteydessä paikkakunnalla toimivaan varhaiskasvatuksen hallinnolliseen toimijaan. Hänen kautta sain listauksen yhdeksästä päiväkodista, joissa on työskennellyt tai työskentelee työntekijä varhaiskasvatuksen sosionomi -nimikkeellä. Lähestyin näiden päiväkotien johtajia tutkimusaiheella ja pyysin heitä välittämään omassa yksikössään haastattelukutsuani (Liite 1), jonka yhteydenottopäivän takarajaksi olin asettanut 15.12. Useampi päiväkodin johtaja totesi, että heillä ei enää työskentele varhaiskasvatuksen sosionomia, eikä näin ollen heidän yksikkönsä mahdollistanut haastateltavien tavoittamista. Osa yksikön johtajista ei vastannut viestiin, joten en voinut olla varma oliko haastattelukutsuni saavuttanut työntekijöitä. Saamani listaus mahdollisista päiväkodeista oli suppea, joten päätin lähestyä myös samaan aikaan neljää muuta tuntemaani päiväkodin johtajaa. Ensimmäinen yritykseni tavoitella haastattelijoukkoa ei tuottanut tulosta, yksikään varhaiskasvatuksen ammattilainen ei ottanut yhteyttä.

Seuraavaksi otin uudelleen yhteyttä paikkakunnalla toimivaan varhaiskasvatuksen hallinnolliseen toimijaan. Hänen kautta sain uuden päivitetyn listauksen päiväkodeista. Päiväkoteja oli nyt neljätoista, osa näistä päiväkodeista oli samoja kuin ensimmäisessä listauksessa, mutta myös uusia päiväkoteja tuli mukaan. Lähestyin näitä päiväkoteja haastattelukutsulla, johon muokkasin yhteydenottopäivän takarajaksi 20.12. Lähetin kutsun sekä päiväkodin johtajalle että varajohtajalle. Tämän etsinnän seurauksena tavoitin muutamia haastateltavia.

Olin yllättynyt, miten vähän sain haastateltavia. Sen vuoksi päätin vielä ennen varhaiskasvatuksen joulutaukoa kolmannen kerran lähestyä samojen päiväkotien johtajia ja varajohtajia

sähköpostitse haastattelukutsulla, jonka takarajapäivämäärän olin vaihtanut vuoden viimeiseksi päiväksi. Päätin, että mikäli tämäkään yritys ei tuota riittävän laajaa haastattelujoukkoa, täytyy minun laajentaa tutkimusaluetta tammikuussa. Viimeinen kierros tuotti kuitenkin tulokseksi sen, että haasteltavaksi lupautui yhteensä viisi varhaiskasvatuksen sosionomia ja kolme varhaiskasvatuksen opettajaa kuudesta eri yksiköstä. Aina kun joku tutkimusjoukosta lupautui haastateltavaksi, pyysin häntä vielä välittämään yksikössä haastattelukutsua. Tammikuun alussa pyysin vielä paikkakunnan varhaiskasvatuksen hallinnollista toimijaa välittämään haastattelukutsua paikkakunnan kaikkien yksiköiden esihenkilöille, jotta löytäisin vielä muutaman varhaiskasvatuksen opettajan haastateltavaksi. Valitettavasti tämä ei tuottanut tulosta eikä tutkimusotanta varhaiskasvatuksen opettajien osalta kasvanut. Aikataulullisista syistä päätin, että haen paikkakunnalta tutkimusluvan tälle otannalle, jotta pääsen aloittamaan tutkimusaineiston keruun vuoden 2025 tammi-helmikuun vaihteessa. Tehdessäni haastatteluita haastateltavien työpaikalla jätin vielä kahvihuoneeseen vietäväksi yhden haastattelukutsun, mutta tämänkään kautta en saanut lisää haastateltavia.

Haastatteluiden jälkeen minulla oli koossa viiden varhaiskasvatuksen sosionomin ja kolmen varhaiskasvatuksen opettajan muodostama aineisto, eikä yrityksistäni huolimatta samalta paikkakunnalta löytynyt enää kahta varhaiskasvatuksen opettajaa tasapainottamaan tutkimusotantaa. Pohdin myös, yrittäisinkö etsiä paria varhaiskasvatuksen opettajaa toiselta paikkakunnalta. Tulin siihen tulokseen, että aineiston täydentäminen toiselta paikkakunnalta aiheuttaisi sen, että uusien tutkittavien taustalla vaikuttaisi erilainen kuntatason toimintaympäristö verrattuna muuhun tutkimusjoukkoon. Jo sen hetkisen aineiston perusteella nimittäin huomasin, että samasta taustaorganisaatiosta huolimatta varhaiskasvatuksen sosionomien tehtävänkuva vaihteli suuresti. Olisi tuntunut myös kohtuuttomalta, jos minun olisi pitänyt yrittää löytää toiselta paikkakunnalta sekä varhaiskasvatuksen sosionomeja että opettajia, jotta tutkimusaineistot olisivat olleet ammattinimikkeiden jakautumisen mukaan samanlaisia.

Alun perin olin toivonut löytäväni haastateltavaksi varhaiskasvatuksen opettajia ja varhaiskasvatuksen sosionomeja, jotka työskentelevät kiinteästi yhdessä ryhmässä ja heillä olisi kokemusta yhteistyöskentelystä. Tutkimusjoukon löytämisen haasteiden vuoksi oletan, että valitsemallani paikkakunnalla työskentelee vielä melko vähän varhaiskasvatuksen sosionomeja. Kävi myös ilmi, että heidän työtehtävänsä vaihtelevat yksikön mukaan. Päätin muuttaa tutkimuksen suuntaa niin, että haastattelen varhaiskasvatuksen opettajia sekä varhaiskasvatuksen sosionomeja, jotka työskentelevät varhaiskasvatusyksikössä, jossa on varhaiskasvatuksen sosionomi

joko kiinteästi yhdessä ryhmässä, kiertävänä resurssihenkilönä tai hankkeen kautta lisäresursseina. Näin ollen varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvan kirjavuus sekä yksikkökohtaiset erot tulivat näkyviin jo aineistonkeruuprosessin aikana.

5.4 Aineiston keruu teemahaastatteluilla

Tutkimusmenetelmänä käytin teemahaastattelua (Eskola & Suoranta 2022, 86–95). Haastattelin tutkimuksessani varhaiskasvatuksessa työskenteleviä varhaiskasvatuksen opettajia ja varhaiskasvatuksen sosionomeja, jotka olivat taustaltaan erilaisia. Aineistoni koostuu viiden varhaiskasvatuksen sosionomin sekä kolmen varhaiskasvatuksen opettajan haastattelusta. Tutkimukseen osallistuvien anonymiteetin takaamiseksi totean, että aineistoni on kerätty yhdeltä keski-suurelta paikkakunnalta.

Keräsin aineiston vierailemalla haastateltavien työpaikalla tammi-helmikuun 2025 aikana. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina (liite 2). Ennen tutkimushaastatteluiden aloittamista testasin haastattelurunkoa sekä varhaiskasvatuksen sosionomilla että varhaiskasvatuksen opettajalla. Haastateltavat ovat kumpikin minulle henkilökohtaisesti tuttuja, joten en halunnut käyttää heitä virallisessa aineistossa informanteina. Testaamalla haastattelurunkoa etukäteen sain arvokasta palautetta kysymysten asettelusta sekä ymmärrettävyydestä. Tämän tiedon pohjalta pystyin paremmin virallisessa aineiston keruussa huomioimaan mahdollisen tarpeen tämentää kysymyksiä. Lisäksi kellotin haastattelut, jonka avulla sain käsitystä virallisten haastatteluiden arvioidusta kestosta. (Syrjälä ym. 1994, 136–137.)

Haastattelutilanteessa pyrin tutkijana kuulemaan haastateltavan odotuksia, ajatuksia ja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Ohjasin keskustelun etenemistä, mutta en puuttunut siihen, jolloin haastateltava sai kertoa oman näkökulmansa tutkittavaan teemaan. Tarvittaessa tein tämentäviä lisäkysymyksiä tai muotoilin kysymystä uudelleen. Samalla minulla oli mahdollisuus tarkkailla nonverbaalia viestintää. (Puusa 2011, 74–77; Eskola & Suoranta 2022, 86–95.) Sosiaalinen paine antaa yleisesti hyväksytyjä vastauksia voi hankaloittaa haastateltavan todellisen näkemyksen saavuttamista (Puusa 2020, 103–104). En kertonut haastateltaville etukäteen olevani ammatiltani sosionomi ja varhaiskasvatuksessa töissä, jotta heille ei tulisi paineita kertoa yleisesti hyväksyttäviä vastauksia. Lisäksi rohkaisin haastateltavia kertomaan myös kriittisiä näkökulmia tutkittavaan aiheeseen liittyen.

Haastattelututkimuksessa haastattelukysymykset voidaan toimittaa etukäteen haastateltaville. Tämä mahdollistaa haastateltaville tutustumisen etukäteen tutkittavaan ilmiöön ja tukee mahdollisuutta tuoda esiin monipuolinen näkemys tutkittavasta aiheesta haastattelutilanteessa. Toisaalta kysymysten etukäteen toimittaminen voi luoda haastateltavalle lukkiutuneet näkökulmat kysytyihin teemoihin. (Puusa 2020, 106–107.)

Tutkimuksessani en toimittanut haastattelukysymyksiä etukäteen, jotta haastattelutilanteessa saadut vastaukset olisivat mahdollisimman aitoja päiväkodin arjesta nousevia kokemuksia ja käsityksiä. Haastattelututkimuksella halusin päästä käsiksi yksilön näkökulmiin tutkittavasta ilmiöstä. Sen vuoksi kiinnitin huomiota luotettavaan ilmapiiriin sekä haastateltavan täysipainoiseen osallistumiseen. Haastattelukysymysten asettelussa kiinnitin huomiota siihen, että niihin vastaaminen oli mielekästä, eikä muistuttanut kuulustelutilannetta. Analysointivaiheessa kiinnitin huomiota siihen, kuinka haastateltava on ymmärtänyt asetetun kysymyksen. Tarvittaessa kuuntelin merkitykseltään epäselviä tai moniselitteisiä kohtia useampaan kertaan, jotta tulkitsisin haastateltavan ajatukset mahdollisimman oikein. Samanlaisena näyttäytyvää todellisuutta ei ole mahdollista saavuttaa, joten analysointivaiheessa tulee kiinnittää huomiota ainakin reaktiivisuus- sekä tulkintavirhekysymyksiin. Tutkijana tein tulkintoja saaduista tuloksista suhteessa omaan viitekehukseeni. (Puusa 2020, 106–111.)

Haastattelut tallensin kahdella eri laitteella ja siirsin haastatteluiden jälkeen tietokoneelle. Haastatelluista varhaiskasvatuksen sosionomeista neljä oli valmistunut varhaiskasvatuksen sosionomiksi ja yhden on tarkoitus valmistua kevään 2025 aikana. Heidän työkokemuksensa varhaiskasvatuksesta vaihteli yhdestä vuodesta kymmeneen vuoteen. Varhaiskasvatuksen työkokemusta oli kertynyt muun muassa varhaiskasvatuksen lastenhoitajan tehtävistä ja epäpätevänä varhaiskasvatuksen opettajana. Varhaiskasvatuksen sosionomin nimikkeellä he olivat työskennelleet vähimmillään elokuusta 2024 lähtien ja enimmillään tammikuusta 2023 lähtien. Vähäinen työkokemus varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävästä selittyy sillä, että tehtävänkuva on vielä suhteellisen uusi. Haastatelluista varhaiskasvatuksen sosionomeista kolme työskenteli tällä hetkellä kiinteästi yhdessä ryhmässä ja heillä oli työparina varhaiskasvatuksen opettaja. Yksi heistä oli työskennellyt aiemmin varhaiskasvatuksen sosionomina hanketyön kautta. Yksi haastatelluista työskenteli tällä hetkellä päiväkodin resurssihenkilönä ja yksi oli toiminut yksikössä hanketyön kautta. Varhaiskasvatuksen sosionomien haastattelut kestivät 25 minuutista 40 minuuttiin. Heidän haastatteluistaan litteroitua aineistoa Times New Roman fontilla 12 ja rivivälillä 1.5 tasattuna vasempaan laitaan muodostui keskimäärin 19 sivua.

Haastatelluista kolme toimi tällä hetkellä varhaiskasvatuksen opettajan tehtävässä. Heistä kaksi oli koulutukseltaan varhaiskasvatuksen maistereita ja yksi sosionomi, jolla on varhaiskasvatuksen opettajan pätevyys. Heidän työkokemuksensa varhaiskasvatuksen opettajana vaihteli puolelta vuodesta kahdeksaan vuoteen. Kaikki haastatteluun osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat työskentelivät kiinteästi yhdessä ryhmässä. Heistä yhdellä oli työparina varhaiskasvatuksen sosionomi. Toisella haastatellulla opettajalla oli kokemusta yhteistyöskentelystä talossa olevan varhaiskasvatuksen sosionomin kanssa ja kolmannella ei ollut kokemusta yhteistyöskentelystä, vaikka talossa oli varhaiskasvatuksen sosionomi. Varhaiskasvatuksen opettajien haastattelut kestivät 28 minuutista 71 minuuttiin. Yksi haastattelu kesti keskimäärin 46 minuuttia. Litteroitua aineistoa Times New Roman fontilla 12 ja rivivälillä 1.5 tasattuna vasempaan laitaan syntyi yhteensä 20 sivua.

Tutkimusaineistoni on kerätty yhdeltä paikkakunnalta. Aineisto on melko suppea antaen kuitenkin kuvaa varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvan muotoutumisesta sekä varhaiskasvatuksen opettajien että varhaiskasvatuksen sosionomien kertomana. Tutkimuspaikkakuntani varhaiskasvatuksen hallinto oli syksyllä 2024 toimittanut varhaiskasvatusyksiköihin kirjallinen kuvauksen varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvasta. Haastateltavat kokivat tämän olevan vielä hyvin väljä ja antavan yksiköille mahdollisuuden tulkita sitä eri tavoin.

5.5 Aineiston fenomenografinen analyysi

Litterointivaiheessa poistin aineistosta täytesanojen toistot, esimerkiksi niinku-sanat. Itselläni oli tapana sanoa ”joo” keskustelun aikana. Myös nämä sanat jätin pois, mutta muutoin litteroin aineiston sanatarkasti. Litteroinnin jälkeen luin aineiston useampaan kertaan läpi ja lähdin ryhmittelemään sieltä esiin nousevia teemoja suhteessa asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tämän jälkeen tarkastelin aineistoa tutkimuskysymys kerrallaan. Fenomenografisen lähestymistavan mukaisesti vertailen kerättyä aineistoa toisiinsa sekä etsin siitä samankaltaisuuksia, erilaisuuksia sekä poikkeavuuksia (Niikko 2003, 24–25; Huusko & Paloniemi 2006, 2–10; Kettunen & Tynjälä 2018, 6–8). Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on muodostaa toisen asteen näkökulma kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä niin kuin haastateltavat kokevat sen (Niikko 2003, 24). Lisäksi fenomenografisessa tutkimusprosessissa tutkija on oppimassa lisää tutkittavasta ilmiöstä (Marton & Booth 1997, 129). Koen, että opin tutkimusprosessin aikana paljon lisää siitä, kuinka varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuva muotoutuu osaksi varhaiskasvatuksen tiimejä. Aihe kiinnostaa minua paitsi tutkijana, myös päiväkodin johtajana ja sosionomina.

Aloitin teemoittelemaan aineistoa tutkimuskysymys kerrallaan. Aluksi tarkastelin ensimmäistä tutkimuskysymystä, jossa haastateltavat kertoivat varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisesta. Toiseksi selvittelen tehtävänkuvan muotoutumista varhaiskasvatussyksiköissä. Kirjasin aluksi ylös huomioita näihin aiheisiin liittyen. Aineiston teemoittelu vaatii sekä aineiston että teoriatiedon yhtäläistä tarkastelua ja ymmärtämistä. Analysoidessani aineistoa kuvauskategorioita etsien, käytin erotteluun eri värejä, jotta eri näkökulmien huomioiminen tekstimassasta oli selkeää ja niiden jaottelu oli helpompaa. (Eskola & Suoranta 2022, 175–182.)

Käsitellessäni aineistoa ensimmäisen tutkimuskysymyksen näkökulmasta nousivat esiin huomioina muun muassa perhetyön osaaminen, Lapset puheeksi -keskustelut, muut keskustelut, tunne- ja vuorovaikutustaidot, osallisuuden mahdollistaminen, moniammatillinen verkostotyö sekä lastensuojelun osaaminen. Jaoin nämä huomiot kolmeen eri osaamisalueeseen, eli kuvauskategoriaan. Nimeän nämä kuvauskategoriat seuraavasti: perhetyön osaaminen, moniammatillinen työskentely sekä sosiaalipedagoginen työote. Myös varhaiskasvatuksen sosionomin koulutuksessa mainitaan nämä keskeisinä osaamisalueina (Opintopolku 2025b, Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 111–115).

Toisessa tutkimuskysymyksessä etsin näkemyksiä varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvan muotoutumisesta varhaiskasvatussyksiköissä. Tämän tutkimuskysymyksen näkökulmasta aineiston tarkastelussa nousevat keskeisenä asiana suunnittelu-aika ja sen vaihtelevuus, varhaiskasvatuksen sosionomin asiantuntijuuden hyödyntäminen, mahdollisuus kehittää omaa työtä, mutta toisaalta myös sekä työyhteisön että työntekijän vähäinen tietämys konkreettisesta tehtävänkuvasta, toimintakulttuurien vaihtelut sekä johtamisen merkitys. Jaoin nämä huomiot kolmeen eri kuvauskategoriaan, jotka ovat epäoikeudenmukaisuuden kokemus, tehtävänkuvan muotoutuminen yksilötasolla ja tehtävänkuvan muotoutuminen työyhteisötasolla.

Kuvauskategorian alle muotoutuivat käsityskategoriat haastatteluissa nousseiden käsitysten pohjalta. Kuvauskategoriat rakentuvat tutkijan tulkintojen pohjalta ollen neutraaleja suhteessa aineistosta nouseviin tulkintoihin ja niiden avulla saadaan yleiskäsitys tutkittavasta ilmiöstä. (Niikko 2003, 36–37.) Näitä teemoja tuin aineistosta löytyvillä aineistositaateilla. Aineistositaattien erottamiseen vastaajan mukaan käytin merkintää VS1-5, joka tarkoittaa, että vastaajana oli varhaiskasvatuksen sosionomi ja merkintää VO1-3, joka tarkoittaa, että vastaajana oli varhaiskasvatuksen opettaja. Aineiston koodaaminen eri värein helpotti jäsentämään, minkä yksittäisen kuvauskategorian alle mikäkin lainaus olisi sopiva. Oli jossain määrin haastavaa

määritellä, mikä aineistositaatti sopii mihinkin kohtaan. Erityisesti puhe perhetyön osaamisesta ja moniammatillisesta työskentelystä menivät usein päällekkäin. Näiden kategorioiden erottaminen olikin tulkinnanvaraista, mutta eroksi nostan sen, että perhetyön osaaminen on osaamista varhaiskasvatustyöyksikössä, kun taas moniammatillinen työskentely on toimimista laajemmilla verkostoissa. Toisen tutkimuskysymyksen kuvauskategorioiden kohdalla pohdin erityisesti, mikä on yksilön omaa epäoikeudenmukaisuuden kokemusta, mikä on taas erilaisten toimintakulttuurien ja johtamisen alle kuuluvaa. Lopullisten kuvaus- ja käsityskategorioiden muodostuminen ei ollut yksiselitteistä, vaan vaati aineiston tarkastelua moneen eri kertaan, sekä pohtimista, mikä haastateltavan antama merkitys vastaisi parhaiten asettamaani kategorioita. Lisäksi kuvauskategorioiden nimeäminen erityisesti toisen tutkimuskysymyksen kohdalla oli pitkäikäinen prosessi. Kummallekin tutkimuskysymykselle muodostin oman tulosavaruuden, joiden avulla kuvaan lopulliset tutkimustulokset horisontaalisina kuvauskategorioina (Niikko 2003, 38). Esittelen ne tarkemmin oheisten taulukkojen avulla tulosluvussa 6.

Taulukko 1 Varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisalueet koulutuksen pohjalta varhaiskasvatuksessa

| Varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisalueet | | | |
|---|--|--|--|
| Kuvauskategoria | Perhetyön osaaminen | Moniammatillinen työskentely | Sosiaalipedagoginen työote |
| Käsityskategoria | <ul style="list-style-type: none"> • Yhteistyö perheiden kanssa • Erilaiset keskustelut • Palveluohjaus | <ul style="list-style-type: none"> • Lastensuojelullinen työote • Lasten ja perheiden hyvinvoinnin tukeminen • Verkosto-osaaminen | <ul style="list-style-type: none"> • Osallisuuden mahdollistaminen • Yhdenvertaisuuden huomiointi • Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen |

Taulukko 2 Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvan väljyys varhaiskasvatustyöyksiköissä

| Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvan väljyys | | | |
|---|---|--|--|
| Kuvaus- kategoria | Epäoikeuden- mukaisuuden kokemus | Tehtävänkuvan muotoutuminen yksilötasolla | Tehtävänkuvan muotoutuminen työyhteisötasolla |
| Käsitys- kategoria | <ul style="list-style-type: none"> • Vähäinen tietämys varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvasta • Asiantuntijuuden rajoittaminen ja vähäinen hyödyntäminen | <ul style="list-style-type: none"> • Oman työnkuvan kehittämisen mahdollisuus • Epäselvän työnkuvan haastavuus | <ul style="list-style-type: none"> • Vaihtelevat toimintakulttuurit • Moniammatillisen työyhteisön johtamistavat |

5.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tieteellisen tutkimuksen peruseriaatteina pidetään luotettavuutta, rehellisyyttä, arvostusta ja vastuunkantoa. Näiden näkökulmien seuranta osana tieteellistä tutkimusta on osa laadukasta tutkimusta. Eettisen näkökulman huomiointi suojaaa muun muassa tutkimukseen osallistuvien anonymiteettiä ja varmistaa, että tutkittavia kohdellaan kunnioittavasti. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023, 11–13.) Tutkimuksessani keskiössä on ihminen, joten minun tulee tutkijana erityisesti ottaa huomioon tutkittavien ihmisten ihmisarvo ja ihmisoikeudet. Tieteellistä tutkimusta ohjaavan lainsäädännön lisäksi otan huomioon yleiset eettiset periaatteet, jolloin tutkimukseen osallistuvalla ei koidu haittaa osallistumisesta. Yleensä tutkimukseen osallistuvien henkilöiden tunnistettavia tietoja ei ole tarpeen julkaista. Tutkimukseeni osallistuvien ammattilaisten tunnistettavuuden häivyttämiseksi kerron heistä vain heidän ammattinimikkeensä. En kerro tarkemmin heidän varhaiskasvatustyöyksikkönsä sijaintia tai muita tunnistettavia tietoja.

Lisäksi tutkimusta tehdessä otin huomioon luotettavuuden tutkijaan sekä tieteeseen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 7–8, 13). Hain tutkimusluvan tutkimusotantani keruupaikkakunnalta heidän valmiin lomakkeensa mukaisesti. Lomakkeen lisäksi toimitin liitteenä tiivistetyn version tutkimussuunnitelmastani sekä aikataulusta. Ennen tutkimusluvan hakemista lähitin haastattelupyynnön (Liite 1) paikkakunnalla oleviin varhaiskasvatyksiköihin varhaiskasvatuksen hallinnolliselta toimijalta saamani listauksen mukaisesti. Haastattelupyynnössä (Liite 1) kerroin tutkimukseni tavoitteen, sekä kuinka aineisto kerätään ja analysoidaan. Lisäksi haastattelulomakkeeseen laitoin tiedoksi tutkimuksen olevan anonyymi, ja että olen kiinnostunut yksittäisten varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkemyksistä liittyen tutkittavaan ilmiöön. Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole kuvata todellisuutta sellaisenaan, vaan siten, miten tutkittavat sen kokevat (Marton & Booth 1997, 113). Saamaani aineistoa käsittelin luotamuksellisesti ja vain minä tutkijana tarkastelin aineistoa. Saamani kirjallisen aineiston sekä tallenteet hävitän tutkimuksen valmistuttua. Tutkimustulokset julkaistaan valmiissa pro gradu -tutkielmassa, jonka olen luvannut lähettää tutkimuspaikkakunnan hallintoon, sekä jokaiselle tutkimukseen osallistuneelle.

Laadullista tutkimusta voidaan arvioida kolmen eri näkökulman kautta. Luotettavuuden näkökulmalla käsitetään tutkimuksen luotettavuus suhteessa valittuihin tutkimusmenetelmiin ja asetettuun tutkimusongelmaan. Tutkimuksen aikana tutkijan tulee valita tutkimustavat, jotka soveltuvat tutkittavan aiheeseen sekä kuvaamaan tutkimuksen eteneminen niin, että tutkimus on toistettavissa. Toisena näkökulmana pidetään eettisyyttä. Eettisyyden periaatteiden huomiointi läpi tutkimuksen on keskeistä tutkimuksen teossa. Tutkimuksen eettisyyttä lisäävät huolella valitut menetelmät sekä analyysitavat suhteessa saatuun aineistoon. Tutkimuksen avulla saadaan tietoa tutkittavasta ilmiöstä, mutta ei vahingoiteta tutkimukseen osallistuneita henkilöitä tai muita tutkimukseen liittyviä tahoja. Tutkimuksen uskottavuuden näkökulman kautta tutkimusta lukevalle tulee käsitys siitä, että tutkimustulokset on kerätty asianmukaisesti ja niiden analysointi on tehty tarkoituksenmukaisesti. (Puusa & Juuti 2020, 175; Aaltio & Puusa 2020, 181–185.)

Haastattelutilanteissa keräsin haastateltavista vain tarpeelliset tiedot tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Näitä tietoja ovat tutkittavan ammattinimike ja koulutustausta sekä työkokemus varhaiskasvatuksesta. Tutkimuksen uskottavuuden näkökulmasta ei ole tarpeellista kertoa tutkimuspaikkakuntaa tarkemmin. Lisäksi käyttämäni aineistositaatit muutin yleispuhekielelle, joka osaltaan vähentää yksittäisen haastateltavan tunnistamista. Haastattelun yhteydessä

kerroin, että keskustelu tallennetaan ja litteroidaan aineiston analysointia varten. Tämä tieto oli myös haastattelukutsussa. Lisäksi haastattelukutsussa oli tietona, että saatu aineisto hävitetään tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Ennen haastattelun aloittamista kerroin, että mikäli ei halua vastata johonkin esittämäni kysymykseen voi kieltäytyä vastaamasta. Haastattelutilanteessa näytin saamani tutkimusluvan ja kävin lyhyesti läpi tutkimuksen aikataulun sekä tarkoituksen. Tässä yhteydessä vastasin myös mahdollisiin heränneisiin kysymyksiin tutkimukseeni liittyen. Näillä toimilla pyrin luomaan haastateltavalle luotettavan kuvan tutkimusprosessista.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijan position tunnistaminen. Tutkijan tulee jättää sivuun omat käsityksensä tutkittavasta aiheesta ja pyrkiä sisälle tutkittavien kokemusmaailmaan. Kuuntelemalla tutkittavien käsityksiä tutkittavasta aiheesta sain tietoa tutkimukseeni liittyen. On kuitenkin huomattava, että kokonaan omien esioletusten poissulkeminen liittyen tutkittavaan aiheeseen ei ole mahdollista. (Niikko 2003, 35, 40.) Käsitykseni tutkittavasta aihepiiristä voidaan nähdä positiivisena: asiantuntemukseni varhaiskasvatuksen kentältä auttaa liittämään tutkittavien kokemuksia aihepiiriin laajempaan kontekstiin. Huomasin, että osaamiseni varhaiskasvatuksen kentältä helpotti haastateltavien käyttämien lyhenteiden ymmärtämistä eri asianyhteyksissä. Esille tulleita lyhenteitä olivat muun muassa veo, jolla tarkoitetaan varhaiskasvatuksen erityisopettajaa ja sak-aika, jolla tarkoitetaan varhaiskasvatuksen opettajien lakisääteistä toiminnan suunnittelu-, arviointi- ja kehittämisaikaa.

6 Tutkimustulokset

Haastatteluaineistosta saadun yleiskäsityksen jälkeen lähdin muodostamaan toisen asteen näkökulmaa tutkittavaan aiheeseen. Niikon (2003) mukaan toisen asteen näkökulmalla fenomenografisessa lähestymistavassa tarkoitetaan tutkittavien näkökulmia tutkittavaan ilmiöön, jotka voivat olla toisistaan erilaisia. Tutkija kuvaa todellisuuden ilmiötä siitä näkökulmasta, josta tietty ryhmä ihmisiä sen käsittää ja kokee. (Niikko 2003, 24–25.) Ensimmäisessä alaluvussa esittelen tutkittavien käsityksiä varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisalueista. Toisessa alaluvussa esittelen varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvan muotoutumista päiväkodeissa. Olen koonnut saadut analyysin tulokset tulosavaruudeksi. Olen tukenut kokoamiani käsityskategorioita aineistositaattien avulla. Käyttämäni aineistositaatit olen muuttanut yleispuhekielelle sekä pelkistin niitä poistamalla tarpeettomia täytesanoja, kuten niinku- ja sitte-sanoja ja niiden toistoa. Aineistositaatit olen merkinnyt koodeilla VO 1-3, jotka tarkoittavat sitaatin olevan varhaiskasvatuksen opettajan näkemys sekä VS1-5, jotka tarkoittavat sitaatin olevan varhaiskasvatuksen sosionomin näkemys. Kolmannessa alaluvussa kokoan yhteen saadut tutkimustulokset.

6.1 Varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisalueet varhaiskasvatuksessa

Ensimmäisen pääkategorian, nimeltään varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisalueet avulla vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen:

Millaista osaamista varhaiskasvatuksen sosionomi tuo varhaiskasvatuksen moniammatilliseen tiimiin varhaiskasvatuksen sosionomien ja varhaiskasvatuksen opettajien kertomana?

Kuvauskategorioiksi muotoutui kolme keskeistä osaamisaluetta: perhetyön osaaminen, moniammatillinen työskentely sekä sosiaalipedagoginen työote. Nämä mukailevat varhaiskasvatuksen sosionomin koulutuksen keskeisiä sisältöjä (Opintopolku 2025b, Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 111–115). Tulosavaruuteen nostin esiin varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisalueista ne, jotka erottavat varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisen muista varhaiskasvatuksen ammattilaisista. Varhaiskasvatuksen hoiva, kasvatus ja opetus eivät näy erikseen, sillä

ne ovat toimintaa, jota kaikki ammattilaiset toteuttavat päivän aikana oman koulutuksensa näkökulmasta. Kuvauskategorioiden sisältöjä avaamiseksi käytetään käsitteuskategorioiden avulla.

6.1.1 Perhetyön osaaminen

Yhteistyö perheiden kanssa

Kaikki haastattelemani varhaiskasvatuksen opettajat ja varhaiskasvatuksen sosionomin nimesivät varhaiskasvatuksen sosionomin keskeiseksi osaamisalueeksi yhteistyön perheiden kanssa.

”No periaatteessa, jos miettii koulutusta niin kyllä sosionomien koulutuksessa se on niinku se kohtaaminen ja se tavallaan perustuu siihen. Ja siihen perheen hyvinvointiin ja että lapsi on osa sitä perhettä.” VO3

”Sitten varsinkin se perhetyön osaaminen. No mä ajattelin just, että sen vanhemmuuden tukeminen ja sen kasvatustyön tukeminen niinku kotona ja sitten sen saattaminen yhteen tän varhaiskasvatuksen kanssa, että miten se eroaa ja sitä tietoa viedä vanhemmille. Ja sitten taas sen tiedon tuominen sieltä perheistä tänne varhaiskasvatukseen.” VS1

Haastelluista yksi koki turhauttavana, että perheiden kanssa tehtävä yhteistyö jää liiaksi varhaiskasvatuksen sosionomin vastuulle ja harteille. Hän koki, että päiväkodin muut kasvattajat jäävät helposti vanhemmille etäisiksi, koska hänen vastuullaan on ollut ottaa puheeksi perheeseen liittyviä huolenaiheita.

”Meillä painottuu niin vahvasti, että se on minä, joka ottaa niistä perheistä kopin. Huolehdin, että se yhteydenpito toimii kodin ja sitten päiväkodin välillä. Mä oon huomannut, että se on ehkä itsellä se, mikä vähän turhauttaakin, että kun se on itsellä vaan. Se on semmoinen, että tulee välillä ehkä semmoinen ristiriitainen olo, että luottaako vanhemmat niihin muihinkin aikuisiin täällä. Mä oon huomannut semmoista ristiriitaa, että vanhemmilla tulee sitten hyvin herkästi se, että mua on helpompaa lähestyä, kun mä oon puhunut lähinnä niistä perheen asioista ja semmoisia, että he kokee jotenkin sen, että helpompaa tulla kertoon.” VS1

Varhaiskasvatuksessa perheiden kanssa tehtävä yhteistyö kuuluu kaikille ammattilaisille, mutta haastateltavat näkivät sen varhaiskasvatuksen sosionomin eriytyneeksi osaamisalueeksi, sillä siihen sisältyy myös tietoa ja osaamista laajemmasta palveluverkosta sekä perhetyön sisältöön

liittyvää syvällistä näkemystä, joka mahdollistaa myös varhaiskasvatuksen perhetyön kehittämisen.

”Ja sitten just semmoista niinku perhetyötäkin ja kyllähän paljon niinku pitää ohjata sitten. Mutta siis ihan semmoisia niinku ihan käytännön vinkkejä johonkin, vaikka pukemiseen tai kiviaksi opetteluun tai tämmöiseen.” VS3

”Tulevaisuudessa semmoinen, mitä itse tykkäisin ja haluaisin ruveta kehittämään on semmoinen matalan kynnyksen perhetyö jalkautuisi niinku vahvasti tänne päiväkoteihin. Sosionomi olisi se ensimmäinen tavallaan kontakti, jos perhe kokee, että tarvitsee tukea tai jos me havaitaan, että on haasteita ja voisi hyötyä jostakin palvelusta. Niin sosionomi olisi se, joka kohtaisi perheet siinä kohtaa ja sitten osaisi niinku sitten sillä omalla sosiaalialan osaamisella ohjata perhettä eteenpäin.” VS4

Lisäksi erityisesti haastatellut varhaiskasvatuksen opettajat nostivat esiin, että heidän koulutuksensa ei anna valmiuksia ohjata perheitä erinäisten palveluiden piiriin, vaikka koulutuksessa jonkin verran perheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä puhutaankin.

”No sen ainakin, että siellä on enemmän siihen perhetyöhön keskitytty. Sieltä ehkä tulee enemmän sitä osaamista, että aika vähän meillä mitään lastensuojelujuttuja oli joku luento, mutta tosi vähän jäänyt mieleen. Viime vuonna oli tosi paljon niitä semmoisia keissejä, niin sitten ihan sen käytännön kautta sitten oppi. Siihen aika vähän mun mielestä meidän koulussa sai mitään semmoisia vinkkejä ja apuja, että ainakin se perhetyö.” VO1

”Jos perhe vaikka kertoo, että on jotakin niin siinä kohdin minun mielestä ajattelen, että varhaiskasvatuksen sosionomilla olisi enemmän sitä tietoa ja osaamista, että mitä kautta lähdetään, vaikka perheelle tarjoamaan (palveluja). Tarjotaanko joku tukipolku tai lähdetäänkö rakentamaan yhdessä vai ohjataanko heidät johonkin (palvelun piiriin).” VO2

”No kyllä mä ajattelen, että onhan tämä mennyt vähän siihen, että tämä on enemmän semmoista perhetyötä ja sitä tsemppaamista ja rinnalla kulkemista, että en mä sano, ettei tuolla yliopistossa sitä opetettaisi. Ajattelen, että se perhetyö on varmasti sosionomin vahvuus, että koulutuksen kyllä pitäisi antaa valmiudet.” VO3

Toisaalta haastatelluista varhaiskasvatuksen sosionomeista yksi kuvasi, kuinka olisi toivonut saavansa koulutuksen kautta enemmän osaamista perheiden palveluverkostoista.

”Kun painotetaan meidän työnkuvassa sitä perhetyötä ja että me osataan ohjata perheitä sitten uusiin paikkoihin. Niin niitä (palveluita) ei enää käyty sitten siellä vakakursseilla läpi ollenkaan. --- Että on jäänyt vähän niinku kaipaamaan, että siellä olisi voinut, että mitä kaikkea mahdollista on, mihin niitä perheitä voi ohjata. Toki silloin eka vuonna kun kävi niitä lastensuojeluasioita, mutta sitten kun ne on eka vuonna, niin eihän sieltä muista enää viimeisenä kolmantena vuonna sitten paljoa niitä, että ne oikeastaan unohtui sitten kokonaan. Koen, että jäi puutteelliseksi, että enemmän on työelämä kyllä opettanut sitten.” VS5

Erilaiset keskustelut

Toisena selkeänä varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisalueena nähtiin erilaisten keskusteluiden pitäminen vanhempien kanssa. Selkeimpänä esimerkkinä nostettiin Lapset puheeksi -keskustelu, joka tuntui olevan haastatelluille tuttu menetelmä. Keskustelumenetelmän avulla tehdään näkyväksi arjen moninaisuus, sen vahvuudet ja haavoittuvuudet. Sen avulla voidaan monipuolisesti tukea lapsen ja perheen hyvinvointia. Menetelmän käyttäminen vaatii pohjalle erillisen koulutuksen. (Mieli 2025.) Lapset puheeksi -keskusteluiden käyttö vaihteli vielä haastateltavien päiväkodeissa, mutta sen nähtiin tarjoavan hyvän mahdollisuuden perheen kokonaisvaltaisen tilanteen ymmärtämiselle sekä tukemiselle.

”No ihan siis no kirjaimellisesti Lapset puheeksi -keskustelu. No en nyt kovin montaa ole käynyt, mutta ne on selkeästi mun (juttu).” VS2

”Ja sitten kun meillä on käytössä nuo Lapset puheeksi -keskustelut, että jos herää sitä huolta, niin sitten mulla olisi niistä se päävastuu. Että totta kai opettajakin saa niinku osallistua siihen ja on välillä hyväkin, että osallistuu, mutta että mä niinku hoitaisin sen ja sitten kertoisin vanhemmille (keskustelun tarpeesta). Kun meillä on aloittanut uusia lapsia niin oon ollut vasuissa mukana sen verran, että oon tullut esittelemään sen Lapsen puheeksi ja niinku tarjonnut sitä mahdollisuutta.” VS5

”Ja sitten vaikka piti yksin (sosionomi) yhen, kun mulla ei, mä en ole käynyt sitä Lapset puheeksi koulutusta niin piti semmoisen, kun oli tarve. Niin se oli mun mielestä hyvä, koska siinä

myös enemmän sen perheen, miten siellä omassa arjessa menee. Niin hänellä oli paremmin sen osaaminen.” VO1

”On sovittunakin jo tällaisia Lapset puheeksi -keskusteluja, mitä sitten meidän talon varhaiskasvatuksen sosionomi niinku ohjaisi. Mä olisin siinä perheen kanssa keskustelemassa, mutta että hän muuten ohjaisi sen keskustelun.” VO2

Lisäksi toisena keskusteluna osa haastateltavista nosti esiin varhaiskasvatuksen aloitukseen liittyvän aloituskeskustelun, jonka pitäminen nähtiin varhaiskasvatuksen sosionomin mahdollisena tehtävänä.

”Jos olisi niinku tuossa pienten ryhmässä ja sielläkin kun aloittaa uusia, niin mä oon itse miettinyt, että se olisi hyvä, jos siellä olisi sosionomi niin et se sosionomi voisi pitää, vaikka sen aloituskeskustelu. Ja sitten opettaja ennemmin sitä vasukeskustelua ja sitä puolta.” VS4

Palveluohjaus

Perheiden kanssa yhteisissä keskusteluissa nousee usein tarvetta palveluohjaukselle, jonka nähtiin olevan varhaiskasvatuksen sosionomin osaamista. Palveluohjauksella tarkoitetaan perheiden ohjaamista tarvittavien palveluiden piiriin, minkä avulla tuetaan kokonaisvaltaista hyvinvointia. Näitä palveluita voivat olla esimerkiksi neuvola, perheneuvola, erilaisten järjestöjen toiminta tai lastensuojelun kautta tarjottavat palvelut, kuten esimerkiksi perhetyö. Varhaiskasvatuksen sosionomeilla nähtiin olevan valmiutta tarkastella perheen tilannetta esimerkiksi lastensuojelullisen tuen kautta. Lapset puheeksi -keskustelumenetelmä nähtiin hyödyllisenä keskustelun avauksena myös perheen ohjaamisessa mahdollisen lisätuen piiriin.

”Oon pitänyt varmaan puolentoista vuoden aikana noin 10 Lapset puheeksi -keskustelua. Eri-tyisesti niiden perheiden kohdalla, ketkä nyt aloittaa uutena päiväkodissa niinku aivan mahtava työkalu. --- Siinä saa jotenkin perheen ja lapsen kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista hyvin selkeän kuvan ja pystyy heti tavallaan tarvittaessa sitten ohjaamaan perhettä jo heti tuen tarpeisiin. Ja jotenkin oppii tuntemaan, sitä perhettä ja lasta yksilöllisemmin. Se on mun mielestä erityisesti nimenomaan sosionomille semmoinen uuteen työnkuvaan kuuluva. Ihan siksikin, että meillä on se tieto ja osaaminen sitten niinku niistä palveluista, mihin perhe tarvittaessa voidaan ohjata. Se vähentää niitä välikäsiä, että jos opettaja pitäisi sen, niin opettaja konsultoi sitten

todennäköisesti sosionomia tai veoa, että se niinku musta nopeuttaa ja helpottaa sitä niinku perheen yhteyttä.” VS4

”Jos mulla tulee se tunne, että mulla on ne ”lastensuojelulasit” tuossa olkapäällä, että jos mä koen tämä perhe tarvitsee nyt tän keskustelun. Niin siinä vaiheessa, jos se perhe kieltäytyy niin mä siirrän sen tiedon silloin jo seuraavalle viranomaiselle esimerkiksi lastensuojelulle ja pyydän sieltä yhteistä palaveria. Meillähän tarjotaan kyllä ja me rummutetaan ja mä kerron täällä perheille, että meillä tällainen on. Hyvin vähän vanhemmat sitä haluaa, jos se arki on pysynyt ihan niinku tasaisena ei ole tullut muutoksia. Hyvin vähän he haluavat jäädä tänne viettää ylimääräistä aikaa, että heillä on ihan selvä kiire kotiin. Mutta sitten taas perheet, joilla on tullut avioero, niin kyllä he on tullut itse sitä pyytää. He on niinku nyt nähnyt sen, että siitä on oikeasti hyötyä.” VS1

6.1.2 Moniammatillinen työskentely

Lastensuojelullinen työote

Osa haastatelluista nosti esiin varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisen näyttäytyvän ymmärryksenä tunnistaa herännyt huoli ja mahdollinen lastensuojelullinen tarve. Varhaiskasvatus nähdään yhtenä ennalta ehkäisevänä lastensuojelullisena palveluna, jonka kautta voidaan puuttua lasten ja perheiden tilanteisiin, kun huoli herää (Lastensuojelulaki 417/2007, 3a§). Varhaiskasvatuksen sosionomin palvelujärjestelmäosaaminen sekä huolen puheeksi ottaminen nähtiin koulutuksen ja harjoitteluiden kautta tulevana osaamisena.

”Meillä on perheitä, jotka tarvitsee tukea kasvatuksessa ja on lapset, jotka tarvitsee erityistä tukea. Niin se näkyy tosiaan vahvasti meidän arjessa, että meillä tarvitaan lastensuojelullista osaamista, perhetyön osaamista ja ymmärtämistä ja varsinkin se palveluohjauksen osaaminen.--- Sen huomaa, että sitä ei välttämättä osata arvioida muissa ammattiryhmissä, että tulee sitä semmoista hämmennystä ja tietämättömyyttä. Niin sitten mä pystyn heti luonnollisesti avata siinä arjessa.” VS1

”Mun mielestä ne harjoittelut on niinku antanut eniten sieltä koulusta ja sitten toki vähän se pohja lastensuojelusta, että minkälaisista asioista voi ottaa sen puheeksi. Mutta sekin, että ei-hän siellä koulussa opasteta mitään semmoista, että ethän sä mene heti perheelle ehdottamaan

lastensuojelua vaan ensin totta kai otetaan tiimissä puheeksi ja sitten varhaiserityisopettajan kanssa.” VS5

Osa haastatelluista varhaiskasvatuksen sosionomeista nosti esiin, että heiltä kysytään jonkin verran neuvoa haastaviin tilanteisiin tai siihen, kun huoli herää lapsen kokonaisvaltaisesta tilanteesta.

”Jos on muissa ryhmissä haasteita, niin voin sitten, miten kerkeää niin jutskailla ja vähän heitellä ideoita. Mutta en silleen säännöllisesti käy tekemässä jotain vuoroja, että ainoastaan, jos on tarvetta. Vähän silleen niinku ehkä konsultoivaa keskustelua.” VS2

Myös haastateltu varhaiskasvatuksen opettaja nosti esiin, kuinka hän pitää tärkeänä, että työyhteisössä on ammattilainen, jolta voi kysyä neuvoa huolen herätessä. Yliopistokoulutuksessa ei juurikaan paneuduta lastensuojelutarpeen arviointiin, lastensuojeluilmoituksen tekemiseen tai siihen, kuinka asia otetaan perheen kanssa puheeksi.

”Olen ensimmäisenä niinku konsultoinut, pyytänyt, että voidaanko ehditkö jutella, pidetäänkö pikku palaveri. Avannut hänelle tätä asiaa ja kysynyt vähän, että millä tavalla lähdetään. Onko se vielä lastensuojelullinen asia vai riittääkö, että otetaan vaikka Lapset puheeksi -keskustelu. Olen kokenut sen tosi hyväksi, että on joku jolta kysyä.--- Ennen kuin lähdetään vaikka lastensuojeluilmoitusta (tekemään), millä tavalla voi perheille ilmaista tämän huolen. Että perhe ymmärtää, mistä ollaan huolestuneita ja siten, että se yhteistyö pysyisi. Se on ollut tosi tärkeä tuki tässä työssä, että on saanut niinku kysyä häneltä ja hän on sitten osannut (neuvoa). --- Mä luulen, että yliopistossa on hyvin pintapuolisesti käyty tällaisia haastavia tilanteita, että jos vaikka herää huoli lapsesta.” VO2

Konsultoivassa työskentelyssä haasteeksi nousi usean haastateltavan mukaan käytettävissä oleva aika sekä mahdollisuus perehtyä lapsen ja perheiden asioihin. Varhaiskasvatuksessa käytössä olevat aikuisresurssit ovat niukat, jonka vuoksi kiinteästi ryhmässä olevalla varhaiskasvatuksen sosionomilla ei välttämättä ole mahdollisuutta tukea toisten ryhmän kasvattajien työtä, vaikka varhaiskasvatuksen sosionomin työnkuvaan on kirjattu tarvittaessa työskentely yli ryhmärajojen (Karila ym. 2017, 85–89).

”Ryhmät, missä en käynyt niin saatettiin käydä kysymässä, että meillä on tällöinen haaste, tuutko katsomaan.--- He kävi kysymässä, vaikka miten nyt: ”Meillä on tällöinen huoli tullut perheestä, mikä olisi niinku seuraava steppi?” Sitten on heille antanut semmoista neuvoa. Mutta sitten taas, että siihen pitää olla se aika, että tommoiset käytävällä nopeasti ohimennen keskustelut ei yleensäkään hirveästi sitten tuota. Toki voin antaa jonkun nopean vinkin, mutta jos ajattelee, että haluaa niinku laadukasta ammatillista pedagogiikkaa toteuttaa ja pedagogista apua antaa tai sosiaalipalveluiden neuvontaa, niin kyllä mä niinku toivon, että siihen sitten saisi sen ajankin.” VS4

”Jos jossain toisessakin ryhmässä tarvittaisiin (varhaiskasvatuksen sosionomia), että hän pystyisi irtaantumaan ja lähtee. Mä koen, että tällä hetkellä hänet vaan laitetaan ryhmään ja that’s it. --- Niin sitten oon huomannut, että se on hirveän hankalaa toteuttaa (keskusteluihin osallistuminen). Siihen ei olekaan mahdollisuutta, että sä et saakaan vaikka häntä (mukaan keskusteluun).” VO2

Lasten ja perheiden hyvinvoinnin tukeminen

Lasten ja perheiden hyvinvoinnin tukeminen sekä erilaisten perhetilanteiden ymmärtäminen oli haastateltavien mukaan osa varhaiskasvatuksen sosionomin osaamista.

”Varhaiskasvatuksen sosionomi pystyisi rikastuttamaan varhaiskasvatuksessa just sitä moninaisuuden ja moninaisten perheiden (hyvinvointia). Meillä on nykypäivänä hyvin monenlaisia perheitä ja just sitä näkökulmaa kaikille muistutella, että meidän ydinperhe ei ole enää se, mikä on yleisintä. ---Herätellään vähän siihen, että meillä lapsia tulee tosi erilaisista taustoista.” VO2

Hyvinvoinnin tukeminen nähtiin matalan kynnyksen tukemisena, mutta myös lastensuojelullisen näkökulman huomiointina. Lasten ja perheiden hyvinvoinnin tukeminen on yhteydessä myös moniammatilliseen yhteistyöhön.

”Onhan tää niinku lastensuojelun kannalta sitä ennaltaehkäisevää lastensuojelutyötä.” VS3

”Perheiden ja lasten hyvinvointi on niinku ne pääosaamisalueet siellä (koulutuksessa). --- Se sosionomi siellä arjessa ja tavallaan se lasten hyvinvointi. Ja se, että se ei ole pelkästään sitä,

että oppiiko lapsia A-kirjainta, vaan just se leikki ja se perheen hyvinvointi. Elikkä tavallaan lapsen kokonaisvaltainen elämäntilanne.” VS2

”Mä koen, että nykypäivänä on lapsilla, mutta sitten myös perheillä moninaisia haasteita ja ongelmia ja palvelut on tällä hetkellä tosi tiukalla. Kyllä mä koen, että sosionomi päiväkodissa tulevaisuudessa on semmoinen niinku hyvin nopea matalan kynnyksen palvelija, joka pystyy perhettä tukemaan pienillä asioilla, mutta sellaisilla, mitkä voi vaikuttaa jopa niin, että he eivät tarvitse enää enempää palveluita. Monesti se on vaan jotain neuvoa ja ohjeita, miten toimitaan, vaikka haastavasti käyttäytyvän lapsen kanssa tai uhmakkaan lapsen kanssa. Se voi olla, että se riittää, että ei sitten tarvitsisikaan hakeutua tavallaan kauemmas.” VS4

Varhaiskasvatusryhmässä, jossa työskentelee sekä varhaiskasvatuksen opettaja että varhaiskasvatuksen sosionomi, nähtiin tärkeäksi, että lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia tarkastellaan eri ammattilaisten näkökulmista.

”Kaikkihan me ollaan lapsen edun mukaisesti täällä. Mä näen jotenkin se pedagoginen osaaminen, mikä opettajilla on, niin se on niin vahva ja se näkemys niihin lapsen taitoihin ja siihen kasvuun ja kehitykseen. Se on niin eri näkökulmasta, kun mitä itsellä, miten se rikastuttaa, kun me keskustellaan jostain lapsesta. --- Se on niin hedelmällistä se keskustelu, että päästään niin kokonaisvaltaisesti siihen lapsen taitoihin ja siihen mikä hänen hyvinvointia tukisi.” VS1

”Meillä on huoli jostain lapsesta niin tietyllä tapaa mä pystyn katsomaan sitä lapsen kehityksellisistä näkökulmasta, mutta sitten sosionomin ehkä pystyisi vähän laajemmin sitten miettimään, että onko siellä kotiympäristössä jotakin ja tuomaan niitä näkökulmia siihen.” VO2

Yksi haastatelluista varhaiskasvatuksen sosionomeista koki haastavaksi toisinaan määritellä, mikä on sellaista tietoa perheestä, joka tukee lapsen hyvinvointia ja on hyvä jakaa ryhmän muille kasvattajille. Varhaiskasvatuslaki määrittelee tiedonsiirtoon ja salassapitoon liittyviä velvollisuuksia (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 41§).

”Sitä kaikkea tietoa, mitä mä saan perheestä niin mä en voi siirtää mun kollegoille. Se on välillä raskasta, että mä joudun vähän niinku miettimään, minkä siitä osasta mä saan tuoda työyhteisöön ja mitä tarvitaan siihen lapsen hyvinvoinnin tukemiseksi tässä ryhmässä. Mikä on sitten

taas, että mä siirrän, vaikka lastensuojeluviranomaisille. Mikä on sitä tarpeellista kaikille, että mä joudun vähän mutustelea sitä.” VS1

Verkosto-osaaminen

Yhtenä keskeisenä moniammatillisen työskentelyn osaamisalueena nähtiin verkosto-osaaminen, joka tarkoittaa erilaisissa verkostoissa toimimista sekä verkoston kokoamista ja puheenjohtajana toimimista.

”Mä käytin aika paljon aikaa ihan verkostojen kokoamiseen. Meni aikaa siihen, että katsoin mitä alueella on muita toimijoita, ketä voi hyödyntää tässä omassa toimijuudessa tai ketä voin suositella perheille. Ja heidän kanssa semmoisen keskusteluyhteyden ylläpitämistä. --- Olen ollut myös järjestämässä sitten moniammatillisia palavereita.” VS4

”Me ollaan nyt otettu semmoinen käytäntö, että se on minä joka siellä on puheenpitäjänä ja mä pidän yllä sitä keskustelua. Mä oon ollut tuolla toisestakin ryhmästä esimerkiksi erityisen tuen palavereissa se, joka on vähän kellottanut ja pitänyt aiheet ja laittanut tavoitteet ylös. --- Se on nähty nimittäin todella isona helpotuksena, että isoissa verkostopalavereissa se olisin minä (joka vetää verkostopalaveria), että se ei ole VEO eikä se ole opettaja. He saa olla siinä omassa roolissa. Mun on helpompi tulla ulkopuolisena tuomaan sitä näkemystä ja kyseenalaistaa, että oletteko huomioinut nämä asiat.” VS1

Yksi varhaiskasvatuksen opettaja näki, että varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvaan voisi kuulua verkoista jaetun tiedon yhteen kokoaminen sekä ohjaaminen arkeen.

”Siinä (verkostopalaveri) ei ole ketään kuka siitä ottaisi, että no niin tämä on hyvää, tosi hienoa tietoa tulee ihmisiltä ja ihan tosi tärkeitä, mutta tuntuu että se jää. --- Se (tiedon kokoaminen) varmaan voisi olla varhaiskasvatuksen sosionomin ihan hyvä työtehtävä.” VO3

Verkosto-osaaminen nähtiin myös asiantuntijuutena perheiden ja lasten kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista. Konkreettisesti esiin nousi ehdotus lisätä neuvoloiden kanssa tehtävää yhteistyötä. Osa vastaajista koki, että varhaiskasvatuksen sosionomi voisi päiväkodeissa toteuttaa matalan kynnyksen ohjausta perheille neuvolapalveluiden sijaan. Jollakin haastatelluista oli kokemus, että myös perheet olivat toivoneet sellaista ohjausta. Osa haastatelluista nosti esiin, että

neuvoloiden nelivuotistarkastukseen liittyvä nelikko-lomake ja siihen liittyvä yhteistyö neuvolan kanssa on varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisalueella.

”Semmoinen muutos tulisi, että tietyllä tavalla neuvolapalvelut siirtyisi osittain myös sosionomeille. --- Semmoista matalan kynnyksen perheneuvontaa ja perheohjausta (mitä tehdään tavallisessa neuvolassa), voisi toteuttaa sosionomit suoraan päiväkodeissa, että sosiaalipalveluiden perheneuvoloilla jäisi oikeasti aikaa niille perheille, jotka tarvitsee sitten vahvempaa tukea vaikka jo kotiin. --- perheet toivoo tosi paljon sitä. Tää on tuttu ympäristö ja tutut aikuiset ja heidän on helppo ehkä kertoakin. Me nyt kuitenkin havainnoidaan sitä heidän arkea päivittäin, että meidän on niinku helppo sanoakin, että on huomattu tämmöinen, olette ollut väsyneempiä tai jotain muuta vastaavaa. Ehkä se konkretisoituu meille se heidän arki jotenkin paremmin.” VS4

”Opettajan kanssa on puhuttu tuossa ryhmässä, että ehkä mulla on niinku se moniammatillinen yhteistyö. Vaikka nämä nelivuotisneuvolat, että kun me täytetään täältä ne lomakkeet, mitkä menee sinne niin kuuluisi mulle. Sitten jos pitää neuvolaan ottaa yhteyttä niin mä hoitaisin sen.” VS5

”Se perheen ja kodin yhteistyö ja lapsen ympärillä olevan verkoston hyödyntäminen, että se pitäisi jotenkin saada niinku käyttöön ja nivoutumaa luonnolliseksi osaksi sitä meidänkin arkea.” VS4

Yksi haastatelluista varhaiskasvatuksen sosionomeista kuvasi osallistuvansa alueensa moniammatilliseen verkostoon, johon osallistuu alueen eri toimijoita. Hän kuvasi, kuinka yhteistyön kautta pystyy välittämään omaan varhaiskasvatustyksikköönsä alueellisesta verkostosta saamaansa tietoa.

”Meillä on tämmöinen alueellinen tiimi, joka kokoontuu. Sinne tulee lastensuojelusta, harrastustoiminnasta, seurakunnalta ja kouluista työntekijöitä. Olen kokenut tosi tärkeäksi, että siellä käydään tän alueen lasten ja nuorten asioita läpi ja sitten mä pystyn tuoda niitä tänne. Siellä on vaikka suunniteltu yhteisiä tapahtumia lasten vanhemmille niin mä oon tuonut tänne niitä mainoslomakkeita ja kertonut ryhmille, että mainostakaa perheille, että olisi tämmöinen webinaari vaikka tulossa.” VS5

6.1.3 Sosiaalipedagoginen työote

Sosiaalipedagogisella työotteella työskentelevät varhaiskasvatuksen ammattilaiset näkevät lapsen osallisuuden olevan keskeistä. Mahdollistamalla kaikille lapsille osallisuuden kokemuksen heidän omista lähtökohdistaan käsin tuetaan lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Varhaiskasvatuksen sosionomin työskentelyssä keskiössä on kaikkien yksilöiden mahdollisuus osallistua ja päästä osalliseksi esimerkiksi leikki- ja vuorovaikutustilanteissa. Sosiaalipedagogisella työllä ehkäistään muun muassa syrjäytymistä. (Rintakorpi ym. 2023, 13–14; Hämäläinen 2022, 5–12.)

Osallisuuden mahdollistaminen

Varhaiskasvatuksen sosionomin keskeisenä osaamisena haastateltavat kuvasivat lasten osallisuuden huomioimista varhaiskasvatuksessa.

”Se lasten osallisuus ja niinku mukaan ottaminen. Ei ole aina aikuinen, joka päättää vaan lapset pääsee osallistumaan.” VS2

”Kaikki liippaa tosi läheltä toisiaan, mutta sitten kuitenkin mä luulen, että opettajilla on vetovastuu ja niin sanotusti viimeinen sana, että miten toimitaan. Ja jotenkin yhteistyössä sosionomin kanssa pitää yllä sitä, että siellä on oikeasti niinku tasavertaista ja kaikkien lapsien osallisuus ja oppiminen mahdollistuu.” VS4

Osallisuuden mahdollistamista kuvattiin pienryhmätoiminnan ja sitä kautta yksilöllisemmän ohjauksen toteuttamisena, toiminnan strukturoimisena kuvatuena avulla ja ylipäätään, miten mahdollistetaan lapsen osallistuminen päiväkodin toimintaan.

”Ryhmissä, missä olin kun ne opettajat hoksasi, --- kuinka paljon mä annoin sitten siihen ryhmään. Pystyin ottaa omat pienryhmät erikseen vielä pienryhmiä pilkkomaan pienemmiksi. Pystyin tekemään ennakoiden tosi paljon opettajan kanssa yhteistyössä kuvatukea retkille ja pienryhmätoimintaan. Erityisesti ne tuen tarpeiset lapset sai sitä enemmän sitä aikaa aikuiselta.--- Meillä on S2 lapsia paljon päiväkodissa ja sitten katsottiin, mitkä ryhmät on ne jotka hyötyisi siitä ylimääräisestä resurssista. Siellä nimenomaan se minun osaaminen oli sitä pienryhmätoiminnan mahdollistamista ja semmoista tasavertaisuuden huomioimista. Olin paljon tukemassa kieli- ja kuvitusjutuissa ja kuvatuena tekemisessä, että kaikki pääsee mukaan.” VS4

”Oon saanut, vaikka hoksautusta, että mitä, jos perheellä ei ole varaa ostaa uusia vaatteita, että ei se auta laittaa viikkotiedotteessa aina, että muistattehan kunnolliset ulkovaatteet. Nyt olisi ehkä sensitiivisesti hyvä kysyä tai jotenkin tuoda tää keskustelussa silleen hienovaraisesti esille. Niin tämmöistenkin niinku hoksauttaminen (on varhaiskasvatuksen sosionomin osaamista). Tai sitten juurikin, jos on vaikka luistelua. Esimerkiksi tiedän, että meidän varhaiskasvatuksen sosionomin ryhmässä tuli viesti, että jos te ette jostain syystä saa hankittua tai teillä ei ole mahdollista hankkia, niin otattehan yhteyttä. Me huolehdimme, että lapsenne pääsee (osallistumaan). --- Semmoinen viestinnällinenkin aspekti on, mitä itsekkin oon alkanut enemmän huomioimaan.” VO2

Lisäksi osallisuus näyttäytyi haastateltavien puheissa siten, että lasten on mahdollista osallistua leikkiympäristöjen suunnitteluun ja että aikuinen huomioi esimerkiksi kaverisuhteet päiväkodin eri ryhmistä. Varhaiskasvatuksessa leikki on keskeinen oppimisen muoto, johon varhaiskasvatuksen sosionomin osaamista voi haastateltavien mielestä hyödyntää.

”Lasten osallistuminen, että se on tuolla takaraivossa. --- siellä arjessa, että just oppimisympäristöt ja että ei välttämättä aikuinen hoksaa, että mitä siellä tiloissa voisi olla. Mitä ne lapset haluaa leikkiä, että osallistutetaan lapsiaan. --- Tuntee myöskin ne toisen ryhmän lapset ja sieltä kaverisuhteita meidän ryhmään.” VS2

”Meillä oli hyvänä aiheena esimerkiksi leikkitaitojen tukeminen, että meillä varajohtaja yhtäkkiä hokasi, että muthan on koulutettu tähän. Se oli muille vähän niinku uutena, miten tätä toteuttaa. Oli kiva tuoda omaa näkökulmaa (leikistä), miksi se on tärkeätä. Miten mä sitä tekisin esimerkiksi eri ikäisten kanssa. Vasussa kuitenkin se leikki tuodaan niin isossa ja semmoisena poikkileikkaavana asiana. Kun just se on sitä sosionomin (osaamista), että me voidaan leikkiessä harjoitella niitä asioita. Ei tarvitse istua pöydän ääreen ja harjoitella leikkaamista, vaan me voidaan harjoitella leikkiessä, että me ollaan kirurgeja ja meillä on sakset.” VS1

Varhaiskasvatuksessa toteutetaan inklusiivista kasvatusta, jolloin kaikilla lapsilla tulee olla yhtäläiset oikeudet osallistua (Karila ym. 2017, 73). Tuen tarpeisten lasten kohdalla osallisuuden mahdollistaminen herätti joissakin haastateltavissa ristiriitaisia ajatuksia. Haastateltavien kertomuksissa inklusio nähtiin työyhteisössä hyvin alkeellisesti fyysisen inklusion toteutumisen näkökulmasta. Yksi haastateltavista toi esiin inklusiolla tarkoitettavan enemmän kuin vain tuen tarpeisten lasten sijoittamista tavalliseen päiväkotiryhmään (vrt. Lakkala, Beaton & Kokko

2024). Yksilöllisen tuen antamiseen varhaiskasvatuksessa ei kuitenkaan aina ollut mahdollisuuksia. Hänen kokemuksensa mukaan resurssien niukkuus näyttäytyy jossain tilanteissa lasten ylikuormittumisena, joka purkautuu väkivaltaisena käytöksenä.

”Tuntuu, että mä oon inkluusion puolestapuhuja ja sitä, että jokaisella pitäisi olla oikeus ja mahdollisuus ja saada se tuki. --- Mä koen itsekin välillä ristiriitaa kun mun pitäisi puhua sen inkluusion puolelle, mutta ne semmoiset rajapinta ihmiset, joissa mä koen, että sen lapsen etu ei ole enää olla siinä muiden kanssa, vaan ne tarvitsisi sitä eriyttämistä. --- Mutta sitten meillä ei ole sitä välimuotoa. --- Miten loistava olisi, että lapsi voi käydä tutustumassa normaaliryhmässä, mutta sitten kun kuormittuu liikaa niin olisi paikka, missä hän voi oikeasti olla turvassa. Niin meillä ei semmoista ole, että se on semmoinen yksi kehitettävä asia. Käsittääkseni esimerkiksi lasten väkivaltaisuus on koko ajan lisääntynyt, missä on nimenomaan se kuormittuminen. --- Tulee niin paljon impulsseja ja muita täällä niin he kuormittuu. Se lataus on aivan liian suuri ja meillä ei ole tilaa eikä ihmisiä ottaa siitä koppia.” VS1

Osa haastatelluista varhaiskasvatuksen opettajista tiedosti, että lapsia, joilla on haastavaa käyttäytymistä, tulisi voida tukea ja että varhaiskasvatuksen sosionomilla on enemmän koulutuksen tuomaa osaamista tarkastella tukea tarvitsevien lasten osallisuuden mahdollisuuksia ryhmässä.

”Huomaa, että ehkä sieltä koulutuksessa (varhaiskasvatuksen sosionomin) saanut enemmän semmoista osaamista haastavien lasten kanssa toimimiseen.” VO1

Yhdenvertaisuuden huomiointi

Varhaiskasvatuksessa yhdenvertaisuudella tarkoitetaan sitä, että kaikki lapset ja aikuiset tulevat kohdelluksi omista lähtökohdistaan käsin (Opetushallitus 2023), minkä huomioinnin koettiin olevan varhaiskasvatuksen sosionomin keskeinen osaamisalue.

”Oma vahva ajatus on tältä omalta työkokemukseltani se lasten semmoinen yhdenvertaisuus, tasa-arvot ja vuorovaikutus. --- Sosionomit osaamisellaan pystyy poimimaan sieltä ne, ketkä tavallaan tippuu pois siitä (yhteisestä toiminnasta). --- Nykypäivän haasteet on paljon tuen tarpeisia lapsia, paljon S2 lapsia, että he (opettajat) ei välttämättä aina kokonaisvaltaisesti hahmota sitä, mitä kaikkea se tarkoittaa, että mihin kaikkiin tilanteisiin. Sosionomit mun mielestä aika hyvin osaa sieltä hoksata, että oletteko te ajatellut lapsen kokonaisvaltaista päivän kulkua,

että kaikki osat olisi silleen, että hän (lapsi) kokisi olevansa ihan yhtä tärkeää osa tai olisi yhtä paljon mukana siinä.” VS4

Varhaiskasvatusyksiköissä yhdenvertaisuustyötä on sanallistettu muun muassa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelman avulla. Suunnitelman kautta tuodaan konkreettisesti esiin muun muassa, kuinka yksikössä tunnistetaan syrjintää tai kiusaamista ja kuinka siihen puututaan. Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelman tarkoituksena on kehittää varhaiskasvatusyksiköiden toimintakulttuuria inklusionäkökulmasta. (Opetushallitus 2023.) Yhdenvertaisuustyön osalta haastateltavilla oli hyviä kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajan ja sosionomin välisestä yhteistyöstä. Kumpikin ammattilainen oli tuonut omaa osaamistaan yhdenvertaisuustyön teemojen jalkauttamiseen.

”Me molemmat tehdään tasa-arvo ja yhdenvertaisuussuunnitelmaa, vastuussa ollaan siitä oltu. On käyty sitä keskustelua, niin mä oon katsonut sitä hyvin tarkasti vasun vinkkelistä ja sieltä perustellut ja mietittynyt talon asioita sen näkökulmasta. Ja sitten taas hän (sosionomi) on tuonut tämmöistä moninaisten perheiden näkökulmaa. Me on lähdetty sitä kautta miettimään, ja meillä on ollut tosi rikasta keskustelua.” VO2

”Oon käynyt nyt antirasismikoulutuksen, kun ajattelin, että sekin voisi olla semmoinen sosionomin (osaamisalue) kun meille kuitenkin kuuluu se kiusaamisaluekin. --- Tuo antirasismi on semmoinen, että mä koen se on ehdottomasti sosionomille se ykkönen kuitenkin.” VS5

Yksi haastateltavista kertoi, kuinka varhaiskasvatuksen sosionomin yhdenvertaisuusosaamista voidaan hyödyntää myös yksiköiden pedagogisessa kehittämistyössä. Useissa varhaiskasvatusyksiköissä toimii pedagogisen kehittämiseen pedatiimejä, joihin osallistuvat varhaiskasvatuksen opettajat ja päiväkodin esihenkilöt. Yksikön mukaan näihin osallistuu myös varhaiskasvatuksen sosionomeja. Pedatiimejä on käsitelty tarkemmin toisen tutkimuskysymyksen yhteydessä luvussa 6.2.1.

”Pedatiimissä me kootaan (pedagogisia käytäntöjä) nyt tällä hetkellä meidän talosta, että kaikilla olisi niinku yhtäläinen oikeus. Kaikilla lapsilla olisi samankaltaiset oikeudet tässä talossa, että miten vasu ollaan jalkautettu tänne. --- Sosionomi on ihan normaalisti (mukana) ja sillä on mentoripari, jonka kanssa hän nyt tekee.” VO3

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen

Haastatellut varhaiskasvatuksen opettajat ja sosionomit kokivat varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisalueella olevan lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisen. Lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen nähtiin kaiken kaikkiaan tärkeänä ja ajankohtaisena asiana, sillä puutteelliset tunne- ja vuorovaikutustaidot näyttäytyvät varhaiskasvatuksen arjessa haastavana käyttäytymisenä.

”Haastava käyttäytyminen on vuosi vuodelta lisääntyy. Semmoinen lasten keskinäinen vuorovaikutuksen harjoittelu vaatii tosi paljon sitä aikuisen tukea nykyään. Semmoinen niinku tunne- ja kaveritaitojen harjoittelu, niin sitä tarvitaan.” VO2

Tunne- ja vuorovaikutustaidot näyttäytyvät luontevimmin lasten leikki- ja kaveritaidoissa, joita varhaiskasvatusikäisten lasten kanssa harjoitellaan. Varhaiskasvatuksessa oppiminen tapahtuu pitkälti leikin avulla. (vrt. Laaksonen 2019.) Haastateltavat kokivat, että varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisen avulla voidaan tukea lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjaantumista.

”Tunne- ja turvataidot on semmoisia ja kaveritaidot, mitkä varhaiskasvatuksen sosionomilla on osaamisena. Erityisesti se vuorovaikutuksen ja niinku dialogisuuteen liittyvä osaaminen on mun mielestä, jotenkin vahvempaa kuin, mitä ajattelen, että niillä opettajilla kenen kanssa minä olen työskennellyt.” VS4

”Mun toimenkuva on nimenomaan niitä ryhmätaitoja arvioida ja vuorovaikutustaitoja. --- Mä huomaan, että pysyisi semmoinen elämän myönteisyys ja se oppimisen ilo, mitä puhutaan koko ajan. Mitä mä vanhemmille just sanoin, että jos lapsella on vaan hyvä tulla tänne ja niillä vanhemmillä on, miten paljon se kantaa tulevaisuuteen niin kyllä se vaatii niin paljon.” VS1

”Vetäisi ne vuorovaikutustaidot ja tunnetaidot pienryhmissä, että sillä olisi aina ne.” VO3

”Se vuorovaikutus ja kommunikointi semmoinen dialogisuus sen ja osallisuuden mahdollistaminen siinä ryhmässä. Mä koen, että se olisi niinku selkeästi sosionomin työtä.” VS4

Yksi haastatelluista koki, että yhteistyötä varhaiskasvatuksen opettajan ja varhaiskasvatuksen sosionomin välillä voidaan toteuttaa ohjatussa toiminnassa niiden lasten kanssa, jotka tarvitsevat tukea vuorovaikutustaidoissa.

”Se vuorovaikutus ja kommunikointi menisi ehkä enemmän sosionomille, mutta sillä tavalla yhteistyössä opettajan kanssa. Jos opettajalla on joku opetustuokio, mihin tarvitsee sitten kuvataukea erityisesti jollekin lapselle sosionomi voisi sitä toteuttaa ja olla siinä kaverina.” VS4

Haastatelluista yksi ehdotti, kuinka varhaiskasvatuksen sosionomin tunne- ja vuorovaikutusosaamista voidaan hyödyntää perhettä kohdanneessa kriisissä, joka vaikuttaa lapsen hyvinvointiin.

”Ajatellaan vaikka, että toiselle vanhemmalle on käynyt jotakin ja se alkaa lapsessa näyttäytymään. Niin voisiko sitten hyödyntää, että --- hän (sosionomi) tekee enemmän lapsen kanssa semmoista toimintaa, joka tukee lapsen olemista ryhmässä, mutta samalla pääsee myös käsittelemään sitä perheessä tapahtunutta silleen sensitiivisesti lasta huomioiden.” VO2

6.2 Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuva varhaiskasvatuksessa

Toisen pääkategorian, nimeltään varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvan väljyys avulla vastaan toiseen tutkimuskysymykseen:

Millaisena varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuva näyttäytyy varhaiskasvatuksessa varhaiskasvatuksen sosionomien ja varhaiskasvatuksen opettajien kertomana?

Kuvauskategorioiksi muodostin kolme elementtiä: epäoikeudenmukaisuuden kokemus, tehtävänkuvan muotoutuminen yksilötasolla sekä tehtävänkuvan muotoutuminen työyhteisötasolla. Kuvauskategorioiden sisältöjä avaan tarkemmin käsityskategorioiden avulla.

6.2.1 Epäoikeudenmukaisuuden kokemus

Vähäinen tietämys varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvasta

Haastatteluaineiston perusteella sekä varhaiskasvatuksen sosionomit että varhaiskasvatuksen opettajat kokivat varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvasta olevan vielä vähän tietoa työyhteisössä. Tämä aiheutti epäselviä tilanteita ja väärinymmärryksiä.

”Kyllä se on vielä uusi asia, se on niin uusi asia. --- Onko vaikka opettaja parilla ollut aikaa tutustua siihen mun toimenkuvaan. Se on monelle vieras asia, että kun moni ajattelee, että mä oon niinku lastenhoitaja, mutta mulla on vaan tällöinen erikoisosaaminen. --- Kun se tieto ei ole siirtynyt kaikille ja kaikki ei ole kerinnyt sisäistää sitä (työnkuva).” VS1

”Itse ei ole vain kerennyt perehtyä mihinkään tällöiseen, että toisaalta kun meillä nyt on se sosionomi tässä niin olisi ehkä hyvä perehtyä.” VO1

”Itse asiassa ei hirveän tarkasti olla, että se voisi olla meidän pedatiimin aihe (sosionomin työnkuva).” VO3

Osa haastatelluista varhaiskasvatuksen sosionomeista koki, että heillä itselläkään ei ollut vielä riittävästi tietoa, mitä tehtävänkuvaa tarkalleen ottaen kuuluu. Oma epäselvä asema koettiin vaikeaksi perinteisiin varhaiskasvatuksen lastenhoitajan ja varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin verrattuna.

”Vielä se tietämättömyys asioista, että mikä se olisi sosionomin työnkuva. --- On puhuttu siitä, miten me tuodaan itseämme esille ja toki niin, että ihmiset ymmärtää. Nyt mulla on ainakin semmoinen kuva, että mun osaamista arvostetaan, mutta kun se on vielä niin lapsenkengissä. Itselläkin kun se on, ei vielä oikein tiedä tarkkaan. --- Itsekin sen sisäistäminen, että mitä se on jotenkin tosi vaikeaa välillä. Olenko minä lastenhoitaja vai miten mä tuon tätä (omaa osaamista esiin).” VS2

Haastatellut nostivat esiin, että varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäväkuva oli epäselvä työyhteisön lisäksi asiakasperheille. Jotkut perheet rinnastivat heidät lastenhoitajiin ja jotkut puolestaan lastensuojelun sosiaalityöntekijään. Joissakin tilanteissa epäselvyys oli aiheuttanut perheissä hämmennystä.

”En mä toki tiedä, mitä noi perheet ajattelee, mutta ehkä niillekään ei ihan ole selkeää, että mitä mä niinku teen. Nekin varmaan ajattelee vaan, että tuo niinku on ryhmän työntekijä, lastenhoitaja.” VS3

”Varmasti vanhemmillekin on vähän epäselkeä, että mikä se vakasosionomi on.” VS5

”Käytiin ihan semmoinen palaveri, että avattiin sitä työnkuvaa ja miksi me pyydetään vaikka meidän talon varhaiskasvatuksen sosionomi keskustelua ohjaamaan. He sitten kyllä ymmärsi ja pahoitteli. Mutta siinä huomasi myös, että perheillä ei ole sitä tietoa, miksi ja miksi tulee juurikin ryhmän ulkopuolinen henkilö. --- Mutta se on ehkä perheilläkin vähän semmoinen, että sosionomin he mieltään niinku lastensuojeluun.” VO2

Asiantuntijuuden vähäinen hyödyntäminen ja rajoittaminen

Varhaiskasvatusyksiköissä oli yleisesti käytössä pedagogiset tiimit (pedatiimit). Tiimien tarkoituksena nähtiin yksikön pedagogista toiminnan kehittämisen ja arviointi. Huomionarvoista oli, että varhaiskasvatuksen sosionomien asema pedatiimin jäsenenä tai ammatillinen anti ryhmälle oli erittäin epäselvä joissakin työyhteisöissä. Joissakin yksiköissä sosionomi sai tulla tiimiin, jos ehti muilta töiltään.

”Aika harvoin siis pääsen (nukkarista). --- Mulle on sanottu, että saa tulla ihan mihin vaan pääsen.--- Mä ehkä itse mieltäisin sinne opettajien (pedatiimiin) kuitenkin.” VS3

”Kyllä mä haluaisin osallistua siihen pedatiimiin. --- Aion tuoda sen vielä esille, että haluaisin itsekin edes välillä, että voisiko sitä vaikka vuorotella, että milloin pääsisi sinne pedagogiseen tiimiin.” VS5

Joissakin yksiköissä varhaiskasvatuksen sosionomi sijoittui joko varhaiskasvatuksen opettajien tai varhaiskasvatuksen lastenhoitajien tiimiin. Yleisesti tiimi oli erikseen vain varhaiskasvatuksen opettajille ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajille. Varhaiskasvatuksen sosionomeille ei omia pedatiimejä ollut. Tämä selittyy tässä vaiheessa myös sillä, että yksiköissä työskentelee pääsääntöisesti 1–2 varhaiskasvatuksen sosionomia.

”Minusta tosi hyvä, että opettajilla on oma. Mutta ei mua yhtään haittaa, että siellä on ne sosionomit.” VO1

”Meillä (sosionomeilla) on lastenhoitajan kanssa yhteinen (pedatiimi). --- Omahan olisi niinku kaikista paras, mutta kun ei ole niitä sosionomeja ehkä niin niitten opettajien kanssa kuitenkin (olisi parempi).” VS2

Tutkimukseen osallistuneiden kokemukset tiimien toimivista kokoonpanoista ja tehtävistä vaihtelivat laidasta laitaan. Toisaalta monet haastatellut varhaiskasvatuksen sosionomit itse kokivat, että heidän asiantuntijuutensa yksikön pedagogisen toiminnan kehittämässä ja arvioinnissa tulisi parhaiten hyödynnettyä, jos he osallistuisivat varhaiskasvatuksen opettajien kanssa samaan tiimiin, eikä erilliseen omaan tiimiinsä.

”Oon täällä pedatatiimissä mukana. --- Just siellä pedapalaverissa sitten mun mielestä se on yks tosi tärkeä paikka, missä tulee mulle esimerkiksi niitä opettajien haasteita tai mihin he tarvitsisi tukea. Mun on ollut helppo siinä esimerkiksi, että mä voin tulla auttaa tai mä osaisin neuvoa tässä.” VS1

”Pedatiimi on ihan erikseen, missä on vaan opettajia plus minä olen sitten ollut siinä sosionomin roolissa mukana.” VS4

”Omahan olisi niinku kaikista paras, mutta kun ei ole niitä sosionomeja ehkä niin niitten opettajien kanssa kuitenkin (olisi parempi).” VS2

Pedatiimien kokoonpanojen monenlaisuus ja varhaiskasvatuksen sosionomien aseman vaihtelevuus kertoo ehkä siitä, että sosionomin ammattitaito rakentuu monitieteiselle perustalle. Tämän vuoksi varhaiskasvatuksen sosionomin ammattitaidon hyödyntäminen vaatisi vallitsevien käytäntöjen muuttamista joissakin työyhteisöissä. Ideaalitalanteessa varhaiskasvatuksen sosionomin monipuolista osaamista oli hyödynnetty sekä varhaiskasvatuksen opettajien että varhaiskasvatuksen lastenhoitajien tiimeissä.

”Meidän varhaiskasvatuksen sosionomi tulee juurikin tähän opettajien palaveriin, että se on myös hänelle. --- Mä oon ymmärtänyt, että meidän talon sosionomi on myös välissä ollut niissä lastenhoitajien (timeissä). --- Mä oon kokenut, että siinä juurikin käydään semmoista rikasta keskustelua ja vaihdetaan ajatuksia ja ideoita.” VO2

Varhaiskasvatuksessa jokaiselle lapselle tehdään varhaiskasvatussuunnitelma (vasu). Vastuu suunnitelman tekemisestä on varhaiskasvatuksen opettajalla, mutta tavoitteena on, että kaikki ryhmän aikuiset tuovat oman näkökulmansa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 23§.) Haastatellut varhaiskasvatuksen sosionomit osallistuivat vaihtelevasti varhaiskasvatussuunnitelman tekemiseen. Joissakin työyhteisöissä varhaiskasvatuksen sosionomit ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajat eivät osallistuneet vasun laadintaan.

”Mä toki pääsen kaikkien vasut lukemaan, mutta kun mulle ei anneta aikaa. Niin milloin mä voisin käydä niitä lukemassa.” VS3

”Tällä hetkellä vasut tekee opettaja yksin, että se on semmoinen mikä kuuluu opettajalle. Koen, että sekin täytyisi jotenkin saada moniammatillisemmaksi, että ainakin osan lasten kohdalla hyötyisi. Se on nyt tällä hetkellä opettajan työtehtävissä.” VS4

”Minulla on se pedagoginen vastuu, kaikki vastuu periaatteessa. Minä teen kaikki vasut ja leopsit (lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelma). --- Pidän ne kaikki semmoiset (vasukeskustelut).” VO1

Joissakin yksiköissä oli tapana, että varhaiskasvatuksen sosionomit kävivät joko kirjaamassa vasu-pohjaan huomioitaan tai toivat niitä esille yhteisissä keskusteluissa. Varhaiskasvatuksen opettaja oli kuitenkin päävastuussa vasu-tekstin laadinnasta ja vasu-keskustelujen vetämisestä. Yhteisen moniammatillisen keskusteluajan löytäminen koettiin vaikeaksi, mutta jonkin verran sisällöistä ehdittiin varhaiskasvatuksen opettajan kanssa keskustella.

”Oon osallistunut siihen vasupohjan täyttämiseen. Mä koin, että silloin syksyllä, että meillä oli tässä yksi opettaja ja 18 lasta. Se on aika kovaa hommaa täytellä niitä vasupohjia niin aina kävin lisäämässä sinne jotakin. Kun ehdittiin yhdessä katsoa niin katsottiin. Mä just sanoin, että saa poistaa, jos ei kuulosta yhtään (oikealta). Mutta siis olin apuna siinä (vasujen täyttämisenä).” VS5

”Opettaja tekee (vasut), mutta toki osallistun myöskin sitten siihen tekoon ja käydään yhdessä läpi. --- Kyllä joo (opettaja pitää keskustelut).” VS2

”Ei se ole sitä, että mä en halua. Monelle kun mä aukaisin, että kyllä mä tuotan sinne huomioita ja arvioin ihan samalla lailla. Se on vaan opettaja, joka sen kirjaa ja vastaa siitä, että ihan samalla lailla lastenhoitajan pitää. Mutta täällä on vahvasti ainakin tässä meidän päiväkodissa se, että opettajat tekee vaan vasut. Ja näinhän se ei mene, että kyllähän lastenhoitajankin pitää tuottaa sinne huomioita, kaikki tuottaa näkemyksensä. Kyllä se varmaan on se käytännön arki, se on niin lyhyt se yhteisen keskustelun aika, jotenkin se nähdään hirveän vaikeaksi (vasujen yhdessä tekeminen).” VS1

Varhaiskasvatuksen opettajien työnkuva poikkeaa varhaiskasvatuksen sosionomien työnkuvasta muun muassa niin, että työaikaan on kirjattu suunnittelu-aikaa (sak-aika). Suunnitteluajan tavoitteena on toiminnan pedagoginen suunnittelu, arviointi ja kehittäminen. Varhaiskasvatuksen opettajien suunnittelu-aika on noin 13% työajasta. Koko-aikaista työtä tekeville varhaiskasvatuksen opettajilla tämä aika on noin viisi tuntia viikossa. (OAJ 2023, 5–6.) Varhaiskasvatuksen sosionomeille ei ole kirjattu vastaavaa oikeutta suunnittelu-aikaan. Haastatellut varhaiskasvatuksen sosionomit kokivat epätasa-arvoisena sen, että he ovat suunnitteluajan suhteen eriarvoisessa asemassa kuin varhaiskasvatuksen opettajat. He toivat esiin, että suunnitteluajan vähäisyys tai puuttuminen vähentää heidän ammattitaitonsa hyödyntämistä. Suunnittelu-aika nähtiin yhtenä keinona erottautua varhaiskasvatuksen lastenhoitajan tehtävästä, jonka pätevyysvaatimuksena on toisen asteen ammatillinen tutkinto.

”No kyllä mä koen, että tarvitsisi (sosionomi suunnittelu-aikaa).--- Kuulostaa siltä, että sitä sosionomin koulutusta ei tavallaan arvosteta.” VO3

”Kaipaisi semmoisia, että olisi paikkakunnalla yhteneväinen linjaus, vaikka siihen suunnittelu-aikaan.” VS5

”Kun opettajilla on hyvin selkeänä, että mikä on suunnittelu-aikaa kotona, mikä suunnittelu-aikaa täällä ja mikä on ryhmässä oloaika. Niin niin ei se meillä ole vielä niin. Niin se on vähän haastavaa.” VS1

”Meillähän ei sosionomeilla tällä hetkellä ole sitä suunnittelu-aikaa. --- Ehdottomasti täytyisi olla suunnittelu-aikaa. --- Kyllä mä sanoisin, että minimissään se kaksi tuntia viikossa.” VS4

Erään varhaiskasvatuksen sosionomin suunnittelu-aika oli ajoitettu niin, että oli mahdollista tehdä yhteissuunnittelua ryhmän varhaiskasvatuksen opettajan kanssa. Hänellä oli kuitenkin vähemmän suunnittelu-aikaa kuin opettajalla.

”Mullahan on tuota suunnittelua joka toinen viikko mulla tunti ja sitten joka toinen viikko on 2 tuntia. Se on aina katsottu silleen, että se toinen tunti niistä on sitten opettajan kanssa yhteistä suunnittelua. Onhan mulla niinku paljon vähemmän sitä suunnittelua. --- Koen, että se olisi tärkeää, että se suunnittelu olisi ja saisi olla enemmän, koska se kuitenkin takaa siihen ryhmän toimintaakin sitä sisältöä sitten munkin osalta.” VS5

Yhteinen suunnittelu-aika oli myös erään varhaiskasvatuksen opettajan toiveena. Tilanteessa, jossa omassa ryhmässä ei ollut varhaiskasvatuksen sosionomia, yhteisellä suunnitteluajalla olisi mahdollisuus konsultoida talon varhaiskasvatuksen sosionomia.

”Koen, että olisi ihanaa kun hänellä olisi vaikka suunnittelu-aikaa silleen, että mulla olisi kans. Pystyisin menemään silloin hänen kanssa suunnittelemaan ja kysymään häneltä vaikka neuvoa oman ryhmän asioihin. --- Mun mielestä hänellä voisi olla yhtä paljon kun meillä opettajilla, että en mä koe, että hänellä pitäisi olla vähemmän.” VO2

6.2.2 Tehtävänkuvan muotoutuminen yksilötasolla

Oman työnkuvan kehittämisen mahdollisuus

Useampi haastatelluista varhaiskasvatuksen sosionomeista koki oman aktiivisuuden ja kehittämistyön olevan keskeistä uuden tehtävänkuvan muotoutumisessa. Mahdollisuus kehittää omaa työtä koettiin toimintana, jota työyhteisön kehittämismyönteisyys edistää. Huolena nousi, että kaikki varhaiskasvatuksen sosionomit eivät välttämättä jaksa taistella omasta tehtävänkuvastaan. Silloin voi käydä niin, että varhaiskasvatuksessa toimivien sosionomien määrä laskee, kun työ koetaan vaikeana ja kuormittavana.

”Sosionomeilla on iso työ siinä, että me pidetään kiinni siitä omasta ammattioikeudesta. Muistuttaa myös sitten muitakin siitä.” VS4

”No paljon kyllä sitä, että pitää itse selvittää asioita. --- Että tosi paljon olen itse oppinut ja opiskellut, että vaatii sellaista aktiivista roolia.” VS5

Joillakin haastateltavilla oli tukenaan oma tiimi, jossa oli löydetty yhteinen tahtotila työn kehittämiseen ja muuttamiseen. Työyhteisön avoimuus, tuki ja uusien työntekijöiden kuunteleminen koettiin merkittävänä, jotta varhaiskasvatuksen sosionomit pysyvät työssään. Lisäksi aktiivinen ja rohkea asenne työn kehittämistä kohtaan nähtiin tärkeänä, jotta työntekijällä olisi mahdollisuus luoda omaa tehtävänkuvaansa.

”Tää me kolmikko: meidän opettaja, minä (sosionomi) ja lastenhoitaja, että meillä on kaikilla semmoinen tahtotila, halua lähteä nyt kehittää ja muuttaa sitä (toimintatapoja). --- Kyllä se vaatii sen (aktiivisuuden). Mä ymmärrän täysin, että jotkut on aloittanut varhaiskasvatuksen sosionomi pestissä ja jäänyt pois. Tää vaatii semmoisen ehkä vähän hullunkin asenteen, että sulla pitää olla sitä rohkeutta ja sitä jämpätyttä, että mä haluan ruveta tekemään tätä näin.”
VS1

”Nyt kun heitä(sosionomeja) koulutetaan ja me heitä saadaan kentälle, että myös pidetään heistä kiinni, että he ei sitten kohta ole jossain muissa työtehtävissä. Tehtäisiin sen takia niinku selkeyttä ja sitten myös se, että heille mahdollisuus toteuttaa omaa työnkuvaansa parhaalla mahdollisella tavalla. Kuunneltaisiin heitä, jos heillä on jotain, että tämmöistä voitaisi miettiä yhdessä koko talona. Myös työkentällä ihmisille sitä herättelyä siihen, että meidän ala kehittyy jatkuvasti.” VO2

”Kyllä se on se avoimuus. Kyllähän se vaatii minulta paljon, että mä näytän sen, että minuun voi luottaa ja mä otan sitä (vastuuta). Olisihan munkin helppo vaan sanoa, että en mä vielä tiedä tai katotaan. --- Mulle tulee itselle semmoinen olo, että miksi mä teen näin paljon töitä ja miksi mä rummutan niitä rumpuja. Voisinhan mä ottaa sen roolin ja heittäytyi siihen, että paikakakunta ei ole vielä linjannut. --- Se on mun ammattiylpeyttä ja sitä, että mä lähden kehittäään. Mä haluan sen toimenkuvan ja mä haluan olla ylpeä siitä, mitä mä teen ja olla se korvaamaton. Kyllä se vaatii sen oman kunnianhimon ja aktiivisuuden ja sen halun kehittää (työnkuvaan).”
VS1

Epäselvän työnkuvan haastavuus

Toisaalta tehtävänkuvan väljyys nähtiin ongelmallisena, koska oli vaikea hahmottaa, mitä työntekijältä konkreettisesti odotetaan. Epäselkeä tehtävänkuva ja toimiminen ainoana yksikön varhaiskasvatuksen sosionomina tuntuivat herkästi raskaalta. Selkeiden raamien puuttuminen siitä, mitä odotetaan haastaa myös työntekijän toimimista. Silloin työntekijän on täytynyt lähteä

kokeilemaan, mitkä tehtävät voisivat olla sopivia. Tämä oli koettu kuormittavana. Myös päiväkodin johdon kanssa keskustelua ei pidetty aina sellaisena toimintatapana, joka voisi tuottaa myönteistä tulosta.

”Onhan tää ollut aika pelottavaa just yksinään, kun ei ole niitä raameja. Mulle ei periaatteessa ole sanottu, että näitä asioita tässä ajassa vaan mun on pitänyt lähteä itse vähän kokeilemaan, että mikä ja mitä niitä isoja sanoja on siellä jossain hallituksessa tuotu, että mikä se on (työnkuva).--- Mä sanon aina, että se on lastensuojelullinen asenne ja pedagoginen osaaminen, että se on se. Se jotenkin vaatii semmoista hakemista. Kun sehän elää koko ajan muutenkin sen kauden aikana, kun se on niin perheistä ja lapsista kiinni ketä on (ryhmässä).” VS1

”Varmasti olisi itsekkin pitänyt tässä jo pitkin syksyä aktiivisemmin olla tuonne johdolle. Mutta se nyt on ollut vaan vähän semmoista, että mikä tahansa asia, mistä vaikka me annetaan palautetta tai kehittämisideoita, niin ei ehkä oikein ole sitten ottanut tuulta. Niin se on sitten senkin takia niinku itselläkin jäänyt sitten.” VS3

Varhaiskasvatuksen sosionomin uusi tehtäväkuva tuntui hyvin epäselvältä. Sosionomi itse, eivätkä muutkaan työyhteisössä tuntuneet tietävän, mitä tehtäviä varhaiskasvatuksen sosionomille kuuluu vuoden 2018 varhaiskasvatuslain uudistuksen jälkeen.

”Moni kyseli siitä ja varmisteli, että eikö sulla nyt ole sitä opettajan pätevyyttä siis ollenkaan. Ja minä, että ei ole. Moni on kysellyt, että no mikä se on se työnkuva, mutta kun ei ole itsekään osannut oikein vastata. --- Muutkin muistakin ryhmistä kyselee, että no miten sulla on lähtenyt menemään ja miten se nyt eroaa ja mitä sä oot niinku tehnyt. Mutta kun ei osaa oikein itsekään vastata sitten. ---Totta kai siinä tuntui itselläkin silleen, että apua hyväksytäänkö mua tänne kun ajatellaan, että opettajalle jää niin paljon vastuuta.” VS5

”Tietääkseni mulla (varhaiskasvatuksen opettaja, jota kysyttiin yksikön varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävään) olisi lähtenyt suunnitteluajat pois esimerkiksi ja se ei kuulostanut kivalta. Silloin kun mulle sitä ehdotettiin mun mielestä se rooli kuulosti samalta kuin lastenhoitajan rooli ja sitten olisi vaan pitänyt tehdä Lapset puheeksi -keskustelut. --- Mä en oikein tiedä, mikä se olisi ollut sitten se mun tehtävä.” VO3

”Tavallaan ehkä se kun ne muut asiat on vielä niin lapsenkengissä. Ei sitten välttämättä itseläkään ole semmoista, että mitä se voisi vielä olla sitten se muu ja se sosionomin työnkuvan tuominen sitten. --- ”Kyllä sille on tarvetta kunhan se saa tavallaan sen jalansijan siellä ja kaikille myytyä. --- Sellainen niinku markkinointi ja jotenkin sisään tuominen. Sosionomilla myös sekä itsellä että muilla pitäisi olla se, että minä oon sosionomi. Vähän rinta rottingilla, että täältä tullaan eikä silleen hissukseen takaoven kautta.” VS2

6.2.3 Tehtävänkuvan muotoutuminen työyhteisötasolla

Vaihtelevat toimintakulttuurit

Tutkimustulosten perusteella varhaiskasvatuksen sosionomin työnkuva näyttäytyi vaihtelevana eri varhaiskasvatusyksiköiden välillä. Vaihteluiden taustalla olivat toisistaan poikkeavat toimintakulttuurit eri yksiköissä, mutta toisaalta myös valtakunnallisten ja paikkakuntakohtaisten ohjeiden selkiytymättömyys. Haastatteluun osallistui haastateltavia yhteensä kuudesta eri toimintayksiköstä, joissa jokaisessa varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvaa näyttäytyi erilaisena. Haastatellut varhaiskasvatuksen sosionomit ja varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että väljä tehtävänkuvaa tekee työstä epämääräisen ja vaikeasti toteutettavan.

”Koen, että tämänhetkinen tilanne on se, että on hyvin sekava, että paikkakunnalla tai täällä meillä (omassa yksikössä). Tietyllä tapaa joissain päiväkodeissa on tehty ehkä selkeätä roolijakoa ja sitä työnkuvaa on selkeytetty. Mä ehkä koen, että meidän yksikössä se on vähän semmoisena puheena ollut, että tämä ja tämä. Mutta sitten se arjen toteutus on vähän vaikeata.” VO2

”Paljon on kyseenalaistettu ja on yhdessäkin mietitty, miksi tuli tuo uusi työnkuva ennen kuin sitä on mietitty ihan loppuun asti. Kun se vaihtelee jo paikkakunnan sisällä, mutta sitten mä tiedän, että se vaihtelee myös, että muualla Suomessa on tosi erilaista.” VS5

”Onhan olemassa sosionomin työnkuva, mutta sitten se käytäntö on vielä niin hataralla pohjalla.” VS2

Haastatellut kuvasivat, kuinka joissakin työyhteisöissä tehtävänkuvaa muotoiltiin yhteisen keskustelun ja työtehtävien jakamisen avulla, joka vaatii kaikkien tiimin jäsenten kehittämismyönteisyyttä.

”Me vähän lähdettiin puhtaalta pöydältä nyttien sitten syksyllä liikenteeseen, että en mä tiedä voiko sanoa, että kukaan on päättänyt niitä (työtehtäviä). Yhteisen keskustelun kautta työparin kanssa jakanut niitä. --- Miten just erottautua tuosta opettajan työstä. Miten tavallaan myydä myöskin muille läpi se sosionomin osaaminen.” VS2

”Alkuhan se oli tosi vaikeata. Musta tuntui niinku, että mä välillä jouduin ottaa semmoisen opettajan sihteerin rooli, että mä niinku otin semmoisia käskyjä. --- Nyt musta tuntuu, että mä alan itse lunastaa sitä paikkaani uutena työntekijänä ja muuta, että saa sitä luottoa. Opettajakin on huomannut, että voi päästää vähän irti, että ei tarvitse tehdä kaikkea itse. --- Esimerkiksi kun nyt keväällä alkaa (vasun) arviointikeskustelut, niin silloin kun opettaja keskittyy niihin arviointikeskusteluihin, niin minä otan toiminnan suunnittelun vastuulle. Ihan siis sitä työnjakoa ja siinä on sitä vastuun jakamista ja sitä irti päästämistä.” VS1

Tehtävänkuvan määrittelyn koettiin olevan vielä väljä ja etenevän verkkaisesti sekä paikallisesti että valtakunnallisesti, minkä koettiin hidastavan tarkan tehtävänkuvan muotoutumista. Tehtävänkuvan määrittelyssä ammattiliiton roolin nähtiin korostuvan. Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattiliitto Talentia on muotoillut työryhmässään näkemyksensä varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvasta, joka pohjautuu muun muassa varhaiskasvatukseen, varhaiskasvatussuunnitelmaan ja varhaiskasvatuksen sosionomin ydinosaamiseen (Talentia 2022, 16). Esimerkiksi tämän pohjalta jotkut haastateltavat ajattelivat, että voitaisiin lähteä määrittelemään paikallisesti varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvaa.

”Hitaasti ja jotenkin ehkä se käytäntö kun arki on niin hektistä. Mä luulen, että muutkin sosionomit on niin jumissa siinä ryhmässä ja siinä arjessa ja lapsissa, että se arki on ehkä vienyt tilaa siltä kehittämiseltä ja siltä asioiden opettelulta ja muille tiettäväksi kertomiselta, että tämä on sosionomin työnkuva.” VS2

”Me harjoitellaan sitä nyt tällä hetkellä kun me saatiin nyt vasta --- paikkakunnan jutustellut toimenkuvat, mitä mä oon itse ajatellutkin. Niin me ollaan nyt vähän yritetty sitä työnjakoa, mutta kyllä se on vielä aika haasteellista, koska esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmien kirjaaminen kun on laitettu häilyvästi.” VS1

”Me on yritetty miettiä, että kun siihen ei ole semmoisia konkreettisia ohjeita sille, että mitä kaikkea sosionomille oikeasti kuuluu. --- Että semmoisia ohjeita on, mutta ei suoraan

konkreettisia (ohjeita). Mä oon yrittänyt itsekin miettiä, että mitä ne voisi olla. Just opettajan kanssa on puhuttu tuossa ryhmässä (mitä tehtävät voisi olla). --- Ei pelkästään paikkakunnan, vaan niinku ihan valtakunnallisesti. Olen paljon Talentiaa (varhaiskasvatuksen sosionomien ammattiliitto) seurannut, että kyllä ne ajaa sitä, että tulisi semmoista yhteneväiset linjaukset. ” VS5

”Lähden aina itse liiton kannalta ajattelemaan, että liitot ajaa asioita aina meille kaikille. --- Ja että kaupungit tekisivät selkeästi sen työnkuvan määrittelyn, joka käytäisiin vaikka kehittämisspäivissä tai talon palavereissa, että koko talon henkilökunta ymmärtäisi, että mikä se työnkuva on. --- Jollain tavalla se vaatii semmoista selkeätä linjausta, joka olisi sitten myös mustaa valkoisella jossakin. Huomaan, että paljon sitä puhutaan, että ei sitä nyt ole missään ja sitä ei ole kirjoitettu.” VO2

Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvaan on kirjattu, että tarvittaessa yksikössä toimivan varhaiskasvatuksen sosionomin tulee olla koko yksikön käytettävissä, koska jokaiseen ryhmään ei välttämättä saada varhaiskasvatuksen sosionomia (Karila ym. 2017, 85–89). Haastatellut varhaiskasvatuksen sosionomit ja varhaiskasvatuksen opettajat kokivat tämän olevan riskitoinen kirjaus. Haastateltavat kokivat, että on ongelmallista ehtiä toimimaan myös muissa kuin omassa ryhmässä. He ajattelivat, että mikäli yksikössä toimivan varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänä on toimia useissa ryhmissä, tulee se aikataulullisesti resursoida, jotta sen toteutuminen mahdollistuu.

”En kyllä usko, että olisi mahdollista. Välillä tuntuu, että riittääkö tuossa omassakaan ryhmässä. Koen, että on tärkeää, että mä oon jossakin ryhmässä enkä vaikka ole kiertävänä. Kun sä oot ryhmässä kiinteänä jäsenenä niin ne perheet tulee tosi tutuiksi ja sitten on helpompi havaita, jos tulee jotakin muutosta siellä perheessä tai lapsessa.” VS5

”Jos on laskennallisesti yli ryhmärajojen niin pitäisi ehkä nähdä se laskennallisuus, että miten se menee, että kuulostaa niinku aika hurjalta. --- Niin varmaan se pitäisi aika tiukkaan sitten niinku rajata, että mikä se on se tuntimäärä missäkin ryhmässä ja jotenkin pystyä pitämään kiinni niistä.” VS4

”Se ei niinku minun mielestä toteudu. --- Hänelle ei mahdollisteta hänen työtään (toimimista yli ryhmärajojen), vaikka hän itsekin on sitä tuonut esille, että hänellä pitäisi olla aikaa, vaikka

käydä muissa ryhmissä ja vähän kuulostella ja tavata perheitä ja kohdata. Musta se on tosi hankala tällä hetkellä.” VO2

Yksi haastatelluista varhaiskasvatuksen sosionomeista nosti esiin miettineensä yhdessä esihenkilön kanssa, kuinka voisi omassa yksikössään toteuttaa varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävää muissa lapsiryhmissä omansa lisäksi. Yli ryhmärajojen toimiminen oli asetettu paikkakunnalla yhdeksi varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäväksi. He olivat päätyneet ehdotukseen, jossa eri ryhmissä työskentely tehtäisiin systemaattisesti ja säännöllisesti. Mallissa keskityttiin tiettyihin työtehtäviin, jolloin voitaisiin myös kehittää moniammatillista työnjakoa varhaiskasvatuksen opettajan kanssa.

”Mä lähtisin kehittämään täällä sitä sillä lailla, että mä voisin vaikka lastenhoitajan kanssa vaihtaa työpareittain ryhmää. --- Niin me mietittiin meidän varajohtajan kanssa, että mä menisin kerran kuukaudessa aina joka ryhmään työskentelemään vaikka puoli vuoroa tai sen yhden vuoron ajan. Mä tulisin tutuksi vanhemmille, jos mä olisin vaikka vastaanottamassa (perheitä aamuisin). Sitten mä olisin sen opettajan työparina siinä ja silloin voisi myös sitä minun ammattitaitoa hyödyntää, vaikka vasujen laatimisessa ja arvioimisessa.” VS1

Erityisesti erottuminen varhaiskasvatuksen lastenhoitajan tehtävästä nähtiin haasteena, jos yksikössä toimivan varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävä olisi resurssihenkilönä toimimista.

”Vähän vaikuttaa siltä, että sillä koulutuksella ei sitten enää ole semmoista merkitystä (jos työtehtävä on talon resurssihenkilönä toimiminen).” VO3

”Mä luulen, että se olisi sitten sitä kiertävän (lastenhoitajan) hommaa. Varmasti hyödynnettäisi, että kun olisi jostakin ryhmästä pois (työntekijä), niin sitten mä olisin paikkaamassa siellä.” VS5

”Kun mä tulen johonkin ryhmään niin ottavat minut just vastaan lisäresurssina just sijaisena. --- Että se ei olisi pelkkää sitä resurssina olemista tai sijaisena olemista, vaan että pääsisi niinku mukaan niihin (tiimeihin).” VS3

Muutenkin haastatellut varhaiskasvatuksen sosionomit kokivat isona uhkana, että varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävä rinnastuu varhaiskasvatuksen lastenhoitajan tehtävään, mikä ei tehtävänä motivoi ammattikorkeakoulusta valmistuvaa sosionomia.

”Ketkä (sosionomit) on tehnyt sitä hommaa, että niistä just tuntuu ja siis itsestäkin tuntuu, että mä oon lastenhoitaja, mutta itse mä mieltäisin sen enemmän sinne opettajan (tehtävän rinnalle) tai se olisi se ihanne.” VS3

”Sosionomit menee siinä välimaastossa. Toisaalta itse oon aika tiukkakin siitä, että se semmoinen perushoiva ei kuulu sosionomin opintoihin. Toki sitä ei voi poissulkea arjessa, että kyllähän meidän täytyy niinku osallistua noihin kaikkiin tilanteisiin, mitä päiväkodissa on. --- Mä itse ajattelen, että se on sosionomin vastuulla muistaa se oma ammatillisuus. Vaikka sä teetkin niitä lastenhoitajan tehtäviä, niin sä tuot kuitenkin sen oman ammattiosaamisen siihen ja pystyt syventämään sitä omalla osaamisella.” VS4

”On me sitä paljon pohdittu (miten sosionomin tehtävä erottuu lastenhoitajan tehtävästä). Tähtänkin limittyä taas se suunnittelu, että jos ei olisi sitä suunnittelua, miten pystyisi suunnittelemaan toimintaa, että miten se eroaa enää sitten lastenhoitajan työstä.” VS5

Osa haastatelluista varhaiskasvatuksen sosionomeista koki, että varhaiskasvatuksen sosionomien uusi tehtävänkuva herätti työyhteisössä muutosvastarintaa. Uusi tehtävänkuva väistämättä aiheuttaa tarpeen tarkastella kaikkia varhaiskasvatuksen tehtävänkuvia, sekä muuttaa totuttuja toimintatapoja.

”Kyllä se silloin alkuun oli sitä (muutosvastarintaa), että näin on aina tehty. --- Me (sosionomit) ollaan aika yksin niiden omien osaamisien kanssa ja me ollaan niin uusi tiimi (varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen sosionomi ja varhaiskasvatuksen lastenhoitaja).” VS1

”Kun tämä on heillekin nyt ensimmäinen sosionomin paikka, että yhdessä kehitettäisiin sitten sitä työnkuvaa. Mutta ainakaan vielä ei ole hirveän vastaanottavaista sitten ollutkaan.” VS3

Toisaalta haastatteluaineistosta nousi esiin joidenkin työyhteisöjen kehittämismyönteisyys ja halu lähteä kehittämään uutta tehtävänkuvaa. Varhaiskasvatuksen sosionomin nähtiin tuovan varhaiskasvatukseen erilaista näkökulmaa, mitä siellä oli aiemmin ollut. Yksi haastatelluista

nosti esiin, kuinka herkästi varhaiskasvatuksen sosionomin ja varhaiskasvatuksen opettajan tehtävät nähdään vastakkaisina, jolloin niiden välille muodostuu tarpeetonta kitkaa.

”Mun mielestä on niin ihanaa, että meillä on semmoisia opettajia, että mä oon heiltä kovasti yrittänyt haastatella, että mikä heidän työkentässä olisi se mikä auttaisi ja millaista tukea he haluaisi. --- Musta tuntuu, että täällä on tällä hetkellä opettajat on tosi semmoisia myötämie-lisiä sille, että halutaankin sitä apua. He rupeaa ymmärtämään, että mä kannan osan siitä vas-tuusta, että mä en ole vaan semmoinen häilyvä. --- Nyt me ollaan päästy semmoiseen, että hyvä tästä tulee.” VS1

”Työyhteisössä nuo ryhmän työntekijät on sanonut, että ne oli aivan innoissaan kun ne kuuli, että heidän yhdeksi työntekijäksi tulee nyt sosionomi. Ne oli odottanut sitä, että pääsisi kehittä-mään sitä toimintaa.” VS3

”Mun mielestä kaikki tuo semmoista omaa osaamistaan, niin minusta se on hyvä, että on sem-moiset monet eri näkökulmat mitä tuoda. Kun varmasti vähän erilainen koulutus niin pystyy sieltä tuomaan lisää.” VO1

”Sosionomikin koulutuksessa toivon, että toivotettaisiin enemmän, mitä he osaavat ja sitä us-kallettaisiin pitää sitä joota siitä, että me meitä tarvitaan ja me ollaan tärkeitä. Miten me yh-dessä tehdään tätä asiaa, että yhdessä tehden me ollaan parempia kuin, että minä olen parempi kuin sinä asettelulla.” VO2

Moniammatillisen työyhteisön johtamistavat

Varhaiskasvatusyksikön johtajan rooli on keskeinen tehtävänkuvien muotoutumisessa ja vas-tuiden jakamisessa. Useampi haastateltavista nosti esiin, kuinka he kokevat johtajan tehtäväksi määritellä varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävän ja tuoda sen näkyväksi yksikön muille työntekijöille. Tämä koettiin kehityskohteena, jonka työstäminen edesauttaisi työnkuvan muo-toutumista. Useat haastateltavat peräsivät selkeitä linjauksia ja päätöksiä tehtävänkuvista ja työnjaosta.

”Esimiestasolla käydä sitä keskustelua millä tavalla tämä meidän talossa oleva (sosionomi) toteuttaisi työtään. --- Mä itse miellän, että se lähtee ihan sieltä johdosta ja semmoisesta joh-tamistyylistä. --- tehtäisiin selkeät linjaukset, päätökset, miten vaikka, missä tilanteessa häntä

konsultoidaan. Missä tilanteessa hän on mukana perheen (kanssa tehtävässä yhteistyössä).”

VO2

Haastateltavat kokivat, että johtajan oma-aloitteisuudella tai sen puutteella on suuri vaikutus siihen, miten tehtävänkuvat yksikkötasolla muotoutuvat. Aina yksikön johtajat eivät lähteneet kokoamaan työyhteisön jäseniä neuvottelemaan tehtävänkuvista ja kehittämään keskinäistä työnjakoa, vaan jäivät odottamaan ylemmän tahon linjauksia. Tällaisissa tilanteissa yksittäisten työntekijöiden asema työyhteisössä voi muotoutua hyvin monenlaiseksi ja vaatia työntekijältä paljon voimavaroja.

”Esimiestasolla paljon odotetaan sitä ylemmän johdon päätöksiä elikkä paikkakunnan linjaa. Sitten myöskin paljon kuunnellaan, miten vaikka jossain toisissa taloissa tehdään. Niinku odotetaan, sitä semmoista selkeää ohjeistusta siihen. --- Minusta tässäkin vielä edelleen haetaan sitä meidän talon työnkuvaa hänelle. Mä koen, että hän joutuu itse tosi paljon taistelemaan siitä omasta työnkuvasta ja niistä, että mitä hän saisi tehdä. --- Koen, että juurikin kun sitä ei ole esimiehen kautta silleen selkeästi päätetty.” VO2

”Se vaatisi esimieheltä semmoista, että se olisi kaikkien tiedossa. Pidettäisi joku palaveri, missä aukaistaan se sosionomin tehtävänkuva, että nämä on ne ja tästä lähtien on tämmöiset. Että tuotaisi esille sitä sosionomin osaamistakin siinä samalla.” VO3

”Ei ole kyllä minusta ollut mitään semmoista, mikä on sosionomin työnkuva. --- Kyllä olisi kiva tietää enemmän, että mikä se sosionomi niinku on. --- Että miten se eroaa siihen, että jos on lastenhoitaja siinä (ryhmässä). --- Varmaan ihan yleisesti joku tämmöinen info, että mitä sosionomi asioita on opiskellut ja mitä osaamista niillä ehkä enemmän on erilaista kuin vaikka lastenhoitajilla. --- Mutta myös opettajaan tavallaan ehkä molempiin (verrata osaamista ja työnkuvaa).” VO1

”Päiväkodin johtajat yrittävät jotenkin tsempata siihen, että se löytyy se työnkuva ja että pääsen tekemään sitä, mitä se olisi se sosionomin työnkuva.” VS2

Haasteltavilla oli myös kokemuksia aktiivisesta johtamisesta, jolloin työntekijä tunsu, että hänen työstään ollaan kiinnostuneita ja jolloin työlle myös annettiin riittävästi resursseja.

”Varmaan hyvin paikallista. Sen huomasi siinä hankkeen aikana, että vaikka periaatteessa paikkakunnalla on samanlaiset käytänteet ja resurssit niin tosi paljon eroja päiväkotien välillä. Tosi paljon riippuu myös johtajan aktiivisuudesta, jos johtaja on kiinnostunut ja tietoinen siitä, mitä sosionomi tekee ja osaa, niin kyllä hän sitten niinku osaa sitä resursoida oikein.” VS4

Haastateltavat nostivat esiin, kuinka esihenkilöiden vähäinen tietämys varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisesta ja tarkasta tehtävästä varhaiskasvatuksessa hidastivat yksikkökohtaisen tehtävänkuvan muotoutumista.

”Ehkä se ei ole vielä ihan niinku selkeä. --- No johtajillekaan tai siis oikein kenellekään. Tai just meille ketkä nyt valmistutaan ja saadaan sieltä sitä tuoreinta tietoa, niin meille se alkaa muotoutua semmoiseksi selkeämmäksi. Mutta tuntuu, että nuo johtajatkaan ei oikein vielä ehkä tiedä tai ymmärrä sitä (varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvaa).” VS3

”Yleisesti paikkakunnan ja sitten meidän johtajan se tietämys, että ei ihan vielä tiedetä. Ja jotenkin se kiire tässä arjessa näkyy koko ajan, että kaikki ei ole kerinnyt perehtyä siihen. Halutaan ottaa mut mukaan, mutta sitä ei viedä loppuun, että mä niinku jään vellomaan. Tavaltaan, että olisi itsellä paljon sitä osaamista, mutta ei ihan saa käyttää kaikkea.” VS1

Johtajien vähäisen tietämyksen avuksi ehdotettiin työskentelytapaa, jossa varhaiskasvatuksen työntekijät, erityisesti varhaiskasvatuksen sosionomit, otettaisiin mukaan keskustelemaan tehtävänkuvien kehittämistä.

”Ehkä noitten johtajien pitäisi antaa tai ehkä vieläkin ylemmän tahon antaa meidänkin (sosionomien) tuoda sitä meidän näkökulmaa jotenkin sinne päin. Jos meillä on se selkeämpi käsitys siitä, että mitä se olisi ja mitä sen pitäisi olla.” VS3

Haastatellut varhaiskasvatuksen sosionomit nostivat esiin tehtävänkuvan kehittymisessä yhtenä keskeisenä keinona yhteisen keskustelun varhaiskasvatuksen sosionomien kesken. Osa haastatelluista kertoi, että alueella toimii johtajien organisoima ja mahdollistama sosionomiverkosto, jonka tavoitteena on yhdessä kehittää tehtävänkuvaa. Verkostoyhteistyön ja vertaistuen avulla yksiköissä yksin toimivat varhaiskasvatuksen sosionomit kokivat voivansa kehittää omaa ammattitaitoaan ja tehtävänkuvaa omissa yksiköissään pedatiimien lisäksi.

”Meillä oli tällöinen ensimmäinen yhteistyöpalaveri sosionomien kesken. --- Siellä ruvetaan aukaisemaan sosionomin työkuva, että me oikeasti auki kirjoitetaan, mitä me kaikki tehdään ja lähdetään ehdottamaan sitä tuonne ylöspäin. --- Sitten me ruvetaan käymään pedapalavereissa, että me saataisiin sitä tietoa ja opettajillekin vähän innostusta lähteä mukaan kehittämään, että mikä se meidän tehtäväkuva on.” VS1

”Meillä ainakin täällä alueella on alkanut (sosionomien tiimi). En tiedä, onko muilla. Just tän takia kun ei kaikki välttämättä tiedä, mikä se työnkuva on. Siellä sitten ideoida kun jotkut sosionomit on aivan yksin omassa päiväkodissa, että heillä ei ole toista sosionomikollegaani siellä. Ajatus juurikin sitä semmoista kollegiaalista tukea.” VS2

”Toisaalta mä olin silloin hankkeessa, niin mä sain sieltä tosi paljon sitä vertaistukea. Jaettiin niitä kokemuksia, että meillä oli tota kuukausittain semmoinen meidän sosionomien yhteinen tavallaan purku, missä käytiin läpi, että mitä on tehty ja tuettiin toisiamme. Se oli tosi tärkeää, että siinä sai tosi paljon ammatillisia vinkkejä.” VS4

Kaikille paikkakunnan toiminta-alueille ei ollut rakennettu yhteisiä keskustelukanavia, joissa varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäväkuvaa pohditaan. Tämä koettiin tarpeellisenä ammatillisen kehittymisen ja tehtäväkuvan muotoutumisen näkökulmasta.

”Voisiko sosionomeillekin, kun meitä on kuitenkin aika vähän vielä, olla vaikka joku kerran syksyllä ja kerran keväällä joku Teams-palaveri, missä kertoisi, että miten on itse toteuttanut siellä omassa talossa, niin sieltä voisi saada niitä ideoita.” VS5

Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäväkuvaa oli pikkuhiljaa kehitetty joissakin yksiköissä muun muassa lisäämällä suunnittelu-aikaa (sak-aika). Suunnitteluajalla mahdollistetaan toiminnan pedagoginen suunnittelu, arviointi ja kehittäminen (OAJ 2023, 5–6). Kehittämisen taustalla oli varhaiskasvatuksen sosionomin oma aktiivisuus, mutta myös esihenkilön halu mahdollistaa ja kehittää tehtäväkuvaa.

”Onneksi meidän varajohtaja on niin kehityksellinen, että hänen kanssaan silloin keskusteltiin. Mehän lähdettiin tunti per viikko. --- Kun me tajuttiin, että kun tuli se määritelmä, että meidän (sosionomien) pitää osallistua myös vasun tekemiseen niin pitäähän mulla olla melkein sama aika kun opettajalla, että eihän se muuten toimi niinku tasavertaisesti. Mulla on 3 tuntia

viikossa. --- Koen, että se on vähintään siinä, jos ajattelee että se on se 20 lasta. Me samalla lailla suunnitellaan sitä toimintaa plus, että on vielä se perheiden kanssa tehtävät työt ja kaikki palaverit. Kyllä se pamahtaa rikki hyvin nopeasti.--- No se tuli meidän talolta se linjaus (suunnitteluajasta).” VS1

”Tuossa ryhmässä, missä meillä nyt on (sosionomi) niin siinä annetaan vielä suunnitteluaikaa myös sosionomille, että siinä ei ole tavallaan lähdetty siihen (ettei ole suunnitteluaikaa). --- Mä en tiedä, onko se talokohtainen vai onko se vaan, että esimies on tavallaan hiljaa sen hyväksynyt.” VO3

”Pyrkimys on kerran viikossa se tunti, mutta olisko nyt kolmen viikon listassa niinku kaksi suunnittelutuntia. Ja toki sitten tarvittaessa, mutta se tunti on niinku merkattu työvuoroihin. -- - Mä luulen et se on meidän talon (linjaus). En ole ihan varma, mutta mun mielestä kaupungilla ei ole vielä mitään pitävää sääntöä siihen, että taloissa on eri käytäntöjä.” VS2

6.3 Tutkimustulosten yhteenveto

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen sosionomin osaamista ja tehtäväkuvan muotoutumista varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen sosionomien kertomana. Vuoden 2018 varhaiskasvatuslain uudistusprosessin yhteydessä on todettu, että varhaiskasvatuksen sosionomien selkeät ammatilliset osaamisalueet, roolit ja työtehtävät osana moniammatillista työryhmää auttavat selkiyttämään henkilöstön työnkuvia. Lasten ja perheiden hyvinvoinnin moniammatillinen tukeminen edellyttää varhaiskasvatuksen tehtäväkuvien selkiyttämistä ja varhaiskasvatuksessa työskentelevien ammattilaisten osaamisen tunnistamista (Karila ym. 2017, 85–89).

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla tutkin, millaista osaamista varhaiskasvatuksen sosionomi tuo varhaiskasvatukseen tutkittavien mielestä. Tutkimukseeni osallistuneet haastateltavat nimesivät varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisalueiksi perhetyön osaamisen, moniammatillisen työskentelyn sekä sosiaalipedagogisen työotteen. Nämä mukailevat aiempien tutkimusten tuottamia määritelmiä varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisalueista (Rintakorpi ym. 2023, 15; Arene 2017, 10).

Varhaiskasvatuksen sosionomien osaamisen hyödyntäminen vaihteli varhaiskasvatussyksiköiden välillä. Kaikki haastateltavat nimesivät varhaiskasvatuksen sosionomin keskeisimmäksi osaamisalueeksi perhetyön osaamisen, joka näkyi erityisesti perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä huolen herätessä. Lisäksi varhaiskasvatuksen sosionomin tieto ja osaaminen laajemmasta palveluverkostosta sekä laaja-alainen ymmärrys perhetyön sisällöistä näyttäytyi perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä. Samoja teemoja on nostettu esiin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022, 18–19, 35–36) sekä tutkijoiden selvityksissä (Karikoski & Tiilikka 2020, 78–94). Osa haastatelluista varhaiskasvatuksen opettajista koki, että heidän koulutuksensa ei anna valmiuksia ohjata perheitä erinäisten palveluiden piiriin, vaikka koulutuksessa käydään jonkin verran läpi perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä. Toisaalta tutkimustulosten mukaan useat haastatellut kokivat, että varhaiskasvatuksen sosionomin perhetyön osaamista voidaan hyödyntää konkreettisesti Lapset puheeksi -keskusteluissa sekä varhaiskasvatuksen aloituskeskusteluissa, joiden avulla saadaan tarkempaa tietoa perheen arjesta ja mahdollisesta tuen tarpeesta.

Toisena osaamisalueena kuvattu moniammatillinen työskentely näyttäytyi varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisena keskusteluissa, joissa pohdittiin lapsen ja perheen kokonaisvaltaista tilannetta. Erityisesti tilanteissa, joissa oli herännyt huoli lapsen ja perheen hyvinvoinnista, nousi esiin varhaiskasvatuksen sosionomin lastensuojelullinen osaaminen. Lastensuojelulain 417/2007 pykälässä 3a§ on kuvattu varhaiskasvatuksen olevan yksi ehkäisevän lastensuojelun palvelu. Moniammatilliseen työskentelyyn kytkeytyivät vahvasti verkosto-osaaminen sekä palvelujärjestelmän tuntemus. Haastateltavat kuvasivat, kuinka varhaiskasvatuksen sosionomi voi toimia verkostojen kokoajana ja niissä puheenjohtajana tuoden esiin perheiden näkökulmaa aiheeseen. Yksi haastateltavista nosti esiin, kuinka verkostopalavereissa usein tiedon kokoaminen jää vähäiseksi. Tiedon kokoaminen ja välittäminen kaikille moniammatilliseen yhteistyöhön kuuluville ammattilaisille voisi kuulua varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäväkuvaan.

Varhaiskasvatuksen sosionomin yhdeksi tehtäväksi varhaiskasvatuksessa on määritelty toimiminen yli ryhmärajojen tilanteissa, joissa työyhteisössä kaivataan osaamista lapsen ja perheen kokonaisvaltaisen tilanteen tukemiseen (Karila ym. 2017, 85–89). Käytännön työssä tämä nähtiin haastavaksi, koska varhaiskasvatuksessa käytettävissä olevat aikuisresurssit ovat niukat. Erityisesti kiinteästi yhdessä ryhmässä työskentelevät sosionomit olivat sitä mieltä, että heillä ei ole aikaa siirtyä ryhmästä toiseen, eikä mahdollisuutta perehtyä riittävästi lapsen ja perheen tilanteeseen. Yksi haastatelluista varhaiskasvatuksen opettajista koki, että

varhaiskasvatustyössä toimiva varhaiskasvatuksen sosionomi oli tärkeä ammatillinen tuki tilanteissa, joissa huoli heräsi lapsen tai perheen kokonaisvaltaisesta tilanteesta. Varhaiskasvatuksen sosionomin toimiessa yksikön resurssikasvattajana yhteisenä resurssikasvattajana voi konsultointi olla helpommin järjesteltävissä. Toisaalta ilman selkeää tehtäväkuvaa resurssikasvattajana toimiva varhaiskasvatuksen sosionomi toimi vastaajien mukaan herkästi kiertävänä lastenhoitajana eikä silloin päässyt hyödyntämään osaamistaan varhaiskasvatuksen sosionomina.

Kolmantena osaamisalueena kuvattu sosiaalipedagoginen työote näyttäytyi haasteltavien puheissa lasten yhdenvertaisuuden ja osallisuuden huomioinnissa sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisessa. Varhaiskasvatuksessa toteutetaan inklusiivista kasvatusta, jonka mukaisesti kaikilla lapsilla tulee olla yhtäläiset mahdollisuudet osallistua varhaiskasvatukseen omista lähtökohdistaan käsin (Karila ym. 2017, 73). Haastateltavat kuvasivat osallisuuden toteutumista muun muassa pienryhmätoiminnan avulla sekä esimerkiksi lasten mahdollisuudella osallistua leikkiympäristöjen suunnitteluun. Lisäksi kaverisuhteet nähtiin tärkeänä osallisuuden mahdollistajana. Haastatteluaineiston perusteella inklusiota kuvattiin pääsääntöisesti fyysisen inklusion näkökulmasta. Inklusion kokonaisvaltainen toteutuminen vaatii myös sosiaalisen ja psyykkisen tason saavuttamista, joka on varhaiskasvatuksen sosionomin sosiaalipedagogista osaamista, mutta se ei tullut ilmi haastatteluaineistossa. (vrt. Qvortrup & Qvortrup 2018, 810–811.)

Konkreettisesti yhdenvertaisuuden ja osallisuuden edistäminen tuli ilmi yksiköiden yhdenvertaisuustyössä. Yhteistyö varhaiskasvatuksen opettajan ja sosionomin välillä koettiin rikkauksiksi, kun he kumpikin toivat esiin osaamistaan yhdenvertaisuusteemoissa. Varhaiskasvatuksen sosionomin osaaminen tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisessa nähtiin tarpeellisenä, koska lasten puutteelliset tunne- ja vuorovaikutustaidot näyttäytyvät arjessa haastavana käyttäytymisenä, joka on lisääntynyt.

Toisen tutkimuskysymyksen avulla tutkin varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäväkuvan muotoutumista. Tutkimukseeni haastatellut varhaiskasvatuksen opettajat ja varhaiskasvatuksen sosionomit kokivat varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäväkuvan olevan vielä väljä ja jäsenymätön. Erityisesti haastatteluun osallistuneet varhaiskasvatuksen sosionomit kokivat työnkuvan muotoutumisen tarvitsevan selkeämpää ohjeistusta sekä yhtenäistämistä paikkakunnan sisällä. Haastattelin varhaiskasvatuksen ammattilaisia yhteensä kuudesta eri yksiköstä. Haastateltavien

kertoman perusteella varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvaa vaihteli eri yksiköiden välillä. Haastatelluista varhaiskasvatuksen sosionomeista (n=5) kolme työskenteli kiinteästi yhdessä ryhmässä. Vaikka heidän roolinsa osana varhaiskasvatuksen moniammatillista kasvattajatiimiä oli sama, oli heidänkin tehtävänkuvansa erilainen. Tehtävänkuvan väljyys ja määrittelymättömyys haastoivat ammattilaisten työnjakoa.

Yhteistyö varhaiskasvatuksen opettajien ja sosionomien välillä nähtiin tavoiteltavana tilana, mutta vielä epäselvänä. Kaikki haastateltavat nostivat esiin varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvan olevan vielä epäselvä ja sen, että työyhteisöissä ei ole riittävästi tietoa tehtävänkuvasta. Tämä vaikeutti varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisen hyödyntämistä yksikön tarpeisiin. Lisäksi tämä aiheutti epäselviä tilanteita ja hämmennystä sekä työntekijöissä että asiakasperheissä. Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvan tunnettavaksi tekeminen sekä työyhteisölle, esihenkilöille että vanhemmille nostettiin esiin, jotta työnkuva selkiytyisi yksiköissä. Myös Rintakorpi ja kumppanit (2023, 10) nostavat esiin, kuinka uuden tehtävänkuvan muotoutuminen vaatii sekä tutkittua tietoa että kokemuksia varhaiskasvatuksessa toimivilta sosionomeilta.

Varhaiskasvatuksen sosionomin osaamista toiminnan suunnittelussa, pedagogiikan kehittämisessä ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmissa hyödynnettiin vaihtelevasti. Erityisesti suunnitteluaajan puute tai vähyys koettiin ongelmaksi (OAJ 2023, 5–6). Ilman sitä varhaiskasvatuksen sosionomin työssä ei ole mahdollista hyödyntää koulutuksessa saatua osaamista. Varhaiskasvatuksen sosionomin suunnittelu-aika vaihteli nollassa tunnista kolmeen tuntiin. Joissakin yksiköissä suunnittelu-aikaa sai tarpeen mukaan enemmän esihenkilön kanssa sopimalla. Erityisesti tieto suunnitteluaajan vaihtelusta paikkakunnan sisällä aiheutti epäoikeudenmukaisuuden kokemusta. Yksi haastateltavista kuvasi, kuinka suunnittelu-aika mahdollistaa hänen osaamisensa hyödyntämisen lapsiryhmän käyttöön.

Osa haastatelluista varhaiskasvatuksen sosionomeista koki oman aktiivisuuden ja kehittämismyönteisyyden olevan keskeistä tehtävänkuvan muotoutumisessa. Työyhteisön tuki ja kehittämismyönteisyys nähtiin voimavarana uuden tehtävänkuvan jalkauttamisessa. Erityisesti tiimeissä, joissa toimi työparina varhaiskasvatuksen opettaja ja varhaiskasvatuksen sosionomi sekä mahdollisesti varhaiskasvatuksen lastenhoitaja, yhteinen tahtotila kehittää työnkuvaa nähtiin merkittävänä. Toisaalta tehtävänkuvan väljyys koettiin ongelmallisena ja toimiminen yksikön ainoana varhaiskasvatuksen sosionomina nähtiin kuormittavana. Varhaiskasvatustilaksi

540/2018 kirjattu varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävä koettiin epäselvänä, eikä paikkakunnan toimittama ohjeistus varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvasta tehnyt sitä konkreettisemmaksi. Kaikki haastateltavat nostivat esiin tehtävänkuvan ohjeistukseen tarvittavan konkreettista työnjakoa, jotta varhaiskasvatuksen sosionomin rooli yksiköissä toteutuu.

Tarpeellisena toimenpiteenä uuden tehtävänkuvan muotoutumisessa nähtiin paikkakunnan tasolla tehtävä työnkuvan yhtenäistäminen sekä tietäväksi tekeminen. Varhaiskasvatusyksikön johtajan rooli korostui uuden tehtävänkuvan jalkauttamisessa (ks. Alila & Eskelinen 2021, 235–236). Haastateltavat kokivat, että päiväkodin johtajan tehtävä on määritellä yksikössä toimivan varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäväkuva, sekä tuoda se työyhteisön tietoisuuteen. Ilman johtajan aktiivista työtettä tehtävänkuvan muotoutuminen yksikötasolla jää helposti väljäksi. Väljä tehtäväkuva haastaa yksikössä toimivan varhaiskasvatuksen sosionomin roolia ja työntekijän asema työyhteisössä jää epämääräiseksi. Useat haastateltavat toivat esiin, kuinka selkeät linjaukset ja päätökset tehtävänkuvista ja työnjaosta auttavat tiimien keskinäisen työnjaon määrittelyä. (ks. Soini, Pietarinen & Pyhäلتö 2016, 19–22.)

Osa haastateltavista toi esiin, kuinka paikkakunnalle on perustettu alueellisia varhaiskasvatuksen sosionomien verkostoja, joiden avulla tehdään kehittämistyötä tehtävänkuvan selkiyttämiseksi. Yhteistyön muiden sosionomien kanssa koettiin kehittävän sekä omaa ammattitaitoa että tehtävänkuvan muotoutumista. Tämän nähtiin palvelevan myös tilanteissa, joissa oman yksikön johtajan tietämys varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisesta oli vielä vähäistä. Kaiken kaikkiaan varhaiskasvatuksen sosionomin osaamiselle nähtiin tarvetta varhaiskasvatusyksiköissä, mutta pulmana oli sen vaihteleva hyödyntäminen. Ilman selkeää tehtävänkuvaa varhaiskasvatuksen sosionomin työtehtävä jäljitteli varhaiskasvatuksen lastenhoitajan työtehtävää, jolloin varhaiskasvatuksen sosionomin osaaminen jäi hyödyntämättä. Tavoiteltavana tilana nähtiin kahden korkeakoulutetun ammattilaisen yhteistyö, johon voidaan päästä selkiyttämällä varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvaa (ks. Kontio 2013, 18–20; Kupila 2020, 315–319).

7 Pohdinta

Tutkimustulosteni perusteella näyttäisi siltä, että varhaiskasvatuksen sosionomin koulutukselle asetetut osaamistavoitteet tunnistetaan, sillä haastateltavien kuvaamat osaamisalueet ovat samansuuntaisia varhaiskasvatuksen sosionomin koulutuksen osaamistavoitteiden kanssa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 111–115). Tuntuukin hieman ristiriitaiselta, että vaikka osaamisalueet nimettiin kohtalaisen yhtenevästi ja vieläpä koulutustavoitteiden suuntaisesti, käytännön tehtävänkuvan toteutuminen näyttäytyi jokaisessa yksikössä erilaisena.

Yksi syy tehtävänkuvan vaihtelevuuteen saattaa johtua siitä, että sekä valtakunnallinen ja paikallakunnan varhaiskasvatuksen hallinnon määrittelemä kirjallinen ohjeistus varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvasta koettiin väljäksi (Talentia 2022). Suurpiirteiset ohjeet antavat mahdollisuuden monenlaisiin tulkintoihin ja toteutustapoihin.

Toisena syynä voi olla osaamisalueiden sisällöllinen monimutkaisuus. Varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisalueet, perhetyö, moniammatillinen työskentely ja sosiaalipedagoginen työote, ovat sisällöllisesti vaativia, yhteistyöhön perustuvia työtapoja ja osaamisalueita. Lisäksi ne sijoittuvat osittain sosiaalityön kontekstiin, mikä voi omalta osaltaan vaikeuttaa niiden hahmottamista käytännön työssä varhaiskasvatustyksikössä, jossa painottuu kasvatustieteellinen näkemys. Tutkimukseeni osallistuneet haastateltavat kuvasivat, kuinka varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvana oli epäselvä ja jäsentymätön, jonka vuoksi tehtävänkuvan konkreettinen määrittely koettiin tarpeelliseksi. Tämänhetkinen tehtävänkuvana haastoi työyhteisössä vastuiden jakamista suhteessa ammatilliseen osaamiseen. Konkreettisena haasteena nähtiin varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvan erottuminen varhaiskasvatuksen lastenhoitajan tehtävästä. Työntekijöiden hyvinvoinnin ja työmotivaation kannalta olisikin erittäin tärkeää, että varhaiskasvatustyksiköiden sisäistä työnjakoa kehitettäisiin erityisesti varhaiskasvatuksen sosionomien osalta selkiyttämällä heidän tehtävänkuvansa. Selkeän tehtävänkuvan avulla varhaiskasvatuksen sosionomin arvokas osaaminen saataisiin täysipainoisesti varhaiskasvatuksen tiimien käyttöön.

Tutkimusaineistoni koostui viidestä varhaiskasvatuksen sosionomin ja kolmen varhaiskasvatuksen opettajan teemahaastattelusta. Lukuisista yrityksistä huolimatta en saanut samalta paikkakunnalta innostettua useampia varhaiskasvatuksen opettajia osallistumaan tutkimukseen, vaikka tavoitteena oli saada molempien ammattien edustajia aineistoon yhtä monta. Aineiston rakenne näyttäytyi lopullisessa aineistossa siten, että se edustaa enimmäkseen varhaiskasvatuksen sosionomien näkemyksiä. Aineisto kerättiin teemahaastatteluina kuudesta eri yksiköstä yhdeltä keski-suurelta paikkakunnalta. Aineistoa voidaan siten pitää laajuudeltaan aika suppeana ja lisäksi se edustaa yhden paikkakunnan tilannetta tehtävänkuvan muotoutumisessa. Näin ollen sen tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä. Tutkimukseni tulokset antavat kuitenkin monipuolista kuvaa varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisesta sekä tehtävänkuvan muotoutumisesta. Toisaalta näen tulosten tulkinnan kannalta hyödyllisenä sen, että haastateltavat työskentelivät eri yksiköissä yhdellä paikkakunnalla. Näin haastateltavien työolosuhteet olivat hallinnollisella tasolla yhteneväiset.

Tutkimusaineiston analysoin fenomenografisella lähestymistavalla, jonka avulla tarkastelin yksittäisten vastaajien näkemyksiä tutkittavasta aiheesta. Fenomenografista tutkimusotetta voidaan pitää onnistuneena menetelmällisenä valintana, sillä sen avulla aineistosta nousi esiin monipuolisia näkemyksiä siitä, kuinka varhaiskasvatuksen sosionomin osaaminen ja tehtävänkuvan muotoutuivat eri yksiköissä. Eettisesti tarkasteltuna tutkimukseni noudatti hyviä tutkimuskäytäntöjä, sillä tutkimukseen osallistuminen oli tutkittaville vapaaehtoista, ja heillä oli mahdollisuus kieltäytyä vastaamasta esittämiini tutkimuskysymyksiin. Lisäksi tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetti varmistettiin poistamalla haastateltavien tunnistetiedot, sekä muuttamalla aineistositaatit yleispuhekielelle.

Tutkimuksen aihe oli itselleni läheinen ja tärkeä oman ammatillisen taustani sekä työkokemukseni vuoksi. Koen, että olen kuitenkin onnistunut tarkastelemaan saamaani aineistoa objektiivisena tutkijana ja tuomaan esiin aineiston antaman näkökulman tutkittavaan aiheeseen. Erityisesti teemahaastattelun suunnittelu- ja haastattelutilanteissa koin, että oma vahva ammatillinen asiantuntijuuteni varhaiskasvatuksen kentältä auttoi syventämään haastatteluita. Lisäksi haastateltavien käyttämä ns. ammattislangi oli itselleni ymmärrettävää, mikä edesauttoi haastattelutilanteissa ja analyysivaiheessa tutkimustulosten syvällistä ymmärrystä. Ammatillinen taustani auttoi myös esioletusten tekemisessä varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisesta ja tehtävänkuvan muotoutumiseen johtavista seikoista ja auttoi siten teoreettisen viitekehyksen rajaamista.

Ennen tutkimushaastatteluiden aloittamista oletin, että varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvana olisi jäsenyntyempi ja samansuuntainen samalla paikkakunnalla erityisesti ryhmissä, joissa työskentelee tiiminä varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen sosionomi ja varhaiskasvatuksen lastenhoitaja. Haastatteluiden edetessä kävi kuitenkin ilmi, että tehtävänkuvana oli yksiköstä ja esihenkilöstä riippuvainen. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista tutkia, kuinka esihenkilön ammatillinen tausta ja johtamiskokemus vaikuttavat varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvan muotoutumiseen ja moniammatillisen tiimin työnjakoon.

Varhaiskasvatuksen keskeisenä tavoitteena on toiminnan toteuttaminen huomioimalla jokaisen lapsen yksilöllinen tausta (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 2–3§). Varhaiskasvatuksen sosionomin osaaminen vastaa pitkälti sosiaalisen ja psyykkisen inklusion toteuttamiseen tarvittavia näkemyksiä (Qvortrup & Qvortrup 2018, 810–811). Voisi olla hyödyllistä selvittää tutkimuksen avulla, kuinka varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvan avulla voidaan tukea sosiaalisen ja psyykkisen inklusion toteutumista varhaiskasvatusyksiköissä. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia laajemmalla otannalla esimerkiksi strukturoidulla kyselylomakkeella varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvan muotoutumista seuraavan viiden vuoden aikana. Tutkimustulosteni perusteella voidaan olettaa, että varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvana näyttäytyy erilaisena esimerkiksi pääkaupunkiseudulla. Näin ollen olisi mielenkiintoista tehdä vertailevaa tutkimusta tehtävänkuvan muotoutumisesta kahden tai useamman paikkakunnan välillä.

Varhaiskasvatuksen sosionomin koulutus asettuu sosiaalityön ja kasvatustieteiden välimaastoon, joka osaltaan voi haastaa tehtävänkuvan selkiyttämistä. Varhaiskasvatus on perinteisesti nähty kasvatustieteeseen pohjautuvana toimintana, jonka keskiössä on tukea lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista erilaisen pedagogisin menetelmin. Nykyinen käsitys varhaiskasvatuksesta hyvinvointia lisäävänä tekijänä siirtää sen painopistettä kohti sosiaalityöä. Varhaiskasvatuksen sosionomin keskeisenä osaamisena on tukea lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia varhaiskasvatuksessa, jolloin siihen kytkeytyy vahvasti perheen kokonaisvaltaisen tilanteen ymmärtäminen ja tarvittava tukeminen. Yhteiskunnallisesti tarkasteltuna perheiden tuen tarve on usein moninainen, minkä vuoksi varhaiskasvatuksen sosionomin osaamiselle varhaiskasvatuksessa on selkeästi tarvetta.

Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvan selkiyttämisessä tulisi huomioida sen yhteiskunnallinen tarve varhaiskasvatuksessa. Tarkemmalla ja konkreettisella tehtävänkuvan

määrittelyllä varhaiskasvatuksen tiimeissä voitaisiin paremmin jakaa tehtäviä osaamisperustan mukaisesti, jolloin varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävä nousisi varhaiskasvatuksen opettajan rinnalle toiseksi korkeakoulutetuksi ammattilaiseksi. Korkeakoulutaustan hyödyntämistä voi vaikeuttaa esimerkiksi se, että konkreettisenä haasteena tutkimusaineiston perusteella nousi esiin suunnitteluajan vähäisyys, sekä rajattu mahdollisuus tuoda esiin omaa ammatillista asiantuntijuutta esimerkiksi yksiköiden pedagogisissa tiimeissä tai lasten varhaiskasvatussuunnitelmien kirjauksissa. Kiinnittämällä huomiota tehtävänkuvan konkreettiseen muotoiluun tuetaan varhaiskasvatuksen sosionomin mahdollisuutta päästä osaksi varhaiskasvatuksen moniammatillista tiimiä. Ilman selkeää tehtävänkuvaa vaarana on, että varhaiskasvatuksen sosionomit eivät kiinnity varhaiskasvatuksen työtehtäviin, mikä puolestaan lisää varhaiskasvatuksen pätevän henkilöstön saatavuutta.

Viime vuosikymmeninä tapahtuneet varhaiskasvatuksen uudistukset ovat osaltaan pyrkineet vastaamaan yhteiskunnallisiin vaatimuksiin. Varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisen täysipainoinen hyödyntäminen ja jalkauttaminen osaksi varhaiskasvatuksen perinteisiä tiimejä vaatii vielä aikaa. Keskeisenä tehtävänkuvan muotoutumisessa on mahdollisuus päästä kehittämään sitä yhteistyössä muiden varhaiskasvatuksen sosionomien sekä varhaiskasvatuksen tiimiläisten kanssa. Varhaiskasvatuksen arjessa tehtävä kehittämistyö vaatii sekä aikaa reflektoiiviin keskusteluihin että esihenkilön suunnitelmallista tukea ja panostamista. Kehittyäkseen täysipainoiseksi, koulutusta vastaavaksi tehtäväksi, varhaiskasvatuksen sosionomeille olisi taattava mahdollisuus oman työnkuvan analysointiin sekä koko työyhteisölle yhteisiin reflektoiiviin keskusteluihin. Näiden piirteiden mahdollistamiseksi esihenkilöiden on otettava aktiivinen rooli työyhteisön johtamisessa.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus, 177–188.
- Ahola, S. 2021. Sivistys-Suomen synty – ja suunta? *Tiedepolitiikka* 46(1), 54–58. <https://journal.fi/tiedepolitiikka/article/view/102705/63085>.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. 2020. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeen näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. PS-kustannus, 268–280.
- Alila, K. 2013. *Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu - Laatusuhteet varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972–2012*. Väitöskirja: Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9115-3>.
- Alila, K. & Eskelinen, M. 2021. Loppupuheenvuoro: Varhaiskasvatuksen toimintaympäristön muutokset asiantuntijuuden kehittämisen kehiksenä. Teoksessa E. Fonsén, M. Koivula, R. Korhonen & T. Ukkonen-Mikkola (toim.) *Varhaiskasvatuksen asiantuntijat – Yhteistyössä eteenpäin*. Suomen Varhaiskasvatus ry., 229–237.
- Arene. 2017. Sosionomi tuottaa hyvinvointia läpi elämänkaaren. Ammattikorkeakoulutus sosiaalialan muutoksen edistäjänä. *Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry:n työryhmän selvitys sosiaalialan tilanteesta ja kehityksestä*. http://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2018/arene_sosionomiselvitys_pitka_raportti_fin.pdf?t=1526901428.
- Aluehallintovirasto. 2025. *Varhaiskasvatuksen valvontaohjelman tulokset 2024*. Opetus- ja kulttuuritoimi 292/2025 Aluehallintovirastojen julkaisuja. https://avi.fi/documents/25266232/229019915/Julkaaisu-292+Varhaiskasvatuksen+valvontaohjelman+tulokset__2024.pdf/7b09fe8b-d138-83dd-89f0-0ddbcd2fb386/Julkaaisu-292+Varhaiskasvatuksen+valvontaohjelman+tulokset__2024.pdf?t=1738677154129.
- Chang, I-H., Hsu, P-C. & Chen, R-S. 2025. Effects of caring climate on career commitment for preschool teachers: the mediating roles of interpersonal trust and cooperative learning. *Early Years* 45(1). <https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2315071>.
- Cohen, B., Moss, P., Petrie, P. & Wallace, J. 2021. A New Deal for Children? – What happened next: a cross-national study of transferring early childhood services into education. *Early Years* 41(2–3). <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1504753>.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2022. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- European Commission. 2023. *Education and Training Monitor 2023*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2d4c4524-8e68-11ee-8aa6-01aa75ed71a1/language-en>.

- Fonsén, E. 2014. *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Väitöskirja: Tampereen yliopisto.
- Fonsén, E. & Parrila, S. 2017. Varhaiskasvatuksen johtajuus muutoksessa. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus – Käsikirja käytännön työhön*. PS-kustannus, 17–22.
- Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Muuronen, K., Semi, R. & Siimes, U. 2016. *Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa*. PS-Kustannus.
- Herajärvi, J. 2023. *Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäväkuva päiväkodissa päiväkodin johtajien kertomana*. Kandidaatin tutkielma: Lapin yliopisto.
- Hovila, S. 2023. *Varhaiskasvatuksen sosionomi - Korkea-asteen opettajien käsityksiä sosionominkoulutuksesta ja osaamisesta*. Pro gradu -tutkielma: Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2023021326953>.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus 2/2006*, 162–173. https://www.researchgate.net/publication/347949020_Fenomenografia_laadullisena_tutkimussuuntauksena_kasvatustieteissa.
- Huusko, M. & Pyykkö, R. 2021. Bolognan prosessi: tutkintorakenteista osaamiseen. *Tiedepolitiikka 46(2)* <https://journal.fi/tiedepolitiikka/article/view/107471>.
- Hytönen, J. 2017. Yliopistollinen lastentarhanopettajan koulutus ja varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen. *Kasvatus & Aika 11(3)*, 96–105.
- Hämäläinen, J. 2022. Suomalaista sosiaalipedagogiikkaa rakentamassa. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja 23(1)*. <https://journal.fi/sosiaalipedagogiikka/article/view/121426/72185>.
- Isopahkala-Bouret, U. 2005. *Joy and struggle for renewal a Narrative Inquiry into Expertise in Job Transitions*. Väitöskirja: Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/19834>.
- Juujärvi, S., Myyry, L. & Pessa, K. 2007. *Eettinen herkkyyys ammatillisessa toiminnassa*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Kalliala, M. 2012. *Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa*. Gaudeamus.
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. 2020. Eheä kasvunpolku – haaste yhteistyölle. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. PS-kustannus, 78–94.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. 2017. *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Karila, K. 2013. Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa*. Vastapaino, 9–29.

Karila, K. 2016. *Vaikuttava varhaiskasvatus – tilannekatsaus toukokuu 2016*. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2016:6. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf.

Karila, K. 2019. *Muuttuva varhaiskasvatus ja ammattilaissukupolvet -näkökulmia julkiseen varhaiskasvatuskeskusteluun*. Tutkittua varhaiskasvatuksesta -blogikirjoitus. <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2019/05/03/muuttuva-varhaiskasvatus-ja-ammattilaissukupolvet-nakokulmia-julkiseen-varhaiskasvatuskeskusteluun/>. Luettu 26.2.2025.

Kaukko, M., Wilkinson, J. & Langelotz, L. (2020). Research that facilitates Praxis and Praxis Development. Teoksessa K.Mahon, C. Edwards-Groves, S. Francisco, M. Kaukko, S. Kemmis K. Petrie (toim.). *Pedagogy, education, and praxis incritical times*. Springer, 39–63.

Kettunen, J. & Tynjälä, P. 2018. Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British Journal of Guidance & Counselling* 46(1). <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1285006>.

Kevan tutkimuksia. 2024. *Varhaiskasvatuksen henkilöstön työkyky ja sen johtaminen: työkyvyttömyysriskeistä ratkaisuihin*. https://www.keva.fi/globalassets/2-tiedostot/tutkimukset-ja-tilastot/kevan-tutkimuksia-1_2024_toimialatietoa_varhaiskasvatuksesta-1.pdf.

Kivimäki, M., Karila, K. & Alasuutari, M. 2021. Perhepäivähoito- ja päiväkotit-instituutiovarhaiskasvatuksen kunnallisten viranhaltijoiden puheessa. *Kasvatus* 52(2), 180–193. <https://doi.org/10.33348/kvt.111438>.

Koivusalo, E. & Alasuutari, M. 2024. *Varhaiskasvatuksen opettajaopintoihin ja varhaiskasvatusalaan sitoutuminen*. Jyväskylän yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-86-0422-8>.

Kontio, M. 2013. *Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisten oppilashuoltoryhmien kokouksissa*. Väitöskirja: Oulun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789526202747>.

Kupila, P. 2020. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: PS -kustannus, 310–320.

Kunta- ja hyvinvointialuetyönantajat. 2018. *Uusi varhaiskasvatuslaki muuttaa kelpoisuuksia, nimikkeistä päättää työnantaja*. <https://www.kt.fi/ohjeet/kvtes/varhaiskasvatuslaki-kelpoisuudet-henkilostorakenne>. Luettu 30.6.2024.

Laaksonen, V. 2019. ”No jos ne sanoo, ettei saa tulla mukaan leikkiin, niin sitten mä aina kiusaan jokaista.” – Kaveritaidot keinona kiusaamisen kitkemiseen. Tutkittua varhaiskasvatuksesta -blogikirjoitus. <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2019/03/22/unelmana-maailman-onnellisimmat-lapset-kaveritaidot-keinona-kiusaamisen-kitkemiseen/>. Luettu 16.3.2025.

Lakkala, s., Beaton, M. & Kokko, K. 2024. A conceptual analysis of inclusive education in terms of participation and agency. *Support for Learning* 39(3), 125–136. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12477>.

Lastensuojelulaki 417/2007. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2007/417>.

- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives*. Cambridge University Press.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and Awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mieli. 2025. Lapset puheeksi® -menetelmä. <https://mieli.fi/materiaalit-ja-koulutukset/tietoa-mielenterveyden-vahvistamisesta/perheet/toimiva-lapsi-ja-perhe-tyo/lapset-puheeksi-menetelma/>. Luettu 10.3.2025.
- Naudeau, S., Kataoka, N., Valerio, A., Neuman, M. J. & Kennedy Elder L. 2011. *Investing in Young Children - An Early Childhood Development Guide for Policy Dialogue and Project Preparation*. The World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/1581d071-4bb4-532f-bd2b-2896db710ce3/content>.
- Neuvonen-Rauhala, M-L. 2009. *Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammatikorkeakoulun jatkotutkintokokeilussa*. Väitöskirja: Jyväskylän yliopisto. <http://www.urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3659-4>.
- Niikko, A. 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85. Joensuun yliopisto.
- Nyrönen, H. & Ukkonen-Mikkola, T. 2021. Tiimisopimuksella tukea varhaiskasvatuksen moniammatilliseen työhön. Teoksessa E. Fonsén, M. Koivula, R. Korhonen & T. Ukkonen-Mikkola (toim.) *Varhaiskasvatuksen asiantuntijat – Yhteistyössä eteenpäin*. Suomen Varhaiskasvatus ry., 168–180.
- OAJ. 2023. *Varhaiskasvatuksen opetushenkilöstöä koskevat työaikamääräykset*. https://www.oaj.fi/contentassets/ab9ce254621349d6bf137ba9d45fcf36/sak-tyoaika-esite_2023-1.pdf. Luettu 18.3.2025.
- Onnismaa, E-L. & Paananen, M. 2019. Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatradition muotoutuminen Suomessa 1970-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere University Press, 189–220. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/118720/varhaiskasvatuksen_opetussuunnitelmatradition_muotoutuminen_Suomessa.pdf?sequence=2
- Opetushallitus. 2023. *Tasa-arvo ja yhdenvertaisuussuunnitelman laatiminen tulee pakolliseksi varhaiskasvatuksessa – uusi sivusto julkaistu varhaiskasvatustoimijoiden tueksi*. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2023/tasa-arvo-ja-yhdenvertaisuussuunnitelman-laatiminen-tulee-pakolliseksi>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2021. *Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuunnitelma 2021–2030*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162662/OKM_2021_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Opintopolku. 2025a. *Varhaiskasvatuksen opettaja, kandidaatti*. <https://opintopolku.fi/konfo/fi/koulutus/1.2.246.562.13.000000000000000002975>. Luettu 9.1.2025.

Opintopolku. 2025b. *Sosionomi (AMK), sosiaaliala, varhaiskasvatus, monimuoto-opinnot*. <https://opintopolku.fi/konfo/fi/toteutus/1.2.246.562.17.000000000000000000578>. Luettu 9.1.2025.

Parrila, S. & Fonsén, E. 2017. Pedagogisen johtamisen prosessi. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus – käsikirja käytännön työhön*. PS-kustannus, 59–90.

Payler, J. & Georgeson, J. 2013. Multiagency working in the early years: confidence, competence and context. *Early Years* 33(4), 380–397. <https://doi.org/10.1080/09575146.2013.841130>.

Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat – Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Hansaprint, 47–57.

Puusa, A. 2011. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat – Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Hansaprint, 73–87.

Puusa, A. 2020. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus, 103–117.

Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus, 175.

Qvortrup A. & Qvortrup, L. 2018. Inclusion: dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education* 22(7), 803–817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>.

Raittinen, K. 2024. *Varhaiskasvatuksen sosionomi; työnkuva ja osaaminen*. Opinnäytetyö: Satakunnan ammattikorkeakoulu. <http://www.theseus.fi/handle/10024/853740>.

Ranta, S., Sajaniemi, N., Eskelinen, M. & Lämsä, T. 2021. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen – Pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika* 15(2), 60–72. <https://doi.org/10.33350/ka.103194>.

Ranta, S. & Uusiautti, S. 2022. Toimiva tiimityö onnistuneen varhaiskasvatuksen perustana. *Kasvatus* 53(1), 79–85. <https://doi.org/10.33348/kvt.113950>.

Ranta, S. 2020. *Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. Väitöskirja: Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-217-7>.

Rintakorpi, K., Holmikari, J., Jalasmäki, H. & Kukkonen, S. 2023. Varhaiskasvatuksen sosionomin osaaminen ja työnkuva. Teoksessa K. Rintakorpi, J. Holmikari, J. Jalasmäki & S. Kukkonen (toim.) *Ammattina varhaiskasvatuksen sosionomi*. Laurea – ammattikorkeakoulun julkaisu, 9–20. <https://www.theseus.fi/handle/10024/792700>.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. *Tutkimuksen voimasanat*. WSOY.

Rose, J. 2011. Dilemmas of Inter-Professional Collaboration: Can they be Resolved? *Children & Society volume 25(2)*, 151–163. DOI:10.1111/j.1099–0860.2009.00268.x.

Rose, J. & Norwich, B. 2014. Collective commitment and collective efficacy: a theoretical model for understanding the motivational dynamics of dilemma resolution in inter-professional work. *Cambridge Journal of Education 44 (1)*, 59–74.
<http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2013.855169>.

Sarvimäki, P. & Siltaniemi, A. (toim.) 2007. *Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön tehtävärakennesuositus*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2007:14.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201504223872>.

Smolander, M. 2022. *Moniammatillisuuden rakentuminen varhaiskasvatuksen tiimeissä*. Kandidaatin tutkielma: Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202203082414>.

Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2016. *Koulun kehittämisen taskukirja – pieni kirja, suuri ajatus*. <https://www.learninginschool.fi/cms/wp-content/uploads/2016/02/Koulun-kehitt%C3%A4misen-taskukirja.pdf>. Luettu 25.3.2025.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä.

Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. 2020. Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus, 13–44.

Talentia. 2022. *Sosionomit varhaiskasvatuksessa – opas työntekijöille ja työnantajille*. <https://talentia.lukusali.fi/#/reader/3c282abe-b694-11ed-8b29-00155d64030a>. Luettu 18.3.2025.

Tilastokeskus. 2023. *Varhaiskasvatukseen osallistuneiden lasten osuus kasvoi vuonna 2022*. <https://stat.fi/julkaisu/cl8l48a1oj27m0dukvmlyq0wd>.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2023. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf.

Tökkäri, V. 2019. Johtajuus kokemuksellisessa organisaatiossa. Teoksessa V. Pietiläinen & A. Syväjärvi (toim.) *Johtamisen psykologia*. PS-kustannus, 15–38.

Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R. & Wallin, O. 2020. *Varhaiskasvatuksen työ muuttuu – muuttuuko asiantuntijuus?* Työelämän tutkimus 18(4), 323–339.
<https://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202101201166>.

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_1.pdf.

Wright, H. 2017. Sosionomikoulutuksen kehitys. Teoksessa T. Nummela & H. Wright. (toim.) *Muuttuva sosiaalialan työ Etelä-Karjalassa*. Saimaan ammattikorkeakoulun julkaisuja sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 80. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7055-48-9>.

Yle. 2025a. *OAJ: Yhdeksän kymmenestä opettajasta kokee työn vaativuuden lisääntyneen*. <https://yle.fi/a/74-20144084>. Luettu 27.2.2025.

Yle. 2025b. *Kymmenille varhaiskasvatuksen ammattilaisille on töitä tarjolla Vaasassa – suurin pula on opettajista*. <https://yle.fi/a/74-20145587>. Luettu 27.2.2025.

LIITE 1

Haastatteluiden saatekirje

Hei!

Opiskelen Lapin yliopistossa yleistä kasvatustiedettä ja teen opintoihini liittyvää Pro gradu -tutkielmaa varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvasta päiväkodissa. Työtäni ohjaa dosentti Lenita Hietanen.

Oletko muodollisesti kelpoinen varhaiskasvatuksen opettaja tai varhaiskasvatuksen sosionomi, joka on työskennellyt tai työskentelee tällä hetkellä lapsiryhmässä, jonka henkilökuntarakenteeseen kuuluu sekä varhaiskasvatuksen opettaja että varhaiskasvatuksen sosionomi? Tutkimuksessani olen kiinnostunut yksittäisen ihmisen näkemyksistä, joten sinun ei tarvitse valmistautua haastatteluun etukäteen.

Toteutan tutkimukseni teemahaastatteluna tammi-helmikuun 2025 aikana haastateltavan työpaikalla tai muussa sovitussa paikassa. Toteutan haastattelun mieluiten paikan päällä, mutta haastateltavan niin toivoessa voidaan se toteuttaa myös etänä. Haastattelu kestää noin tunnin. Haastattelut tallennetaan ja litteroidaan aineiston analysointia varten. Haastatteluaineistoa käsitellään luottamuksellisesti ja hävitetään asianmukaisesti prosessin lopuksi.

Mikäli kiinnostuit osallistumaan, ota yhteyttä 31.12.2024 mennessä haastatteluajankohdan sopimiseksi.

Ystävällisin terveisin

Jenni Herajärvi

jherajar@ulapland.fi

LIITE 2

Teemahaastattelupohja

Haastattelun taustatiedoksi:

- Koulutustausta, työkokemus varhaiskasvatuksesta sekä työkokemus kahden korkeakoulutetun ryhmästä.

Haastattelun pääteemat:

- Kuvaile keskeiset varhaiskasvatuksen opettajan/varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisalueet koulutuksen pohjalta.
 - Miten hyvin tunnet kummankin koulutuksen tuottaman osaamisen? Kuvaile sitä.
- Kuvaile työtehtävien jakautumista kahden korkeakoulutetun ammattilaisen ryhmässä.
 - Mitä yhtäläisyyksiä niissä on?
 - Mitä eroja niissä on?
 - Miten työtehtävät jakaantuvat arjessa? Jakaantuvatko tehtävät osaamispe- rustan mukaisesti vai miten?
- Kuvaile moniammatillisen tiimin työskentelyä varhaiskasvatuksessa
 - Miten tietoa rakennetaan moniammatillisissa tiimeissä?
 - Miten eri ammattilaisten osaaminen tulee käytännössä näkyviin?
- Kuvaile varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvan rakentumista lapsiryhmä- työskentelyssä tehtävänkuvan ollessa uusi