



Niina Eloranta

Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävä Helsingin kaupungilla

Työntekijöiden ja esihenkilöiden näkemyksiä

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Sosionomi (YAMK)

Opinnäytetyö

1.11.2022

Tekijä	Niina Eloranta
Otsikko	Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävä Helsingin kaupungilla, Työntekijöiden ja esihenkilöiden näkemyksiä
Sivumäärä	46 sivua + 4 liitettä
Aika	01.11.2022
Tutkinto	Sosionomi (YAMK)
Tutkinto-ohjelma	Sosiaalialan koulutusohjelma
Ohjaajat	Yliopettaja Saila Nevanen
<p>Varhaiskasvatuksessa on ollut lähivuosina paljon muutoksia. Vuoden 2018 varhaiskasvatustilain laissa todetaan, että sosionomin osaamista voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksessa erityisesti lasten ja perheiden palvelujärjestelmän tuntemuksen osalta. Opinnäytetyössäni olen selvittänyt, miten uusi tehtävä toteutuu Helsingin kaupungilla. Selvitykseni tarkoitus on kerätä tietoa siitä, miten varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävässä toimivat henkilöt ja heidän esihenkilönsä kokevat tehtävän toteutuvan tällä hetkellä, mitä haasteita ja onnistumisia he ovat kohdanneet ja miten he toivovat, että tehtävää kehitettäisiin jatkossa.</p> <p>Opinnäytetyöni teoreettisena viitekehyksenä on varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutumisen historia, moniammatillinen yhteistyö, sosiaalipedagoginen työote ja pedagoginen johtajuus. Olen lähestynyt aihetta laadullisen tutkimuksen menetelmin. Käytin aineiston keräämiseen sähköistä kyselyä, joka sisälsi avokysymyksiä. Kysely toteutettiin kahtena erillisenä versiona: yksi varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävässä toimiville ja toinen heidän esihenkilöilleen. Aineisto on analysoitu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.</p> <p>Kyselyiden perusteella sosionomin tehtävä on vasta muotoutumassa. Kaupungissa on monia erilaisia tapoja toteuttaa tehtävää. Tehtävässä toimivien vastauksissa korostui osallisuuden ja tasa-arvon edistäminen, antirasistinen työ sekä perheiden tukeminen. Vain osalla tehtävässä toimivista oli tehtävän vaatima pätevyys, mutta moni vastaaja oli kiinnostunut jatkokouluttautumaan tai oli jo muuntokoulutuksessa. Tulevaisuudessa työntekijät toivoivat lisää koulutusta sekä tehtävän selkiyttämistä. Esihenkilöiden vastauksissa kuvattiin lasten sekä perheiden sosiaalisten suhteiden ja osallisuuden tukemisen tarvetta sekä sosionomin mahdollisuutta vastata näihin tarpeisiin. Johtajien mukaan he tarvitsevat enemmän koulutusta tehtävän johtamiseen sekä yhteistä keskustelua. Uuden tehtävän veto- ja pitovoimatekijöinä esihenkilöt näkivät tehtävän selkiyttämisen sekä palkkauksen parantamisen.</p> <p>Jatkokysymykseksi jää, miten sosiaalipedagoginen työote toteutuu varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävässä, mikäli tehtävässä toimivilla henkilöllä ei ole sosiaalipedagogiikkaan painottuvaa koulutusta. Jatkossa olisi tärkeää, että muuntokoulutusta on riittävästi tarjolla ja että Helsingin kaupunki järjestäisi työnantajana keskitettyä perehdytystä uuteen tehtävään sekä lisäisi johtamisen tukea.</p>	
Avainsanat	Varhaiskasvatuksen sosionomi, sosiaalipedagoginen työote varhaiskasvatuksessa, pedagoginen johtaminen

Author	Niina Eloranta
Title	Description of ECEC Social Services Professional's Tasks in the City of Helsinki
Number of Pages	46 pages + 4 appendices
Date	01 November 2022
Degree	Master of Social Services
Degree Programme	Master of Social Services Degree Programme
Instructors	Saila Nevanen, Senior Lecturer
<p>Finnish Early Childhood Education and Care (ECEC) has faced a lot of changes in the past few years. One of them is the Act on Early Childhood Education and Care (2018), which introduces a new group of professionals, ECEC social services professionals in the daycare field. The act states that children and their families should especially benefit from the ECEC social services professional's knowledge about social services and guidance.</p> <p>In my thesis, I aim to find out how the tasks are divided at the moment between different professions, what the good practices are, and also the challenges of the new profession. I am also interested in what professionals working in the ECEC social services professional positions and their superiors think about the future of this job.</p> <p>The theoretical framework of this thesis is based on the different work identities in ECEC and their history, multiprofessionalism, social pedagogical work in ECEC and pedagogical leadership. I have conducted my thesis with qualitative methods. I used two different electronic surveys, one sent to people working in ECEC social services professional positions, and another one to their superiors. The data was analyzed with data-driven content analysis. Based on the survey, the new profession is still taking its shape. There are several different methods and practical applications in this new profession. The professionals working in ECEC social services professional positions emphasize inclusion, equality and antiracism work and supporting the families. Only a few of the people working in the position had the required education. Still, many of them are interested in studying further or are already completing conversion studies. In the future, they wish to have more training and education on the job. They also hope that practices between different professions in ECEC be clarified. The answers of the superiors emphasized inclusion and supporting the social networks of children but also their families. The superiors see that the ECEC social services professionals have the best knowledge about social services and that they provide the best support for families in social issues. The superiors wish to have more training and discussions on how to lead this new job. They see that it is essential to clarify the tasks and improve the salary in order to make professionals interested and committed to this new job.</p> <p>In the future, it is important to ensure that socio-pedagogical work can thrive and develop in the ECEC, best with people with socio-pedagogical training and education working in the ECEC Social services professional positions. It's vital to have sufficient volume of conversion studies. It would be good that also the City of Helsinki organizes joint orientation to new workers and their superiors.</p>	
Keywords	ECEC Social services professionals, social pedagogy in ECEC, pedagogical leadership

Sisällys

1	Johdanto	5
2	Päivähoidosta varhaiskasvatukseen	6
2.1	Varhaiskasvatuksen ammattiryhmien historiallinen tausta	6
2.2	Viime vuosien muutokset varhaiskasvatuksessa	8
3	Teoreettinen viitekehys	12
3.1	Moniammatillinen yhteistyö varhaiskasvatuksessa	12
3.2	Sosiaalipedagoginen työote varhaiskasvatuksessa	17
3.3	Pedagoginen johtaminen	22
4	Tutkimuksen tavoitteet ja toteutus	24
4.1	Tutkimuskysymykset ja kehittämistyön tavoitteet	24
4.2	Tutkimus- ja kehittämistoiminta työelämäyhteistyössä	26
4.3	Laadulliset menetelmät ja kysely	27
4.4	Analyysi	29
4.5	Eettisyys ja luotettavuus	31
5	Tulokset	33
5.1	Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävässä toimivien kysely	33
5.1.1	Näkemykset tehtävässä työskentelystä	33
5.1.2	Varhaiskasvatuksen sosionomien näkemykset tulevasta	34
5.2	Esihenkilöiden kysely	36
5.2.1	Esihenkilöiden näkemykset nykytilasta	36
5.2.2	Esihenkilöiden näkemykset tulevasta	38
6	Johtopäätökset	39
7	Pohdinta	42
	Lähteet	47
	Liitteet	
	Liite 1. Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävän kuvaus Helsingin kaupungilla	
	Liite 2. Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävän kuvaus Helsingin kaupungilla	
	Liite 3. Kysymykset varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävässä toimiville	
	Liite 4. Kysymykset varhaiskasvatuksen sosionomien esihenkilöille	

1 Johdanto

Varhaiskasvatuksessa on tapahtunut viimeisen kymmenen vuoden aikana merkittäviä muutoksia, mm. hallinonalamuutos 2013, päivähoitolain päivittäminen varhaiskasvatuslaiksi 2015 ja varhaiskasvatuslain päivittäminen 2018 sekä 2022. Lakimuutosten myötä on uudistettu myös käytännön varhaiskasvatustoimintaa ohjaava asiakirja, varhaiskasvatuksen perusteet 2018 sekä 2022. (Opetushallitus 2022.) Vuoden 2018 varhaiskasvatuslaki (540/2018) määrittää varhaiskasvatuksen moniammatilliseen työhön uuden ammattiryhmän ja tehtävän, varhaiskasvatuksen sosionomin. Opinnäytetyössäni tarkastelun kohteena on tämän uuden tehtävän kuvan muotoutuminen ja tehtävän nivoutuminen osaksi varhaiskasvatustyötä Helsingin kaupungilla. Tehtävän kelpoisuusvaatimuksena on sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulututkinto, johon sisältyvät varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet vähintään 60 opintopisteen laajuiset opinnot tai sosionomin tutkinto, jota on täydennetty mainituilla opinnoilla. Tavoitteena on, että vuoteen 2030 mennessä vähintään kahdella kolmasosalla varhaiskasvatuksen henkilöstöstä on korkeakoulututkinto, joista vähintään puolella on oltava kasvatustieteen kandidaatin tutkinto. Palvelun järjestäjän päätettäväksi jää, kuinka suuri osa lopusta joukosta on koulutukseltaan varhaiskasvatuksen sosionomeja. (Opetushallitus 2022.)

Työssäni tarkastelen varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävää ja sen johtamista Helsingin kaupungin organisaatiossa. Tehtävä on uusi, ja varhaiskasvatuksen sosionominimikkeellä ei ole vielä juurikaan valmistunut sosionomeja. Helsingin kaupunki on kuitenkin aloittanut tehtävän kehittämisen, ja sitä varten on luotu uusia vakansseja sekä tehtävän kuvaus (liite 1).

Opinnäytetyöni teoreettinen viitekehys rakentuu neljästä näkökulmasta: varhaiskasvatustyön historiallisesta jatkumosta, moniammatillisesta yhteistyöstä, sosiaalipedagogisesta työotteesta varhaiskasvatuksessa sekä pedagogisesta johtajuudesta varhaiskasvatuksessa. Sosionomin tehtävän muotoutumiseen ja sen tulevaan asemaan varhaiskasvatusyhteisössä vaikuttaa varhaiskasvatuksen ja siellä työskentelevien ammattilaisten ja heidän koulutustensa historiallinen tausta. Tarkastelen työssäni moniammatillista näkökulmaa, sosiaalipedagogista työtettä varhaiskasvatuksessa sekä sosionomien ydinosaamista. Lisäksi olen kiinnostunut pedagogisen johtamisen näkökulmasta var-

haiskasvatuksen kontekstissa ja suhteessa sosionomin tehtävään. Opinnäytetyöni tavoite on selvittää, miten sosionomin tehtävää on kehitetty, miten tehty työ on hyödyttänyt lapsia ja perheitä ja miten pedagoginen johtaminen on toteutunut tämän uuden tehtävän johtamisessa.

2 Päivähoidosta varhaiskasvatukseen

2.1 Varhaiskasvatuksen ammattiryhmien historiallinen tausta

Lastentarhatyön muotoutuminen päivähoidon kautta varhaiskasvatukseksi on ollut monivaiheinen. Jotta voi ymmärtää suomalaista varhaiskasvatusjärjestelmää, sen toimintaa ja ammattiryhmien välistä työnjakoa sekä jännitteitä, on tärkeää tuntee varhaiskasvatuksen historiaa ja kehitykseen vaikuttaneita taustatekijöitä. Varhaiskasvatuksen historia ja viimeaikaiset muutokset ovat vaikuttaneet ja tulevat lähivuosina vaikuttamaan sosionomien ja sitä myöten sosiaalipedagogisen työn asemaan päiväkodeissa.

Keskustelu lastentarhatyön toimintaperiaatteista, tehtävästä ja tavoitteista on käynnistynyt jo 1900-luvun alussa. Suomalaisen lastentarhan ensimmäisinä vuosina Ebenezer-kodin johtaja, Elisabeth Alander puhui Fröbelin kasvatustilfilosofiasta ja pedagogiikasta. Hän näki, että lastentarhatyön ja kasvatuksen tuli toteutua enemmän kodin kuin koulun lähtökohdista ja koti oli lastentarhan ihanne. Alakansakoulun seminaarin johtaja Aukusti Salo puolestaan näki lastentarhan esiasteena kansakoululle ja painotti oppimisen ja koulutuksen merkitystä. Keskustelu liittyi vahvasti myös tuolloin ajankohtaiseen yleisen oppivelvollisuuden säätämiseen. Salon mukaan lastentarhojen yhteiskunnallista ja pedagogista merkitystä ei huomioitu uudistuksessa. (Virtanen 2009: 65–70.)

Lastentarhan ajateltiin yhdistävän kaksi tehtävää: lastensuojelutyön ohella luotiin pohja instituutionaaliselle opetukselle. Lastentarhan kaksijakoinen tehtävä herätti kuitenkin erimielisyyttä. Vuonna 1924 kouluhallituksen lastensuojeluosasto lakkautettiin ja sen tehtävät siirrettiin sosiaaliministeriöön. Sosiaalinen ja pedagoginen näkökulma yhdistyivät saumattomasti, ja lastentarhojen työ käsitettiin selkeästi erillisenä kouluopetuksesta. (Virtanen 2009: 71–74.) Keskustelu varhaiskasvatuksen tehtävästä, tavoitteista ja yhteiskunnallisesta paikasta on siis ollut läsnä toiminnan alusta alkaen. Keskusteluun on liittynyt oleellisesti kysymys siitä, järjestetäänkö lastentarhoissa ja päiväkodeissa sosiaalipalvelua vai koulutusta.

Lastentarhanopettajien koulutus aloitettiin suomessa 1892. Se alkoi vuoden pituisena, ja vuonna 1896 se laajeni kahden vuoden mittaiseksi. Koulutus painottui fröbeliläiselle pedagogiikalle, ja lastentarhanopettajilla oli vahva ammatti-identiteetti. (Virtanen 2009: 70–71.) Fröbelin opit ja opettajajohtoisuus pitivät pintansa johtavina toimintatapoina aina 1980-luvulle asti. Tuolloin jokaisessa ryhmässä toimi kaksi lastentarhanopettajaa ja yksi avustava henkilö. Toiminta oli vahvasti suunnitelmallista ja noudatteli fröbeliläisen pedagogiikan oppeja. (Ranta, Sajaniemi, Eskelinen & Lämsä 2021: 61–62.)

Näkemyks- ja tulkintaerot lastentarhatyön tarkoituksesta ja tehtävästä johtuivat ensimmäisinä vuosina siitä, että lastentarhatoiminta ei lisääntynyt pelkästään siksi, että toiminnan tosiasiallinen tarve olisi lisääntynyt, vaan siksi että lastentarhoille tuotettiin uusia tarpeita. Yhteiskunnallisten ongelmien osoittaminen on ollut myös keino ammattiryhmien väliseen kilpailuun, jossa eri ammattiryhmät ovat pyrkineet oman tehtävän merkityksen korostamiseen ja legitimoimiseen. (Virtanen 2009: 73.)

Aluksi lastentarhoissa työskenteli lähinnä lastentarhanopettajia ja ”apulaistytöjä”.

Vuonna 1973, kun laki lasten päivähoitosta astui voimaan lastentarhatyön korvasi päivähoito, joka voidaan nähdä myös osana työvoima- ja sosiaalipolitiikkaa. Kasvatustavoitteet tulivat päivähoitolakiin vasta 1983. Päivähoitolain astuessa voimaan päivähoitossa työskentelevistä yli puolet oli lastentarhanopettajia, seuraavaksi suurin ammattiryhmä olivat lastenhoitajat, ja sosiaalikasvattajat olivat hyvin pieni (5 %) vähemmistö. (Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017: 5–6.)

Vuoden 1982 sosiaalihuoltolain ja päivähoitolain muutoksen myötä päivähoiton päätehtäväksi muodostui kotikasvatuksen tukeminen ja henkilöstön tehtävä nähtiin enemmän sosiaalihuoltona. Myös henkilöstön kelpoisuusehtoja määrittävät kohdat poistettiin päivähoiton asetuksista. Tutkimuksen mukaan erityisesti pedagogisesti koulutettujen henkilöiden asema ja ammatti-identiteetti päiväkodissa heikkeni, kun pedagogisen koulutuksen saanutta henkilöstöä korvattiin sosiaalihuollon työntekijöillä. (Ranta ym. 2021: 63.)

1990-luvun loppupuolella varhaiskasvatus alettiin nähdä käytännön kasvatustyön lisäksi oppiaineena ja tieteenalana. Akateeminen varhaiskasvatus syntyi, ja perustettiin alan korkeimmat virat ja niihin valittiin viranhaltijat (Husa & Kinos 2001: 9–11.) Vuonna 1992 voimaan tulleen asetusmuutoksen myötä lastentarhanopettajia täytyi lain mukaan

olla enää yksi kolmasosa henkilöstöstä. Syyksi on esitetty mm. kustannusten pienentämistä lamavuosien aikana. Vuoteen 2012 mennessä tämä muutos oli johtanut siihen, että lastentarhanopettajia oli enää 24 % päiväkotien henkilöstöstä ja heistä vain hiukan yli puolella oli lastentarhanopettajan koulutus. Muut lastentarhanopettajan tehtävissä toimivat olivat sosiaalikasvattajia ja sosionomeja, joiden määrä olikin 2012 mennessä kasvanut 32 %:iin. (Onnismaa ym. 2017: 6–7.)

Koulutusuudistusten jälkeen varhaiskasvatustyössä on siis työskennellyt yliopistoista valmistuneita kasvatustieteiden kandidaatteja, ammattikorkeakouluista valmistuneita sosionomeja, toisella asteella opiskelleita lähihoitajia, opistoissa opiskelleita lastenohjaajia sekä erilaista avustavaa henkilökuntaa, kuten erityisavustajia ja päiväkotiapulaisia. Lastentarhanopettajan ja myöhemmin varhaiskasvatuksen opettajan tehtävään on johtanut kaksi eri koulutuspolkua: yliopistossa suoritettavat kasvatustieteen kandidaatin opinnot sekä sosiaalialan ammattikorkeakouluopinnot eli sosionomin tutkinto.

Kun sosionomien työllistymistä on tutkittu, on havaittu, että suurin osa heistä on sijoittunut varhaiskasvatuksen tehtäviin (Tast 2005). Tutkijat ovat pohtineet, miksi yhä useammalla varhaiskasvatuksessa työskentelevällä henkilöllä on sosiaali- ja terveysalan koulutus, vaikka toiminta on siirtynyt osaksi koulutusjärjestelmää. Tämä voidaan nähdä koulutuspoliittisena paradoksina. (Onnismaa ym. 2017).

2.2 Viime vuosien muutokset varhaiskasvatuksessa

Viimeaikainen kehitys ja muutokset varhaiskasvatuksessa ja siihen liittyvässä lainsäädännössä ovat olleet huimia. Ottaen huomioon, että edellinen päivähoitolaki on ollut voimassa vuodesta 1973 vuoteen 2013 (Onnismaa ym. 2017: 4), olemme viime vuosina kokeneet nopealla tahdilla useita lakimuutoksia ja säädöslisäyksiä. Merkittävä muutos on ollut varhaiskasvatuksen hallinnonalamuutos eli siirtyminen sosiaaliministeriön alaisuudesta opetus- ja kulttuuriministeriöön vuonna 2013. Useat tutkijat pitävätkin hallinnonalamuutosta suurimpana paradigman muutoksena ja jakajana päivähoidon ja varhaiskasvatuksen aikakausien välillä (Karila ym. 2017; Ranta ym. 2021; Onnismaa 2017; Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030).

Seuraavia suuria muutoksia olivat vuoden 2015 varhaiskasvatuslain (580/2015) muutos, vuonna 2016 voimaan tulleet lait henkilöstömitoituksen muutoksesta (1282/2015) ja laki koskien varhaiskasvatuksen subjektiivisen oikeuden rajausta (108/2016). Näiden

jälkeen vuonna 2017 tuli voimaan asiakasmaksulain (1503/2016) muutos ja sen päivitys 2018 (1503/2016) sekä vuoden 2018 varhaiskasvatuslaki (540/2018).

Viimeisimpinä vuosina muutokset ovat kumonnet edellisiä päätöksiä, kun vuonna 2020 subjektiivinen oikeus ja henkilöstön mitoitus palautettiin (1395/2019) uuden hallituksen toimesta vuotta 2016 edeltäneelle tasolle. Muutokset ovat jatkuneet vuoden 2021 asiakasmaksulain ja varhaiskasvatuslain päivittämisellä ja vuonna 2022 voimaan astuneella varhaiskasvatuslain muutoksella (1183/2021), jossa käsiteltiin mm. lapsen tukemista varhaiskasvatuksessa sekä vuoden 2022 perhevapauudistuksella (28/2022). Seuraava laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta (326/2022) on tulossa voimaan tammikuussa 2023.

Lakimuutoksia varten opetus- ja kulttuuriministeriö keräsi vuonna 2014 tausta-aineistoa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi. Työn tarkoituksena oli tuottaa tietoa varhaiskasvatuksen tuleviin suuntalinjoihin ja selvittää, miten varhaiskasvatuksessa voidaan vastata yhteiskunnallisiin muutoksiin. Selvityksessä todetaan, että varhaiskasvatuksessa tarvitaan tulvaisuudessakin osaamista hoitoon, kasvatukseen ja opetukseen sekä johtamiseen. Selvityksessä huomioitiin monet varhaiskasvatukseen liittyvät yhteiskunnalliset haasteet ja muutokset kuten monikulttuurisuuden lisääntyminen, kansainvälistyminen, tietotekniikan nopea kehitys, johtamisen vaatimukset, erityisen tuen tarpeet ja varhaiskasvatussuunnitelmatyö. Selvityksessä osaaminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa on jaettu kolmeen kokonaisuuteen: kontekstuaaliseen osaamiseen, vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamiseen sekä pedagogiseen osaamiseen. Samalla todetaan, että toimintaympäristön jatkuvat muutokset ja kehitys haastavat osaamista koko ajan ja koulutuksen tulee myös tulevaisuudessa vastata tarvittavaa osaamista. (Alila & Eskelinen & Estola & Kahiluoto & Kinos & Pekuri & Polvinen & Laaksonen & Lamberg 2014: 56.)

Kansainvälisesti varhaispedagogiikan tärkeimpinä tehtävinä nähdään lasten syrjäytymisen ehkäisy ja eriarvoisuuden vähentäminen. Tämä on mahdollista, mikäli varhaiskasvatus nähdään ensisijaisesti lapsen oikeutena. Suomalaista subjektiivista oikeutta varhaiskasvatukseen on pidetty myös kansainvälisesti järjestelmän vahvuutena. EU:ssa on korostettu, että jäsenvaltioiden tulisi toimia niin, että yleinen ja tasapuolinen pääsy varhaiskasvatukseen taataan ja varhaiskasvatuksen laatua kehitetään aktiivisesti. Yksi varhaiskasvatuksen tärkeistä tavoitteista on koulutuksellisen tasa-arvon vahvistaminen.

Tästä näkökulmasta on havaittu, että laadukkaan pedagogiikan määrittelyyn ja toteuttamiseen sekä koulutuksen kehittämiseen on kiinnitettävä yhä enemmän huomiota. (Alila ym. 2014; Ranta ym. 2021.)

Tutkimuksissa on myös todettu, että varhaiskasvatustehostuksen koulutusasteella on vaikutus lasten hyvinvointiin ja varhaiskasvatuksen laatuun. Henkilöstön sensitiivisyys näyttää lisääntyvän koulutuksen myötä, mikä taas parantaa lasten oppimistuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä todetaan, että on tärkeää tuoda esiin, miten koulutuksissa tuotettu osaaminen ja tutkinto kytkeytyvät työtehtäviin. Selvityksessä painotetaan, että on tarpeen selkiyttää eri ammattiryhmien välistä työnjakoa ja hyödyntää kunkin ammattilaisryhmän osaamista. (Alila ym. 2014: 56)

Vuoden 2018 varhaiskasvatuslaissa (540/2018) luotiin kokonaan uusi tehtävä: varhaiskasvatuksen sosionomi. Muutoksen seurauksena myös henkilöstörakenne määriteltiin uudelleen. Vuonna 2022 varhaiskasvatuslaki (30/2022) jälleen päivitettiin ja se määrittää henkilöstömitoituksesta seuraavasti:

Päiväkodissa kasvat-, opetus- ja hoitotehtävissä toimivasta 35 §:ssä tarkoitettua henkilöstöstä vähintään kahdella kolmasosalla tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus, josta vähintään puolella varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus. Muilla tulee olla vähintään varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuus.

Sosionomit, sosiaalikasvattajat ja sosiaalialan ohjaajat, jotka ovat toimineet varhaiskasvatuksen opettajina ennen lakimuutosta muutoksen aikana sosionomiksi opiskelevat, saavat vuoden 2018 lakimuutoksen jälkeenkin pitää pätevyytensä varhaiskasvatuksen opettajan tehtävään laissa määriteltyjen siirtymäsäännösten mukaisesti. (Alila ym. 2014: 56.)

Käytännössä tämä lakiuudistus tarkoittaa, että jatkossa jopa yksi kolmasosa päiväkodin henkilöstöstä voisi toimia varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävässä. Laki määrittelee myös uuden tehtävän koulutusvaatimukset:

Kelpoisuusvaatimuksena varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäviin on vähintään sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto, johon sisältyvät varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet vähintään 60 opintopisteen laajuiset opinnot, joista voidaan säätää tarkemmin valtioneuvoston asetuksella, tai sosionomin tutkinto, jota on täydennetty mainituilla opinnoilla.

Käytännön tasolla tehtävää ei juurikaan jäsennetä laissa. Sosionomien tehtävänkuvaa määritellään lyhyesti:

Varhaiskasvatuksen sosionomin osaamista voidaan hyödyntää erityisesti lasten ja perheiden palvelujärjestelmän tuntemuksen osalta.

Varhaiskasvatustyötä ohjaavassa valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa (2022) sosionomi mainitaan kaksi kertaa ja tekstin sisältö on sama kuin edellä esitetyssä varhaiskasvatuslaissa. Tehtävää ei siis ole ohjaavien asiakirjojen taholla määritelty kovin tarkasti. Tehtävän toteuttaminen ja määrittely käytännön tasolla onkin palvelun järjestäjän eli kuntien ja yksityisten toimijoiden tehtävä.

Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuosituksissa (2021) perustellaan tarvetta kehittää varhaiskasvatuksen ammattilaisten koulutusta. Korkeakoulutettujen määrän lisääminen varhaiskasvatuksen henkilöstössä on pyrkimys vastata osaltaan laadun nostamiseen. Oleellista on tunnistaa toimintaympäristön muutokset ja niiden tuottamat vaatimukset ammatilliselle osaamiselle. Selvityksessä todetaan, että varhaiskasvatuksen koulutusten tuottamia osaamisprofiileja tulee selkiyttää ja varhaiskasvatuksen ammattilaisille suunnatun täydennyskoulutuksen tulee olla entistä enemmän systemaattista ja koordinoitua. Koulutusohjelmien ja koulutuksen järjestäjien tulee tunnistaa koulutusten tuottama osaaminen ja ohjata opiskelijoiden osaamisen mukaisen ammattilaisidentiteetin kehittymistä. Opiskelijoita tulee tukea tunnistamaan sekä oma että muiden ammattilaisten osaaminen ja sen vahvuudet sekä rajat. Tämä on edellytys sille, että eri ammattiryhmät kykenevät toimimaan rakentavasti moniammatillisessa toimintaympäristössä. (Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuosituksien, 2021.)

Kansallisen lapsistrategian (2021) mukaan varhaiskasvatuksen asema ja merkitys osana koulutusjärjestelmää on tunnistettava ja tunnustettava entistä peremmin. Strategian tavoitteena on nostaa osallistumisastetta painottamalla varhaiskasvatuksen yksilöllistä ja yhteiskunnallista merkitystä ja pidemmällä aikavälillä edetä kohti maksutonta varhaiskasvatusta. Tärkeä strategiatavoite on myös varhaiskasvatuksen laadun parantaminen. Keinoina tähän mainitaan korkeasti koulutettu henkilöstö ja sen riittävyyden turvaaminen sekä toiminnan jatkuva arviointi ja kehittämien. (Kansallinen lapsistrategia 2021: 25–26.)

3 Teoreettinen viitekehys

3.1 Moniammatillinen yhteistyö varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuslaissa (540/2018), varhaiskasvatus määritellään lapsen suunnitelmallisenä ja tavoitteellisenä kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamana kokonaisuutena, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Suomalaisessa ja pohjoismaisessa varhaiskasvatuksessa onkin 90-luvulta alkaen vallinnut ns. educare-malli. Se tarkoittaa hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutta. Educare-mallin merkitys laatua parantavana ja sen takaavana toimintamallina on tunnustettu myös kansainvälisesti, joskin kansainvälisesti varhaiskasvatusjärjestelmä, joka on kahden eri korkeakoulusektorin tuottama, on poikkeuksellinen ja tekee tarkastelusta haastavaa. (Alila ym. 2014, Varhaiskasvatuksen koulutuksen kehittämisohjelma 2021–2030.) Valtakunnallisten varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa henkilöstön moniammatillisuus nähdään laadukkaana varhaiskasvatuksen voimavarana. Jokaisen henkilöstön jäsenen koulutus ja osaaminen tulee olla käytössä. Henkilöstön vastuiden, tehtävien ja ammattiroolien tulisi toteutua tarkoituksenmukaisella tavalla. (Vasu 2022: 18.)

Varhaiskasvatuksessa lapsiryhmissä työskentelee kasvatustieteen kandidaatteja, sosionomeja ja lastenhoitajia sekä avustajia, jotka muodostavat tiiminä lapsiryhmän toiminnasta vastaavan henkilöstön. Työtä tehdään siis päivittäin moniammatillisessa yhteistyössä ja käytännössä henkilöstörakenne voi eri varhaiskasvatusyksiköissä vaihdella lain asettamien puitteiden sisällä. Päiväkodin lapsiryhmät voidaan muodostaa kahden tai kolmen hengen tiimeiksi, joissa lapsimäärä on suhteutettu henkilöstön määrään. Käytännössä vähintään toisen tiimissä työskentelevän työntekijän on oltava varhaiskasvatuksen opettaja. Jos tiimissä on kolme jäsentä, heistä vähintään kahdella tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus. Kolmen hengen tiimissä voi siis olla yksi varhaiskasvatuksen opettaja, yksi varhaiskasvatuksen sosionomi ja yksi varhaiskasvatuksen lastenhoitaja. Lisäksi työskentelyssä voi olla päivittäin tai viikkotasolla avustavaa henkilökuntaa, erityisopettajan tai suomi toisena kielenä -opettajan tukea.

Päiväkodin moniammatillinen henkilöstörakenne tukee laadukasta varhaiskasvatuksen toteutumista. Varhaiskasvatuksessa toimii eri alojen ammattilaisia: kasvatustieteen, sosiaalipedagogiikan ja hoivan ammattilaisia. Varhaiskasvatustyössä voidaan puhua sekä monialaisesta että moniammatillisesta työstä. Monialaisen työn vaade on myös kirjattu

varhaiskasvatukseen (540/2018), jossa se määritellään yhteistyöksi opetuksesta, liikunnasta ja kulttuurista sekä, sosiaali- ja terveydenhuollosta vastaavien tahojen kanssa. Varhaiskasvatuksen järjestäjän ja tuottajan on siis tarpeen mukaan toimittava yhteistyössä edellä mainittujen tahojen kanssa lapsen tarvitseman tuen ja palvelujen arvioimiseksi, suunnittelemiseksi sekä toteuttamiseksi.

Käytän tässä opinnäytetyössäni monialaisen työn sijaan käsitettä moniammatillinen yhteistyö, koska se sopii paremmin kuvaamaan varhaiskasvatuksen tiimeissä päivittäin tehtävää yhteistyötä ja voidaan terminä selkeästi erottaa monialaisesta verkostoyhteistyöstä. Monialaisuuden ja moniammatillisuuden ero voidaan hahmottaa toimijoista riippuvaisena: monialaisuus on hallinnonalojen välistä toimintaa ja yhteistyötä, kun moniammatillisuus puolestaan eri ammattitautustaisten henkilöiden yhteistyötä (Suhola 2017: 37).

Moniammatillisuutta on määritelty eri näkökulmista. Isoherrasen, Rekolan ja Nurmisen (2008) määritelmän mukaan moniammatillisessa yhteistyössä erityisesti sosiaali- ja terveysalalla korostetaan asiakaslähtöisyyttä, ammatillista rajojen ylittämistä, verkostojen huomioimista sekä näkökulmien ja tiedon kokoamista, vuorovaikutustietoista yhteistyötä sekä jatkuvaa arviointia ja kehittämistä. (Isoherranen ym. 2008, 34.) Suomalaisessa keskustelussa moniammatillisuuteen yhdistetään myös dialogisuuden, moniäänisyyden, diversiteetin ja yhteisen tiedonmuodostuksen käsitteet (Mönkkönen & Kekoni & Pehkonen 2019: 16). Nämä painotukset ja käsitteet sopivat educare- ajattelun näkökulmasta myös varhaiskasvatukseen.

Moniammatillisuus käsitteenä tähtää yhteistyöhön, jonka lopputuloksena saavutettavaa tulosta kukaan osallistuja ei olisi saanut aikaan yksin. Eri näkökulmat tuottavat erilaisia ratkaisuehdotuksia ja auttavat löytämään moninaisia ratkaisuja työn haasteisiin. Moniammatillinen yhteistyö perustuu luottamukseen, yhdessä toteutettavaan toimintaan sekä yhteisiin tavoitteisiin. (Isoherranen 2012: 23, 54–55; Karila & Nummenmaa, 2001: 34–35, 75.) Luottamuksen ja yhteisen tavoitteen lisäksi moniammatillisen yhteistyön perustana ovat toisia kunnioittava ilmapiiri, jossa on mahdollisuus yhteiseen keskusteluun ja reflektointiin. Moniammatillinen yhteistyö vaatii vuorovaikutustaitoja ja aikaa toteutuakseen. (Isoherranen 2012: 19–23.)

Moniammatillisen työn tärkeä edellytys eli yhteinen tavoite ja toiminnan motiivi. Varhaiskasvatuksessa työn päämäärä ja tavoite onkin selkeä: lapsen etu. Tämä on määritelty jo varhaiskasvatuslaissa (540//2018). Toki tarvitaan myös yksilöidympiä ja tarkempia tavoitteita ja niiden säännöllistä arviointia eri ammattiryhmien kesken. (Isoherranen 2012: 19–23.) Moniammatillisen yhteistyön tärkeänä rakenteena varhaiskasvatuksessa toimivat tiimikokoukset sekä varhaiskasvatussyksiköiden yhteiset ja tiimien omat toimintasuunnitelmat, jotka perustuvat varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (Vasu 2022).

Moniammatillinen yhteistyö toteutuu varhaiskasvatuksen arjessa ja tiimityössä päivittäin. Onnistuakseen se vaatii sekä oman että toisten asiantuntijuuden tunnistamista ja ymmärtämistä. (Isoherranen 2012: 19–23.) Ammatti-identiteetin selkiytymättömyys voi vaikuttaa negatiivisesti moniammatillisen toiminnan onnistumiseen ja kokemiseen. Jos ymmärrys omasta tai toisten osaamisesta on puutteellinen, voi yhteistyö hankaloitua ja toiminnan osa-alueita jäädä toteutumatta. Moniammatillista yhteistyötä haittaavat ammattien ja tehtävien välillä vallitsevat epäselvät vastuurajat, asiantuntijaroolien epäselvyys, epäluottamus, tiimityö- ja vuorovaikutustaitojen puute tai erilaiset viestintätavat. Tällaiset seikat voivat aiheuttaa myös oman reviirin puolustamista. (Karila & Nummenmaa 2001: 75–79.)

Yksi mahdollisuus koulutustaustojen arvostuksen lisäämiseen varhaiskasvatuksessa voisi olla systeeminen näkökulma. Systeeminen työote on Suomeen 2000-luvulla Iso-Britanniasta saapunut malli, joka on käytössä erityisesti sosiaalityössä ja lastensuojelussa (Starting Strong II 2006; THL 2022). Systeemisen ajattelun ja työotteen perustana on lapsen, hänen perheensä ja elinympäristönsä väliset vuorovaikutussuhteet. Systeemisessä ajattelussa hyödynnetään moniammatillisen tiimin jäsenten osaamista koulutustaustasta riippumatta. Näin lapsi tulee huomioiduksi kokonaisvaltaisemmin. Systeeminen ajattelu mahdollistaa myös sen, että yksittäisen työntekijän näkökulma monipuolistuu, kun hän tekee työtä moniammatillisessa tiimissä. (THL 2022; Kogleg & Wright 2013: 66–68.) Systeeminen ajattelu tukee myös sitä, että lasta ei nähdä kasvatuksen ja koulutuksen kohteena vaan osana moninaista ympäristöään. Moniammatillisen tiimin eri koulutustaustat täydentävät toisiaan, ja tavoitteena on lapsen edun ja hyvinvoinnin edistäminen monipuolisesti.

Moniammatillisen yhteistyön ja systeemisen ajattelun näkökulmissa toteutuu myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainittu oppivan yhteisön ajatus. Oppiva yhteisö nähdään toimintakulttuurin ytimenä: varhaiskasvatuksessa toimitaan yhteisönä, jossa myös henkilöstön jäsenet oppivat yhdessä ja toisiltaan. Yhteisö arvioi ja kehittää toimintaansa ja tunnistaa sekä hyödyntää yksilöiden ja yhteisön vahvuuksia. Oppivan yhteisön periaatteisiin kuuluu myös se, että henkilöstöä kannustetaan tiedon ja osaamisen jakamiseen ja näin myös ammatilliseen kehittymiseen. (Vasu 2022: 31).

Moniammatillisuuden juuret varhaiskasvatuksessa johtavat pitkälle varhaiskasvatuksen historiaan. Historialliseen taustaan peilattuna varhaiskasvatuksen moniammatillisuus voidaan nähdä sekä ammatillisuuden ihanteena että ristiriitoja ammattilaisten välillä tuottavana seikkana. Tämä on todettu myös Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartassa (2017), jossa hahmoteltiin varhaiskasvatuksen tulevaisuuden suuntaviivoja. Kuten aiemmissa tutkimuksissa ja selvityksissä, myös tiekartassa todetaan, että yksi suomalaisen varhaiskasvatuksen ideaaleista on moniammatillinen työyhteisö, jossa on edelleen jännitteitä ja haasteita. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017; Alila ym. 2014).

Varhaiskasvatuksen koulutuksia on lähivuosina tutkittu niukasti. Yliopistollista varhaiskasvatuksen opettajankoulutusta on tutkittu vain vähän (mm. Onnismaa, Tahkokallio, Reunanen & Lipponen 2017). Aiemmin varhaiskasvatuksen opettajan pätevyyden tuottanutta sosionomikoulutusta on tutkittu korkeakoulujen arviointineuvostossa (2010), mutta viime vuosina sosionomin osaamista ei ole tutkittu varhaiskasvatuksen näkökulmasta juuri lainkaan. Tilanne on yhtä heikko kansainvälisen tutkimuksen suhteen. (Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021, 60–61. Karila & Harju-Luukkainen & Juntunen & Kainulainen & Kaulio-Kuikka & Mattila & Rantala & Ropponen & Rouhiainen & Valo & Sirén-Aura & Goman & Mustonen & Smeds-Nylund 2013: 89–91.)

Myös työidentiteettien muodostumista varhaiskasvatusympäristössä ja tiimeissä on tutkittu lähivuosina vain vähän. Karila ja Kupila (2010) ovat todenneet, että sosionomien työidentiteetin muodostumiseen on vaikuttanut merkittävästi se, ettei työmarkkinoilla ei ole ollut nimikettä sosionomeille. Sekavuutta ja ammatti-identiteetin hämärtymistä on aiheuttanut myös se, että varhaiskasvatuksen opettajilla on ollut tehtävänsä useita koulutuspolkuja. Moniammatillisen yhteistyön tulkinta on ollut kiistanalaista, ja osiltaan hämmennystä on aiheuttanut samoihin ammatteihin valmistavat eri koulutustaustat ja osaaminen. Sosionomien koulutuksessa on korostettu ja korostetaan sosiaalipedagogiikkaa sekä sosiaalialan asiantuntijuutta. Sosionomien työllistymiskenttä ja koulutus

ovat laajoja. Näin työidentiteetti, joka alkaa muodostumaan jo opintojen aikana, ei ole välttämättä varhaiskasvatuksen ammattilaisen identiteetti. (Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017, Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017: 78–84, Karila ym. 2013: 87.)

Haasteena on ollut myös päiväkodeissa vallitseva ”kaikki tekevät kaikkea” -kulttuuri, jossa moniammatillisuus on tulkittu eri ammattiryhmien yhdenmukaisena toimintana ja ammattiryhmien erilaista osaamista ja vastuita ei ole tunnistettu ja tiedostettu. Työtä ja päivittäisiä tehtäviä on pitkään suunniteltu esimerkiksi työvuorosidonnaisiksi, pikemminkin kuin koulutusta tai osaamista vastaaviksi. Tähän on monelta osin pyritty puuttumaan, ja kunnat ovat selkiyttäneet tehtävien kuvauksia ja vastuita. Tätä on tukenut lainsäädännön ja ohjaavien asiakirjojen, kuten varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden avulla (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017: 78–84.)

Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartassa (2017) esitettiin korkeakoulutettujen määrän nostamista, ammattinimikkeiden uudistamista ja tehtävien ja vastuiden selkiyttämistä. Nämä kaikki uudistukset ovatkin toteutuneet uudessa lainsäädännössä (540/2018). Lastentarhan opettajasta tuli varhaiskasvatuksen opettaja ja uutena nimikkeenä perustettiin varhaiskasvatuksen sosionomi.

Lakiuudistuksen jälkeen, vuonna 2019, opetus- ja kulttuuriministeri asetti varhaiskasvatuksen kehittämisfoorumin. Kehittäjäryhmän tehtävänä oli luoda varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma (2021), joka linjasi kansallisen tason koulutuksen kehittämistä. Siinä todetaan, että varhaiskasvatuksen sosionomin määrittelemätön tehtävä asettaa haasteita heidän koulutukselleen. (Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021: 62).

Helsingin kaupunki on halunnut lähteä kehittämään tehtävää, vaikka varhaiskasvatuksen sosionomeja ei ole vielä juurikaan valmistunut ja siirtymäaikaa vuoteen 2030 on reilusti jäljellä. Helsingin kaupungilla varhaiskasvatuksen opettajalle ja varhaiskasvatuksen sosionomeille on tehty omat tehtävänkuvauksensa (liite 1 ja 2). Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävästä suurin osa (60 %) on määritelty käytettäväksi pedagogisen toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen (liite 2). Tehtävänkuvauksessa kerrotaan, että opettaja vastaa varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan suunnittelusta ja toteuttamisesta, lapsiryhmän toimintakulttuurin ja oppimisympäristön rakentumisesta sekä yksilöllisen oppimisen tukemisesta. Tehtävässä painottuvat siis pedagoginen suunnittelu, arviointi ja kehittäminen.

Helsingin kaupungin kuvaus varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävästä (liite 1) määrittelee kyseisen tehtävän merkittävimmäksi osaksi sosiaalipedagogisen toiminnan. Sosiaalipedagogisella toiminnalla tarkoitetaan kaupungin tehtävän kuvauksessa seuraavia asioita: sosionomi rakentaa lapsiryhmän toimintakulttuuria ja oppimisympäristöä sekä suunnittelee, arvioi ja toteuttaa varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa ja tukee lasten yksilöllistä oppimista. Lisäksi varhaiskasvatuksen sosionomi tukee lapsen sosiaalista kasvua yhteisöjen ja yhteiskunnan jäseneksi ja jäsenenä.

3.2 Sosiaalipedagoginen työote varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen ja päivähoidon historiassa on vahva tausta sosiaalipedagogiikalle sekä Suomessa että muissa Pohjoismaissa. Suomalainen varhaiskasvatuksen näkökulma onkin monien tutkijoiden mukaan educare- mallin mukaisesti jo lähtökohtaisesti sosiaalipedagoginen (mm. Bennett 2010; Alasuutari & Markström & Vallberg-Roth 2014; Starting Strong III 2012).

Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartan (2017) ja varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin (2021) jälkeen keskusteluun on entistä enemmän noussut sosionomin ammattitaito, osaaminen ja tehtävä päiväkotiryhmissä, onko varhaiskasvatuksessa tilausta sosiaalipedagogiselle työlle sekä siitä miksi sosionomin koulutuksen ei katsota enää tuottavan pätevyyttä varhaiskasvatuksen opettajan tehtävään. Varhaiskasvatusten suurten muutosten ollessa käynnissä, koulutusten tuottamaa osaamista ja ammattitaitoa onkin tarkasteltava uudesta näkökulmasta. Tutkijoiden mukaan varhaiskasvatustyön sosiaalipedagogisen luonteen tiedostaminen ja moniammatillisen työn arvostus ovat edellytyksiä myös alan veto- ja pitovoiman kehittämiseksi. (Rintakorpi & Holmikari 2021: 242, Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi 2021).

Eräs haaste varhaiskasvatuksen sosiaalipedagogisen luonteen tunnistamisessa, voi olla käsitteen haastava määrittely (Rintakorpi & Holmikari 2021: 245–248). Sosiaalipedagogiikkaa onkin määritelty eri tavoin ja käsiteelle onkin vaikeaa löytää vain yhtä, yhteisesti jaettua näkemystä. Käsite on moninainen, mutta yhteistä eri suuntauksille on alusta alkaen ollut vahva käytännöllinen orientaatio ja sen ohella yhteiskunnallisten ja sosiaalisten kysymysten huomioiminen. (Nivala & Ryyänen 2019: 21–25.)

Sosiaalipedagogiikka alkoi tieteenalana muodostua Saksassa jo 1840-luvulla. Sosiaalipedagogisten ajattelijoiden ja tieteilijöiden historiasta löytyvät kasvatustieteilijöille tuttuja nimiä kuten Maria Montessori, Johann Pestalozzi ja Lev Vygotsky. (Charfe & Gardner 2019: 17–31, Nivala & Ryyänen 2019: 21–23). Voidaan siis sanoa, että sosiaalipedagogiikka on alusta asti ollut hyvin lähellä kasvatustieteitä.

Sosiaalipedagogiikka kehittyi samanaikaisesti eri maissa ja vielä nykyäänkin on nähtävissä erilaisia maa, kieli- ja kulttuurikohtaisia eroavaisuuksia. Suomessa on kehitetty tieteenalaa ja käytäntöä pohjoismaalaisessa kontekstissa. (Nivala & Ryyänen 2019: 21–23). Sosiaalipedagogiikka huomioi ihmisen kasvun sosiaalisena ilmiönä. Tarkastelun keskiössä ovat ne prosessit, joissa ihminen kasvaa osaksi yhteisöjä ja yhteiskunnan jäseneksi. Kasvun lisäksi tarkastellaan kasvatusta eli pedagogiikkaa: miten yksilöitä voidaan tukea heidän kasvussaan ja kuinka voidaan auttaa heitä voimaantumaa. Yhteiskunnalliseen eriarvoisuuteen, syrjimiseen ja syrjäytymiseen liittyvät teemat ovat osa sosiaalipedagogiikan toimintakenttää. (Raatikainen, Rahikka, Saarnio & Vepsä 2019: 101.)

Suomessa sosiaalipedagogista työtettä ei ole varattu tietylle ammatti- tai asiakasryhmälle. Työtä tehdään hyvin monenlaisissa ympäristöissä ja erilaisten asiakkaiden kanssa. Oleellista on asiakkaan kohtaaminen ja dialogiin perustuva työtapana, joka tukee asiakkaan osallisuutta ja toimijuutta. Sosiaalipedagoginen toiminta on yhteisöllistä, toiminnallista ja luovaa. Sosiaalipedagoginen työ huomioi yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan tason. (Nivala & Ryyänen 2019: 21–23; Raatikainen, Rahikka, Saarnio & Vepsä 2019: 101).

Vaikka sosiaalipedagogiikka ei ole työtapana varattu vain tietylle ammattiryhmälle, sosiaalipedagogisen osaamisen voidaan katsoa kuuluvan sosionomin ydinosaan. Sosionomin työ on määritelty olevan tavoitteellista vuorovaikutusta yksilöiden, perheiden, ryhmien ja yhteisöjen hyvinvoinnin tukemiseksi. Tärkeää työssä on arjen sujuvuuden, toimintakyvyn ja osallisuuden tukeminen ja keskeisimpinä työn sisältöinä on nähty olevan vaativa perheiden palveluohjaus sekä sosiaalipedagoginen työ. (Arene 2017: 30–31.)

Sosiaalipedagogiikka sisältää yhteiskunnallinen orientoituminen sekä reflektiivisessä tiedonmuodostuksessa että sosiaalisen todellisuuden tutkimisessä. Tämä tuottaa syvää ymmärrystä sosiaalisuuteen sekä toiminnallista ja menetelmällistä sosiaalialan

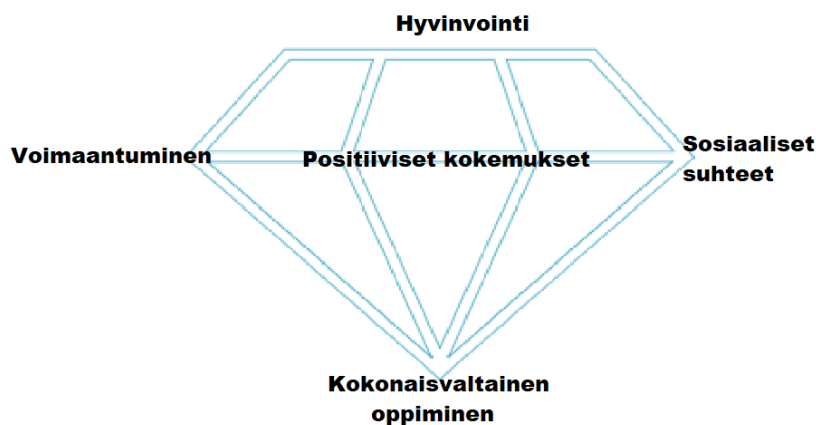
osaamista. Sosionomin teoreettisesti perustellun ammatillisuuden ja osaamisen voidaan katsoa perustuvan ekologiseen ja ekokulttuuriseen teoriaan, sosio-konstruktivistiseen ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen sekä sosiaalipedagogiseen ja sosiokulttuuriseen lähestymistapaan. Tämä teoriatausta mahdollistaa sosiaalipedagogisen ja sosiokulttuurisen orientaation toteutumisen varhaiskasvatuksessa. Sosiaalipedagogisen työn tavoitteita ovat integraatio, voimaantuminen ja toimijuus. (Charfe 2019: 10–16; Tast 2005.) Samoja painotuksia löytyy myös valtakunnallisista varhaiskasvatuksen perusteista, joissa varhaiskasvatuksen tehtäväksi ja yleisiksi tavoitteiksi on mainittu syrjäytymisen ehkäisy ja lapsen toimijuuden tukeminen (Vasu 2022: 14).

Yksilön näkökulmasta sosiaalipedagogisen työn yleinen tehtävä on tukea yksilön persoonallista ja sosiaalista kasvua. Erityisenä tehtävänä on ehkäistä ja lievittää pahoinvointia ja osattomuuden tunnetta sekä huono-osaisuuden ja eriarvoisuuden vaikutuksia. Tavoitteena on ihmisen potentiaalin ja ominaisluonteen toteutuminen, toimijuuden vahvistuminen ja sivistys, jonka kautta yksilö saavuttaa reflektiivisen, vastuullisen, eettisesti kestävästä maailma- ja ympäristösuhteen. (Nivala & Ryyänen 2019: 341–342.) Ihmisenä kasvamisen ja terveellinen elämäntapa ovat myös varhaiskasvatuksen tärkeitä arvoja, jotka on mainittu varhaiskasvatuksen perusteissa (Vasu 2022: 20-21).

Yhteisöjen näkökulmasta sosiaalipedagogisen työn tavoitteena ovat yhteisöllisyyden, yhteiskunnallisen osallisuuden ja toimijuuden tukeminen. Yhteisöissä työn tavoitteena ovat tasavertainen ja arvostava vuorovaikutus, osallisuus ja yhteenkuuluminen ja aito yhteisöllisyys. Yhteiskunnan näkökulmasta sosiaalipedagogisen työn tavoitteena on osallistuva, kriittinen ja tiedostava kansallisuus, yhteiskunnallisen osattomuuden ja huono-osaisuuden vähentyminen ja kaikkiaan inhimillisempi yhteiskunta. (Nivala & Ryyänen 2019: 341–342.) Varhaiskasvatuksen arvopohjaan liittyvät lapsen oikeudet linkittyvät myös yksilön sosiaalisiin oikeuksiin. Lapsella tulee olla oikeus ilmaista itseään, mielipiteitään sekä oikeus rakentaa käsitystä itsestään, identiteetistään sekä maailmasta. Lisäksi lapsella on oikeus yhteisöllisyyteen ja ryhmään kuulumiseen. (Vasu 2022: 20–21.)

Sosiaalipedagogisen työn ja ajattelun keskeisiä tavoitteita voidaan esittää myös sosiaalipedagogisen timantti -mallin avulla. Sen kulmissa ovat hyvinvointi, voimaantuminen, sosiaaliset suhteet ja kokonaisvaltainen oppiminen. Timantin keskiössä ovat positiiviset kokemukset. Timantin voidaan nähdä symboloivan ihmisyyttä kokonaisuudessaan. Jo-

kainen ihminen on itsessään arvokas. Meillä jokaisella on tietoa, taitoja ja kykyjä. Jokaisen sisällä on timantti, joka ei ole aina kiiltävä ja sileä vaan rosoinen ja epätäydellinen ja voi vaatia hiomista. (Charfe 2019: 47; Eichsteller & Holthoff 2011: 36–47; Gardner 2019: 47–49.)



Kuvio 1. Sosiaalipedagoginen timanttimalli (Eichstelleriä ja Holthoffia 2011:38 mukailen).

Hyvinvointi ja onnellisuus ovat yksilöllisiä ja kontekstisidonnaisia asioita, joita voidaan tarkastella monista eri lähtökohdista, kuten fyysisen tai psyykkisen hyvinvoinnin näkökulmista. Hyvinvointi nähdään usein yksilön elämän tavoitteena ja arvona. Kokonaisvaltainen oppiminen on yksilöllistä, mutta toteutuu yhteydessä muihin. Sosiaalipedagogiikassa kyse ei ole niinkään opettamisesta kuin oppimisen mahdollistamisesta. Sosiaalipedagogisen työn tarkoitus onkin luoda mahdollisuuksia yksilöiden ja yhteisöjen kokonaisvaltaiselle oppimiselle. Sosiaaliset suhteet tarkoittavat sosiaalipedagoginen suhdetta ammattilaisen ja asiakkaan välillä. Tämä suhde on oppimisen ja kasvun edellytys ja sen perustana toimii dialogisuus ja luottamus. Viimeisenä timantin kärkenä on voimaantuminen, josta on myös käytetty termiä emansipaatio. Se on kokemusta oman elämän hallinnasta ja toimijuudesta. Timantin keskellä ovat positiiviset kokemukset, jotka voidaan nähdä tärkeimpänä välineenä timantin kärjissä sijaitsevien neljän tavoitteen saavuttamiseksi. Positiiviset kokemuksen auttavat parantamaan itsetuntoa ja uskoa omaan pystyvyyteen ja kyvykkyyteen. (Eichsteller & Holthoff 2011: 36–47; Gardner 2019: 47–49.)

Toinen sosiaalipedagogisen työn kuvaus, joka keskittyy kokonaisvaltaisen oppimisen näkökulmaan ja sopii erityisesti varhaiskasvatuksen kontekstiin, on Pestalozzin tapa hahmottaa sosiaalipedagogiikkaa pään, sydämen ja käsien kautta. Pestalozzin ajattelussa pää kuvaa ihmisen oppimiskykyä ja kognitiivisia taitoja. Pestalozzin mukaan jokaisella yksilöllä on kyky oppia ja jokaisella on oikeus oppimiseen. Sydän puolestaan kuvaa arvojamme, inhimillisyyttä, ihmisarvon kunnioitusta ja yhteyttä toisiin. Sydän ja tunteet linkittyvät kokonaisvaltaiseen oppimiseen. Käsi edustaa toiminnallisuutta, jonka kautta edelliset mahdollistuvat. Kädet kuvaavat toiminnallisuuden ja toimijuuden lisäksi osallisuuden mahdollistumista ja luovia työmenetelmiä. (Charfe 2019: 18–20; Gardner 2019: 36–37; Eichsteller & Holthoff 2011: 40–41.)

Sosiaalipedagogiikka soveltuu hyvin varhaiskasvatuksen tavoitteisiin, arvopohjaan ja oppimiskäsitykseen. Varhaiskasvatuksen valtakunnallisissa perusteiden mukaan varhaiskasvatuksen tulee perustua lapsen mielenkiinnon kohteisiin ja tarpeisiin. Varhaiskasvatuksen perusteissa ei myöskään ole lapsille taidollisia tai tiedollisia tavoitteita, mikä myös on tyypillistä sosiaalipedagogiselle ajattelulle. Samoin sosiaalipedagogiikka painottaa yksilön osallisuutta ja toimijuutta, joiden merkitystä on painotettu kasvavassa määrin myös varhaiskasvatuksen pedagogiikassa ja ohjaavissa asiakirjoissa. (Rintakorpi & Holmikari 2021; Vasu 2022: 7, 27, 32).

Sosiaalipedagogiikka varhaiskasvatuksessa on kokonaisvaltaista, se perustuu Pestalozzin ajatukseen päästä, sydämeistä ja käsistä eli lapsen kokonaisvaltaisen oppimisen huomioimisesta osana hänen toimintaympäristöään. Sosiaalipedagoginen työote keskittyy lapsen ja kasvattajan väliseen vuorovaikutussuhteeseen, joka huomioi lapsen sekä yksilöllisesti että yhteisön jäsenenä. (Nivala & Ryyänen 2019: 237–238.)

Sosiaalipedagogiselle työskentelylle tyypilliset yhteistoiminnalliset, elämykselliset ja luovat työskentelytavat (Nivala & Ryyänen 2019: 209–213) ovat oleellinen osa varhaiskasvatusta. Lapsiryhmän yhteisöllisyys muodostuu päivittäisen yhteistoiminnan seurauksena sekä yhteisen arjen jaettuina kokemuksina. Sosiaalipedagogista tuotteeseen kuuluvia elementtejä kuten elämys- ja seikkailupedagogiikkaa voidaan toteuttaa mm. retkeillen, tutkien ja ilmiöoppimisen kautta. Ulkopedagogiikka onkin oleellinen osa pohjoismaista varhaiskasvatusta. Se pohjautuu näkemykseen luontosuhteen, toiminnallisuuden ja elämysten hyödyistä lasten hyvinvoinnille ja oppimiselle. Ulkopedagogiikka linkittyy näin myös sosiaalipedagogiseen työotteeseen. (Ringsmose & Kragh-Muller 2017).

3.3 Pedagoginen johtaminen

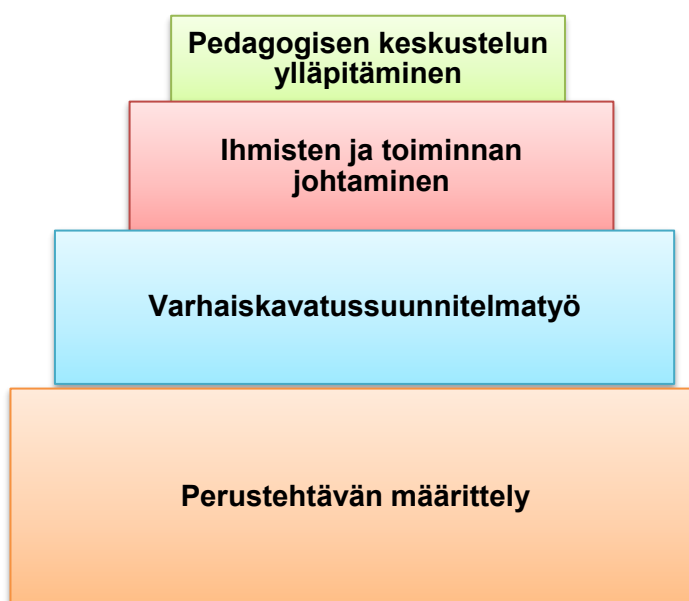
Pedagoginen johtajuus voidaan nähdä kattoterminä, jonka alla konkreettinen johtamistoimintaa eli pedagogista johtamista sekä pedagogiikan johtamista. Pedagogisesta johtajuudesta on erilaisia näkemyksiä. Suppein niistä käsittää pedagoginen johtamisen laitoksen johtamisena, jossa johtajan tehtävänä on lähinnä varhaiskasvatussuunnitelman toteuttaminen. Yksinkertaisimmillaan pedagoginen johtajuus siis tarkoittaa organisaatiossa toteutettavaa varhaiskasvatuksen pedagogisen prosessin johtamista. Tämä voidaan katsoa erilliseksi henkilöstöjohtamisesta, talouden johtamisesta, hallinnollisesta johtamisesta tai päivittäisjohtamisesta. Pedagoginen johtaminen voidaan nähdä myös laajempänä, koko organisaation kehittämisen ja muuttamiseen tähtäävänä toimintana, jossa johtajuus on myös henkilöstön tukemista, suunnannäyttämistä sekä henkilöstön osaamisen johtamista. Pedagogisen johtamisen päätavoite on lapsen hyvä kasvu, oppiminen ja hyvinvointi. (Fonsén 2014; Fonsen & Parrila 2017: 24–25; Rintakorpi 2021: 68.)

Pedagoginen johtajuus on ilmiö, jonka muodostavat arvot, konteksti, organisaatiokulttuuri, ammatillisuus ja substanssin hallinta. Pedagoginen johtajuus ei ole yksilösuoritus, vaan sen keskeisenä ajatuksena on jaettu johtajuus. Jaettu johtajuus tarkoittaa, että organisaation mikro- ja makrotasojen pedagogiseen kehittämiseen tähtäävät toiminnot ovat linjassa keskenään. Johtajuus on usein kuntaorganisaatioissa jakautunut useille tahoille: lautakunnille, virkamiehille, varhaiskasvatuksen ylimmälle johdolle, aluepäälliköille, päiväkodinjohtajille ja yksittäisille työntekijöille. Jaetun johtajuuden ajattelussa johtamisen tehokkuus perustuu kykyyn osallistaa yhteisön jäseniä yhteiseen kehittämiseen ja päätöksentekoon. (Heikka 2017: 44–45.) Nämä seikat tulee huomioida myös varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävän osalta. Suhtautuminen varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävään hallinnon tasolla, vaikuttaa myös tiimeissä tehtävään työhön ja sitä kautta lasten arkeen.

Jaettu johtajuus koskettaa varhaiskasvatuksessa jokaista työntekijää. Erityisesti se koskettaa varhaiskasvatuksen opettajaa, joka toimii tiimin ja lapsiryhmän pedagogiikan johtajana. Osa tutkijoista puhuukin opettajajohtajuudesta (Fonsen 2014, Heikka 2017: 44–45). Opettajajohtajuuden käsitteellä viitataan varhaiskasvatuksen opettajan vastuuseen pedagogiikan suunnittelusta ja toteutumisesta lapsiryhmässä. Varhaiskasvatuk-

sen opettaja vastaa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden totuttamisesta ja viemisestä käytännön tasolle. Varhaiskasvatuksen opettajilta vaaditaan siis asiantuntemusta myös varhaiskasvatussuunnitelmatyössä. (Heikka 2017: 54–57.)

Fonsen (2008, 2014) on käyttänyt varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden kuvaamiseen palikkatorni metaforaa. Siinä koko toiminnan perustana on perustehtävä ja sen kirkastaminen. Pedagogisen johtajuuden torni ei kuvaa ainoastaan päiväkodin johtajan toimintaa vaan myös kasvattajien pedagogista ja jaettua johtajuutta. Jokaisen työyhteisön jäsenen on osallistuttava pedagogiseen johtamiseen.



Kuvio 2. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksen kontekstissa (Fonsenia 2008: 53 mukaillen).

Tornin pohjalla oleva perustehtävän määrittely tarkoittaa tehtävän selkeyttä, joka on edellytys ja välttämätön pohja pedagogiselle johtamiselle. Yhteisymmärryksessä määritelly tehtävä antaa toiminnalle suunnan ja tavoitteet. Keskustelu toiminnan arvo pohjasta on osa perustehtävän määrittelyä. Varhaiskasvatussuunnitelmatyö voi rakentua ainoastaan selkeän perustehtävän varaan. Varhaiskasvatussuunnitelma on se suunta tai visio, jota kohti varhaiskasvatusta halutaan kehittää. Varhaiskasvatussuunnitelma on myös strategia eli toimintasuunnitelma, jolla tavoitteeseen päästään (Fonsen 2008: 53.)

Ihmisten ja toiminnan johtaminen ovat haastavia tehtäviä elleivät alemman tason ”palikat” ole kunnossa. Nämä kaikki palikat yhdessä vaikuttavat myös henkilöstön sitoutumiseen. Henkilöstöllä ja johdolla täytyy olla yhteinen ymmärrys toiminnan ja tehtävien perusteista ja päämääristä. Ylimpänä tornissa on pedagogisen keskustelun ylläpitäminen. Myös siihen osallistuu jokainen varhaiskasvatusyhteisön jäsen. Pedagoginen keskustelu auttaa toiminnan kehittämisessä ja arvioinnissa. Palikoiden on sovittava yhteen tai torni ei kestä pystyssä. (Fonsen 2008: 53.)

Käytännön pedagogista johtamista ja johtamistekoja tutkivat Bøe ja Hognestad (2016) havaitsivat, että pedagogiset johtajat viestivät päivän aikana työyhteisölle hoivaa erityisesti huumorin ja jutustelun kautta. Pedagogisilla johtajilla oli tutkimuksen mukaan muita työntekijöitä tukeva työote. Pedagogiset johtajat painottivat vuorovaikutus- ja tunnetaitoja päiväkodin pedagogiikan johtamisessa. Tärkeänä pidettiin myös tunnustuksen antamista työntekijöille sekä heidän arvostamistaan. Huumori, rupattelu ja tuki nähtiin hyvinä keinoina vähentää jännitteitä johtajan ja työntekijän välillä. Tämä inklusiivinen pedagogiikan johtamistyyli vahvistaa yhteisöllisyyttä ja demokraattisuutta. (Bøe & Hognestad 2016: 339–340.)

Pedagogiset johtajat kuvasivat, kuinka vahvojen vuorovaikutussuhteiden ja sosiaalisten suhteiden rakentaminen ja vaaliminen on oleellinen osa heidän työtään. Hoiva ja välittäminen liittyvät ammatillisuuteen. Johtajan tulee pystyä olemaan tasavertainen osa tiimiä, mutta tarvittaessa hänen tulee pystyä astumaan myös johtajan rooliin. (Bøe & Hognestad 2016: 339–340.) Bøen ja Hognestadin esittelemät näkökulmat varhaiskasvatuksen pedagogiseen johtamiseen linkittyvät hyvin myös sosiaalipedagogiseen työotteeseen, jossa korostetaan dialogia, toisten kunnioittamista ja tasavertaista vuorovaikutusta.

4 Tutkimuksen tavoitteet ja toteutus

4.1 Tutkimuskysymykset ja kehittämistyön tavoitteet

Aivan selkeää teoreettista taustaa liittyen varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävään on haastava muodostaa, koska tehtävä on uusi. Tehtävää kehitetään ja sitä sovitetaan osaksi varhaiskasvatuksen moniammatillista työyhteisöä. Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävässä toimivien määrää tullaan kasvattamaan jokaisessa kunnallisessa ja yk-

sityisessä varhaiskasvatustyössä lain edellyttämällä tavalla vuoteen 2030 mennessä. Jopa joka kolmas varhaiskasvatuksensa työskentelevän tehtävänimike voi olla tulevaisuudessa varhaiskasvatuksen sosionomi, joten on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, miten tehtävä otetaan vastaan ja miten sen kehittäminen käynnistetään.

Opinnäytetyöni tärkein tavoite on saada selville varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävän tämänhetkinen tilanne ja kartoittaa suuntaviivoja tulevaan. Olen rajannut tutkimusongelmani koskemaan varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävän toteutumista Helsingin kaupungilla. Työnantajayhteistyökumppanin kanssa käymieni keskustelujen pohjalta olen valinnut näkökulmiksi sekä varhaiskasvatuksen sosionomien ja heidän esihenkilöidensä näkemykset uudessa tehtävässä toimimisesta ja sen johtamisesta. Tutkimuskysymykseni jakautuvat kahteen näkökulmaan: 1) varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävässä toimivien sekä 2) heidän esihenkilöidensä kokemuksiin ja näkemyksiin. Tutkimuskysymykseni ovat:

- 1) Miten varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävässä työskentelevät näkevät tehtävänsä ja sen toteutumisen tällä hetkellä?
- 2) Miten varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävässä työskentelevät näkevät tehtävän tulevaisuuden ja itsensä suhteessa siihen?
- 3) Mitä näkemyksiä esihenkilöillä on varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävän toteutumisesta?
- 4) Miten esihenkilöt näkevät varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävän tulevaisuuden sekä johtamisen tuen tarpeensa suhteessa tehtävään?

Tutkimuskysymysteni tavoitteena on löytää vastauksia siihen, miten uusi tehtävä, varhaiskasvatuksen sosionomi, asettuu varhaiskasvatuksen historialliseen jatkumoon ja löytää paikkansa varhaiskasvatuksen kentältä. Kartoitan työtehtävässä toimivien sekä heidän esihenkilöidensä näkemyksiä tehtävän tämänhetkisestä sisällöstä, hyödyistä lapsille ja perheille sekä tulevaisuuden näkymät ja toiveet auttavat jäsentämään, miten sosionomin tehtävä asettuu varhaiskasvatuksen moniammatilliseen työhön.

4.2 Tutkimus- ja kehittämistoiminta työelämäyhteistyössä

Ylemmän ammattikorkeakoulu opinnäytetyön voidaan katsoa olevan tutkimus- ja kehittämistoimintaa (T&K-toiminta). Tällä tarkoitetaan systemaattista toimintaa tiedon lisäämiseksi sekä tiedon käyttämistä uusien työmenetelmien tai sovellusten etsimiseksi. T&K-toiminnan tavoitteena on luoda oleellisesti uutta. Yksi T&K-toiminnan osa-alue on tuote- ja prosessikehitys, jolla tarkoitetaan systemaattista toimintaa tutkimuksen tuloksena tai käytännön kokemuksen kautta saadun tiedon käyttämistä mm. uusien menetelmien ja järjestelmien aikaansaamiseen tai olemassa olevien olennaiseen parantamiseen. (Tilastokeskus 2022.)

Kehittäminen on tavoitteellista toimintaa, jossa pyritään määritellyn ongelman ratkaisuun. Kehittämistyössä tuloksilla tulisi aina olla vaikutus siihen ympäristöön ja kontekstiin, jossa ne on totutettu. Kehittämisen lähtökohdaksi on ongelman tunnistaminen ja rajaaminen. Kehittämistyöhön ryhtyessään tutkijalle on muodostunut käsitys ongelmasta. Tähän käsitykseen vaikuttavat representaatiomme, eli tulkinnat, joita meillä todellisuudestamme on. Käsitykseen siitä mikä kehitettävä ongelma on, vaikuttavat havaintomme, uskomuksemme ja ajatuksemme. Kehittäjä muokkaa todellisuutta omista lähtökohdistaan ja representaatioistaan käsin. Voidaan siis sanoa, että kehittäminen perustuu todellisuutta koskeville käsityksillemme. (Konkka 2012: 66–69). Opinnäytetyöni aiheen valinta ja rajaus eli käsitykseni tämänhetkisestä kehittäminen tarpeesta ovat vaikuttaneet keskustelut työelämäyhteistyökumppanin kanssa sekä viimeaikaisen lainsäädännön muutokset ja ministeriön julkaisemat selvitykset. Lisäksi aiheen valintaan vaikuttivat arkikokemukseni työssäni ja varhaiskasvatuksen kentällä, mm. sosiaalisessa mediassa, seuraamani keskustelu.

Opinnäytteeni on uuden tehtävän tämänhetkisen tilanteen kartoittamista ja tiedon etsimistä. Tavoitteeni on luoda tietopohjaa kehittämistyön tueksi ja lähtökohdaksi. Uuden tehtävän alkuvaiheessa on tärkeää kerätä mahdollisimman laajalti tietoa siitä, miten tehtävää on suoritettu ja johdettu ympäri Helsinkiä. Tarkoitus on siis kartoittaa nykytilanne ja hahmotella suuntaviivoja tulevaan.

Ongelmani on uuden tehtävän käynnistäminen ja kehittäminen. Ratkaisuksi haen toimivia käytäntöjä ja tietoa siitä, mitkä seikat auttavat uuden tehtävän aloituksessa ja mihin pitäisi jatkossa panostaa, jotta tehtävästä muotoutuisi lasten, perheiden ja työyhteisöjen kannalta hyödyllinen ja vetovoimainen.

Työelämäyhteistyö alkoi elokuussa neuvottelemalla aluepäälliköiden kanssa opinnäytetyön tarpeesta ja uuden varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävän tilanteesta. Tutkimuslupaprosessin edettyä yhteistyö jatkui joulukuussa 2021 varhaiskasvatuksen sosionomien tapaamisella. Tapaamisessa kartoitettiin tehtävässä toimivien ja heidän esihenkilöidensä kokemuksia ja toiveita uuden tehtävän suhteen. Tapaamisen jälkeen pohdimme kahden varhaiskasvatuksen asiantuntijan kanssa, minkälaiset näkökulmat hyödyttäisivät tehtävän kehittämistä työnantajan näkökulmasta. Sovimme että opinnäytetyön tuloksia hyödynnetään tulevilla sosionomien verkostotapaamisissa ja niiden suunnittelussa.

4.3 Laadulliset menetelmät ja kysely

Valitsin menetelmälliseksi lähestymistavaksi laadullisen tutkimuksen, koska se on hyvä lähestymistapa silloin, kun pyritään selvittämään rajattua ilmiötä tarkemmin. Laadullisen tutkimus on kokonaisvaltaista, siinä suositaan ihmisiä tiedonkeruun välineinä. Laadullisen tutkimuksen tekijän tavoitteena on paljastaa asioiden yksityiskohtia ja odottamattomia seikkoja. Silloin kun tutkimustehtävä on selvittää, mitä ihminen ajattelee, on parasta kysyä sitä suoraan häneltä. Kyselyn tai haastattelun avulla ei voida saada selville ehdotonta totuutta, mutta voidaan päästä käsiksi ihmisten kokemuksiin tarkastelun kohteena olevasta aiheesta. (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2010: 164; Tuomi & Sarajärvi, 72–75.)

Paras keino saada tietoa täysin uudesta asiasta on kysyä niiltä henkilöiltä, jotka ovat päässeet jo toteuttamaan tehtävää. Olen valinnut tähän opinnäytetyöhön Helsingin kaupungilla varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävässä työskentelevät henkilöt ja heidän esihenkilönsä. Rajasin joukon vain yhteen kuntaan, jotta voisin selvittää tutkimuskysymyksiäni mahdollisimman perusteellisesti ja tuottaa tietoa juuri kyseiselle työnantaja yhteistyökumppanille.

Tutkittavien joukko on suhteellisen pieni. Helsingin kaupungilla oli kevään 2022 aikana 18 varhaiskasvatusyksikköä, joissa on tällä hetkellä käytössä varhaiskasvatuksen sosionomin vakanssi. Elokussa 2022 näiden yksikköjen määrä nousi 26:een. Kyselysääni keräsin tietoa työntekijältä sekä hänen esihenkilöltään, joten tutkittavien informanttien joukko oli yhteensä 52 henkilöä. Tämä on liian pieni joukko määrällisen tutkimuksen tekemiseen. Joukko on kuitenkin liian suuri, jotta voisin tehdä kokonaistutkimuksen

haastattelemalla heidät. Tutkimuskysymysteni kannalta tehokkain tapa kerätä laadullista tietoa, ja mahdollistaa mahdollisimman monen työntekijän sekä työnantajan edustajan näkemysten kuuleminen, oli lähettää kysely kaikille tutkittaville.

Sähköisen kyselyn avulla on helpompi kerätä aineistoa laajemmalta joukolta ja käsitellä kerättyä tietoa systemaattisesti. Sähköisen kysely mahdollistaa joustavan vastaamisen eikä vastaaminen ole sidottu aikaan tai paikkaan. Sähköisen kyselyn avulla on myös helpompi hankkia anonymia tietoa, etenkin silloin kun kysytään sensitiivisistä aiheista. (Robson 2011: 239–245, 249.) Arvioin että aiheeni saattaa tuottaa jännitteitä ja etenkin esihenkilöt voivat työnantajan edustajana kokea hauteellisena arvioida tehtävää ja siinä onnistumista sekä kehittämiskohteita ja tuoda esiin kriittisiäkin näkökulmia.

Sähköisen kyselyn haasteena on aineistokato eli vastaajien vähäinen määrä suhteessa lähetettyjen kyselyiden määrään, vastaajien erot kysymysten tulkinnassa sekä vastaajien mielentilan ja asenteiden vaikutus heidän vastauksiinsa (Robson 2011: 240–241).

Kyselyn suunnittelussa on myös otettava huomioon tutkimuskysymykset ja sähköisen kyselyn kysymysten asettelu. Kysymysten tulee olla tutkimusongelman kannalta oleellisia, mutta ne eivät saa liikaa ohjata vastaajia. Tutkijan pitää siis pohtia, mitä vastaajilta pitää kysyä, jotta saadaan vastaus tutkimuskysymykseen. Tämä tarkoittaa kysymysten operationalisointia. (Metsämuuronen 2006 36–37.) Omassa kyselyssäni pedagogista johtajuutta tarkasteltiin kysymysten kautta, joissa ei ollut mainintaa pedagogisesta johtamisesta vaan olin pohtinut, mitkä asiat indikoivat pedagogisen johtajuuden toteutumista. Muotoilin kysymykset muotoon: Mitkä ovat onnistuneita käytäntöjä varhaiskasvatuksen sosionomin työssä omassa yksikössäsi? Mitä tehtäväkuvassa ja arjen käytännöissä tulisi vielä kehittää?

Kysely on myös tarpeen testata ennen sen varsinaista totuttamista (Robson 2011: 252–254, 264–265). Testiryhmän tulisi koostua kriittisistä ja skeptisistä vastaajista (Mäkinen 2006: 93). Sähköisten kyselyideni testiryhmänä on toiminut oma opinnäyte-työryhmäni, jossa kaikilla opiskelijoilla on kokemusta varhaiskasvatuksesta. Olen pyytänyt myös työelämäyhteistyökumppanin edustajilta, kahdelta Helsingin kaupungin pedagogiselta asiantuntijalta, palautetta kyselyn toteutukseen ja kysymyksiin.

Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävässä toimivien kyselyssä (liite 3) oli tarkoitus selvittää miten tehtävässä toimivat kokevat uuden työnkuvan toteutuvan, miten tehtävässä

on onnistuttu ja mitä pitää vielä kehittää lisää? Esihenkilöiden kyselyssä (liite 4) oli tarkoitus selvittää miten varhaiskasvatuksen sosionomeja johtavat esihenkilöt kokevat uuden työnkuvan ja sen johtamisen toteutuvan? Lisäksi selvitettiin esihenkilöiden näkemyksiä tehtävän tulevaisuudesta. Taustatiedoiksi kysyin vastaajan omaa koulutustaustaa sekä sosionomeilta että esihenkilöiltä. Esihenkilöiden kyselyssä kysyin myös taustatietoja tehtävän rekrytoinnista.

Sähköinen kysely toteutettiin Metropolian e-lomakkeen avulla. Kysely lähetettiin kaikille Helsingin kaupungilla työskenteleville päiväkodin johtajille, joilla oli yksikössään varhaiskasvatuksen sosionomin vakanssi. Kysely koski sekä suomen- että ruotsinkielistä palvelua. Esihenkilöitä pyydettiin vastaamaan omaan kyselyynsä ja lisäksi heidät ohjattiin lähettämään kyselylinkki eteenpäin varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävää hoitavalle henkilölle.

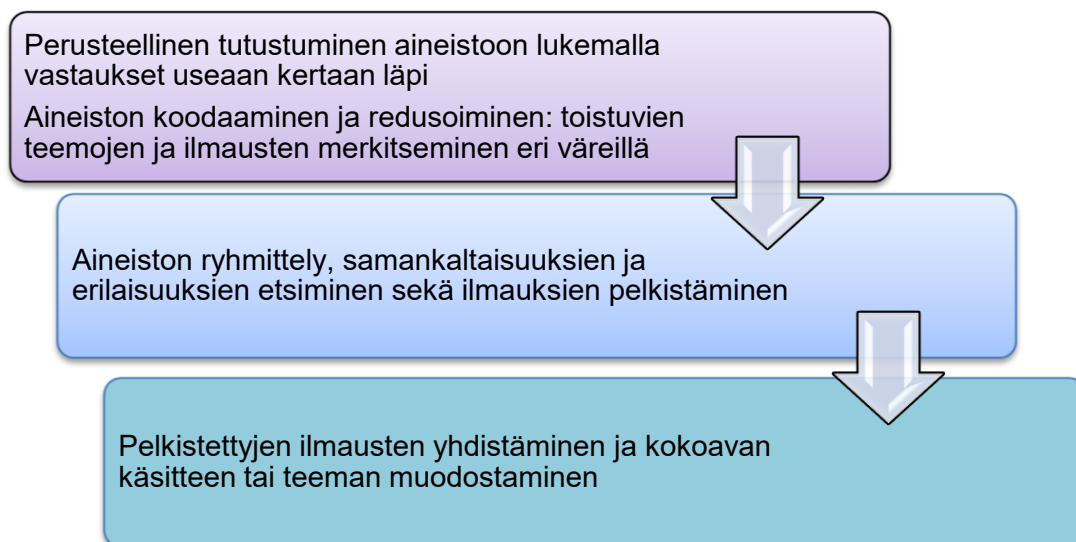
Kyselyiden suunniteltu vastausaika oli kaksi viikkoa, sijoittuen rauhallisemmaksi arvioimaani ajankohtaan keväällä (29.4.–15.5.2022). Vastauksia tuli hyvin niukasti, mutta olin varautunut aineistokatoon joustavalla aikataululla ja jatkoin vastausaikaa vielä kahdesti (1.6.–31.7. ja 16.9.–28.9). Kyselyyn vastasi lopulta yhdeksän varhaiskasvatuksen sosionomia ja kuusi esihenkilöä.

4.4 Analyysi

Käsittelen sähköisestä kyselystä saamaani aineistoa aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysi on tapa kuvata dokumenttien sisältö sanallisesti ja tiivistysti. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on kolmivaiheinen prosessi, jossa aineisto ensin redusoidaan eli pelkistetään, sitten ryhmitellään ja lopuksi muodostetaan teoreettiset käsitteet. (Sarajärvi & Tuomi 2013 106–110.)

Aineiston analyysissä tärkeää on, että jo alussa tutkija tekee vahvan päätöksen siitä, mitä aineistosta etsitään. Avoimesta kyselyaineistosta voi nousta esiin myös asioita, jotka eivät ole tutkimuskysymysten kannalta oleellisia. Aineistoon merkitään ne asiat, jotka on valittu tarkastelun kohteeksi ja ne voidaan koodata esim. eri värillä. Tavoite on redusoida aineisto ja löytää vastauksista ns. yleinen tarina tai tyypilliset vastaukset. Aineistosta etsitään tyypillisiä ilmauksia, samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Nämä listataan pelkistetyiksi ilmaisuiksi, jotka pyritään muodostamaan alaluokiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 92, 108–109.)

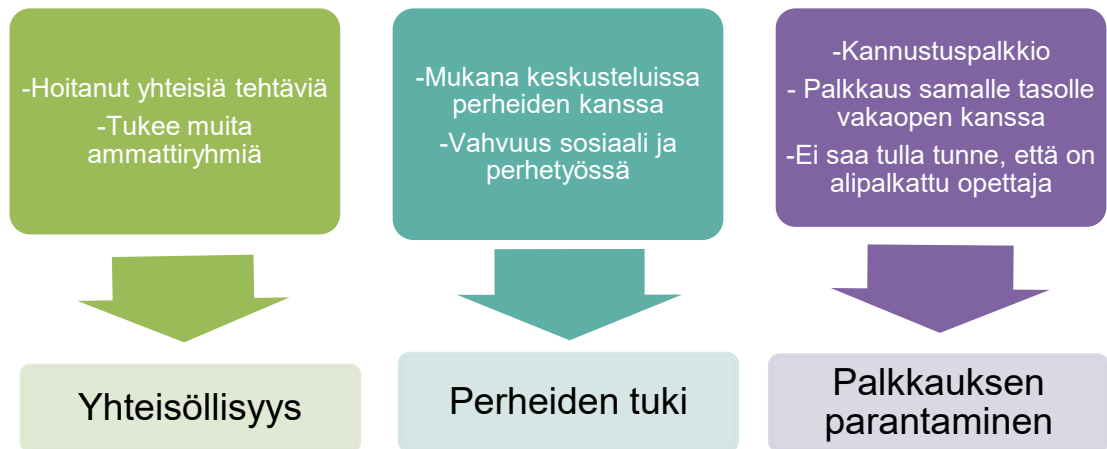
Koska aineistoni oli suhteellisen pieni, pystyin käsittelemään sitä tulostettuina versioina. Koodasin vastauksissa toistuvia aiheita ja teemoja, jonka jälkeen yhdistelin niitä alaluokiksi.



Kuvio 3. Analyysipolku

Kyselyissäni oli muutamia taustakysymyksiä, kuten vastaajan oma koulutustausta ja kuinka kauan hän oli toiminut tehtävässä. Lisäksi oli muutamia kysymyksiä, joissa vastausvaihtoehdot olivat kyllä tai ei. Molemmissa kyselyissä (liitteet 3. ja 4.) oli taustakysymyksiä sekä seitsemän avokysymystä, jotka liittyivät kolmeen eri teemaan. Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävässä toimivien teemat olivat 1) näkemykset tehtävän tämänhetkisestä toteutumisesta, 2) näkemykset ja toiveet tehtävän kehittämisestä ja kolmantena 3) henkilön omat suunnitelmat suhteessa tehtävään. Esihenkilöiden teemat olivat 1) taustatiedot tehtävän rekrytoinnista 2) näkemykset tehtävän tämänhetkisestä

toteutumisesta ja 3) näkemykset tehtävän tulevaisuudesta ja johtamisen tuen tarpeesta.



Kuvio 4. Esimerkkejä aineiston pelkistämisestä

Esimerkkinä oheisessa kuviossa on esihenkilöiden vastauksista tekemääni redusointia eli tiivistämistä. Kysyessäni varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävän sisällöstä ja hyvistä käytännöistä johtajat mainitsivat mm. yhteisten tehtävien hoitamisen ja muiden ammattiryhmien tukemisen. Tästä yhdistin yhteisen alaluokan ”yhteisöllisyys”. Samojen kysymysten kohdalla mainittiin, että varhaiskasvatuksen sosionomi on mukana perheiden kanssa käytävissä keskusteluissa ja sosionomin vahvuus on sosiaali- ja perhetyössä. Tästä tiivistin luokan ”perheiden tuki”.

4.5 Eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen eettisiin vaatimuksiin kuuluu, että se on tehty hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen. Tutkimuksen tulee noudattaa hyviä tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja. Tiedonhankintatapojen, aineiston hankinnan ja käsittelyn tulee olla luotettavaa ja tutkittavien yksityisyydensuojasta on huolehdittava. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2010, 23–25; Hyvä tieteellinen käytäntö 2021.) Omassa opinnäytetyössäni tärkeitä näkökulmia olivat mm. tutkimusluvan hankkiminen, työelämäyhteistyö ja vastaajien yksityisyydensuoja. Työelämäyhteistyö kumppanini on työnantajani, ja työssäni päiväkodin johtajana, olen myös työnantajan edustaja. Tämä työ on tehty tutkimuksellisesta näkökulmasta, joten työroolini ei saa vaikuttaa tutkimusasetelman, menetelmien tai tulosten analyysin valintaan.

Tutkimuksen eettisyydessä on tärkeää, että teoriataustaa ja aiempaa tutkimusta käsitellään asianmukaisesti. Omaa aihetta tukeva tutkimus, jolle työ perustuu, on valittava tarkoituksenmukaisesti ja tarkasti. Lukijalle on pystyttävä perustelemaan valinnat liittyen teoriataustaan. Toisten työtä ei saa plagioida ja viittaaminen on tehtävä huolellisesti. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2010, 23–25; Hyvä tieteellinen käytäntö 2021.)

Tutkimuksen eettisyyteen kuuluu huolellisuus ja luotettavuus. Laadukkaassa ja luotettavassa tutkimuksessa tutkimusasetelma on suunniteltu aiheeseen sopivaksi ja raportointi tehty huolellisesti. Aineiston käsittelyssä on tärkeää, että analyysipolku on eritelty avoimesti niin, että lukijan on mahdollista seurata tutkimuksen tulosten muodostusta ja johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 125–133.) Kerron työssäni avoimesti ja selkeästi perustellen, mihin ratkaisuihin olen päätenyt tutkimusmenetelmien ja tulosten käsittelyn suhteen.

Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa on huomioitava tutkittavien informointi ja salassapito sekä vapaaehtoisuus (Tutkimuseettisen neuvottelukunta, 2019). Käytin tutkimuksessani Metropolia ammattikorkeakoulun tutkittavan informointi lomaketta eli tutkimustiedotetta. Tutkimustiedote lähetettiin vastaajille yhdessä kyselyn kanssa. Informointilomakkeessa tutkittaville esitettiin pyyntö osallistua tutkimukseen ja käytiin läpi osallistumisen vapaaehtoisuus, tutkimuksen tarkoitus, toteuttajat ja tutkimusmenetelmät. Lisäksi esitettiin tutkimuksen mahdolliset hyödyt ja tutkimustuloksista tiedottaminen ja aineiston käsittelyyn ja hävittämiseen liittyvät tietoturvasäädökset.

Tutkimusasetelma oli suunniteltu niin, että kyselyyn vastaaminen olisi mahdollisimman helppoa ja kaikilla varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävässä toimivilla ja heidän esihenkilöillään olisi mahdollisimman helppoa vastata kyselyyn. Oli hyvä, että olin varautunut aineistokatoon joustavalla aikataululla ja pystyin jatkamaan kyselyitä kahteen kertaan, joka on tyypillinen määrä kyselyn uusimisessa (Hirsjärvi ym. 2010: 196). Uusimalla kyselyni vastausten määrä lisääntyikin riittävästi.

Avoimien kysymysten avulla toivotaan löytyvän näkökulmia, joita tutkija ei ole osannut ennakoita. Avoimien kysymysten etu on, että vastaaja voi ilmaista itseään vapaammin eikä tutkija ehdota valmiita näkemyksiä tai vaihtoehtoja. Avoimet kysymykset mahdollistavat myös vastaajan motivaatioiden ja viitekehyksen tunnistamisen. (Hirsjärvi ym. 2010: 198–201.) Pyrin saamaan aineistoon rikkautta ja luotettavuutta avokysymyksillä ja saamaan tietoa vastaajien tietämyksestä ja ajattelusta liittyen uuteen tehtävään.

5 Tulokset

5.1 Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävässä toimivien kysely

Sain kyselyyn vastauksen yhdeksältä varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävässä toimivalta henkilöltä. Taustatiedoissa kysyin heidän koulutustaastaansa ja kuinka pitkään he olivat työskennelleen varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävässä. Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävässä toimivien koulutustausta vaihteli: pohjakoulutuksena suurimmalla osalla vastaajista oli lähihoitaja (5 vastaajaa), mutta vastaajien joukkoon mahtui myös kaksi sosionomia, ylemmän tutkinnon suorittanut sosionomi sekä varhaiskasvatuksen sosionomi. Vastaajilla oli vaihtelevan pituinen kokemus uudessa tehtävässä työskentelystä. Viidellä vastaajalla oli kokemusta tehtävästä 1–3 kk, kahdella vastaajalla 3–6 kk ja kahdella vastaajalla kokemusta yli 6kk.

5.1.1 Näkemykset tehtävässä työskentelystä

Vastauksista ilmeni, että useimmilla työntekijöillä syy hakeutua varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävään oli se, että yksikön johtaja tai oma esihenkilö oli pyytänyt siirtymistä (viisi vastaajaa). Muita mainittuja syitä oli uusien tuulien etsiminen työuralle, uuden työnkuvan kehittäminen sekä opintojen tuoma kiinnostus tehtävään.

Tehtävän tärkeinä sisältöinä pidettiin tasa-arvon ja tasavertaisuuden edistämistä, anti-rasistista työtä, yhteistyötä vanhempien kanssa sekä läsnäoloa lapsille. Tärkeänä nähtiin lasten osallisuuden ja yhteisöllisyyden tukeminen.

”Pidän tehtävän tärkeänä sisältönä lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukeminen sekä vahvistaminen kuten myös tuen tarpeen arviointi. Lasten vuorovaikutustaitojen sekä osallisuuden vahvistaminen.”

Esiin nousi myös yhteistyö eri ammattiryhmien välillä sekä perheiden tukeminen.

”Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö sekä erityisesti toimiminen siltana vanhempien sekä palvelujärjestelmän osapuolten välillä, välittäen tietoa vanhemmille palveluista.”

Vaikka sisältöjä mainittiin, koki moni vastaaja haastavaksi kuvata tehtävää. Vastaajat kokivat tehtävän vielä epäselväksi. Toisaalta nähtiin hyviä mahdollisuuksia tehtävän kehittämiseen, mikä osaltaan motivoi tehtävässä toimimista.



Kuvio 5. Kooste työntekijöiden näkemyksistä tehtävän tämänhetkisestä toteutumisesta

Eniten näkemuseroja tuotti tehtävän suhde muihin ammattiryhmiin. Osa vastaajista koki tehtävän samansisältöiseksi lastenhoitajan tehtävän kanssa ja osa varhaiskasvatuksen opettajan tehtävän kanssa.

”Tarkempi tehtävänkuvaus sosionomin vakanssilla on itselle vielä hiukan kysymys. Teen kaikkea mitä varhaiskasvatuksen lastenhoitaja tekee päiväkodissa.”

Tehtävän tuomista hyödyistä perheille ja lapsille koettiin vielä epävarmuutta, mutta sosiaalipedagoginen työote ja perheiden tuki mainittiin.

5.1.2 Varhaiskasvatuksen sosionomien näkemykset tulevista

Tehtävässä toimivien vastauksissa toistui tarve ja toive tehtävän ja vastuiden selkiyttämiseksi, erityisesti suhteessa muihin varhaiskasvatuksen tehtäviin. Lisäksi useammassa vastauksessa mainittiin sosionomin osaamisen hyödyntäminen koko yksikössä ja tarve suunnitteluajalle sekä työnantajan järjestämälle lisäkoulutukselle tehtävään.



Kuvio 6. Tehtävässä toimivien näkemykset tehtävän tulevaisuudesta

Osa vastaajista oli pätevä tehtäväänsä, ja epäpätevät olivat pääosin kiinnostuneita jatkokouluttautumaan tai hakemaan muuntokoulutukseen. Jatkokoulutusta kuitenkin haluttiin vielä harkita. Koulutuksen suhteen epäröivät vastaajat halusivat vielä seurata tehtävän kehittämistä ja kehittymistä.

”Sosionomin koulutus on mielenkiintoinen ja pidän todennäköisenä, että haen vielä joskus kouluttautumaan. Koulutuksen monipuolisuus vaikuttaa.”

”En tiedä hankinko pätevyyden. Varmaan vaikuttaa mitä se tehtävä sitten tulee tulevaisuudessa varhaiskasvatuksessa sisältämään.”

Suurin osa vastaajista halusi jatkaa tehtävässään, mutta myös eriäviä näkemyksiä esitettiin.

”Haluaisin jatkaa varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävässä. Toki tuntuu, että vielä tehtävänkuvaa täytyy kehittää, mutta henkilökohtaisesti haluaisin mieluummin toimia vaka-sosionomina kuin vaka-opena. Olen erityisesti viihtynyt isojen lasten kanssa ja koen, että heidän kanssa voin ehkä vielä enemmän hyödyntää sosionomin tutkintoa, kun esimerkiksi vertais-suhteet tulevat tärkeämpään rooliin lasten ollessa isompia.”

”Todennäköisesti en jatka tehtävässä. Vuoden tai pari mahdollisesti mutta tuskin sitä pidempään. Palkkaus ei ole kannustava, vaikka työ onkin mieleistä. Lisäksi elinkustannukset Helsingissä ovat naurettavan suuria näin pienellä palkalla, joten jos säilyn alalla, vaihdan asuinkuntaa mutta jos säilyn Helsingissä, vaihdan alaa.”

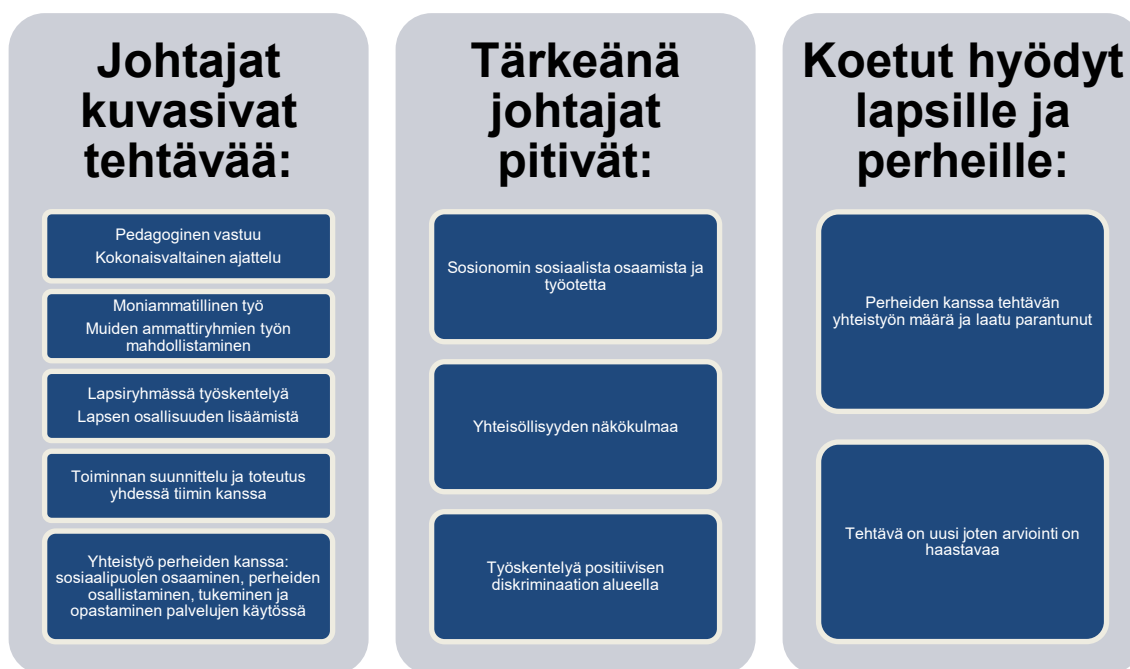
Suurimpina vaikuttavina tekijöinä sekä jatkokouluttautumiseen että tehtävässä jatkamisen suhteen vastaajat pitivät tehtävän selkiyttämistä sekä palkkausta ja erityisesti elinkustannukset Helsingissä huolestuttivat.

5.2 Esihenkilöiden kysely

Sain kyselyyn vastauksen kuudelta esihenkilöltä, jonka alaisuudessa toimii varhaiskasvatuksen sosionomi. Taustatiedoiksi kartoitin kyselyssä esihenkilöiden oma pohjakoulutus sekä varhaiskasvatuksen sosionomin rekrytointitilanteen esihenkilön oman yksikön osalta. Vastaajista kolmella oli sosionomin tai sosionomin ylempi korkeakoulututkinto ja kolmella oli varhaiskasvatustieteen kandidaatin tai maisterin tutkinto. Rekrytointitilanteesta johtajien vastauksista ilmeni, että kaikki varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävät olivat olleet auki julkisissa rekrytointikanavissa, mutta tehtäviin ei ollut tullut hakijoita.

5.2.1 Esihenkilöiden näkemykset nykytilasta

Esihenkilöt kuvasivat varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävää sosiaalialan ammattilaisen tehtävänä. Vastauksissa painottuivat moniammatillisen työn ja tiimityön näkökulmat. Johtajien oma taustakoulutus ei vaikuttanut näkemyksiin varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävän selkeydestä tai tarpeellisuudesta.



Kuvio 7. Esihenkilöiden näkemykset varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävästä

Esihenkilöiden vastuksissa kerrottiin varhaiskasvatuksen sosionomien toiminnasta suhteessa lapseen, muihin ammattiryhmiin, tiimiin ja vanhempiin.

”Lapsiryhmässä työskentely, lapsen osallisuuden lisääminen ryhmässä, toiminnan suunnittelu ja ohjaaminen tiimin kanssa, perheiden kanssa tehtävä päivittäinen yhteistyö sekä sosiaalipuolen osaamisen käyttäminen työssä.”

Esihenkilöiden vastauksissa toistui kuvaus sosionomin mahdollisuudesta ja kyvystä tukea koko työyhteisöä, osallistuminen koko päiväkodin yhteisteisten asioiden hoitamiseen sekä sosionomin osaamisen jakaminen ja muiden ryhmien tukeminen yksikössä.

”Olemme vasta nyt suunnittelemassa työtehtäviä. Sosionomi tulee mm. kokoamaan koko yksikölle käyttöön selkeän paketin, josta löytyy tieto, mitä apuja perheille voidaan mistäkin taholta tarjota / hakea. Sosionomi tulee olemaan mukana eri ryhmien keskusteluissa huoltajien kanssa, kun aiheena on esim. poissaolot, perheen tarvitsema tuki jaksamisessa / kasvatuksessa. Päiväkodin yhteisiä tapahtumia suunniteltaessa sosionomi pitää mukana yhteisöllisyyden näkökulmaa.”

Sosionomi saattoi hoitaa yhteisön yhteisiä vastuita, kuten yhteistoimintavastaavan tehtävää. Yhteisöllisyyden kuvaus näkyi myös suhteessa lasten kanssa toimimiseen ja yhteisten tapahtumien suunnitteluun.

Vastauksissa viitattiin jonkin verran varhaiskasvatuksen opettajan ja sosionomin väliin suhteeseen ja sosionomin sijoittumiseen moniammatillisessa tiimissä yhdessä varhaiskasvatuksen opettajan kanssa. Varhaiskasvatuksen sosionomeilla nähtiin erilaisia rooleja kuten opettajan kollega tai ”varaopettaja”. Osa johtajista koki, että varhaiskasvatuksen sosionomilla on pedagoginen vastuu lapsiryhmästä ja osa puolestaan kuvasi, että sosionomi mahdollistaa varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen suunnittelun ja totutuksen eli sosionomi ennemminkin kannattelee opettajan tehtävää.

5.2.2 Esihenkilöiden näkemykset tulevasta

Esihenkilöt toivat vastauksissaan esiin tarpeen tehtävän selkiyttämiseksi. Lisäksi nähtiin tarvetta laajemmin yhteiselle keskustelulle sekä yhdessä työntekijöiden kanssa että johtajien kesken. Esihenkilöt toivoivat johtamisen tueksi koulutusta uuden tehtävän johtamiseen, hyvien käytäntöjen jakamista, yhteistä pohdintaa sosionomin roolista ja tehtävistä sekä vertaistukea varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävässä toimiville.



Kuvio 8. Esihenkilöiden näkemykset tehtävän tulevaisuudesta

Tehtävän veto- ja pitovoimatekijöiksi esihenkilöt mainitsivat tehtävän selkiyttämisen lisäksi palkkauksen.

”Työtehtävät tulee olla selkeästi määriteltyjä, että sosionomi ei tunne itseään huonosti palkatuksi vakaopeksi tai ylikoulutetuksi lastenhoitajaksi.”

Palkkauksen suhteen toivottiin myös kannustinpalkkiojärjestelmää, jollainen Helsingissä on varhaiskasvatuksen opettajille ja erityisopettajalle.

6 Johtopäätökset

Tutkimuskysymykseni tarkastelevat kahta näkökulmaa: varhaiskasvatuksen sosionomien sekä heidän esihenkilöidensä näkemyksiä uudesta tehtävästä. Kysymyksenasettelussa pohdin, miten varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävässä työskentelevät näkevät tehtävänkuvansa ja sen toteutumisen tällä hetkellä sekä mitä näkemyksiä heillä on tehtävän tulevaisuudesta ja omista tulevaisuudestaan suhteessa tähän tehtävään.

Esihenkilöiden osalta tutkimuskysymykset olivat: Mitä näkemyksiä esihenkilöillä on varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävän toteutumisesta? Miten he näkevät varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävän tulevaisuuden sekä tuen tarpeensa johtamiselle suhteessa uuteen tehtävään?

Moniammatillinen työ varhaiskasvatuksessa

Moniammatillinen yhteistyö ja sen merkitys nousivat tärkeiksi teemoiksi sekä varhaiskasvatuksen sosionomien että heidän esihenkilöidensä vastauksissa. Moniammatillisen työn näkökulmasta varhaiskasvatuksen sosionomin työ nähtiin sekä lapsiryhmän että työyhteisön yhteisöllisyyttä tukevana asiana. Sosionomin osaamista kuvattiin sosiaalialan ammattilaisen näkökulmana varhaiskasvatuksen tiimityössä. Varhaiskasvatuksen sosionomi nähtiin ammattilaisena, jolla on asiantuntijuutta vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön ja erityisesti sosiaalipalveluiden palveluohjaukseen.

Vaikka tehtävässä nähtiin paljon hyviä käytäntöjä ja onnistumisia, tulosten perusteella voidaan myös todeta, että tehtävä vaatii edelleen selkiyttämistä. Sekä varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävässä toimivat, että heidän esihenkilönsä toivoivat lisää yhteistä keskustelua ja koulutusta. Erityisesti näyttäytyi tarve käsitellä uutta tehtävää suhteessa moniammatillisen tiimityön muihin tehtäviin. Kun varhaiskasvatuksen työkentälle on tullut täysin uusi tehtävä, aiheuttaa se muutoksen muissakin moniammatillisen tiimin jäsenissä. Kaikkien tiimin jäsenten on sopeuduttava muuttuneeseen tilanteeseen ja keskinäinen tehtävänjako hakee uutta muotoaan. Tehtävänjako työyhteisön muiden jäsenien

kanssa koettiin haastavaksi. Vastauksissa tuli ilmi myös tehtävien historiallisen jatkumon tuottama ristiriitaisuus ja jännite. Osa vastaajista koki, että varhaiskasvatuksen sosionomi toimii tällä hetkellä aivan samoin kuin varhaiskasvatuksen opettaja. Vastauksissa näyttäytyi kokemus siitä, että varhaiskasvatuksen sosionomi on tiimissä mahdollistamassa varhaiskasvatuksen opettajan keskittymisen pedagogiikkaan ja sen kehittämiseen. Moniammatillisen työn onnistumiseen tarvitaan oman, kuin muiden asiantuntijuuden tunnistamista ja ymmärtämistä (Isoherranen 2012: 19–23), joten tässä on selvä moniammatillisen työn kehittämisen paikka.

Vastaajat kokivat, että varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävässä mahdollistuu läsnäolo lasten kanssa sekä lasten yhteisöllisyyden tukeminen paremmin kuin varhaiskasvatuksen opettajan tehtävässä. Vastauksissa voidaan nähdä myös systeemisen ajattelun elementtejä. Sosionomin osaaminen nähtiin tiimityötä rikastavana elementtinä ja moniammatillisuuden katsottiin parantavan työn laatua. Sosionomin nähtiin mahdollistavan lasten ja perheiden laajemman tukemisen. Systeemisessä ajattelussa lapsi nähdään osana hänen omaa yhteisöään ja verkostoaan, jossa perhe on oleellisessa osassa. (THL 2022; Miloviz & Judy 2013: 5, Kogleg & Wright 2013: 66–68).

Sosiaalipedagoginen työote

Kysymyksen asetteluissa (liitteet 3 ja 4) ei mainittu suoraan sosiaalipedagogista työotetta. Tavoitteena oli saada tietoa, kuinka moni vastaaja mainitsee sosiaalipedagogisen työn tai orientaation työn sisällöksi vastauksessaan. Sosiaalipedagogiikkaa ei lopulta mainittu kovin monessa vastauksessa, mutta vastaajat ilmaisivat ja sanoittivat paljon sosiaalipedagogisen työotteen elementtejä. Tämä havainto tukee näkemystä siitä, etteivät työntekijät tai esihenkilöt osaa sanoittaa tai tunnistaa suomalaisen varhaiskasvatuksen pohjimmiltaan sosiaalipedagogista luonnetta (Rintakorpi & Holmikari 2021). Toisaalta herää kysymys, miten sosiaalipedagoginen työote totutuu, mikäli varhaiskasvatuksen sosionomi tehtävässä toimivilla ei ole sosiaalipedagogista koulutusta.

Vastauksissa tuli esiin sosiaalipedagogisen työn elementtejä. Varhaiskasvatuksen sosionomin työssä nähtiin painottuvan yhteisöllinen osaaminen, antirasistinen työ ja yhdenvertaisuustyön näkökulma sekä lasten ja perheiden tukeminen erityisesti positiivisen diskriminaation alueella. Nämä kaikki ovat sosiaalipedagogisen ajattelun ja työskentelyn arvojen mukaisia tavoitteita (Raatikainen, Rahikka, Saarnio & Vepsä 2019: 101).

Pedagoginen johtajuus

Kysymystenasettelussa ei suoraan mainittu pedagogista johtamista vaan se oli tutkimuskysymyksistä operationalisoitujen kysymysten teoreettisena viitekehyksenä. Kuvaukset tehtävän sisällöstä, onnistuneista käytännöistä ja haasteista, kertovat pedagogisen johtajuuden tilanteesta. Lisäksi kysyttiin esihenkilöiden toiveita ja tarpeita johtamisensa tueksi, sekä näkemyksiä tehtävän veto- ja pitovoimasta. Näissä vastauksissa kävi ilmi pedagogisen johtajuuden edellyttämiä elementtejä, joita ovat mm. yhteinen keskustelu, selkeä tehtävän määrittely, osaamisen ja työn merkityksellisyyden kirkastaminen sekä toisten ammattiosaamisen tunnistamien ja arvostamien.

Pedagogisen johtajuuden suhteen uuden tehtävän aloittaminen on haaste. Varhaiskasvatuksessa kentällä on parhaillaan valtava henkilöstöpula ja etenkin korkeakoulutuksen saaneita ammattilaisia on vaikea löytää. Tämän huomioiden uuden tehtävän perustaminen on merkittävä ja haastava pedagogisen johtamisen tehtävä sekä organisaation että toimipisteiden tasolla. Fonsenin (2014) mukaan pedagogisen johtamisen lähtökohta on perustehtävän kirkastaminen. Vaikka Fonsen puhuu varhaiskasvatuksen perustehtävästä, on hyvä huomioida myös henkilöstön ammattikohtaisten tehtävien selkeys varhaiskasvatuksen yhteisössä. Kyselyiden tulosten perusteella voidaan sanoa, että varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävää johtavat esihenkilöt pitävät uuden tehtävän sisältöä vielä epäselvänä. Johtajat tarvitsevat lisää tietoa ja ymmärrystä varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisesta, tehtävän sisällöstä ja tavoitteista. Tehtävänkuvan on oltava kirkaampi, jotta sitä voi johtaa paremmin.

Toisaalta pedagogisen johtamisen ytimessä on myös valmentava johtajuus, joka mahdollistaa yhteisen ihmettelyn, tarkastelun ja oppimisen. Uutta tehtävää voidaan johtaa asettumalla kehittäjän ja oppijan rooliin. Pedagogisen johtajuuden teoriaan kuuluu myös jaettu johtajuus ja henkilötön osallisuus. Jaettu johtajuus tarkoittaa, että organisaation mikro- ja makrotasojen pedagogiseen kehittämiseen tähtäävät toiminnot ovat linjassa keskenään. Johtajuuden jakautuminen kuntaorganisaation eri tasoille edellyttää keskustelua eri tasojen välillä. Kyselyni tulosten perusteella voidaan sanoa, että varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävässä toimivat sekä heidän esihenkilönsä toivovat selkeämpää tehtävän määrittelyä myös organisaation muilla tasoilla kuin omassa yksikössä. Keskustelua eri hallinnon tasojen ja toimijoiden välillä kaivataan lisää. Jaetun johtajuuden ajattelussa johtamisen tehokkuus perustuu kykyyn osallistaa yhteisön jäseniä yhteiseen kehittämiseen ja päätöksentekoon. Tulosten valossa olisikin toivottavaa

ja oleellista, että varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävässä toimivat henkilöt pääsevät mukaan näihin keskusteluihin ja tehtävän kehittämiseen. Uusilla varhaiskasvatuksen sosionomeilla nähdään olevan hyvä mahdollisuus päästä mukaan kehittämään tehtävää. Kehittäminen motivoi myös hankkimaan pätevyyden tehtävään.

Lakimuutokset, asiakirjamuutokset ja niiden tuomat muutokset henkilöstörakenteessa luovat haasteita varhaiskasvatuksen pedagogiselle johtamiselle. Varhaiskasvatuksen perustehtävä on edelleen selkeä ja se on kirjattu sekä lainsäädäntöön että ohjaaviin asiakirjoihin. Viimeaikaiset muutokset ravistelevat kuitenkin myös varhaiskasvatuksen perustehtävää pedagogisen johtamisen tornin perusteita. Henkilöstön eri ammattilaisryhmien eriytyvät tehtävät, henkilöstön osaamisen ja koulutustaustojen huomioiminen varhaiskasvatussuunnitelmatyössä, ihmisten ja toiminnan johtaminen muuttuneessa toimintaympäristössä sekä pedagogisen keskustelun ylläpitäminen vaativat johtajalta laajaa osaamista ja aikaa.

7 Pohdinta

Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävä on uusi, eikä aihetta ole vielä juurikaan tutkittu. Aihe on samalla hyvin ajankohtainen ja samalla historialliseen keskusteluun liittyvä. Varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisesta tehtävästä ja paikasta on käyty pitkään keskustelua. Tähän liittyvä keskustelu varhaiskasvatuksen ammattilaisista ja heidän tehtävistään, on ollut jännitteistä. Erityisesti pätevyys varhaiskasvatuksen opettajan tehtävään on herättänyt erimielisyyttä.

Aihe on perusteltu myös erittäin ajankohtaisen henkilöstötilanteen vuoksi. Varhaiskasvatuksen ammattilaisista on valtava pula. Yksi merkittävistä haasteista on se, miten varhaiskasvatuksen tehtäviin saadaan riittävästi koulutettuja ammattilaisia. Haasteena on sosionomien pitkä tausta varhaiskasvatuksen opettajien tehtävässä työskentelystä ja ammatti-identiteetin rakentumisesta. Muutosprosessit ovat pitkiä, koska kentällä tulee vielä pitkään työskentelemään sosionomeja, joilla on pätevyys molempiin tehtäviin: varhaiskasvatuksen opettajaksi sekä varhaiskasvatuksen sosionomiksi. Tässä henkilöstötilanteessa suurimmalla osalla sosionomeista on siis mahdollisuus hoitaa myös varhaiskasvatuksen opettajan tehtävää, jossa palkkaus on tällä hetkellä, ainakin Helsingissä, parempi. Monet sosionomit valitsevatkin tällä hetkellä varhaiskasvatuksen opettajan tehtävän.

Odotukset ja tutkimuksen arviointi

Ennako-odotukseni oli, että tehtävänkuva on vielä epäselvä ja osaamisalueena nähdään lähinnä vanhempien kanssa tehtävän työ sekä sosiaalipalvelujärjestelmän tuntemus. Odotin myös, että tehtävässä ei juurikaan toimi päteviä sosionomeja. Pääosin odotukseni tehtävän selkiytymättömyydestä toteutuivat. Oli kuitenkin ilo huomata, että varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävään on löytynyt myös päteviä henkilöitä ja tehtävän sisältöä kuvattiin monipuolisesti. Pätevien henkilöiden määrä oli lisääntynyt toukokuun ja elokuun välillä, joka kertonee siitä, että myös tieto tehtävästä on lisääntynyt. Tehtävän selkiyttämättömyys on luonnollista, koska tehtävä on niin uusi, että ensimmäiset varhaiskasvatuksen sosionomien kokonaiset opintoryhmät valmistuvat vasta keväällä 2023. Tähän mennessä pätevyyden hankkineet ovat olleet yksittäisiä opintojensa täydentäjiä.

Kyselyn suhteen odotin, että suurin osa varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävässä toimivista sekä heidän esihenkilöistään on innokkaita vastaamaan kyselyyn ja kertomaan näkemyksiään tehtävästä sekä sen kehittämisestä. Tutkimusasetelmassa halusinkin varmistaa kaikkien tehtävässä toimivien ja heidän esihenkilöidensä osallistumismahdollisuuden. Tämä sähköisesti lähetettävä lomakehaastattelu olisi tutkimusasetelmana mahdollistanut kaikkien tutkittavien kuulemisen, mutta aineistokadon vuoksi tämä ei toteutunut.

Aluksi sain vain niukasti vastauksia, mutta jatkettuani kyselyn vastausaikaa kolmannen kerran sain kasaan riittävän aineiston. Syitä vähäiseen vastaajamäärään on varmasti useita. Osittain vastaamiseen saattaa vaikuttaa vastaajien epävarmuus, koska heillä ei ole vielä paljon kokemusta tehtävästä tai sen johtamisesta. Osittain aineistokatoon vaikutti ensimmäiselle kyselyajankohdalle sattunut varhaiskasvatuksen lakko. Kyselyn jatkoajalla vastausmäärään vaikuttivat toimintakauden lopun kiireet ja lähestyvä kesäloma. Syyskaudella vastausten määrä kasvoi hieman. Tämä saattaa johtua siitä, että henkilöillä oli jo pidempi kokemus tehtävästä ja tämän myötä mahdollisesti näkemys siitä, että heillä on vastauksissaan enemmän annettavaa. Vastausmäärän kasvamiseen saattoi vaikuttaa myös se, että selvityksen aikana varhaiskasvatuksen vakansseja lisättiin kaupunkitasolla ja tehtävästä oli keskusteltu jo joitakin kuukausia. On kuitenkin huomioitava, että tulokset saattaisivat olla erilaisia, mikäli kaikki varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävässä toimivat sekä heidän esihenkilönsä olisivat vastanneet. Mikäli vastaajien joukko olisi ollut suurempi, olisimme saaneet paremman kokonaiskuvan tehtävässä toimivien koulutustaustasta. Suurempi vastaajamäärä olisi myös mahdollistanut esihenkilöiden

koulutustaustan vertailun suhteessa heidän näkemyksiinsä varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävään.

Vastausten vähäiseen määrään voi vaikuttaa myös varhaiskasvatuksen henkilöstöpula. Työssä olevilla henkilöillä ei ole aikaa irtautua lapsiryhmästä vastaaman, ja johtajien työaika on priorisoitava riittävän henkilöstömäärän takaamiseen. Jatkossa selvitystyötä voisi jatkaa valikoimalla tutkimukseen pienemmän joukon, ja haastatella heitä syvällisemmin. Teemahaastattelun avulla olisi mahdollista kerätä syvällisempää tietoa, esittää lisäkysymyksiä ja saada näin mahdollisesti rikkaampi aineisto.

Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset

Jatkossa olisi hyödyllistä selvittää mitä varhaiskasvatuksen sosionomeiksi valmistuvat ajattelevat uudesta tehtävästä ja sen tuomista hyödyistä lapsille, perheille ja varhaiskasvatusyhteisöille. Tärkeää olisi tutkia myös tehtävän vaikuttavuutta pitkällä aikavälillä. Tärkeäksi kysymykseksi muodostuu myös se, miten sosiaalipedagoginen työote toteutuu varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävässä, mikäli tehtävässä toimivilla ei ole sosiaalipedagogiikkaan painottuvaa koulutusta. Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävän kohdalla on oleellista, miten tehtävään valmistuvat saadaan kiinnostumaan tehtävästä ja pysymään varhaiskasvatusalalla.

Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävässä voi tulevaisuudessa työskennellä jopa yksi kolmasosa koko varhaiskasvatuksen henkilöstöstä. Toisaalta voi olla, että tehtävässä työskentelee huomattavasti harvempi. Henkilöstörakennetta määriteltäessä, toiminnan järjestäjille on jätetty paljon liikkumavaraa. Tämä johtaa valmistuvien ja koulutukseen hakautuvien sosionomien näkökulmasta epäselviin työllistymisnäkyymiin ja hämmentävään työmarkkinatilanteeseen. Kuinka paljon töitä varhaiskasvatuksen sosionomeille on tulevaisuudessa tarjolla? Henkilöstörakenteen kehityksen selkiyttämiseksi olisi tärkeää, että työnantajat viestisivät tavoitteistaan julkisesti.

Vaikka uuden tehtävän kehittäminen on vasta alussa ja valmistuneita on vähän, on hienoa, että Helsingin kaupunki on lähtenyt rohkeasti kokeillen kehitystyöhön. Kehittämistä on erittäin tärkeää tehdä yksikkö- ja toimipistetasolla, mutta myös työnantajan olisi hyvä koordinoita tehtävää kaupunkitasoisesti ja systemaattisesti. Tämä mahdollistaa pedagogisen johtajuuden tehokkaammin kaikilla toiminnan tasoilla. Nyt käynnissä olevassa kehittämisvaiheessa, on tärkeää tunnistaa tehtävän mahdollisuudet. Uuden tehtävän kohdalla on hyväksyttävä, että sen pohjalle ei löydy valmista tutkimusta ja kehittäminen

vie aikaa. Tärkeää olisikin viestiä sosionomeille tästä kehittämisen mahdollisuudesta uudessa tehtävässä, sekä sosiaalipedagogiikan voimakkaammasta nostosta osaksi varhaiskasvatuksen teoreettista pohjaa.

Koulutuksen järjestäjien osalta olisi tärkeää, että muuntokoulutusta on riittävästi tarjolla. Tähän Helsinki ei voi yksin työnantajana vaikuttaa, mutta kaupungin sisällä voitaisiin järjestää keskitettyä perehdytystä uuteen tehtävään, sekä tehtävässä toimiville, että heidän esihenkilöilleen. Koulutuksen ja tehtävien selkiyttämisen lisäksi myös mahdollisuutta suunnittelu-aikaan sekä tehtävän palkkausta olisi syytä tarkastella yhdessä tehtävän vaativuuden arvioinnin kanssa.

Lopuksi

Sosionomit ovat jo pitkään joutuneet puolustamaan paikkaansa ja ammatti-identiteettiään varhaiskasvatuksen ammattilaisina. Ajatus yliopiston varhaiskasvatustieteen kandidaatin opintojen tuottaman pedagogisen osaamisen, sosionomin sosiaalipedagogisen osaamisen ja lastenhoitajan perushoidollisen osaamisen yhdistämisestä lapsen etua ja hyvinvointia edistäen on educare- ajatuksen mukainen. Moniammatillisen varhaiskasvatustyön tarvetta ja ajatusta voi perustella myös systeemisen ajattelun näkökulmasta. Siinä tärkeää on nähdä lapsi osana isompaa kokonaisuutta, lähiympäristöään ja perhettään. Sosionomien sosiaalipedagogisen näkökulman ja yhteisöllisen osaamisen merkityksen kirkastaminen tuo rikkautta moniammatilliseen työhön ja tähtää sosiaalisen tasa-arvon ja hyvinvoinnin lisäämiseen. Varhaiskasvatuksen sosionomin osaaminen koskettaa hoivan, kasvatuksen ja opetuksen osa-alueiden lisäksi yhteisöllistä pedagogiikkaa. Yhteisöpedagoginen näkökulma tuo osaamista ja näkemystä myös varhaiskasvatuksen työyhteisöjen ja toimintakulttuurin kehittämiseen ja hyvinvointiin.

Varhaiskasvatuksen pedagogisen johtamisen näkökulmasta voidaan myös pohtia olisiko jatkossa tarpeen arvioida varhaiskasvatuksen sosionomin ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tuottamaa pätevyyttä suhteessa varhaiskasvatuksen johtajuuteen? Tällä hetkellä johtajan tehtävään edellytetyttään varhaiskasvatustieteen maisterin tutkinto, johon sosionomitaustaisten varhaiskasvatuksen opettajien opinpolku on pitkä. Kasvatustieteen maisteriohjelmaan hakeutuminen edellyttää sosionomin tutkinnon lisäksi kasvatustieteen perus- ja aineopintojen suorittamista.

Varhaiskasvatus kamppailee henkilöstöpulassa. Yksi avain alan vetovoiman lisäämiseen on sisäisten ristiriitojen ja jännitteiden vähentäminen. Tämä voi tapahtua toisten ammattitaidon ja osaamisen tunnistamisen, ymmärtämisen sekä tunnustamisen kautta. Avointa keskustelua koulutuksesta, osaamisesta ja varhaiskasvatuksen tehtävästä tulisi käydä rakentavassa hengessä. Keskustelut välittyvät myös sosiaaliseen mediaan sekä julkisuuteen ja tuottavat mielikuvia varhaiskasvatuksesta ja päiväkodista työpaikkana.

Sosiaalipedagogiikka tulisi nähdä merkittävänä osana varhaiskasvatusta ja hahmottaa sen merkitys varhaiskasvatuksen laadun suhteen. Tämä vaatii ammattilaisilta ymmärrystä niin kasvatustieteistä, yhteiskuntatieteistä kuin koulutusrakenteistamme. Toivon että opinnäytetyöni on mukana prosessissa, jossa sosionomien sosiaalipedagoginen osaaminen tunnistettaisiin, ymmärrettäisiin ja hyödynnettäisiin yhä paremmin.

Lähteet

Alasuutari, Maarit & Markström, Ann-Marie & Vallberg-Roth, Ann-Christine 2014. Assessment and documentation in early childhood education. London, New York: Routledge.

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

Arene 2017. Sosionomi tuottaa hyvinvointia läpi elämänkaaren. Ammattikorkeakoulutus sosiaalialan muutoksen edistäjänä. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry:n työryhmän selvitys sosiaalialan tilanteesta ja kehityksestä 2017.

Bennett, John 2010. Pedagogy in early childhood services with special reference to Nordic approaches. *Psychological Science and Education* 3, 16–21.

Charfe, Lowis 2019. Social Pedagogical Keythinkers. Teoksessa Charfe, Lowis & Gardner, Ali 2021. Social Pedagogy and social work. Lontoo. Sage Publishing. 17–31.

Eichsteller, Gabriel & Holthoff, Sylvia 2011. Conceptual foundations of Social Pedagogy: A Transnational Perspective from Germany. Teoksessa Cameron, Claire & Moss, Peter (toim.). *Social Pedagogy and Working with Children and Young People. Where Care and Education Meet*. London: Jessica Kingsley Publishers. 33–52.

Fonsen, Elina 2008. Pedagoginen johtajuus – Varhaiskasvatustyön johtamisen punainen lanka. Pro gradu - tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö.

Fonsen, Elina 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö.

Fonsen, Elina & Parrila, Sanna 2017. Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat. Teoksessa Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-Kustannus. 23–43.

Gardner, Ali 2019. Social Pedagogy concepts. Teoksessa Charfe, Lowis & Gardner, Ali 2021. Social Pedagogy and social work. Lontoo. Sage Publishing. 33–52.

Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2010. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Heikka, Johanna 2017. Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-Kustannus. 43–58.

Husa, Sari & Kinon, Jarmo 2001. Akateemisen varhaiskasvatuksen muotoutuminen. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia - Research in Educational Sciences 4. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Holmikari, Johanna & Rintakorpi, Kati 2021. Sosiaalipedagogisen osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen varhaiskasvatuksessa. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2021, vol. 22

Hyvä tieteellinen käytäntö 2021. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

<<https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>>. Päivitetty 7.7.2021. Viitattu 30.10.2022

Isoherranen, Kaarina & Rekola, Leena & Nurminen, Raija 2008. Enemmän yhdessä - moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY.

Isoherranen, Kaarina 2012. Uhka vai mahdollisuus -moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto. Sosiaalitieteiden laitos.

Kansallinen lapsistrategia 2021. Komiteamietintö. Kansallisen lapsistrategian parlamentaarinen komitea. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:8

Karila, Kirsti & Kupila, Päivi, 2010 Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hankkeen loppuraportti. Tampere: Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Karila, Kirsti & Harju-Luukkainen, Heidi & Juntunen, Armi & Kainulainen, Sakari & Kaukio-Kuikka, Kati & Mattila, Virpi & Rantala, Krister & Ropponen, Markus & Rouhiainen-Valo, Tuula & Sirén-Aura, Monica & Goman, Jani & Mustonen, Kirsi & Smeds-Nylund, Ann-Sofie 2013. Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa. Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. Korkeakoulujen arviointineuvosto.

Karila, Kirsi & Kosonen, Tuomas & Järvenkallas, Satu 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumistasoon nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30

Karila, Kirsti & Nummenmaa, Raija 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteenä päiväkotit. Helsinki: WSOY.

Konkka, Jyrki 2012. Kehittäminen ja sosiaalinen todellisuus. Teoksessa Kotila, Hannu & Mutanen, Arto (toim.) Käytäntöä tutkimassa. Haaga-Helian julkaisusarja. Puheenvuoroja 2/2012. Helsinki: Haaga-Helia Ammattikorkeakoulu.

Koglek, Robert & Wright, Sarah 2013. Hackney – Systemic Approaches to Social Work Practice. Teoksessa Milowiz, Walter & Judy, Michaela (toim.) STEP - Systemic Social Work Throughout Europe Insights. Lifelong Learnin Programme raportti. EU komissio.

Laki sairausvakuutuslain muuttamisesta 28/2022. Annettu Helsingissä 14.1.2022.

Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta 108/2016. Annettu Helsingissä 29.1.2016.

Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta 1395/2019. Annettu Helsingissä 19.12.2019.

Laki varhaiskasvatuksen asiakasmaksuista 153/2016. Annettu Helsingissä 29.12.2016.

Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta 1183/2021. Annettu Helsingissä 16.12.2021.

Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta 326/2022. Annettu Helsingissä 13.5.2022

Miloviz, Walter & Judy, Michaela 2013. STEP–Systemic Social Work Throughout Europe - Insights. A Handbook for Practitioners about Steps We Took, Work We Did and Insights We Gained. Lifelong Learning Programme raportti. EU komissio.

Mäkinen, Olli 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Mönkkönen, Kaarina & Kekoni, Taru & Pehkonen, Aini 2019. Moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: Gaudeamus.

Nivala, Elina & Rynänen, Sanna 2019. Sosiaalipedagogiikka. Kohti inhimillisempää yhteiskuntaa. Helsinki: Gaudeamus

Onnismaa, Eeva-Leena & Kalliala, Marjatta & Tahkokallio, Leena 2017. Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä – Miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi. Kasvatus & Aika 11(3). 4–20.

Onnismaa, Eeva-Leena & Tahkokallio, Leena Reunamo, Jyrki & Lipponen Lasse 2017. Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta.

Ranta, Samuli & Sajaniemi, Nina & Eskelinen, Mervi & Lämsä, Tiina 2021. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen – Pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa päivähoitossa ja varhaiskasvatuksessa. Kasvatus & Aika 15 (2). 60–72.

Ringsmose, Charlotte & Kragh-Muller, Grethe 2017. Nordic Socio Pedagogical Approach to Early Years. Sveitsi: Springer International Publishing.

Rintakorpi, Kati 2021. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Koskinen, Maarit (toim.) Pedagoginen johtajuus ja moniammatillinen tiimityö varhaiskasvatuksessa. Laurea Ammattikorkeakoulu. Laurea-julkaisut, Laurea Publications 176

Robson, Colin 2011. Real World research. West Sussex: John Wiley & Sons Publications

Starting Strong II 2006. Early Childhood Education and Care. Paris: OECD Publishing.

Starting Strong III 2012. A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. Paris: OECD Publishing.

Suhola, Timo 2017. Asiakaslähtöisyys ja monialainen yhteistyö oppilashuollossa: oppilashuolto-prosessi systeemisenä palvelukokonaisuutena. Väitöskirja. Lappeenranta: University of Technology Lappeenranta.

Tast, Eeva 2005. Sosionomin (AMK) osaamisprofiili varhaiskasvatuksessa ammattikorkeakoulun opettajien näkemänä. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

THL 2022. Systeeminen toimintamalli lastensuojelussa. <<https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/kehittyvat-kaytannot/systeeminen-toimintamalli-lastensuojelussa>>. Viitattu 19.10.2022.

Tilastokeskus 2022. Tutkimus- ja kehittämistoiminta. <https://www.stat.fi/meta/kas/t_ktoiminta.html>. Viitattu 7.9.2022

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki: Tutkimuseettisen neuvottelukunta.

Valtioneuvoston asetus lasten päivähoitosta annetun asetuksen 6 ja 8 §:n muuttamisesta 1282/2015. Annettu Helsingissä 22.8.2015

Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuosituksien 2021. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <<https://okm.fi/documents/1410845/55628624/Varhaiskasvatuksen+koulutusten+kehittämissuosituksien.pdf/e1f7fe14-d81e-e7b0-12f0-6572b22ee72e?t=1619443561397>>. Viitattu 17.9.2022.

Varhaiskasvatuksen koulutuksen kehittämisohjelma 2021–2030. Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3.

Varhaiskasvatuslaki 580/2015. Annettu Helsingissä 8.5.2015.

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Annettu Helsingissä 13.7.2018

Vasu 2022. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.

Virtanen, Jorma 2009. Elisabeth Alander, Aukusti Salo ja suomalaisen lastentarhan idea. Kasvatus & Aika 3 (3). 65–78.

Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäväkuva

Helsingin kaupungilla



HELSINGIN KAUPUNKI
Virasto tai liikelaitos
Kasvatuksen ja koulutuksen toimiala

TEHTÄVÄNKUVAUS (KVTES)
Tehtävien vaativuuden arviointi
Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus

VAATIVUUSTEKIJÄT KOKONAISARVIOINNISSA

(Kuvaile kunkin tekijän kohdalla tehtäväkokonaisuuden sisältöä vaativuustekijän suhteen.)

Tehtäväkuvaus koskee	
<input checked="" type="checkbox"/> Ryhmää	Ryhmän koko, henkilöiden lukumäärä
	Ryhmän vakanssinumerot
<input type="checkbox"/> Yksittäistä tehtävää	Henkilön nimi
Yksittäisen tehtävän vakanssinumero	

TEHTÄVÄN TAUSTATIEDOT

Tehtävän nimi	KVTES:n hinnoittelutunnus: ehdotus/vahvistettu (ilmoita hinnoittelemattomissa myös vaativuusluokka)
Varhaiskasvatuksen sosionomi	hinnoittelematon, vaativuusluokka A
Toimintayksikkö	Työpiste
Tehtävän edellyttämä koulutus	
Tehtävän edellyttämä kielitaito	
Suomen kielen hyvä suullinen ja kirjallinen taito	

YLEISKUVAUS TEHTÄVÄSTÄ

Kuvaile keskeiset tehtäväalueet, niihin kuuluvat tärkeimmät työtehtävät sekä vuosittaisen työajan jakautuminen tehtäväalueiden kesken: (Saat tyhjän rivin painamalla Alt + Enter)	% kokonaistyöajasta
<p>YLEISKUVAUS Varhaiskasvatuksen sosionomi tukee lapsen sosiaalista kasvua yhteisöjen ja yhteiskunnan jäseneksi ja jäsenenä. Varhaiskasvatuksen sosionomin osaamista voidaan hyödyntää erityisesti lasten ja perheiden palvelujärjestelmän tuntemuksen osalta. Varhaiskasvatuksen sosionomi tuo yhteisöllisiä, yhteiskunnallisia ja sosiaalipedagogisia näkökulmia pedagogiseen työhön ja siten edistää yhdenvertaisuuden toteutumista.</p>	
<p>SOSIAALIPEDAGOGINEN TOIMINTA Rakentaa lapsiryhmänsä toimintakulttuuria ja oppimisympäristöä. Suunnittelee, arvioi ja toteuttaa varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa sekä tukee lasten yksilöllistä oppimista Hgin varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelman, varhaiskasvatustyöryhmän toimintasuunnitelman sekä lapsen vasun mukaisesti yhdessä tiimin ja työyhteisön kanssa. Tukee lapsen sosiaalista kasvua yhteisöjen ja yhteiskunnan jäseneksi ja jäsenenä.</p>	55
<p>OSALLISUUDEN VAHVISTAMINEN Toimii aloitteellisesti ja on aktiivisessa vuorovaikutuksessa lapsen, lasten huoltajien ja muun henkilöstön kanssa. Tuo tarvittaessa vasu-keskusteluprosessiin erityisesti lasten ja perheiden palvelujärjestelmän tuntemuksen. Vahvistaa lapsen ja perheen varhaista, oikein kohdennettua tukea ja palveluohjausta perheiden tarpeiden pohjalta. Hän osallistuu moniammatilliseen ja verkostoyhteistyöhön sosiaali- ja terveyspalveluiden ja erityispalveluiden kanssa</p>	20
<p>MONIAMMATILLINEN JA PERHEIDEN KANSSA TEHTÄVÄ YHTEISTYÖ Toimii lapsiryhmässä, tiimissä, työyhteisössä ja monialaisissa verkostoissa sekä osallistuu moniammatilliseen työhön, dokumentointiin ja arviointiin. Osallistuu pedagogisen toiminnan viestintään ja varhaiskasvatuksellisen vuoropuhelun ylläpitämiseen oman ryhmänsä osalta. Tekee monialaista yhteistyötä esimerkiksi perusopetuksen ja sosiaali- ja terveyspalvelujen kanssa.</p>	15
<p>DOKUMENTOINTI JA ARVIOINTI Osallistuu pedagogisen dokumentoinnin prosessiin omassa ryhmässä ja yksikössä. On mukana mahdollistamassa lasten ja huoltajien osallisuuden toiminnan arvioinnissa, suunnittelussa ja kehittämisessä yhteistyössä tiimin kanssa.</p>	10
Yhteensä	100 %
Tehtäväkuvaus on esimiehen ja viranhaltijan tai työntekijän yhteisesti käsittelemä. Paikka ja päivämäärä	
Esimiehen allekirjoitus ja nimenselvitys	Viranhaltijan tai työntekijän allekirjoitus ja nimenselvitys

Varhaiskasvatuksen opettajan tehtäväkuva

Helsingin kaupungilla



HELSINGIN KAUPUNKI
Virasto tai liikelaitos
Kasvatuksen ja koulutuksen toimiala

TEHTÄVÄNKUVAUS (KVTES)
Tehtävien vaativuuden arviointi
Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus

VAATIVUUSTEKIJÄT KOKONAISARVIOINNISSA
(Kuvaile kunkin tekijän kohdalla tehtäväkokonaisuuden sisältöä vaativuustekijän suhteen.)

Tehtäväkuvaus koskee	
<input checked="" type="checkbox"/> Ryhmää	Ryhmän koko, henkilöiden lukumäärä
<input type="checkbox"/> Yksittäistä tehtävää	Henkilön nimi
Yksittäisen tehtävän vakanssinumero	
Ryhmän vakanssinumerot	

TEHTÄVÄN TAUSTATIEDOT

Tehtävän nimi	KVTES:n hinnoittelutunnus: ehdotus/vahvistettu (ilmoita hinnoittelemattomissa myös vaativuusluokka)
Varhaiskasvatuksen opettaja	05VKA044
Toimintayksikkö	Työpiste
Tehtävän edellyttämä koulutus	
Varhaiskasvatuslaki 540/2018 26 § ja 75 § 1-2 mom.	
Tehtävän edellyttämä kielitaito	
Suomen kielen hyvä suullinen ja kirjallinen taito	

YLEISKUVAUS TEHTÄVÄSTÄ

Kuvaile keskeiset tehtäväalueet, niihin kuuluvat tärkeimmät työtehtävät sekä vuosittaisen työajan jakautuminen tehtäväalueiden kesken: (Saat tyhjän rivin painamalla Alt + Enter)	% kokonaistyöajasta
PEDAGOGISEN TOIMINNAN SUUNNITTELU JA TOTEUTTAMINEN Varhaiskasvatuksen opettaja vastaa lapsiryhmänsä toimintakulttuurin ja oppimisympäristön rakentumisesta, varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan suunnittelusta ja toteuttamisesta sekä lasten yksilöllisen oppimisen tukemisesta. Suunnittelee, arvioi ja kehittää pedagogista toimintaa Hgin varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelman, varhaiskasvatusyksikön toimintasuunnitelman sekä lapsen vasun mukaisesti.	60
OSALLISUUS JA YHTEISTYÖ Varhaiskasvatuksen opettaja toimii aloitteellisesti ja on aktiivisessa vuorovaikutuksessa lapsen, lasten huoltajien ja muun henkilöstön kanssa. Varhaiskasvatuksen opettaja ohjaa pedagogisesti tiimissään toiminnan suunnittelua, arviointia ja kehittämistä. Varhaiskasvatuksen opettaja tekee monialaista yhteistyötä, jota tehdään esimerkiksi perusopetuksen ja sosiaali- ja terveystoimen kanssa.	20
PEDAGOGINEN ASiantuntijuus Varhaiskasvatuksen opettaja toimii pedagogisena asiantuntijana lapsiryhmässä, tiimissä, työyhteisössä ja monialaisissa verkostoissa sekä vastaa moniammatillisen työn kehittämisestä, toteuttamisesta, dokumentoinnista ja arvioinnista. Varhaiskasvatuksen opettaja vastaa pedagogisen toiminnan viestinnästä ja varhaiskasvatuksellisen vuoropuhelun ylläpitämisestä.	10
DOKUMENTOINTI JA ARVIOINTI Varhaiskasvatuksen opettaja ohjaa pedagogisen dokumentoinnin prosessia omassa ryhmässä ja yksikössä. Pedagoginen dokumentointi ja arviointi on jatkuva prosessi, jossa varhaiskasvatuksen opettaja muuttaa tarvittaessa suunnitelmaa ja toteutusta tehtyjen havaintojen pohjalta. Pedagogisen dokumentoinnin avulla varhaiskasvatuksen opettaja mahdollistaa lasten ja huoltajien osallisuuden toiminnan arviointiin, suunnitteluun ja kehittämiseen.	10
Yhteensä	100 %
Tehtäväkuvaus on esimiehen ja viranhaltijan tai työntekijän yhteisesti käsittelemä. Paikka ja päivämäärä	
Esimiehen allekirjoitus ja nimenselvennys	Viranhaltijan tai työntekijän allekirjoitus ja nimenselvennys

Tehtäväkuvaus, Tehtävien vaativuuden arviointi 17.2.2014

Kysymykset varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävässä toimiville:

- 1) Pohjakoulutuksesi
- 2) Kuinka kauan olet työskennellyt tehtävässä Alle 1kk / 1–3 kk / 3–6 kk / Yli 6 kk
- 3) Miksi hakeuduit varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävään?
- 4) Miten määrittelisit tämänhetkisen tehtäväsi ja mitä pidät tehtävässä tärkeimpänä?
- 5) Mitkä ovat onnistuneita käytäntöjä tämänhetkisessä työssäsi?
- 6) Miten lapset ja perheet ovat hyötäneet varhaiskasvatuksen sosionomin työpanoksesta?
- 7) Mitä tehtävänkuvassa ja arjen käytännöissä tulisi sosionomin tehtävän osalta yksikössänne vielä kehittää?
- 8) Pidätkö todennäköisenä, että tulet hankkimaan koulutuksen varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävään, mikäli sinulla ei vielä sitä ole? Mitkä tekijät vaikuttavat päätökseesi?
- 9) Mikäli on mahdollista, haluatko jatkaa työtä varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävässä? Mitkä tekijät vaikuttavat tähän?

Kysymykset varhaiskasvatuksen sosionomien esihenkilöille:

- 1) Oma pohjakoulutuksesi
- 2) Toimiiko yksikössänne tällä hetkellä henkilö nimikkeellä varhaiskasvatuksen sosionomi?
- 3) Yksikössänne toimivan varhaiskasvatuksen sosionomin koulutus:
- 4) Onko tehtävä ollut auki avoimessa haussa?
- 5) Oliko päteviä hakijoita?
- 6) Lisätietoja esim. jos yksikössäsi toimii useampi henkilö nimikkeellä varhaiskasvatuksen sosionomi:
- 7) Miten määrittelisit varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävän ja mitä pidät tehtävän tärkeimpänä sisältönä?
- 8) Mitkä ovat onnistuneita käytäntöjä varhaiskasvatuksen sosionomin työssä omassa yksikössäsi?
- 9) Miten lapset ja perheet ovat hyötäneet varhaiskasvatuksen sosionomin työpanoksesta?
- 10) Mitä tehtäväkuvassa ja arjen käytännöissä tulisi vielä kehittää?
- 11) Miten ajattelet, että tehtävän vetovoimaa voidaan lisätä?
- 12) Miten ajattelet, että tehtävän pitovoimaa voidaan lisätä?
- 13) Minkälaista tukea johtajat tarvitsevat uuden tehtävän johtamiseen?