

# TAMPEREEN YLIOPISTO

”Yhdessä mietitään asioita. Sillä on älyttömän iso merkitys.”

Kiertävän erityislastentarhanopettajan työn olosuhteet sekä  
työuupumuksen ja työn imun ilmeneminen

Kasvatustieteiden yksikkö  
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma  
TIINA TAPIO  
Toukokuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

TIINA TAPIO: ”Yhdessä mietitään asioita. Sillä on älyttömän iso merkitys.” Kiertävän erityislastentarhanopettajan työn olosuhteet sekä työuupumuksen ja työn imun ilmeneminen Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 104 sivua, 6 liitesivua  
Toukokuu 2015

---

Kiertävä erityislastentarhanopettaja tukee päiväkodeissa toteutettavaa erityisvarhaiskasvatusta konsultoiden henkilökuntaa sekä tukee perheitä yhteistyössä moniammatillisten toimijoiden kanssa. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia kiertävien erityislastentarhanopettajien työhyvinvointia ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimuksen taustateorian ensimmäinen osa koostui erityisvarhaiskasvatuksen avaintekijöistä: rakenteista, moniammatillisesta yhteistyöstä, ammatillisesta osaamisesta ja työn eettisestä koodistosta. Toisessa osassa käsiteltiin työhyvinvointia sekä psykologian että kasvatustieteen näkökulmista. Tutkimus oli laadullinen tapaustutkimus, jossa tapauksena oli eräs kunta. Kyseisen kunnan jokaista kiertävää erityislastentarhanopettajaa haastateltiin. Vastaajien subjektiivisten kokemusten kokonaisuutta tavoiteltiin hermeneuttisen fenomenologian filosofisia periaatteita noudattaen. Analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla kiertävien erityislastentarhanopettajien kokemuksia työn olosuhteista ja työhyvinvoinnin ilmenemisestä. Ensimmäinen tutkimuskysymys käsitteli kiertävän erityislastentarhanopettajan työhyvinvointia määrittäviä työn olosuhteita. Niitä lähestyttiin työn vaatimusten ja voimavarojen kautta. Tulosten mukaan kiertävän erityislastentarhanopettajan työn olosuhteet voitiin jaotella yhteistyöhön liittyviksi, työn psyykkisiksi sekä työn puitteisiin liittyviksi olosuhteiksi. Yhteistyöhön liittyvät olosuhteet ilmenivät kiertävän erityislastentarhanopettajan asiantuntijuudessa, yhteistyön toimivuudessa sekä yhteistyöhön liittyvissä vaatimuksissa. Työn psyykkisiä olosuhdetekijöitä olivat työn luonne ihmissuhdetyönä, työn itsenäisyys ja kollegiaalinen tuki. Työn puitteisiin liittyvät olosuhteet liittyivät resursseihin, työhön kohdistuviin muutoksiin, ajan hallintaan sekä työn vaihtelevuuteen. Kaikki olosuhteet näyttäytyivät sekä työn vaatimuksina että työn voimavaroina riippuen näkökulmasta. Ainoa yksittäinen voimavarana näyttäytyvä tekijä oli kollegiaalinen tuki.

Toinen tutkimuskysymys käsitteli työuupumuksen ja työn imun ilmenemistä kiertävän erityislastentarhanopettajan työssä. Tutkimuksessa tuli esiin, että tutkimukseen osallistuneet kokivat kaikkia työuupumuksen ja työn imun osa-alueita. Työuupumukseen liittyvä uupumusasteinen väsymys vaihteli ja siihen näytti liittyvän tutkittavien henkilökohtainen elämäntilanne. Kyynisyys ilmeni yhteistyössä ryhmien henkilökunnan ja vanhempien kanssa. Ammatillinen itsetunto näyttäytyi onnistumisen kokemusten vaihteluna ja riittämättömyyden tunteina. Siihen liittyi myös työn arviointikäytäntöjen puutteellisuus. Työn imu ilmeni vahvimmin omistautumisen osa-alueella, jossa työn merkityksellisyys määrittyi lapsen asioiden kautta. Tarmokkuus ilmeni työhön panostamisena ja tunnollisuutena. Viimeinen työn imun osa-alue, uppoutuminen, ilmeni yhteistyöhön liittyvissä läsnäolon tilanteissa ja lapsen asioiden hoitamisessa.

Johtopäätöksenä todettiin, että kiertävien erityislastentarhanopettajien työuupumuksen oireiden vähentämiseksi ja työn imun lisäämiseksi olisi kiinnitettävä huomiota ryhmien henkilökunnan ja vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön kehittämiseen, kollegiaalisen tuen mahdollisuuksiin ja työn arviointikäytäntöihin. Näitä aiheita tulisi tutkia tarkemmin. Myös erityisyyden arvostamisen lisääminen yhteiskunnassa ja päiväkodeissa vaikuttaisi kiertävän erityislastentarhanopettajan työn olosuhteisiin ja työhyvinvointiin.

Avainsanat: työhyvinvointi, työuupumus, työn imu, varhaiskasvatus, erityiskasvatus, fenomenologia, hermeneutiikka

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>ERITYISVARHAISKASVATUKSEN AVAINTEKIJÄT</b>	<b>8</b>
2.1	ERITYISVARHAISKASVATUKSEN RAKENTEET JA RESURSSIT	9
2.1.1	<i>Suomalainen varhaiskasvatus</i>	9
2.1.2	<i>Tuen järjestämistä ohjaavat periaatteet erityisvarhaiskasvatuksessa</i>	12
2.1.3	<i>Erityisvarhaiskasvatuksen resurssit</i>	15
2.2	MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ	18
2.2.1	<i>Lapsi ja perhe yhteistyön lähtökohtana</i>	18
2.2.2	<i>Yhteistyö ammattilaisten kanssa</i>	21
2.3	AMMATILLINEN OSAAMINEN JA ASiantuntijuus	26
2.3.1	<i>Toimintaympäristöön liittyvä osaaminen</i>	26
2.3.2	<i>Kasvatukseen ja opetukseen liittyvä osaaminen</i>	28
2.3.3	<i>Yhteistyöosaaminen</i>	29
2.3.4	<i>Jatkuva kehittäminen</i>	31
2.4	ARVOT JA ASENTEET	33
2.4.1	<i>Yhteiskunnassa vallitsevat arvot ja asenteet</i>	33
2.4.2	<i>Yksittäisen työntekijän sekä työyhteisön arvot ja asenteet</i>	34
<b>3</b>	<b>TYÖHYVINVOINTI</b>	<b>36</b>
3.1	TYÖUUPUMUS JA TYÖN IMU TYÖHYVINVOINTITUTKIMUKSEN KESKIÖSSÄ	36
3.1.1	<i>Työuupumus</i>	36
3.1.2	<i>Positiivinen työhyvinvoinnin näkökulma työpahoinvoinnin näkökulman rinnalle</i>	37
3.1.3	<i>Työn imu</i>	38
3.2	TYÖN VAATIMUSTEN–TYÖN VOIMAVAROJEN -MALLI	39
3.2.1	<i>Työn vaatimukset</i>	41
3.2.2	<i>Työn voimavarat</i>	42
3.2.3	<i>Energia- ja motivaatiopolku</i>	44
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b>	<b>46</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET VALINNAT</b>	<b>48</b>
5.1	LAADULLINEN TAPAUSTUTKIMUS	48
5.2	HERMENEUTTINEN FENOMENOLOGIA TUTKIMUKSEN TAUSTAFILOSOFIANA	49
5.2.1	<i>Tutkimuksen ontologiset kysymykset</i>	49
5.2.2	<i>Tutkimuksen epistemologiset kysymykset</i>	51
5.3	TEEMAHAASTattelut AINEISTONKERUUMENETELMÄNÄ	52
5.4	AINEISTOLÄHTÖINEN ANALYYSI	55
5.5	LUOTETTAVUUS	57
<b>6</b>	<b>KIERTÄVÄN ERITYISLASTENTARHANOPETTAJAN TYÖN OLOSUHTEET</b>	<b>59</b>
6.1	YHTEISTYÖHÖN LIITTYVÄT OLOSUHTEET	60
6.1.1	<i>Kiertävä erityislastentarhanopettaja konsultoivana asiantuntijana</i>	61
6.1.2	<i>Toimivan yhteistyön merkitys</i>	62
6.1.3	<i>Yhteistyön ulottuvuudet työn vaatimuksina</i>	64
6.2	TYÖN PSYKKISET OLOSUHTEET	66
6.2.1	<i>Tunteiden käsittelyä vaativa ihmissuhdetyö</i>	66
6.2.2	<i>Itsenäistä työtä kollegoiden tuella</i>	69
6.3	TYÖN PUITTEISIIN LIITTYVÄT OLOSUHTEET	70
6.3.1	<i>Ajan hallinta</i>	70

6.3.2	<i>Resurssit ja työhön kohdistuvat muutokset</i>	71
6.3.3	<i>Työn vaihtelevuus</i>	72
<b>7</b>	<b>TYÖUUPUMUKSEN JA TYÖN IMUN ILMENEMINEN KIERTÄVÄN ERITYISLASTENTARHANOPETTAJAN TYÖSSÄ</b>	<b>74</b>
7.1	TYÖUUPUMUKSEN ILMENEMINEN	74
7.1.1	<i>Uupumusasteinen väsymys ja kyynisyys</i>	75
7.1.2	<i>Ammatillisen itsetunto</i>	76
7.2	TYÖN IMUN ILMENEMINEN	78
7.2.1	<i>Omistautuminen</i>	78
7.2.2	<i>Tarmokkuus ja uppoutuminen</i>	80
<b>8</b>	<b>POHDINTA</b>	<b>82</b>
8.1	YHTEISTYÖHÖN LIITTYVIEN OLOSUHDETEKIJÖIDEN MERKITYS	82
8.1.1	<i>Kasvatuskumppanuus</i>	83
8.1.2	<i>Yhteistyö päiväkotien tiimien kanssa</i>	84
8.1.3	<i>Kollegiaalinen tuki voimavarana</i>	86
8.2	OSAAMISEN KEHITTÄMISEN MERKITYS	87
8.3	ASENTEIDEN MERKITYS	88
8.4	TUTKIMUKSEN EETTISYYS	89
	<b>LÄHTEET</b>	<b>92</b>
	<b>LIITTEET</b>	<b>105</b>

# 1 JOHDANTO

Työhyvinvointi on ajankohtainen aihe monilla aloilla. Se on ollut aktiivisen kehityksen kohteena 2000-luvun työelämässä (Kauppinen ym. 2013, 5). Muuhun maailmaan verrattuna Suomessa ja muissa Pohjoismaissa ollaan edelläkävijöitä työolojen ja työelämän laadun kehittämässä (Kasvio 2010, 30). Työhyvinvoinnin kysymykset huomioidaan Suomessa osittain myös lainsäädännössä. Perustuslain (731/1999, 18§) mukaan julkisen vallan on huolehdittava työvoiman suojelusta. Lisäksi esimerkiksi työturvallisuuslain (738/2002, 1§) tarkoituksena on parantaa työympäristöä ja työolosuhteita. Myönteisestä työhyvinvoinnin kehityksestä huolimatta työperäiset ongelmat, erityisesti mielenterveysongelmat, ovat keskeisiä työkyvyttömyyden aiheuttajia (Kasvio 2010, 30). Suomalaisessa työelämässä on hahmotettavissa murroskausi, jossa masennusperäinen työkyvyttömyys on nopeasti lisääntynyt (Gerlander & Launis 2007, 202; Rikala 2013, 6). Yhteiskunnallisesti katsoen työstä ja terveydestä saattaa muodostua vastakkaiset arvot. Voidaan kysyä, miksi yhä useampi joutuu valitsemaan näiden kahden arvon välillä. Monet valitsevat työn menettäen lopulta terveytensä. (Rikala 2013, 151.)

Työelämä on viime aikoina muuttunut paljon. Työtehtävät ja -määrä ovat muuttuneet. Esimerkiksi tiedon määrän lisääntyminen ja sosiaalisten taitojen korostaminen näkyvät työelämässä. (Kauppinen ym. 2010, 246.) Lisäksi teknologian nopea kehitys on aiheuttanut muutoksia (Kauppinen ym. 2010, 246; Mäkitalo 2010, 179). Työelämän muutokset näkyvät kaikilla toimialoilla, mutta 2000-luvulla erityisesti julkisella sektorilla. Ne ovat luonteeltaan yhä monimutkaisempia ja ne suoritetaan entistä nopeammalla tahdilla. Uudistusprosesseihin voi liittyä haitallisia työolosuhteita, työkuormitusta tai työn mielekkyyden vähenemistä. (Mäkitalo 2010, 179, 181.)

Työelämään heijastuu myös maailman taloustilanne (Kauppinen ym. 2013, 11; Mäkitalo 2010, 179). Rikalan (2013, 151) mukaan yleisin kuluttavien työtilanteiden syy on taloudellinen ajatus, jonka mukaan työn pitää tuottaa aiempaa enemmän samoilla resursseilla. Tehokkuuden ja tuottavuuden vaatimukset näyttävät lisäävän työhyvinvoinnin ongelmia. 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen taloudellinen taantuma aiheutti kulujen säästämistä ja toiminnan tehostamista, mikä sai aikaan pahoinvointia työntekijöissä (Kauppinen, Hanhela ym. 2010, 4). Voidaan vain ennustaa, mitä 2010-luvun edeltäjänsä syvämpi taantuma ja säästötoimenpiteet aiheuttavat.

Ristiriitaista on, että hyvää työhyvinvoinnin kehittämispolitiikkaa tarvitaan nimenomaan tehokkuuden ja tuottavuuden kehittämisen vuoksi (Kauppinen ym. 2013, 11; Simola & Kinnunen 2005, 120). Mikäli henkilöstö voi huonosti, toiminta on tehottomampaa (Simola & Kinnunen 2005, 120). Työhyvinvoinnin kehittämällä voidaan pienentää työhyvinvoinnin ongelmiin liittyviä kustannuksia. Esimerkiksi sairauspoissaolojen, työkyvyttömyyseläkkeiden, työtapaturmien ja alentuneen työkyvyn kustannukset ovat Suomessa 40 miljardia euroa vuodessa. (Kauppinen ym. 2013, 5.) Erityisesti positiivisten tekijöiden vahvistaminen nousee keskeiseksi, kun talouden ytimestä ovat yhä enenevässä määrin ihmisten osaaminen ja yhteistyö (Kauppinen ym. 2013, 221). Työelämän vaatimusten kasvaessa on työntekijöiden saatava kokea työssä onnistumisia sekä arvostusta, koska ihmisyyteen kuuluu hyväksytyksi tuleminen ja arvostuksen tarve (Hakanen 2005, 284).

Varhaiskasvatustyöhön liittyvää työhyvinvointitutkimusta on tehty verrattain vähän (Onnismaa 2010, 17). Tästä huolimatta kirjallisuudessa on havaittavissa kasvatus- ja opetustyöhön liittyviä työhyvinvoinnin ongelmia. Näin ollen varhaiskasvatuksen kontekstissa tehtyä työhyvinvointitutkimusta tarvitaan. Varhaiskasvatuksessa työskentelevistä valtaosa on naisia, minkä vuoksi on huolestuttavaa, että esimerkiksi masennusperäinen työkyvyttömyys on ollut nähtävissä erityisesti naisvaltaisilla aloilla (Rikala 2013, 6). Lisäksi on havaittu, että opetus- ja kasvatustalouden henkinen rasittavuus lisääntyy jatkuvasti huolimatta työelämän laadun parantumisesta ja työhyvinvoinnin kehittymisestä (Ritvanen 2008, 95). Tukitoimien ohjaamisella työhyvinvointiin voitaisiin kompensoida kasvatustyön kuormittavuutta (Korkalainen 2009, 173). Syrjäläisen (2009, 143–144) mukaan muutokset yhteiskunnassa sekä perhe- ja työelämässä muokkaavat opettajien ja lasten arkea sekä opettajan työnkuvaa ja ammatillista identiteettiä. Varhaiskasvatustyön muutokset kytkeytyvät esimerkiksi lainsäädäntöön sekä informaatio-ohjaukseen ja suunnitelmallisuuteen (Karila & Kupila 2010, 67). Tällä hetkellä myös esiopetusta uudistetaan. Se muuttuu velvoittavaksi elokuussa 2015 (Perusopetuslaki 1998/628, 26a§). Opetus- ja kasvatustyöhön liittyvät jatkuvat muutokset vähentävät työn voimavaroja suhteessa vaatimukseen (Ritvanen 2008, 95). Varhaiskasvatuksessa uudet odotukset ja työalueiden laajentuminen on kohdattu entisillä tai supistetulla henkilöstöresursseilla johtuen taloudellisen tilanteen heikkenemisestä (Karila & Kupila 2010, 3). Tuottavuusajattelusta kertovat niukentuvat resurssit ja suuret ryhmäkoot (Ritvanen 2008, 95). Lisäksi tehokkuuden ja tuottavuuden vaatimuksia aiheuttaa uusliberalistinen koulutuspolitiikka (Syrjäläinen 2009, 143–144). Koulutusjärjestelmän voidaan sanoa muuttuneen 2000-luvulla markkinapalveluksi (Kivirauma 2010, 42–43).

Erityislastentarhanopettajien työhyvinvointi on tärkeä tutkimuskohde, koska Suomessa tukea tarvitsevien lasten parissa työskentelevät ammattilaiset toimivat palveluissa, jotka ovat supistuksen

kohteena. He ovat usein kuormittuneita ammattilaisia. (Seikkula & Arnkil 2009, 39.) Kuntien päivähoitossa ja esiopetuksessa työskentelee erityisvarhaiskasvatuksen ammattilaisia huomattavasti vähemmän kuin heitä on valmistunut (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2007, 25). Monet heistä ovat siirtyneet esimerkiksi perusopetuksen työtehtäviin paremman työympäristön ja palkkauksen perässä (Pihlaja & Viitala 2009, 33–34). Ammattitaitoisen ja osaavan henkilöstön turvaaminen varhaiskasvatustalouteen edellyttää työssä jaksamisen ja työviihtyvyyden huomioimista (Setälä 2009, 59). Opettajien työhyvinvoinnista puhuttaessa on tärkeää huomioida, että se heijastuu tulevien sukupolvien elämään (Kaunisto, Uitto, Estola ja Syrjälä 2009, 463). Opettajien työuupumuksen voidaan sanoa olevan uhka myös Suomen koulumenestykselle (Syrjäläinen 2009, 145).

Kiertävä erityislastentarhanopettaja tukee päiväkodeissa toteutettavaa erityisvarhaiskasvatusta sekä työskentelee moniammatillisesti perheitä tukien. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia kiertävän erityislastentarhanopettajan työhyvinvointia ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Tarkoituksena on kuvailla kiertävien erityislastentarhanopettajien kokemuksia työn olosuhteista ja työhyvinvoinnin ilmenemisestä. Tutkimus yhdistää kasvatustieteellistä ja psykologista tutkimusta. Tutkimusta tehtäessä on paneuduttu laaja-alaisesti varhaiskasvatusta, erityispedagogiikkaa sekä työ- ja organisaatiopsykologiaa koskevaan kirjallisuuteen, jota esitellään tutkimusraportin alussa. Teoreettisen viitekehyksen alkuosa etenee Korkalaisen (2009, 139, 144) määrittämien erityisvarhaiskasvatuksen avaintekijöiden mukaisesti. Niitä ovat rakenteet, moniammatillinen yhteistyö, ammatillinen asiantuntijuus ja osaaminen sekä työn eettinen koodisto ja arvot. Loppuosa käsittelee työhyvinvointitutkimusta. Se on rajattu tarkasti työuupumuksen (Maslach & Jackson 1981) ja työn imun (Hakanen 2005; Maslach, Schaufeli & Leiter 2001) osaluksiin, koska työhyvinvointitutkimus on runsasta ja monipuolista. Lisäksi tutkimuksessa käytetään paljon tutkittua työn vaatimusten–työn voimavarojen -mallia (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli 2001), jossa esitetään työn olosuhteiden yhteys työuupumukseen ja työn imuun.

Teoreettisen viitekehyksen jälkeen käsitellään tutkimuksen menetelmällisiä valintoja. Filosofisena perustana tässä laadullisessa tapaustutkimuksessa on hermeneuttinen fenomenologia, joten tavoitteena on ymmärtää tutkittavien subjektiivisia kokemuksia. Tutkimusta varten on haastateltu erään kunnan jokaista kiertävää erityislastentarhanopettajaa keväällä 2013. Aineisto on analysoitu aineistolähtöisesti pyrkien noudattamaan fenomenologisia taustaoletuksia. Tutkimustulokset esitellään tutkimuskysymysten mukaisesti. Lopuksi pohditaan tutkimuksen merkitystä ja jatkotutkimuskohteita sekä pohditaan tutkimuksen eettisyyttä.

## 2 ERITYISVARHAISKASVATUKSEN AVAINTEKIJÄT

Tukea kehitykselleen tarvitsevien alle kouluikäisten lasten kasvatuksen ja opetuksen järjestelmä Suomessa voidaan määritellä toisiinsa yhteydessä olevien käsitteiden avulla. Niitä ovat päivähoito, varhaiskasvatus, esiopetus, erityispäivähoito ja erityisvarhaiskasvatus. Päivähoidon tehtävänä on lapsen kehityksen kokonaisvaltainen tukeminen ja perheiden kotikasvatuksen tukeminen. Se tarkoittaa lapsen hoidon järjestämistä esimerkiksi päiväkodissa. (Laki lasten päivähoidosta 1973/36, 1§, 2a§.) Päivähoidossa toteutetaan varhaiskasvatusta, joka on lapsen tasapainoisen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 12). Varhaiskasvatukseen kuuluu myös esiopetus, jonka tehtävänä on edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 4; 2014, 6; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 12). Puolestaan erityispäivähoito on yksi päivähoidon toimintamuodoista (Heinämäki 2004a, 9). Sitä toteutetaan erityisvarhaiskasvatuksen keinoin, joista puhuttaessa tarkoitetaan alle kouluikäisille erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseville lapsille ja heidän perheilleen suunnattuja palveluita ja toimintamuotoja (Huhtanen 2003, 7; Rantala 2001, 317).

Erityisvarhaiskasvatuksen ja varhaiskasvatuksen käsitteet kietoutuvat toisiinsa, koska laadukas varhaiskasvatus toimii perustana lapsen tarvitseman tuen toteuttamisessa (Alila 2004, 17). Tästä huolimatta tuen toteuttamiseen eivät riitä varhaiskasvatuksen keinot, vaan siihen tarvitaan erityisvarhaiskasvatuksellista näkemystä. Kiertävä erityislastentarhanopettaja toteuttaa erityisvarhaiskasvatusta varhaiskasvatuksen kentällä. Korkalainen (2009) on määritellyt erityisvarhaiskasvatuksen avaintekijöitä. Ne kuvaavat hyvin kiertävän erityislastentarhanopettajan työn kokonaisuutta varhaiskasvatuksen kontekstissa. Korkalaisen (2009, 144, 182, 186) mukaan ensimmäinen avaintekijä on erityisvarhaiskasvatuksen rakenteet ja resurssit. Toinen avaintekijä on monipuolinen ja toimiva moniammatillinen yhteistyö vanhempien, kasvatus- ja työyhteisön kanssa. Kolmas liittyy pedagogiikkaan, henkilöstön ammatilliseen asiantuntijuuteen ja osaamiseen. Viimeisenä avaintekijänä on työn eettinen koodisto, arvot ja asenteet. Tässä teoreettisen



viitekehysten alkuosassa käsitellään kaikkia näitä erityisvarhaiskasvatuksen avaintekijöitä varhaiskasvatusta ja erityispedagogiikkaa koskevan kirjallisuuden valossa.

## **2.1 ERITYISVARHAISKASVATUKSEN RAKENTEET JA RESURSSIT**

Ensimmäisinä avaintekijöinä erityisvarhaiskasvatuksessa ovat rakenteet ja resurssit, jotka toimivat onnistuneen erityisvarhaiskasvatuksen perustana (Korkalainen 2009, 144, 221). Tässä luvussa kuvataan ensin erityisvarhaiskasvatuksen rakenteita. Aluksi kirjoitetaan yleisesti suomalaisesta varhaiskasvatuksesta, koska se määrittää kiertävän erityislastentarhanopettajan toimintaympäristöä. Tämän jälkeen keskitytään erityisvarhaiskasvatuksen periaatteisiin eli tuen järjestämiseen varhaiskasvatuksen kontekstissa. Lopuksi kirjoitetaan erityisvarhaiskasvatuksen resursseista.

### **2.1.1 Suomalainen varhaiskasvatus**

Tässä luvussa keskitytään kiertävän erityislastentarhanopettajan työn toimintaympäristöön. Ensin kuvataan yleisesti suomalaista päivähoitoa ja varhaiskasvatusta. Sen jälkeen kirjoitetaan kiertävän erityislastentarhanopettajan työstä inklusiivisessa toimintaympäristössä.

Suomessa sivistys ja koulutus ovat kulttuurin kulmakiviä. Suomalainen koulutusjärjestelmä on kansainvälisesti vetovoimainen, koska se on yltenyt saavutuksiin, joihin monissa maissa ei ole yrityksistä huolimatta päästy. Näistä esimerkkinä on tasa-arvoinen koulutusmahdollisuus koko ikäluokalle. (Sahlberg 2009, 14, 21.) Demokraattisessa yhteiskunnassa yksi tärkeimmistä arvoista on ihmisten tasa-arvoisuus ja yhtäläiset oikeudet (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 277). Koulutuksen avulla on pyritty edistämään koko yhteiskunnan tasa-arvoa 1970-luvulta lähtien. Erityisopetus on kytketty osaksi suunnitelmallista valtakunnallista koulutuspolitiikkaa peruskouluun siirryttäessä. (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 18–19.) Suomessa ei panosteta vain muutamiin huippuyksiköihin, vaan hyvän osaamisen perustana on kaikkien oikeus ja mahdollisuus koulutukseen (Sahlberg 2009, 44–45). Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa luodaan perusta lapsen elinikäiselle oppimiselle. Subjektiiivinen päivähoito-oikeus ja maksuton esiopetus takaavat palvelut koko ikäluokalle (Karila & Nummenmaa 2003, 130). Tukea tarvitsevien lasten tukeminen ja heidän tasa-arvoiset mahdollisuudet oppia on merkityksellistä suomalaisen koulutuksen tason ja maineen säilymisen vuoksi.

Suomessa puhutaan universaaleista varhaiskasvatuspalveluista, joihin kaikilla lapsilla on subjektiiivinen oikeus (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2009, 17). Kunnan on huolehdittava

päivähoidon järjestämisestä tai valvomisesta (Laki lasten päivähoitosta 1973/36, 4§, 11§). Keskeisiä kunnan varhaiskasvatuspalveluita ovat päiväkotitoiminta, perhepäivähoito ja avoin varhaiskasvatustoiminta. Kuntien lisäksi varhaiskasvatuspalveluita tuottavat järjestöt, yksityiset palveluntuottajat ja seurakunnat. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 12.) Lisäksi kunnan velvollisuus on järjestää esiopetusta (Perusopetuslaki 1998/628, 4§). Kunnan on huolehdittava myös lapsen tarvitsemien tukipalveluiden tarjoamisesta (Heinämäki 2004a, 9). Erityiskasvatus ja -opetus voidaan nähdä suureksi yhteiskunnalliseksi panokseksi, jonka yhtenä toteuttamisen keinona on erityisopettajan konsultaatio (Sipari 2008, 80). Kunnalla tulee olla käytettävissä erityislastentarhanopettajan palveluita tarvetta vastaavasti (Laki lasten päivähoitosta 1973/36, 4a§). Lisäksi toimissa olevilla erityislastentarhanopettajilla on oltava erityisopettajan koulutus (Pihlaja 2009b, 35).

Varhaiskasvatusta ohjataan valtakunnallisesti. Laki lasten päivähoitosta (1973/36) määrittää tällä hetkellä suomalaista päivähoitoa. Jo pitkään on käyty keskustelua lainsäädännön uudistamisesta (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 15). Uusi varhaiskasvatuslaki (HE 341/2014) on hyväksytty maaliskuussa 2015. Kunnat ja kuntalaiset ovat eriarvoisessa asemassa palvelujärjestelmän toimivuuden suhteen, mikä johtuu palveluiden järjestämisen sisäisestä liikkumatilasta ja paikallisen vastuun laajuudesta. Varhaiskasvatuksessa on tästä johtuen alettu voimistaa palveluiden laadunhallintaa. (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2007, 17.) Informaatio-ohjaus on vahvistunut (Karila & Kupila 2010, 67). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2007) on varhaiskasvatusta valtakunnallisesti ohjaava asiakirja, joka edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteuttamista ja luo edellytyksiä laadun kehittämiseksi (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 7). Jokaisen kunnan on tehtävä sen pohjalta linjauksia sekä arvioitava niiden toteutumista. Kunnan strategiat ja varhaiskasvatussuunnitelma sekä yksiköiden varhaiskasvatussuunnitelmat ohjaavat kunnissa toteutettavaa varhaiskasvatusta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 8–9.) Vastaavasti Esiopetussuunnitelman perusteet -asiakirja (2010; 2014) ohjaa esiopetuksen toteuttamista. Esiopetuksessa ollaan siirtymävaiheessa, jossa esiopetus on muuttumassa pakolliseksi syksyllä 2015 (Perusopetuslaki 1998/628, 26a§). Tähän asti lapsilla on ollut siihen oikeus. Uusi Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) on velvoittava, ja se tulee ottaa käyttöön viimeistään elokuussa 2016 (Opetushallitus 2014). Tällä hetkellä voimassa on vielä vuonna 2010 tehty Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Suomen yleinen päivähoiton suunnittelu, ohjaus ja valvonta ovat opetus- ja kulttuuriministeriön tehtäviä (Laki lasten päivähoitosta 1973/36, 8§). Päivähoidossa on aiemmin painotettu sen työvoima-, perhe- ja sosiaalipoliittista tehtävää, kun taas viime aikoina lapsen subjektiivisen oikeuden myötä päivähoiton odotukset liittyvät kasvatukseen ja opetukseen (Karila

& Kupila 2010, 67). Päivähoidon hallinto saattoi aiemmin kuulua kunnasta riippuen joko koulu- tai sosiaalitoimen alaisuuteen (ks. esim. Luukkainen 2003, 13). Päivähoito ei ole enää sosiaalihuollollinen palvelu. Varhaiskasvatuspalvelut kuitenkin kytkeytyvät edelleen muihin sosiaali-, terveys- ja opetuspalveluihin (Heinämäki 2004a, 9). Ne ovat olennaisessa osassa lapsen kehityksen tukemisessa (Luukkainen 2003, 18). Lapsen tarpeiden mukaan hän voi saada tukipalveluita, jotka ovat muiden palvelunjärjestäjien tuottamia (Saulio & Heinämäki 2004, 29). Kunnan päivähoito voi toimia myös lapsen kuntoutusmuotona (Heinämäki 2004a, 10).

Erityislastentarhanopettajista voidaan käyttää eri puolilla Suomea erilaisia nimityksiä. Kunnasta riippuen voidaan puhua erityislastentarhanopettajista, varhaiskasvatuksen erityisopettajista tai varhaiserityisopettajista. Nimityksestä riippumatta erityislastentarhanopettajan työn tarkoituksena on järjestää tukea sitä tarvitseville lapsille varhaiskasvatuksessa. Työtä voidaan tehdä monella tapaa, koska erityislastentarhanopettaja voi toimia lapsiryhmän erityislastentarhanopettajana, päiväkodin resurssierityislastentarhanopettajana, johtajana, hallinnollisissa tehtävissä tai suunnittelutehtävissä (ks. esim. Heinämäki 2004a, 59; Pihlaja 2009b, 39). Yleinen ja yhä yleistymässä oleva toimintatapa on alueen tai kunnan kiertävänä erityisopettajana työskentely (Heinämäki 2004a, 59). Tällöin erityislastentarhanopettaja kiertää päiväkodeissa ja tukee niissä toteutettavaa erityisvarhaiskasvatusta. Hän voi konsultoida myös perhepäivähoitajia (Heinämäki 2004a, 60). Kiertävää erityislastentarhanopettajaa nimitetään myös alueelliseksi erityislastentarhanopettajaksi, konsultoivaksi erityislastentahnaopettajaksi tai yleisesti varhaiskasvatuksen erityisopettajaksi. Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä kiertävä erityislastentarhanopettaja, koska sitä käytetään myös laissa (Laki lasten päivähoitosta 1973/36, 4a§). Kiertävä erityislastentarhanopettaja konsultoi tavallisten lapsiryhmien henkilöstöä tuen järjestämistä koskevista asioista (Heinämäki 2004a, 60). Hän nivoo lapsen yksilöllisiä tavoitteita osaksi lapsiryhmän toimintaa. Hän suunnittelee ja arvioi ryhmän toimintaa sekä keskusteleo pedagogisesti henkilöstön kanssa. Lisäksi hän voi ohjata pienryhmiä tai toimia yksittäisten lasten kanssa. (Jormakka 2011, 97, 110.) Lasten parissa työskentelyn lisäksi kiertävän erityislastentarhanopettajan työ on perheiden kasvatustehtävän jakamista ja tukemista (Pihlaja 2009, 38–39). Lisäksi moniammatillisuus ja verkostomaisuus luonnehtivat työtä (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2007, 24). Työhön kuuluu myös osaamisen jakamista koulutuksissa, työnohjausta, suunnittelua, arviointia ja dokumentointia. Työaika kuluu myös töiden valmisteluun, matkoihin ja yhteydenpitoon. Ajankäyttö ja työn sisällöt voivat vaihdella yksilöllisesti eri työntekijöiden välillä. (Jormakka 2011, 97, 110.)

Koska kiertävän erityislastentarhanopettaja tukee henkilöstöä erityispedagogisissa kysymyksissä tavallisissa lapsiryhmissä, hänen työnsä konteksti on inklusiivinen.

Erityisvarhaiskasvatuksen tausta-ajatuksena on vastata lasten erityisen tuen tarpeisiin kaikille yhteisen, inklusiivisen, varhaiskasvatuksen sisällä (Pihlaja 2009b, 35). Inklusiosta keskustelu on ollut ajankohtaista jo vuosia erityispedagogiikan ja erityiskasvatuksen kentällä (Koskela 2007, 307). Vuonna 1994 tehdyn Salamancan julistuksen myötä alettiin kiinnittää huomiota kaikkien lasten tarpeiden huomioimiseen niin sanotusti tavallisessa koulutuksessa (UN 1994; UN 2009, 8). Koulutus kaikille -ajatuksen (Education for All) mukaisesti koulutus nähdään perusihmisoikeutena sekä tasa-arvoisen yhteiskunnan perustana. Kaikilla on oltava oikeus päästä laadukkaaseen koulutukseen, ja saada osallistua siihen täysivaltaisesti. Jo varhaiskasvatuksessa on huomioitava lasten kokonaisvaltainen hyvinvointi ja valmistautuminen kouluelämään sekä tulevaisuuteen. Laadukas kasvatus tukee elinikäistä oppimista. (UN 2009, 4, 6–8, 16.) Mobegin ja Savolaisen (2009, 87) mukaan inklusiivisen kasvatuksen tukena ovat erilaiset sopimukset kuten Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus (YK 1948), Lapsen oikeuksien sopimus (YK 1989), Salamancan Julistus (UN 1994) ja Sopimus vammaisten oikeuksista (Suomen YK-liitto 2012).

Kiertävän erityislastentarhanopettajan työ on konsultoivaa ja inklusiota tukevaa (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2007, 24). Hän tukee varhaiskasvatushenkilökuntaa laadukkaan inklusiivisen kasvatuksen toteutuksessa. Tärkeimmät inklusion elementit ovat pääsy, osallisuus ja laatu (UN 2009, 9). Palveluihin pääsy toteutuu Suomessa vahvasti. Puolestaan lasten osallisuus näyttäytyy heikkona. (Pihlaja 2009a, 153.) Lapsen kokemus tasavertaisesta yhteisöön kuulumisesta korostuu tuen tarpeen lasten kohdalla, koska he ovat usein muita sosiaalisesti heikommassa asemassa. (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 277.) Kiertävä erityislastentarhanopettaja on tärkeässä asemassa lasten sosiaalisen osallisuuden mahdollistamisessa. Myös inklusion laatu ja valmius kohdata erityistä tukea tarvitseva lapsi voivat nousta relevanteiksi ongelmiksi (Viitala 2004, 141). Tietoisuus inklusiosta voi olla vielä hataralla pohjalla. Se vaatii asenteellista ja menettelytapojen muutosta. (UN 2009, 17.) Tuen järjestäminen on osa varhaiskasvatustyötä (Malin & Heinämäki 2004, 49). Inklusio vaatii yksilöllisiä tukitoimia osana päivähoiton arkea (Heinämäki 2004a, 15). Suomalaisen erityisvarhaiskasvatuksen voidaan sanoa olevan matkalla integraatiosta inklusioon (Viitala 2004, 141). Inklusiivinen kasvatus on prosessi, jossa vahvistetaan päiväkotien kapasiteettia huomioida kaikkien lasten tarpeet ja tarjota oppimisen mahdollisuuksia kaikille lapsille (UN 2009, 8).

### 2.1.2 Tuen järjestämistä ohjaavat periaatteet erityisvarhaiskasvatuksessa

Erityislastentarhanopettajan työ on lapsen oppimisen ja kasvun ohjaamista (Pihlaja 2009, 38). Tässä alaluvussa käsitellään ensin lasten tuen tarpeita. Ne ovat moninaisia ja niitä voidaan

määritellä eri tavoin, mikä heijastuu tuen järjestämisen tapoihin. Lopuksi kirjoitetaan erityisvarhaiskasvatuksen tavoitteista tarjota lapselle sekä yksilöllistä että mahdollisimman varhaista tukea.

Lasten tuen tarpeet ovat moniulotteisia ja vaikeusasteiltaan erilaisia (Huhtanen 2003, 9). Ne voivat esiintyä erilaisissa ympäristöissä tai kehityksen eri vaiheissa (Heinämäki 2006, 11–13). Tuen tarvetta voi ilmetä kehityksen eri osa-alueilla kuten fyysisessä, tiedollisessa, taidollisessa, sosiaalisessa tai tunne-elämän kehityksessä. Tukea voi tarvita myös lapsen kasvuolojen vaarantumisen tai terveyden ja kehityksen uhan vuoksi. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 35.) Päivähoidon henkilökunnan näkökulmasta lasten tuen tarpeet ilmenevät yleisimmin kielen kehityksen sekä tunne-elämän ja käyttäytymisen alueilla (Rantala 2002, 170). Tuen tarvetta arvioitaessa lähtökohtana on vanhempien ja kasvatushenkilöstön havainnot tai lapsen aiempi tuen tarve. Lapsen tuen järjestäminen tapahtuu mahdollisimman pitkälle yleisten varhaiskasvatustalveluiden mukaan lapsen toimiessa ryhmän jäsenenä muiden lasten kanssa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 35– 36.) Suomessa pyritään näin ollen vastaamaan lasten tuen tarpeisiin varhaiskasvatuksen sisällä (Pihlaja 2009b, 35). Kunnissa on myös integroituja pienryhmiä, joissa on sekä tukea tarvitsevia että tavanomaisesti kehittyviä lapsia. Ryhmien rakenne ja koko voivat vaihdella kunnittain. (Heinämäki 2004a, 60.)

Erityisvarhaiskasvatuksen piiriin kuuluvien lasten voidaan sanoa olevan erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia (Laki lasten päivähoitosta 1973/36, 7a§). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 35) puhutaan erityisestä tuesta ja sen tarpeesta. Myös Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta (2009, 34) on esittänyt, että uudessa päivähoitoa koskevassa laissa tulisi käyttää termiä ”erityistä tukea tarvitseva lapsi.” Esiopetuksessa lapsi voi saada erityisen tuen lisäksi joko yleistä tai tehostettua tukea (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 16). Tällöin käytetään kolmiportaisen tuen mallia, jota hyödynnetään joissakin kunnissa myös pienemmillä lapsilla. Kolmiportaisen tuen mallissa tukitoimet kohdennetaan yleisesti kaikille, tehostetusti osalle ja erityisesti harvoille (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 288). Yleinen tuki viittaa laadukkaaseen esiopetukseen ja jokaisen lapsen oikeuteen saada ohjausta ja tukea kasvuunsa ja oppimiseensa jatkuvasti (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 20). Tehostettua tukea saa lapsi, joka tarvitsee säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja oppimisessaan. Tuen saaminen perustuu pedagogiseen arvioon. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 21; Perusopetuslaki 1998/628, 16a§.) Erityistä tukea saavat lapset, joiden esiopetusta ei voida kasvun ja oppimisen vaikeuksien vuoksi järjestää muuten. Erityisen tuen päätöstä varten tehdään pedagoginen selvitys. Heidän esiopetus järjestetään joko yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman

perusteet 2010, 22–23.) Pidennettyä oppivelvollisuutta käytetään, mikäli lapsi ei todennäköisesti voi saavuttaa perusopetuksen tavoitteita yhdeksässä vuodessa. Tällöin oppivelvollisuus alkaa vuotta aiemmin ja kestää 11 vuotta. Esiopetus kestää yhden tai kaksi vuotta (Perusopetuslaki 1998/628, 9§, 25§).

Erityisvarhaiskasvatuksen tavoitteena on järjestää lapselle varhaista ja yksilöllistä tukea. Lapsen tarvitsema tuki suunnitellaan yksittäisen lapsen tarpeiden mukaan kokonaisuudeksi (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 21; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 35). Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma ja lapsen esiopetuksen suunnitelma ohjaavat varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toteuttamista lapsikohtaisesti (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 9). Laki lasten päivähoidosta (1973/36, 7a§) määrittää, että varhaiskasvatuksessa erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kuntoutuksen yhteensovittamiseksi laaditaan kuntoutussuunnitelma. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 36) suositellaan tätä vastoin määrittelemään lapsen tuen tarve ja tuen järjestäminen lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa. Uudessa varhaiskasvatuslaissa kuntoutussuunnitelman korvaa lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma (HE 341/2014 7a§). Tällä hetkellä kunnissa on vielä hyvin erilaisia toimintatapoja varhaiskasvatuksen tuen suunnittelun dokumentoinnissa. Esiopetuksessa kirjaamisen tavat ovat selkeämmät. Tehostetun tuen lapselle tulee tehdä esiopetuksen oppimissuunnitelma, joka voidaan tehdä myös yleisen tuen lapselle. Erityisen tuen piirissä oleville lapsille tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 26–27; Perusopetuslaki 1998/628, 17a§, 16a§.)

Yksilöllisellä kasvatuksella pyritään huomioimaan lapsen yksilölliset piirteet edistäen hänen hyvinvointiaan ja sosiaalista osallisuuttaan (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 13; Vehmas 2010, 116). Lapsella tulee olla mahdollisuus kehittyä omista lähtökohdistaan sekä saada tukea kasvulleen ja oppimiselleen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 18). Esimerkiksi vammaisen henkilön on saatava yksilöityjä tukitoimia oppimisen ja sosiaalisen kehityksen mahdollistavassa ympäristössä (Suomen YK-liitto 2012, 51). Tavoitteena ei kuitenkaan ole lokeroida lapsia eri ominaisuuksien perusteella, jolloin lapsen yksilöllisyys katoaisi tietyn ominaispiirteen alle (Vehmas 2010, 116). Lapsen oikeudet, lapsen etu ja lapsilähtöisyys ovat ohjaavia periaatteita varhaiskasvatuksessa (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2009, 3, 17). Yksilöllisessä kasvatuksessa pyritään toimimaan lapsen edun mukaisesti. YK:n yleissopimuksissa lapsen oikeuksista (YK 1989, 7) ja vammaisten henkilöiden oikeuksista (Suomen YK-liitto 2012) korostetaan lapsen etua ensisijassa huomioitavana asiana. Välttämättä lapsen edun määrittely ei ole

ongelmatonta monimutkaisten tuen järjestämiseen vaikuttavien tekijöiden vuoksi (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 38–39).

Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tavoitellaan oppimisvaikeuksien havaitsemista ja tukemista mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Tällöin käytetään varhaisen tuen tai puuttumisen (engl. early intervention) käsitettä (Heinämäki 2006, 13). Erityislastentarhanopettaja työ liittyy varhaisen tuen järjestämiseen päiväkodeissa (Jormakka 2011, 112). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 32) mukaan lapsen tuen tarve tulee tunnistaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Myös tukitoimet on aloitettava mahdollisimman varhain yksilöllisten tarpeiden ja vahvuuksien mukaisesti (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 19; Suomen YK-liitto 2010, 57); Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 36). Erityispedagoginen tieto ohjaa varhaisen tuen järjestämistä muokaten aikuisten toimintaa, ympäristöä sekä käytettäviä menetelmiä. Varhainen tuki on usein mahdollista esimerkiksi jo olemassa olevilla resursseilla, mikäli mahdollisuudet tukea lasta arjessa on tunnistettu. (Heinämäki 2006, 10, 17.)

Varhaisen tuen tausta-ajatuksena on, että lapselle halutaan hyvä tulevaisuus. Sillä halutaan ennaltaehkäistä ongelmien lisääntymistä ja kasautumista (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 19; Heinämäki 2006, 8; Niikko 2003, 104). On huomioitava, että tällöin lapsuutta ei välttämättä nähdä itsessään arvokkaana elämänvaiheena, vaan siirtymävaiheena kohti aikuisuutta (Melamies, Pärnä ym. 2004, 105). Sekä YK:n (1989, 4) Lapsen oikeuksien sopimuksen että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 13) mukaan lapsuus on itsessään tärkeä elämänvaihe, ei vain kulku aikuisuuteen. Tauriainen (2000, 217–218) tutkimuksessa ilmeni, että lapset kokevat päiväkodin laadukkaan toiminnan määrittyvän juuri tämän hetken mukaan, kun taas aikuiset tähtäävät tulevaisuuteen. Tästä huolimatta varhaisen tuen ennaltaehkäisevää funktiota on vaikea kyseenalaistaa. Kansainvälisesti katsoen koulutus on avainasemassa määriteltäessä yksilön aikuisuutta. Korkea koulutuksen taso on yhteydessä parempiin tuloihin, parempaan terveyteen sekä pitempään elämään. (UN 2009, 12.)

### 2.1.3 Erityisvarhaiskasvatuksen resurssit

Varhaiskasvatustyön resursointiin liittyy monia ongelmia, joita käsitellään tässä alaluvussa. Resurssien kohdentaminen ja niiden niukkuus huomioidaan aluksi. Sen jälkeen pohditaan työmäärän ja ajan epätasapainoa. Lopuksi kirjoitetaan resurssien vaikutuksesta varhaiskasvatuksen laatuun.

Nykyisen varhaiskasvatustyön odotetaan toteutuvan samoilla resursseilla, kuin 1970-luvulla, jolloin päivähoitolaki laadittiin (Korkalainen 2009, 194). Taloustilanteen heikkenemisestä johtuen

palveluiden tuottaminen tapahtuu osittain jopa valtakunnallisista vaatimuksista poikkeavilla resursseilla (Karila & Kupila 2010, 75). Lisäksi kuntien resurssit ohjataan ja niiden suuntaaminen suunnitellaan epäjohdonmukaisesti (Heinämäki 2004a, 74). Henkilöstötarpeiden arviointi vaikeutuu puutteellisen tilastoinnin ja seurannan vuoksi (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan 2007, 19). Päätäjille voi olla vaikea osoittaa tuen vaikuttavuutta ja taloudellista hyötyä, koska sitä on vaikea mitata ja tulokset näkyvät myöhemmin lapsen kasvaessa (Heinämäki 2004a 74). Varhaiskasvatuksessa tarvitaan henkilöstörakenteiden ja -resurssitarpeiden valtakunnallista arviointia (Karila & Kupila 2010, 75).

Tuen tarpeiden lisääntyminen, liian suuret päiväkotiryhmät sekä koulutetun henkilökunnan puute määrittävät varhaiskasvatuksen toimintaympäristön resursseja. Ensiksi, erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä on kasvanut ja kasvaa erityisvarhaiskasvatuksessa (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 15; Korkalainen 2009, 133; Ylitapio-Mäntylä 2009, 173). Erityisvarhaiskasvatuksen lisääntyntä tarvetta ovat aiheuttaneet yhteiskunnan muutokset sekä erityispedagogisen tieteenalan ja sen lähitieteiden kehitys (Huhtanen 2003, 9). Yhtäältä puhutaan liiallisen erityisyyden havaitsemisesta (Heinämäki 2004b, 115). Toisaalta erityisopetuksen määrän lisääntyminen nostaa varhaisen puuttumisen tarvetta (Luukkainen 2003, 18). Voidaan kysyä, onko kyseessä varhaisen puuttumisen ja tuen tarpeiden kasvun kierre. Toiseksi, lasten ja henkilöstön määrän tarkempi sääntely sekä henkilöstörakenteen muuttaminen on mainittu varhaiskasvatuksen lainsäädännön kiireellisenä muutostarpeena (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2009, 3). Päiväkodin henkilöstö kaipaa lisäresursseja suuriin ja heterogeenisiin lapsiryhmiin. Tukea tarvitsevien lasten yksilöllinen huomioiminen suurissa lapsiryhmissä nousee merkitykselliseksi. (Korkalainen 2009, 133, 136). Erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa olevat lapset on huomioitava lasten lukumäärässä tai hoito- ja kasvatushenkilöiden lukumäärässä ellei lasta varten ole päiväkodissa avustajaa (Asetus lasten päivähoidosta 1973/239, 6§). Tästä huolimatta on osoitettu, että lapsiryhmien koot ja heterogeenisyys ovat liiallisia suhteessa henkilöstömäärään, sijaisten saatavuuteen ja koulutettujen avustajien puuttumiseen (Korkalainen 2009, 137). Lisäksi erityislastentarhanopettajaresurssi on riittämätön useissa paikoissa. (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2007, 25). Henkilöstön parempi resursointi auttaisi huomaamaan lasten yksilöllisiä tarpeita, vastaamaan niihin sekä kehittämään työtä (Korkalainen 2009, 137–138). Kolmanneksi, osittain resursoinnista riippumatta varhaiskasvatuksen toimintaympäristöä määrittää asiantuntija-avun vähäisyys (Korkalainen 2009, 133). Pätevistä erityislastentarhanopettajista on pula (Huhtanen 2003, 98; Korkalainen 2009, 132, 220). Päiväkodin pedagogisessa henkilöstössä on vähän erityislastentarhanopettajia (Pihlaja 2009b, 35). Lisäksi kentällä työskenteleviä erityislastentarhanopettajia on vähemmän, kuin siihen kelpoisuuden saaneita (Pihlaja 2009b, 36;



Pihlaja & Viitala 2009, 33). Eläkkeelle siirtyvien erityislastentarhanopettajien määrän kasvu lisää pätevien erityislastentarhanopettajien tarvetta entisestään (Pihlaja & Viitala 2009, 34).

Erityisvarhaiskasvatuksen työympäristöä luonnehtii ajan riittämättömyys ja jatkuva kiire (Karila & Kupila 2010, 5; Korkalainen 2009, 193). Varhaiskasvatushenkilöstö yrittää tasapainotella työtehtävien määrän sekä toimintaan kohdistetun yksilöllisen, lapsi- ja perhelähtöisen laatuvaatimuksen kanssa (Korkalainen 2009, 193). Varhaiskasvatuksen ammattilaiset joutuvat toimimaan samanaikaisesti eri tehtävien parissa. Työn päällekkäisyyksistä johtuen laadukas työ lasten, vanhempien sekä muiden ammattilaisten kanssa kärsii. Pedagoginen suunnittelu ja proaktiivinen toiminta saattavat jäädä vähäiseksi. (Karila & Kupila 2010, 68.) Henkilöstön ja kiertävän erityislastentarhanopettajan ajan riittämättömyys hankaloittaa tukea tarvitsevan lapsen yksilöllistä huomioimista lapsiryhmän toiminnassa, vaikka henkilöstöllä olisi osaamista ja motivaatiota tukea lasta (Jormakka 2011, 113). Päiväkotiärjen kiireen vähentämiseksi olisi etsittävä keinoja (Karila & Kupila 2010, 75). Työtehtävien lisääntyminen sekä pyrkimys lapsilähtöisempään ja yksilöllisistä tarpeista lähtevään varhaiskasvatukseen vaatii laatuun vaikuttavien rakenteiden ja resurssien uudelleentarkastelua (Korkalainen 2009, 138).

Resursointi vaikuttaa varhaiskasvatuksen laatuun. Laadukas varhaiskasvatus toimii perustana myös tuen toteuttamisessa (Alila 2004, 17). Sillä tavoitellaan muun muassa lapsen hyvinvointia ja viihtymistä, hänen optimaalista kasvua, kehitystä ja oppimista, vanhempien tyytyväisyyttä sekä yhteiskunnallista vaikuttavuutta (Korkalainen 2009, 222). Laadun kehittämisen eteen tehty työ on ollut runsasta ja se on valumassa hukkaan, kun uudet työtehtävät samoilla henkilöstöresursseilla toteutettuna ovat päinvastoin vaarassa heikentää laatua (Karila & Kupila 2010, 75). Laatustandardien toteutumiseen vaikuttaa merkittävästi työympäristön laatu. Kunnilla on varhaiskasvatuspalveluiden tuottajana tärkeä asema työolojen muotoutumisessa. Valtakunnan tasolla tulisi huomioida, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset tekevät työtä ajoittain voimiensa ääri rajoilla. (Karila & Kupila 2010, 74–75.) Lisäksi vastuullista työtä tekevien lastentarhanopettajien palkkaustaso on pieni suhteessa työn vaativuuteen (Ylitapio-Mäntylä 2009, 173). Henkilöstön työhyvinvointi, työn raskaus ja vaativuus sekä päivähoidon henkilöstön korkean keski-ikä esiintuomat rajoitteet työssä tulisi huomioida resursseissa (Korkalainen 2009, 172–173). Myös johtajien työtaakka on kestämaton suomalaisissa oppilaitoksissa (Onnismaa 2010, 58). Nämä kysymykset tulisi huomioida resursoinnissa.

## 2.2 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ

Monipuolinen ja toimiva moniammatillinen yhteistyö vanhempien, kasvatus- ja työyhteisön kanssa on yksi varhaiskasvatuksen avaintekijöistä (Korkalainen 2009, 144). Yhteistyön osuus varhaiskasvatustyössä on lisääntynyt viime aikoina muun muassa tukea tarvitsevien lasten määrän lisääntymisen myötä, koska heidän yksilölliseen kohtaamiseen tarvitaan runsaasti yhteistä suunnittelua. (Korkalainen 2009, 145, 194.) Erityisvarhaiskasvatuksessa yhteistyö lapsen, hänen perheensä ja eri alojen asiantuntijoiden kanssa on tiivistä, laaja-alaista ja monitasoista (Korkalainen 2009, 173, 184; Nikander 2005, 263; Pihlaja 2004, 118). Erityislastentarhanopettaja toimii moniammatillisessa kontekstissa erityisvarhaiskasvatuksen asiantuntijana (Korkalainen 2009, 184, 220; Pihlaja 2009b, 38). On havaittu, että kiertävän erityislastentarhanopettajan työssä korostuu erityisesti päiväkotihenkilöstön ja vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö (Jormakka 2011, 111). Tässä luvussa käsitellään ensin yhteistyötä vanhempien kanssa eli kasvatuskumppanuutta. Sen jälkeen siirrytään päiväkodin työntekijöiden ja eri alojen asiantuntijoiden kanssa tehtävään yhteistyöhön.

### 2.2.1 Lapsi ja perhe yhteistyön lähtökohtana

Laki lasten päivähoidosta (1973/36, 2a§) määrittää päivähoidon tehtäväksi tukea lasten koteja kasvatustehtävässä ja yhdessä kotien kanssa edistää lapsen tasapainoista kehitystä. Yhä tiiviimmäksi ja monimutkaisemmaksi muuttunut yhteistyö vanhempien kanssa voidaan määritellä yhdeksi varhaiskasvatushenkilöstön perustehtäväalueeksi (Korkalainen 2009, 137, 173, 217). Nykyisin tästä yhteistyöstä käytetään käsitettä kasvatuskumppanuus, jolla tarkoitetaan vanhempien ja henkilöstön tietoista sitoutumista lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 33; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31). Se toimii perustana lapsen kehityksen arvioinnissa, erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa (Korkalainen 2009, 173) sekä tuen toteuttamisessa (Saulio & Heinämäki 2004, 29). Tässä luvussa kirjoitetaan kasvatuskumppanuudesta ja rakentamisesta erilaisten perheiden kanssa. Lopuksi käsitellään lapsen näkökulman huomioimista tuen suunnittelussa.

Vanhempien ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten välisen yhteistyön kulttuuri on melko nuorta. Aiemmin siinä korostettiin työntekijöiden ammatillisuutta ja asiantuntijuutta. (Alasuutarin 2006, 84.) Yhteistyössä tavoitteena oli vanhempien tukeminen (Karila 2006, 92). Tukemisen näkökulmassa perhe määrittyy passiivisena avun tarvitsijana. Vanhempien näkökulmaa alettiin tuoda esiin 1990-luvulla (Alasuutari 2006, 84). Alettiin siirtyä kohti yhteistyönäkökulmaa

(Kovanen 2004, 112). Tällöin korostettiin vanhempien lasta ja perheen arkea koskevaa asiantuntijuutta (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 102; Melamies, Pärnä, Heino & Miller 2004, 116). Viime vuosina on alettu puhua kasvatuskumppanuudesta (Alasuutari 2006, 84). Siinä korostuu vanhempien vahva osallisuus lapsen kehityksen tukemisessa (Karila 2005, 93). Kasvatuskumppanuuteen kuuluu tasavertainen ja vastavuoroinen suhde vanhempien ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä (Alasuutari 2006, 84; Karila 2005, 285). Arvoista ja näkemyksistä keskustellaan perhekohtaisesti, jolloin yhdistetään molempien osapuolten tietoa ja kokemuksia. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31.) Tavoitteena on jaetut tulkinnot ja yhteinen päätöksenteko (Karila 2005, 297). Kasvatuskumppanuuden tärkeinä pyrkimyksinä nähdään avoimuus, yhdessä tekeminen, kohtaamisen aitous ja vanhempien kunnioitus (Korkalainen 2009, 173). Karila (2006, 95) kirjoittaa kasvatuskumppanuudesta rajapintana, jossa julkisen kasvatusinstituution ja perheen näkökulma kohtaavat.

Tukea kehitykselleen tarvitsevan lapsen kehityksessä kasvatuskumppanuus korostuu, koska arjen toimintaympäristöjen yhtenäiset toimintatavat ovat olennaisia tuen onnistumisen kannalta. Ekokulttuurisen näkemyksen mukaan luonnollisen, arjen kasvuympäristön merkitys korostuu lapsen tuen toteuttamisessa (Rantala, Määttä & Uotinen 2012, 394–395). Lapsen kanssa päivittäin toimivien aikuisten tietoisuus arjen moninaisista kehitystä tukevista mahdollisuuksista on merkityksellistä (Kovanen 2004, 112; Melamies ym. 2004, 109; Rantala, Määttä & Uotinen 2012, 397). Lapsen samanaikainen kasvaminen kodin ja varhaiskasvatuksen tai esiopetuksen piirissä edellyttää kasvatusyhteisöiltä vuorovaikutusta ja yhteistyötä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 33). Perheen ja päiväkodin tarkoituksenmukainen yhteistyö tuo jatkuvuutta kodin ja päivähoitopaikan toimintatapojen välille edistäen lapsen kasvua, kehittymistä ja oppimista (Hujala ym. 2007, 114).

Ammattilaisten ja perheen erilaisista tavoitteista sekä niiden yhteensovittamisesta on kirjoitettu useassa lähteessä (Karila 2006; Sheehey & Sheehey 2007; Sipari 2008; Tauriainen 2000). Ammattilaisilla ja perheellä voi olla hyvin erilaisia tavoitteita (Sipari 2008, 72). Vanhemmat ovat kokeneet yhteistyön ongelmien johtuvan enemmän ammattilaisten ja vanhempien erilaisista taustoista kuin esimerkiksi ammattilaisten kunnioituksen tai hyvien aikeiden puutteesta (Sheehey & Sheehey 2007, 2). Tauriainen (2000, 217–218) on tutkinut esimerkiksi vanhempien ja työntekijöiden näkemyksiä varhaiskasvatustoiminnan laadukkuudesta. Henkilökunnan mukaan laadukas toiminta määrittyy oman ohjauksen sekä aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutuksen mukaan. Puolestaan vanhemmat pitivät laadun edellytyksenä oman lapsensa yksilöllisyyden huomioimista ja hänen sosiaalisten suhteiden tukemista. Erilaisten tavoitteiden määrittäminen toisiaan tukevaksi on tavoiteltavissa oleva haaste (Sipari 2008, 72).

Lapsen perheen arvojen ja perhekulttuurin huomioiminen on tärkeää, mutta lasten perhekontekstit ovat moninaisia (Sipari 2008, 88). On havaittu, että monissa perheissä lasten kasvatusta on melko ongelmattonta. Myös isät osallistuvat lasten hoitoon ja kasvatukseen yhä useammin. (Rantala 2002, 172.) Tästä huolimatta kasvatuskumppanuudessa näkyy vahvasti lastensuojelullinen näkökulma (Heinämäki 2004b, 176). Yhä useammin lapsen kehitykselle on riskinä perheen pahoinvointi tai vanhemmuuden heikko toteutuminen (Melamies ym. 2004, 103). Henkilöstö voi kokea riittämättömyyttä vanhempien kanssa toimittaessa, jos ongelmalliset tilanteet toistuvat tai pitkittyvät (Malin & Heinämäki 2004, 50). On havaittu, että tällöin perheiden toiminta on nähty kielteisessä valossa ja siihen on koettu olevan mahdoton puuttua (Heinämäki 2004b, 122).

Perheiden rohkaiseminen aktiiviseen osallisuuteen on ammattilaisten haasteena (Melamies ym. 2004, 103). Vanhemmat ymmärtävät eri tavoin oman osallisuutensa yhteistyössä ja voivat rakentaa kumppanuutta hyvin erilaisella intensiteetillä (Karila 2006, 96). Moniammatillisessa kontekstissa on jaoteltu esimerkiksi erilaisia perhetyyppisiä, joiden toiminta yhteistyössä vaihtelee muun muassa aktiivisuudessa ja vastuun jakamisessa (Sipari 2008, 90–91.) Tapa, jolla yhteistyön osapuolet näkevät omat ja toistensa roolit suuntaavat kasvatustuotosta (Alasuutari 2006, 89). Varhaiskasvatusta ja esiopetuksen henkilöstöllä on vastuu kasvatuskumppanuuden ja tasavertaisen yhteistyön rakentamisesta ja kehittämisestä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 33; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31). Ammattilaisten on luotava kumppanuudelle otolliset puitteet sekä tarkasteltava omia ajattelutapojaan kriittisesti (Karila 2006, 96). He sekä jakavat omaa ammatillista osaamistaan että rakentavat jaettua asiantuntijuutta ja yhteisiä tavoitteita lapsen kehityksen suhteen (Kovanen 2004, 112). Herkkyys kehittää erilaisiin vuorovaikutussuhteisiin soveltuvia käytänteitä onkin nykyään avainasemassa varhaiskasvatusta ammatillisuudessa (Karila 2006, 97).

Kirjallisuudessa tulee esiin, että varhaiskasvatusta kentällä kasvatuskumppanuus nähdään virallisesti merkittävänä ja perheiden oikeuksia kunnioittavana, mutta ajatus ei ole vakiintunut käytännön työhön (Heinämäki 2004b, 123; Kovanen 2004, 111). Alasuutari (2006, 85, 87) kirjoittaa tasavertaisen kumppanuuden toteutuvan lähinnä arjen kohtaamisissa, kun taas ammattilaisten asiantuntijuutta korostava yhteistyö toteutuu vielä lapsen kasvua ja kehitystä koskevissa vuorovaikutustilanteissa. Myös Karilan (2005, 285) mukaan ammattilaisten ja vanhempien väliset keskustelut rakentuvat pääosin ammattilaisten lähtökohdista. Lisäksi esimerkiksi varhainen puuttuminen ja siihen liittyvä huolipuhe on sekoittamassa kysymystä kumppanuudesta ja vanhempien lopullisesta vastuusta (Rantala, Määttä & Uotinen 2012, 378, 380). Korkalaisen (2009, 217) mukaan perheiden erilaisiin tarpeisiin vastaamiseen kaivataan

uudenlaisia yhteistyömuotoja. Kasvatuskumppanuuden toimintakäytäntöjä kehitettäessä olisi huomioitava vanhempien todellinen osallisuus (Karila 2005, 285). Vanhemmilla on ensisijainen kasvatust vastuu ja -oikeus (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31). Sitä tulee kunnioittaa (YK 1989, 8).

Myös lapsen oma näkökulma tulisi huomioida tuettaessa hänen kehitystään (Viittala 2004, 416). Lapsilähtöisyys on yksi varhaiskasvatusta ohjaavista periaatteista (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2009, 17). Jokaisella lapsella on oikeus ilmaista näkemyksensä häntä koskevissa asioissa, mikä on huomioitava lapsen iän ja kehitystason mukaisesti (YK 1989, 11; Suomen YK-liitto 2012, 29). Lapsen kuuleminen tukee arjen työtä ja antaa tietoa hänelle tärkeistä asioista (Sipari 2008, 86). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 34) mukaan lapsi voi itse osallistua esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmansa laatimiseen. Käytännössä lasta ei välttämättä kuulla hänen tuen tarpeitaan ja toteuttamista koskevissa asioissa. Hänet saatetaan nähdä epäluotettavana tiedon lähteenä. (Melamies ym. 2004, 106.) Moniammatillisen toiminnan suunnittelun ja arvioinnin on havaittu olevan aikuisjohtoista, vaikka siinä pyritään kuulemaan lasta (Sipari 2008, 76). Lapsilähtöisyyttä pidetään helposti itsestään selvänä, vaikka sitä ei välttämättä huomioida päiväkotiryhmän toiminnassa (Kovanen 2004, 113).

Vanhempien osallisuuden lisäksi varhaiskasvatuksen kentällä tulisi vahvistaa lasten osallisuutta omaan oppimiseensa ja kehitykseensä. Lapsen näkökulman huomioiminen saa hänet näkemään itsensä tietävänä ja kykenevänä toimijana, ja antaa hänelle täysivaltaisen toimijan roolin omassa oppimisessaan. Lapsilähtöisyys, lapsen kuuleminen ja lapsen kokemusten kunnioittaminen vaativat aikuiselta sekä taitoa että oikeaa asennetta. (Pramling Samuelsson & Pramling 2011, 246, 252–253.) Kyky nähdä lapsi yhteistyökumppanina on edellytys lapsen aidolle kuulemiselle (Melamies ym. 2004, 106). Lapsen näkökulmien huomioiminen tekee lapsuudesta itsenäisen, aikuiselle vieraan, asian. Lasta kuulemalla aikuiset voivat nähdä muutoin huomiotta jääviä näkökulmia. (Melamies, Pärnä ym. 2004, 105.)

## 2.2.2 Yhteistyö ammattilaisten kanssa

Moniammatillisuus tarkoittaa työskentelyä yhdessä jaetulla tiedolla ja osaamisella (Karila & Nummenmaa 2003, 134–135). Kiertävä erityislastentarhanopettaja työskentelee moniammatillisesti sekä päiväkodin henkilökunnan että päiväkodin ulkopuolella toimivien asiantuntijoiden kanssa. Varhaiskasvatushenkilöstön lisäksi esimerkiksi psykologit, puhe-, fysio- tai toimintaterapeutit, sosiaalityöntekijät, kuntoutusohjaajat, sairaan- tai terveydenhoitajat ja lääkärit ovat erityislastentarhanopettajan yhteistyökumppaneita. Päiväkodin henkilöstön välisestä

yhteistyöstä käytetään nimitystä sisäinen moniammatillisuus. Puolestaan ulkoisella moniammatillisuudella tarkoitetaan yhteistyötä samojen lasten ja perheiden kanssa työskentelevien päiväkodin ulkopuolisten ammattilaisten kanssa. (Karila & Nummenmaa 2001, 146; Karila & Nummenmaa 2003, 135.) Näitä yhteistyön osa-alueita käsitellään tässä alaluvussa. Ensin kirjoitetaan sisäisestä moniammatillisuudesta, minkä jälkeen siirrytään ulkoiseen moniammatillisuuteen.

Varhaiskasvatuksen sisäistä kasvatusyhteisöä luonnehtivat moniammatillisuus ja moninaiset ammattinimikkeet ja koulutustaustat (Karila & Nummenmaa 2003, 128; Pihlaja 2009b, 35; Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2007, 21). Esimerkiksi perhepäivähoitaja, ryhmäperhepäivähoitaja, lastentarhanopettaja, päiväkodin johtaja, päivähoitaja, lastenhoitaja, päiväkotiapulainen, erityisavustaja ja erityislastentarhanopettaja työskentelevät varhaiskasvatuksen kentällä. Saman ammatin edustajilla voi olla myös erilainen koulutustausta. (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2007, 22, 29.) Näiden lisäksi ammattilaiset edustavat eri ammattilaissukupolvia, joiden ajatukset ja odotukset toiminnasta eroavat toisistaan (Karila & Kupila 2010, 5). Erityislastentarhanopettaja tukee päiväkotihenkilökunnan osaamista konsultoimalla ja ohjaamalla (Korkalainen 2009, 131). Kiertävä erityislastentarhanopettaja tuo päiväkotiryhmissä esiin erityisvarhaiskasvatuksellista osaamista ja näkökulmaa käytännön toimintatilanteisiin. Hänet voidaan nähdä päiväkodin henkilökunnan näkökulmasta osaavana työtoverina, asiantuntevana erityisosajana tai ulkopuolisena osajana. (Jormakka 2011, 110, 112.) Erityislastentarhanopettajan konsultointiin on oltu tyytyväisiä sen ollessa mahdollista ja säännöllistä. Valitettavaa on, että erityisesti pienissä kunnissa vain harvalla on mahdollisuus konsultoida erityislastentarhanopettajaa. (Korkalainen 2009, 220.)

Päiväkodin sisäisen yhteistyön ja vuorovaikutuksen toimivuutta määrittää yhteistyökulttuuri. Hyvin toimiva yhteistyökulttuuri kannattelee työntekijää yhteisöllisyydellään ja positiivisella yhteistyöllä (Niikko 2003, 111). Yhteisöllinen työskentelykulttuuri muodostuu yhdessä tekemällä, yhteisiä käytäntöjä kehittämällä, yhteisillä tavoitteilla ja niihin sitoutumisella. Siinä mahdollistuva työntekijöiden osallisuus edistää käytäntöjen uudistamista. (Karila & Nummenmaa 2006, 36, 44, 47.) Yhteisöllisten työskentelytapojen on havaittu kannustavan toimijoita työnsä kehittämiseen (Hakkarainen & Jääskeläinen 2010, 91). Jyrkiäisen (2007, 7–8) mukaan se kannustaa myös asiantuntijuuden näkyväksi tekemiseen, avoimeen keskusteluun ja ristiriitojen käsittelyyn. Hänen mukaan yhteisöllisen toimintatavan kehittäminen vaatisi varhaiskasvatuksen pedagogisten kehittämistarpeiden ja riittämättömyyden tunteiden tiedostamista sekä toimintakulttuurin arviointia. Myös johtajan tuki ja sitoutuminen jatkuvaan kulttuurin kehittämiseen ovat merkityksellisiä.

Sisäiseen moniammatillisuuteen voidaan lukea kuuluvaksi myös kiertävien erityislastentarhanopettajien yhteistyö toistensa kanssa. Säännölliset tapaamiset kollegoiden kanssa edesauttavat yhteistä vastuuta ja toiminnan kehittämistä laadun parantamiseksi (Sulman, Savage, Vrooman & McGillivray 2005, 255–256). Setälän (2009, 62) mukaan kollegiaalinen tuki, yhteistyö ja verkostoituminen tarjoavat vertaistukea sekä kehittävät ammatillista osaamista. Individualistisen työtavan korostuessa kollektiivisen sosiaalisen tuen puute voi olla haitallista jaksamiselle ja tunneherkkyyden säilyttämiseksi (Metteri & Haukka-Wacklin 2012, 60). Kaunisto, Uitto, Estola ja Syrjälä (2009, 463) ovat kuvanneet esimerkiksi ohjatun vertaisryhmän tarjoamaa tukea opettajille. Se on oleellinen keino jakaa työkokemuksia ja niihin liittyviä tunteita. Kertomiseen perustuvasta kulttuurista on heidän mukaansa etua työyhteisölle. Myös työnohjauksessa henkilöstöllä on aika ja paikka keskustella työstään yhdessä kollegoiden kanssa. Sen avulla pystytään kehittämään ammatti-identiteettiä sekä käsittelemään konflikteja rakentavasti. (Onnismaa 2010, 56.)

Ulkoisessa moniammatillisessa yhteistyössä rakennetaan erilaisten asiantuntijoiden avulla lapsen eri toimintaympäristöihin lapsen kehitystä tukevia elementtejä (Melamies, Pärnä ym. 2004, 108). Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta (2009, 47) on todennut, että perusopetuslaki (1998/628, 16§, 17§) ja lastensuojelulaki (2007/417, 25§, 31§) velvoittavat yhteistyöhön lapsen kanssa työskentelevien viranomaisten kanssa. Myös laissa lasten päivähoitosta (1973/36, 7a§) veloitetaan laatimaan lapselle kuntoutussuunnitelma tarvittaessa yhteistyössä kunnan sosiaalihuollon, terveydenhuollon sekä koulutoimen kanssa. Käytännössä yhteistyötä tehdään esimerkiksi lapsen kouluun siirtymiseen liittyvissä asioissa, lastensuojeluasioissa, erilaisten tutkimusten ja terapioiden yhteydessä sekä muissa lapsen tuen suunnittelua, toteuttamista ja arviointia koskevissa asioissa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 10) mukaan laadukkaaseen varhaiskasvatukseen kuuluvat verkostoyhteistyö kaikkien lasta ja perhettä palvelevien tahojen kanssa. Opetus-, sosiaali-, terveys-, kulttuuri- ja liikuntatoimi, yksityiset palvelutuottajat, seurakunnat, järjestöt, oppilaitokset ja sosiaalialan osaamiskeskukset ovat keskeisiä yhteistyötahoja. Seuraavaksi kirjoitetaan kiertävän erityislastentarhanopettajan moniammatillista yhteistyöstä opetus-, terveys- ja sosiaalitoimen kanssa sekä tuen kokonaisuuden merkityksestä ja yhteistyön kehittämisestä.

Opetustoimen kanssa tehtävässä nivelvaiheyhteistyössä tavoitellaan varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen muodostamaa johdonmukaista kokonaisuutta (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 7). Näin pyritään varmistamaan lapsen kasvatuksellisen ja opetuksellisen jatkumo (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 10). Esiopetuksessa jatketaan varhaiskasvatuksessa alkanutta kasvatuskumppanuutta ja luodaan pohjaa kodin ja koulun väliselle yhteistyölle (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 34).

Terveydenhoidossa yhteistyö esimerkiksi lastenneuvolan kanssa keskittyy lapsen kasvun ja kehityksen seuraamiseen sekä tarvittaessa palveluihin ohjaamiseen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2009, 10). Yhteistyö terveydenhoitoalan kanssa näyttäytyy kirjallisuudessa ongelmallisena. Heinämäki (2004b, 7, 119) väittää erityispäivähoidon yhtenä funktiona olevan lääketieteellisen vammaisuusluokittelun toteuttaminen ja kuntoutuksen tukitoimena oleminen. Pihlaja (2005, 149) toteaa erityisvarhaiskasvatuksen medikalistisesta painotuksesta, mikä näkyy kuntoutuksen eli lapsen kehityshäiriöiden korjaamisen korostamisessa ja asiantuntijakeskeisyydessä. Lääketieteellisellä määrittelyn valta näkyy myös palveluiden ja tukiresurssien saamisessa (Heinämäki 2004b, 111, 119; ks. myös Laine 2004, 95–96). Päivähoito on riippuvainen terveystalouden tukitoimista, mutta sosiaali- ja terveystaloudet tarjoavat tukea vain lääketieteellisen luokittelun mukaan (Heinämäki 2004a, 107).

Medikalisaatio näkyy varhaiskasvatuksessa myös niin, että voimavarat suunnataan diagnoosin hakemiseen eikä lapsen tarpeiden mukaiseen toiminnan kehittämiseen. Työntekijät kokevat niin sanotun tuen piirin olevan jossain muualla kuin päiväkodissa. Erityisen tuen koetaan olevan järjestetty silloin, kun lapsi on saatu tutkimuksiin. Kuitenkaan ryhmän arki ei välttämättä muutu. (Heinämäki 2004b, 127, 154). Erityispedagogiikan liiallinen nojaaminen diagnosoinnin kulttuuriin, asiantuntijakeskeisyyteen ja lääketieteen käsitteisiin aiheuttaa ammattikasvattajissa hämmennystä ja osaamattomuuden tunnetta sekä edelleen pedagogisen toiminnan ohuutta (Pihlaja 2005, 151–152). Lausuntokäytänteiden ja lausuntojen roolia hallinnollisina asiakirjoina ja pedagogisten ratkaisujen perusteena tulisi kehittää niin, että ne eivät viivästyttäisi lapsen tuen saamista (Heinämäki 2004a, 79).

Muuttuva lastensuojelu määrittää yhteistyötä sosiaalitoimen kanssa. Lastensuojelu on viime aikoina laajentunut, mitä voidaan selittää perheiden ja lasten sosiaalisten ongelmien lisääntymisellä (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 38). Sitä voidaan selittää myös peruspalveluiden supistumisella (Forsberg & Ritala-Koskinen 2012, 157). Lastensuojelu on muodostunut pääasialliseksi palvelumuodoksi muiden lapsiperheiden tuen muotojen heikentyessä ja vähentyessä (Jahnukainen ym. 2012, 38). Esimerkiksi mielenterveyspalveluiden toimimattomuus on johtanut siihen, että kuntien lastensuojelu ottaa vastaan avunpyynnöt, joita ei muutoin hoideta (Forsberg & Ritala-Koskinen 2012, 162). Lisäksi lastensuojelu on laajentunut yhteiskunnallisten asenteiden myötä. Lapsuutta on alettu ongelmallistaa ja lasten suojeleaspektia voimistaa. (Harrikari 2012, 84.) Lapsuus on alettu nähdä korostetusti huolen ja ennakoitavien riskien elämänvaiheena (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 38). Lastensuojelupolitiikassa on myös pitkään korostunut julkisen talouden ja resurssien niukkuus (Harrikari 2012, 84). Sosiaalityöntekijöiden työtä leimaavat jatkuva kiire ja henkilökunnan



vaihtuvuus. Sosiaalityöntekijöistä on pulaa, ja kuntien pelkona on pätevienkin työntekijöiden menettäminen ilman asianmukaisten resurssien ja työolosuhteiden mahdollistamista (Forsberg & Ritala-Koskinen 2012, 168, 174). Liittyen yhteistyöhön varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja sosiaalityöntekijöiden kanssa Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta (2009, 47) peräänkuuluttaa uuteen varhaiskasvatuslakiin selkeitä säännöksiä tietojen luovuttamisesta ja salassapidosta.

Moniammatillisessa yhteistyössä olennaista on, että lapsen tukipalvelut muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 37). Poikkitieteellinen ote eri tahojen yhteistyössä tukee parhaimmillaan erilaisten näkökulmien ja tukimuotojen hyödyntämistä lapsen kehityksen tukemisessa (Heinämäki 2004a, 63; ks. myös Karjalainen 2004, 23–24; Pihlaja 2004, 121). Tavoitteena yhteistyössä on verkostomainen ratkaisu (Seikkula & Arnkil 2009, 41). Kokonaisvaltaisessa moniammatillisessa kuntoutuksessa eri kuntoutustahojen rajat voivat olla häilyviä, ja ammattilaiset joutuvat tarkasti rajaamaan ja määrittelemään työtehtäviään. Tämä voi aiheuttaa kokonaisvaltaisuuden idean pirstaloitumista, jolloin kuntoutuksen tärkein tavoite, lapsen kehityksen tukeminen, saattaa jäädä toteutumatta. (Heinämäki 2004b, 165; Rantala 2001, 318.) Yksi erityisvarhaiskasvatuksen kehittämisen haasteista on juuri yhteistyön koordinoimattomuus ja toiminnan pirstaleisuus (Heinämäki 2004b, 166; Korkalainen 2009, 195; ks. myös Saulio & Heinämäki 2004, 39). Ulkopuolisten tahojen kanssa työskenneltäessä tuen tarpeessa olevalla lapsella olisi oltava hyvin koulutettu vastuhenkilö (Pihlaja 2004, 126). Varhaiskasvatuksen erityisopettaja saattaa toimia yhteyksien luojana ja ylläpitäjänä muiden lapsen kanssa toimivien ammattilaisten kanssa (Rantala 2002, 184). Korkalaisen (2009, 175) tutkimuksen mukaan erityislastentarhanopettajat arvioivatkin tärkeimmäksi osaamisalueekseen kokonaisuuden hallinnan toimittaessa erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän perheiden kanssa.

Monissa lähteissä on moniammatillisten yhteistyörakenteiden kehittämisen todettu olevan yksi varhaiskasvatuksen ajankohtaisista haasteista (ks. esim. Korkalainen 2009, 194; Rantala 2004, 107; Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2009, 47). Yhteistyötä ja sen kehittämistä vaikeuttavat esimerkiksi vähäiset resurssit (Jyrkiäinen 2007, 8; Korkalainen 2009, 195; Nikander 2005, 263, 276). Myös hallinnollisten rakenteiden jäykkyys voi muodostua joustavan yhteistyön ongelmaksi (Karila & Nummenmaa 2003, 136). Lisäksi on huomioitava, että toimintatapojen muuttaminen on usein hidaskäyttöinen prosessi (Pramling Samuelsson & Pramling 2011, 248). Tästä huolimatta yhteistyörakenteiden kehittäminen erityisvarhaiskasvatuksessa on merkityksellistä. Korkalaisen (2009, 145, 195) mukaan varhaiskasvatushenkilöstö on kokenut moniammatillisen yhteistyön tarpeelliseksi ja elintärkeäksi. Hänen mukaan yhteistyön voidaan sanoa olevan käyttämätön ja hukattu resurssi, ja sen kehittäminen tulisi nähdä merkittävänä mahdollisuutena. Hän jatkaa

päiväkotien yhteistyömahdollisuuksien lisäämisen ja kehittämisen parantavan varhaiskasvatuksen laatua. Hänen mukaan toimiva yhteistyö voidaan nähdä myös voimavarana ja resurssina, joka toimiessaan tukee henkilökunnan psyykkistä hyvinvointia. Ahosen (2010, 42) mukaan työyhteisön kehittäminen on osoitettu tehokkaimmaksi yksittäiseksi työkyvyn edistämisen muodoksi. (Korkalainen 2009, 195). Esimerkiksi hyvän työilmapiirin ja avoimen vuorovaikutuksen on todettu olevan tärkeitä työn kuormittavuutta vähentäviä tekijöitä (Setälä 2009, 63). Lisäksi koulussa vallitsevan ilmapiirin on todettu vaikuttavan oppilaiden hyvinvointiin (Onnismaa 2010, 25). Näin ollen yhteistyön kehittämisen merkityksellisyys kiteytyy sekä työntekijöiden että lasten hyvinvointiin.

## **2.3 AMMATILLINEN OSAAMINEN JA ASIANTUNTIJUUS**

Kolmas erityisvarhaiskasvatuksen avaintekijä liittyy pedagogiikkaan, henkilöstön ammatilliseen asiantuntijuuteen ja osaamiseen (Korkalainen 2009, 144). Koko kasvatusyhteisön ja yksittäisen kasvattajan vahva ammatillinen osaaminen ja tietoisuus toimivat laadukkaana varhaiskasvatuksen voimavarana ja edellytyksenä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11; ks. myös Karila & Nummenmaa 2001, 7). Karila ja Nummenmaa (2003, 129–130) ovat jaotelleet varhaiskasvatuksen osaamisvaatimukset neljään luokkaan. Heidän mukaan osaaminen liittyy kontekstiin eli toimintaympäristöön, kasvatukseen ja opetukseen, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen sekä jatkuvaan kehittämiseen. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan (2007, 29) mukaan erityislastentarhanopettajan osaamisessa painottuu vahva pedagogiikkaan ja kasvatukseen liittyvä osaaminen. Erityinen erityislastentarhanopettajien ammattiryhmälle kuuluva osaaminen liittyy erityispedagogiseen osaamiseen ja konsultaatio-osaamiseen. Tässä luvussa käsitellään kiertävän erityislastentarhanopettajan ammatillista osaamista Karilan ja Nummenmaan (2003) erittelyn pohjalta painottaen erityislastentarhanopettajalta vaadittavaa erityistä osaamista.

### **2.3.1 Toimintaympäristöön liittyvä osaaminen**

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten on tunnettava konteksti ja toimintaympäristö, jossa he työskentelevät. Toimintaympäristöön liittyvään osaamiseen kuuluvat kulttuuristen ja yhteiskunnallisten lähtökohtien ja instituutioiden tunteminen. Kasvatus on aina yhteydessä kulttuurin perusoletuksiin. (Karila & Nummenmaa 2003, 130.) Ammatilliseen osaamiseen kuuluu esimerkiksi perheitä koskeva sosiologinen tieto (Rantala 2004, 101). Lasten vanhemmat ovat erilaisista väestöryhmistä, mikä vaikuttaa kasvatuskumppanuuden toteuttamiseen (Karila 2005,

297). Tällöin eduksi on hyvä kulttuurinen tuntemus ja lukutaito, joiden avulla voidaan paremmin ymmärtää erilaisia elämänarvoja ja niistä kumpuavia kasvatuksen tavoitteita (Karila & Nummenmaa 2003, 130). Nykyisin myös palvelutietous on noussut osaamisen keskiöön. Erityislastentarhanopettajan on tunnettava palvelujärjestelmä ohjatessaan perheitä palveluiden luo (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2007, 33; viittaa Päivi Pihlajan ja Hannu Paavolan sille tuottamaan tuntemattomaan materiaaliin). Myös palveluita määrittävän lainsäädännön tunteminen on toimintaympäristöön liittyvän osaamisen ydintä (Karila & Nummenmaa 2003, 131; Rantala 2004, 107).

Karilan ja Nummenmaa (2003, 131, 133) mukaan toimintaympäristöön liittyvä osaaminen sisältää varhaiskasvatuksen perustehtävän tulkintaa. Varhaiskasvatuksen perustehtävä on toteuttaa hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutta. Hyvä hoito toimii toiminnan perustana. Kasvattajat tuovat erilaisiin arjen tilanteisiin kasvatuksellisen ja opetuksellisen näkökulman. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 15–16.) Myös moniammatillisen yhteistyön kannalta on tärkeää pohtia varhaiskasvatuksen perustehtävää ja siihen liittyvää erityisosaamista (Pihlaja 2004, 117; Rantala 2004, 107). Kiertävän erityislastentarhanopettajan kohdalla tämä tarkoittaa, että olleessaan vuorovaikutuksessa päiväkotiryhmien henkilöstön kanssa on hänen tuotava vahvasti esiin erityiskasvatuksen näkökulma. Puolestaan suunnitellessaan tuen toteuttamista päivähoidon ulkopuolisten tahojen kanssa on hänen korostettava varhaiskasvatuksen näkökulmaa. Lisäksi toimintaympäristölle ominainen lapsi- ja perhelähtöisen yhteistyö sekä lisääntyneet työn haasteet edellyttävät kykyä huolelliseen työn organisointiin ja ajanhallintaan (Korkalainen 2009, 173–175, 184–185).

Toimintaympäristöön liittyvään osaamiseen sisältyy myös jatkuvasti muuttuvien tehtävien yhteistä toteuttamista (Karila & Nummenmaa 2003, 131, 133). Varhaiskasvatustyön toimintaympäristö on muuttunut ja muuttumassa (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2007, 15). Muutokset johtuvat yhteiskunnan ja kulttuurin muutoksista. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen ammattilaisten ajattelutavat koskien lasta, lapsuutta ja varhaiskasvatusta ovat muuttuneet. Suurimmat muutokset ovat liittyneet lapsilähtöisyyteen, moniammatillisuuteen, kasvatuskumppanuuteen ja varhaiskasvatussuunnitelmiin. (Karila & Kupila 2010, 3, 67.) Muita esimerkkejä varhaiskasvatuksen muutostrendeistä ovat lasten ja lapsiperheiden elämäntilanteiden monimuotoistuminen, asiakkuuden kehittyminen osallisuudeksi, varhaiskasvatuksen pedagogiikan merkityksen vahvistuminen ja tietoyhteiskunnan kehitys (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2007, 15–16, 18; ks. myös Huhtanen 2003, 91.) 2000-luvulla uusia haasteita ovat tuoneet esiopetusuudistus sekä hallinnollisten töiden lisääntyminen (Ylitapio-Mäntylä 2009, 173). Työn kehittämisen projektit ja kokeilut ovat lisääntyneet (Korkalainen 2009,

145). Uudenlaisten pedagogisten ratkaisujen vakiintuminen arkeen vaatii henkistä ja taloudellista tukea sekä tilaa ja aikaa (Jyrkiäinen 2007, 8). Muutosten keskellä johtamiselta edellytetään erityisesti muutosjohtajuutta. Ammattilaisten osallisuuden vahvistaminen muutoksissa on tärkeää, koska ulkoapäin määritellyt muutokset ovat työhön sitoutumisen kannalta haitallisia (Karila & Kupila 2010, 75). Opettajien väsyminen muutoksessa voi johtua siitä, että heidät jätetään päätöksenteon ulkopuolelle (Syrjäläinen 2009, 149). Lisäksi muutosten keskellä huoli lapsista on noussut esille (Syrjälä, Estola & Uitto 2006, 45). Muutosten yleisyys voi olla riski lapsen kehitykselle sekä tärkeä laadukkaaseen lopputulokseen vaikuttava tekijä (Korkalainen 2009, 193).

### 2.3.2 Kasvatukseen ja opetukseen liittyvä osaaminen

Kasvatukseen ja opetukseen liittyvä osaaminen on henkilöstön pedagogista osaamista lapsen kehityksen tukemiseksi ja oppimisen ohjaamiseksi. Siihen liittyvät esimerkiksi kasvatus- ja oppimisteoriat, opetussuunnitelmat, sisällöt ja oppimisen ohjaaminen. (Karila & Nummenmaa 2003, 131, 133.) Lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen kannalta voidaan korostaa varhaiskasvattajan monitieteelliseen, erityisesti varhaiskasvatukseen perustuvaa tietoa sekä pedagogisiin menetelmiin liittyviä näkemyksiä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11). Varhaiskasvattajan on osattava perustella teoreettisesti valintansa lapsen kasvua ja oppimista tuettaessa. Voidaan puhua teoreettisesti hallitusta varhaiskasvatustyöstä, joka edellyttää työtä ohjaavaa teoreettista tietämystä lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta sekä yhteiskunnasta. (Hujala ym. 2007, 110–102.)

Tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentely vaatii työntekijältä kuitenkin erityistä pedagogista näkemystä (Korkalainen 2009, 137). Tällöin tarvitaan yleistä tietoa lapsen tuen tarpeista ja muodoista sekä yksilöllistä tietoa tietyn lapsen tuen tunnistamiseksi ja toteuttamiseksi. (Heinämäki 2006, 19; Korkalainen 2009, 184.) On huomioitava, että tuen tarpeet ovat viime aikoina lisääntyneet ja monipuolistuneet (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2007, 24). Esimerkiksi kokeneet työntekijät ovat todenneet lasten käyttäytymisen muuttuneen verrattuna työntekijöiden työuran alkuun (Karila & Kupila 2010, 70; Korkalainen 2009, 129). Myös erityisen ja normaalin raja on muuttunut häilyvämmäksi. Näin ollen erityispedagogista asiantuntijuutta vaaditaan yhä enemmän koko henkilöstöltä vaikka perinteisesti erityisen tuen tarpeisiin vastaaminen on nähty vain erityispäivähoidolle kuuluvana osa-alueena. (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2007, 24; ks. myös Heinämäki 2006, 19; Korkalainen 2009, 220.) Tällöin avainasemassa on erityislastentarhanopettajan asiantuntemus ja tietämys erityiskasvatuksen tutkimuksesta sekä erityiskasvatuksen käytännöstä (Huhtanen 2003, 9, 92).

Erityislastentarhanopettaja tukee henkilökunnan osaamista konsultoimalla ja ohjaamalla (Korkalainen 2009, 131). Varhaiskasvatuksen ammattilaiset kaipaavat tietoa erityispedagogisista menetelmistä, tuen tarpeiden taustoista, erilaisista oireyhtymistä sekä tiedon saatavuudesta. Myös konkreettisesti työhön, lausuntojen ja diagnoosien tulkintaan ja soveltamiseen kaivataan tukea erityiskysymykset hallitsevalta asiantuntijalta (Korkalainen 2009, 130–131, 141–142).

Erityisvarhaiskasvatuksen kontekstissa on sekä puutetta ammattilaisista että osaamisen vajetta ammattilaisten keskuudessa (Pihlaja 2004, 115–116). Pätevistä pedagogisen koulutuksen saaneista lastentarhanopettajista sekä sijaisista ja avustajista on suuri pula (Setälä 2009, 63). Lisäksi varhaiskasvatustyön vaatimustaso on viime aikoina noussut suhteessa työntekijöiden peruskoulutukseen, joka ei anna esimerkiksi lastentarhanopettajille riittävästi valmiuksia toimia tukea tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä kanssa (Korkalainen 2009, 133, 140; ks. myös Pihlaja 2009b, 36). Lastentarhanopettajat kohtaavat haastavia tilanteita tukea tarvitsevien lasten kanssa päivittäin, mikä aiheuttaa riittämättömyyden tunnetta ja kokemusta osaamisvajasta. Työn kokonaisuudet koetaan laajoiksi ja ammattitaito riittämättömäksi (Korkalainen 2009, 103, 131). Varhaiskasvatuksen osaamisen puutteet vaikuttavat keskeisesti myös erityisvarhaiskasvatukseen ja erityislastentarhanopettajan työhön (Setälä 2009, 63). On tärkeää huomata, että tunne riittämättömyydestä ja osaamisvajasta koskee myös erityislastentarhanopettajia, joiden haasteina ovat arjen organisoimisen ja erityistä tukea tarvitsevien lasten tukemisen säännöllisyys ja tasapuolisuus (Korkalainen 2009, 130–131).

### 2.3.3 Yhteistyöosaaminen

Kiertävä erityislastentarhanopettaja rakentaa moniammatillisessa yhteistyössä ammattilaisten yhteistä osaamista eli jaettua asiantuntijuutta. Työelämän muuttuessa ja oppimisvaatimusten kasvaessa ammatillisuutta on alettu hahmottaa yhteisöllisestä näkökulmasta (Vanhalakka-Ruoko 2010, 124). Esimerkiksi vanhempien vaikutusmahdollisuuksien lisääntyminen vaikuttaa henkilökunnan ammatillisuuden vaatimuksiin (Hujala ym. 2009, 113). Tarkasteltaessa asiantuntijuutta yhteisenä asiana puhutaan jaetusta asiantuntijuudesta, jonka avulla voidaan saavuttaa jotain, mitä yksittäinen työntekijä ei yksin pystyisi saavuttamaan (Karila & Nummenmaa 2001, 23). Perinteisesti ammatillisuus on hahmottunut yksilöllisenä asiana (Vanhalakka-Ruoko 2010, 124). Kentällä saatetaan vielä nähdä asiantuntijuuden olevan koulutuksen, työkokemuksen ja persoonallisuuden perusteella muotoutuva yksilöllinen asia (Rantala 2002, 177). Jaetun asiantuntijuuden kehittymisen yhtenä esteenä on juuri tällainen ammatillisen osaamisen henkilöityminen. Se ei yhdistä eri alojen ammattilaisten osaamista vaan pikemminkin erottaa niitä.

Jaetussa asiantuntijuudessa jokaisen osapuolen erityinen kokemus ja tietämys yhdistyvät, ja ammattilaisten yhteinen tieto jaetaan. Tällöin yhteistyö rakentuu sekä ammatillisen osaamisen jakamiseen että jaetun asiantuntijuuden perusteella luotuun yhteiseen päämäärään lapsen kehityksen tukemisesta. Voidaankin puhua yhteisestä työstä, joka tuo yhteistyön käsitettä paremmin esiin yhteisten tavoitteiden ja päämäärien merkityksen. (Kovanen 2004, 112, 116.)

Varhaiskasvatustyö on jatkuvaa vuorovaikutusta (Rantala 2004, 101). Erityislastentarhanopettajan tehtäviin kuuluu esimerkiksi perhelähtöiseen työhön, moniammatilliseen yhteistyöhön sekä konsultaatioon liittyvä osaaminen (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2007, 33; viittaa Päivi Pihlajan ja Hannu Paavolan sille tuottamaan tuntemattomaan materiaaliin). Tämä nostaa esiin myös vuorovaikutusosaamisen vaatimuksen (Karila & Nummenmaa 2003, 133). Työntekijän yhteistyö- sekä neuvottelu- ja kommunikaatiotaitojen merkitys korostuu osana ammatillista osaamista (Karila & Nummenmaa 2003, 133; Nikander 2005, 260; Rantala 2004, 101). Erityislastentarhanopettajan työ voidaankin määritellä vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaitoja vaativaksi asiantuntijatyöksi (Setälä 2009, 62). Moniammatillisuus vaatii avointa ja luottamuksellista ilmapiiriä, jonka luomisessa ja ylläpitämisessä hyviä yhteistyötaitoja tarvitaan (Karila & Nummenmaa 2001, 147; Karila & Nummenmaa 2003, 136; Rantala 2002, 178; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 32). Avoin dialogi ja luottamuksellisen ilmapiiri mahdollistavat työntekijöiden osallistumisen ja erilaisen osaamisen hyödyntämisen (Hakkarainen & Jääskeläinen 2010, 88; Onnismaa 2010, 25). Luottamuksellinen ilmapiiri tukee myös henkilökunnan kokemusta ymmärretyksi ja hyväksytyksi tulemisesta (Onnismaa 2010, 25).

Ammattilaisen vuorovaikutusosaamiseen kuuluu luottamusta herättävä tapa olla vuorovaikutuksessa myös vanhempien kanssa (Karila 2006, 99). Kasvatuskumppanuuden edellytyksenä ovat luottamus, tasavertaisuus ja toisten kunnioittaminen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31). Karilan (2006, 99, 101) mukaan on tärkeää, että vanhemmille välittyy kuulluksi tulemisen kokemus sekä aito välittämisen asenne lasta kohtaan. Hän jatkaa vastavuoroisen luottamuksen rakentuvan useiden kohtaamisten myötä, ja nykyisen lapsiryhmien ja henkilökunnan vaihtuvuuden vaikeuttavan luottamuksen syntymistä. Rantalakin (2004, 102) korostaa luottamuksen syntymisen olevan aikaa vievä prosessi, jossa ensisijaista on henkilökunnan pysyvyys.

Yhteistyöosaamiseen liittyen noston vielä esiin kasvattajan omien tunteiden ja niiden säätelyn merkityksen. Kasvattajan työ on tunnetyötä (Onnismaa 2010, 23). Siinä tärkeää on herkkyys lapsen tunteisiin tai tarpeisiin reagoiminen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 16). Myös yhteistyön perustana puolestaan toimivat toisen kunnioittaminen, luottamus,

ystävällisyys ja jopa rakkaus (Niikko 2003, 102, 111). Tunnetyössä työntekijän on hallittava tunteitaan, koska niitä ei ole soveliaista näyttää muille (Hochschild 2012, 7). Lastentarhanopettajat joutuvat hallitsemaan tunteitaan ja mielialojaan toimiessaan vanhempien, toisten työntekijöiden sekä lasten kanssa (Ylitapio-Mäntylä 2009, 174–175). Myös luokanopettajien puheessa on havaittu runsaasti tunteisiin liittyvää puhetta (Syrjälä, Estola & Uitto 2006, 45). Tunteiden näyttämiseksi ei välttämättä ole tilaa (Onnismaa 2010, 23). Varhaiskasvatuksen tiimeissä ei nosteta tunteita käsittelyyn. Tiimien avoimen ja tiedostavan vuorovaikutuksen muodostuminen tukisi myös tunteiden ilmaisun mahdollisuutta. (Karila & Kupila 2010, 71.) Tunteiden jatkuva hallitseminen voi turhauttaa ja väsyttää (Ylitapio-Mäntylä 2009, 174). Lisäksi ammatillisuuden ongelmiin liittyvät tunteet heijastuvat työssä jaksamiseen ja työilmapiiriin (Karila & Kupila 2010, 71).

### 2.3.4 Jatkuva kehittäminen

Ammatillisuudelta vaaditaan työn jatkuvaa kehittämistä (Hujala ym. 2007, 102). Haaste osaamisen uudistamiselle on toimintaympäristön jatkuva muutos (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2007, 18). Muuttuvien tarpeiden tiedostaminen on osa kasvattajan osaamista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 18). Työn muutokset vaativat työntekijöiltä ammatillisen osaamisen uudistamista (Korkalainen 2009, 219; Karila & Nummenmaa 2003, 133). Pelkkä koulutuksen mukainen muodollinen pätevyys ei riitä, vaan osaamista on ylläpidettävä ja kehitettävä. Osaaminen on siis dynaamista. (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2007, 18, 28.) Lähtökohtana ammatillisuuden ja osaamisen kehittymiselle toimii työn kokeminen mielekkääksi, koska se sitouttaa työhön (Hakkarainen & Jääskeläinen 2010, 77).

Laki lasten päivähoidosta (1973/36, 27§) velvoittaa kuntia huolehtimaan henkilöstön riittävästä osallistumisesta sille järjestettyyn täydennyskoulutukseen. Täydennyskoulutus välittää ajankohtaista tietoa varhaiskasvatuksen käytännöistä sekä kehittää pitkäjänteisesti henkilöstön osaamista. Täydennyskoulutus auttaa laadun ylläpitämisen ja kehittämisen lisäksi edistämään henkilöstön jaksamista työssä. (Setälä 2009, 63.) Suomen YK-liiton (2012, 57) mukaan kuntoutuspalveluissa työskentelevien perus- ja jatkokoulutusta on kehitettävä. Varhaiskasvatuksenkin osalta täydennyskoulutuksessa on havaittu puutteita (Setälä 2009, 63). Päiväkodin eri ammattiryhmien täydennyskoulutus eroaa selvästi. Koulutus keskittyy erityislastentarhanopettajiin ja lastentarhanopettajiin. (Pihlaja 2005, 143.) Vaikka tarvetta on, mahdollisuus osallistua ja pääseminen täydennyskoulutukseen eivät toteudu riittävästi (Korkalainen 2009, 131; Setälä 2009, 63).

Useimmat lastentarhanopettajat ovat halunneet täydennyskoulutusta ammattitaitonsa ja osaamisensa lisäämiseen (Korkalainen 2009, 133). Varhaiskasvatushenkilöstön on todettu haluavan koulutusta varhaisesta puuttumisesta, tuen järjestämisestä sekä moniammatillisesta yhteistyöstä (Korkalainen 2009, 131). Henkilöstön perusosaamista tuen tarpeista tulisi laajentaa, jotta sitä voitaisiin hyödyntää erilaisten lasten kanssa. Keskityttäessä vain yhden lapsen tukitoimiin joutuu henkilöstö uuden lapsen tullessa opettelemaan ja miettimään kaiken alusta. Yleinen tieto tuen tarpeista vähentää myös henkilöstön kuormittumista. Työyhteisön osaamisen kehittäminen erityispedagogisissa kysymyksissä vaatii organisaatiolta kehittymistä ja voimavaroja. (Heinämäki 2006, 19–21.)

Jatkuvan kehittämisen näkökulma korostaa työssäoppimisen merkitystä (Karila & Nummenmaa 2003, 133). Henkilöstön on itse kehitettävä ja ylläpidettävä sekä arvioitava ja reflektoitava osaamistaan ja työtään jatkuvasti (Hujala ym. 2007, 106; Karila & Nummenmaa 2003, 133; Kovanen 2004, 116; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 18). Työn arviointi ja reflektointi varhaiskasvatuksessa olisi ensisijaisen tärkeää, koska varhaiskasvatuksessa on havaittu ammattiryhmien ammatillisuuden ytimen olevan hukassa. Ammattilaisten työnkuvat sekä keskinäiset vastuut ja velvoitteet ovat epäselviä eikä työn jäsentämiseksi ole selviä rajoja. Ammatillisuuden epäselkeys estää erilaisten näkökulmien ja osaamisalueiden näkymistä sekä heikentää työn laatua. Epäselvät tehtäväkuvat, vaikeus jäsentää ja sanoittaa ammatillista osaamistaan ja ammatillisuutensa ydintä ovat huolestuttavia asioita myös työhyvinvoinnin kannalta. (Karila & Kupila 2010, 66–68, 70.) Ammatillisuuden kehittyminen vaatii reflektiivisen ja kriittisen otteen lisäksi yhteisöllistä otetta työhön (Vanhalakka-Ruoho 2010, 136). Koko kasvattajayhteisön toiminnan arviointi ja kehittäminen on tärkeää (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 18). Moniammatillisen toimintakulttuurin tulisi olla yhteinen työssäoppimisen prosessi, jossa työntekijöiden erilainen osaaminen on näkyvää (Karila & Nummenmaa 2003, 135). Työn pohtiminen ja arviointi edistävät tietoista toimintaa eettisesti ja ammatillisesti kestävien periaatteiden mukaan (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 16).

Jännitteisessä ja muuttuvassa työelämässä on tärkeää vahvistaa ammatti-identiteettiä. Se muotoutuu monitahoisena prosessina sosiaalisen ja persoonallisen ulottuvuuden vuorovaikutuksena (Karila & Kupila 2010, 4, 69.) Oman ammatillisen roolin reflektointi ja ymmärtäminen suhteessa moniammatilliseen yhteistyöhön on tärkeää (Nikander 2005, 276). Työntekijöiden tietoisuutta omasta ammatillisesta asemastaan onkin tärkeä vahvistaa ja lisätä (Karila & Kupila 2010, 66). Myös ihmisenä kasvaminen ja rauha työskennellä itsensä kanssa on olennaista ammatti-identiteetin kehittymisen ja työssä jaksamisen kannalta (Metteri & Haukka-Wacklin 2012, 60).



## 2.4 ARVOT JA ASEENTEET

Viimeisenä avaintekijä erityisvarhaiskasvatuksessa on työn eettinen koodisto, arvot ja asenteet (Korkalainen 2009, 144). Erityiskasvatuksen taustalla vaikuttavat yhteiskunnallinen, yhteisöllinen ja yksilöllinen suhtautuminen erilaisuuteen (Pihlaja 2004, 113). Tässä luvussa käsitellään erityisvarhaiskasvatusta koskevia asenteita näillä kolmella tasolla. Yhteiskunnassa ja työyhteisöissä vallitsevat arvot ja merkitykset koskien lasta, perhettä, yhteiskuntaa sekä kasvatusta määrittävät varhaiskasvatuksen toteutumista (Hujala ym. 2007, 98). Lisäksi yksittäisen varhaiskasvattajan on tärkeää tiedostaa oman työn taustalla olevat arvot ja eettiset periaatteet (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 16). Erilaisuuden arvostuksen ja suvaitsevaisuuden lisääminen on keskeinen tavoite kiertävän erityislastentarhanopettajan työssä (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2007, 24).

### 2.4.1 Yhteiskunnassa vallitsevat arvot ja asenteet

Suomalaisen erityiskasvatuksen taustalla vaikuttavat vammaisuuden yksilöä korostavat selitysmallit (Pihlaja 2005, 6). Yhteiskunnassamme vallitseva vammaisuuteen liittyvä arvomaailma on todettu erottelevaksi ja syrjiväksi (Sipari 2008,79). Päivähoidon lainsäädännössä erityisyyden voidaan todeta olevan lähes näkymätön. Laki lasten päivähoidosta (1973/36, 4a§, 7a§) ei huomioi erityisyyttä muutoin kuin pykälissä koskien erityislastentarhanopettajan palveluita sekä kuntoutussuunnitelman laatimista. Tulevassa varhaiskasvatuslaissa puhutaan myös esteettömyydestä sekä lapsen yksilöllisistä tuen tarpeista ja tuen tarkoituksenmukaisesta järjestämisestä (HE 341/2014, 2a§, 6§). Esiopetukseen vaikuttavassa Perusopetuslaissa (1998/628) erityisyys näkyy selkeämmin. Yhteiskunnassa ja kulttuurissa vallitsevat asenteet ja suhtautuminen pienten lasten tuen tarpeeseen voivat vaikuttaa varhaiskasvatuksen toteuttamista koskevaan sääntelyyn ja resursointiin (Hujala ym. 2007, 98; Pihlaja 2005, 170). Tämän vuoksi olisi tärkeää kiinnittää huomiota erityisesti päättäjien näkemykseen tuen tarpeen lapsista (Heinämäki 2004b, 240). Suomalaisen erityisyyteen liittyvät arvot ja asenteet kaipaavat muutosta. Negatiiviset asenteet ja erilaisuuden huomioimattomuus johtavat ulkopuolelle jättämiseen jo hyvin pienenä (UN 2009, 4, 7). Lohdullista on, että varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä on alkanut näkyä muutosta kasvatusajattelussa ja ymmärryksessä erilaisuutta kohtaan (Korkalainen 2009, 133). Huomioitava on, että arvomaailman muutos on hidasta (UN 2009, 18; Sipari 2008,79).

Suomi on allekirjoittanut YK:n yleissopimukset lapsen oikeuksista (YK 1989) ja vammaisten henkilöiden oikeuksista (Suomen YK-liitto 2012). Lapsen oikeuksien sopimuksen Suomi on myös

ratifioinut osittain. Vammaisten oikeuksien sopimuksen ratifiointi on vielä kesken (Suomen YK-liitto 2012, 4). Sopimukset määrittävät, että lapsi tai vammainen henkilö ei saa kohdata minkäänlaista syrjintää tai erottelua (YK 1989, 7); Suomen YK-liitto 2012, 22). Lapsen tulee saada nauttia täysipainoisesta elämästä, jossa hänen tarpeet, ihmisarvo, itseluottamus ja aktiivinen osallistuminen on huomioitu (YK 1989, 17; Suomen YK-liitto 2012, 28). Ongelmallista on, että varhaiskasvatusjärjestelmässä korostuu kasvatuksen ohella lasten suojeleminen (Pihlaja 2005, 38). Tällöin jokainen lapsi saatetaan nähdä suojeleksen kohteena osallisuuden ja osallistumisen periaatteiden kustannuksella (Harrikari 2012, 76). Vammaisten oikeuksien sopimuksen tavoitteena on vammaisten näkeminen aktiivisina, omia oikeuksiaan ja elämäänsä ohjaavina yhteiskunnan jäseninä eikä hyväntekeväisyyden ja hoidon kohteena olevina henkilöinä. Sopimuksen myötä toivotaan asenteiden, käsitysten ja lähestymistapojen vammaisia henkilöitä ja vammaisuutta kohtaan muuttuvan. (Suomen YK-liitto 2012, 7.)

#### 2.4.2 Yksittäisen työntekijän sekä työyhteisön arvot ja asenteet

Varhaiskasvatustyön perusta on eettis-filosofinen, jolloin yksittäisen varhaiskasvattajan ammatillisuuteen kuuluu vahva eettinen osaaminen (Hujala ym. 2007, 109; Korkalainen 2009, 217; Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2007, 30). Arvot vaikuttavat toiminnalle asetettuihin tavoitteisiin sekä työhön liittyviin valintoihin ja ratkaisuihin (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2007, 30–31). Ymmärrys lapsen ja perheen tilanteesta sekä kunnioitus heitä kohtaan ovat osa eettistä toimintaa (Korkalainen 2009, 217). Omia tunteita erilaista lasta kohtaan on tunnistettava, eriteltävä ja hyväksyttävä, jotta ne eivät pääse vaikuttamaan epätarkoituksenmukaisesti suhtautumisessa lapseen (Pihlaja 2004, 126). Olennaista varhaiskasvattajan eettisessä osaamisessa on oman alan arvoperustan ja ammattieettisten periaatteiden tuntemus sekä niiden soveltaminen arkityöhön (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2007, 31).

Ammattilaiset muodostavat kasvattajien yhteisön, jonka toimintaa ohjaavat työn arvot, kasvatuksen tavoitteet ja vuorovaikutuskäytännöt (Karila & Nummenmaa 2006, 34). Henkilöstön ymmärrys ja asenne erityistä tukea tarvitsevaa lasta kohtaan on olennaista erityisvarhaiskasvatuksessa (Korkalainen 2009, 194). Erityisen tuen tarve on esimerkiksi tärkeä hahmottaa osana kontekstia, koska ympäristö määrittää lapsen kehityksen ehdot (Pihlaja 2005, 58). Inklusiivisessa toimintaympäristössä on tärkeä siirtää ongelma lapsesta koulutusjärjestelmään. Kaikki lapset pystyvät oppimaan, kunhan ympäristö järjestetään sen mukaan. (UN 2009, 14.) Vammaisuutta ja lasta tulisi arvioida laajemmin ja kokonaisvaltaisemmin ottamalla huomioon

yksilöllisten ongelmien lisäksi ympäristön vaikutus sekä lapsen vahvuudet (Viittala 2001, 271; Viittala 2004, 408). Ammattilaisten tulisi nähdä lapsi ainutkertaisena ja kokevana persoonallisuutena (Leino 2004, 101).

Nummenmaa (2006, 23–24, 27) kirjoittaa yhteisön kasvatuskulttuurista, jolla tarkoitetaan yhteisön sisäisiä sosiaalisia rakenteita. Sen ytimessä ovat kasvatusta koskevat arvot, uskomukset ja oletukset. Hän jatkaa, etteivät arvot aina näy arjessa, koska ne voivat olla ristiriidassa keskenään tai niistä ei olla tietoisia. Kiertävän erityislastentarhanopettajan työlle ominaisessa inklusiivisessa toimintaympäristössä on olennaista erilaisuuden hyväksyminen ja lasten aktiivisuuden tukeminen (UN 2009, 18). Yhteisön näkemys erityisyydestä on lapsen kannalta merkitsevää, koska se ohjaa kasvattajien toimintaa (Heinämäki 2006, 20). Lisäksi aikuisten asennoituminen on keskeisessä asemassa myös muiden lasten asennoitumisessa erilaisuutta kohtaan (Pihlaja 2004, 126). Erityislastentarhanopettajat ja lastentarhanopettajat ovat nähneet päiväkotihenkilöstön asenteissa muutostarvetta myönteisempään suuntaan (Korkalainen 2009, 132, 136). Niiden muuttaminen antaisi tukea tarvitsevalle lapselle mahdollisuuden tuoda oma yksilöllisyytensä esille (Pihlaja 2004, 126).

Kasvatuskulttuurin tiedostaminen ja kehittäminen on avainasemassa varhaiskasvattajien toiminnan taustalla olevien erilaisuutta ja erityisyyttä koskevien arvojen, asenteiden ja merkitysten muuttamisessa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 17). Kasvatusyhteisön kulttuuri omaksutaan sosiaalisissa suhteissa, joten sitä voidaan yhdessä myös kehittää (Nummenmaa 2006, 33). Kasvattajayhteisö rakentaa toimintakulttuuriaan keskustellessaan arvoista ja toimintatavoista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 17). Tietoisuuden lisääminen on asenteiden muuttamisessa olennaista (UN 2009, 18). Keskustelun avulla työntekijät pystyvät ymmärtämään ja löytämään asenteiden muutostarpeita. Työyhteisön hyväksyvä ilmapiiri sekä suora ja avoin kommunikaatio ovat avainasemassa terveessä erilaisuuden kohtaamisessa ja sen kehittämisessä. (Pihlaja 2004, 120, 126, 128.)

# 3 TYÖHYVINVOINTI

Teoreettisen viitekehyksen toinen osa käsittelee työhyvinvointitutkimusta. Ensin käsitellään työhyvinvoinnin kahta ydinkäsitettä työuupumusta (Maslach & Jackson 1981) ja työn imua (Hakanen 2005; Maslach, Schaufeli & Leiter 200). Sen jälkeen kirjoitetaan Demeroutin, Bakkerin, Nachreinerin ja Schaufelin (2001) työn vaatimusten–työn voimavarojen -mallista.

## 3.1 TYÖUUPUMUS JA TYÖN IMU TYÖHYVINVOINTITUTKIMUKSEN KESKIÖSSÄ

Työuupumus ja työn imu ovat koetun työhyvinvoinnin ydinkäsitteitä. Ne ovat yhteydessä työssä jaksamiseen ja siinä jatkamiseen. Niiden voidaan sanoa välittävän täydellisesti työolojen vaikutuksia terveyteen ja työhön sitoutumiseen. (Hakanen 2005, 12, 15.) Työuupumus ilmenee usein ihmissuhdetyössä (Maslach & Jackson 1981, 99). Työn imua voidaan kokea kaikissa ammateissa (Hakanen & Roodt 2010, 98). Viimeaikaisten tutkimusten mukaan työuupumus ja työn imu vaikuttavat itsenäisesti hyvinvointiin (Hakanen & Schaufeli 2012, 426). Työ voi olla samaan aikaan sekä uuvuttavaa ja stressaavaa että tarjota positiivisia kokemuksia ja työn imua (Puhakka & Silvonon 2011, 265). Tämän vuoksi on pyrittävä sekä estämään työuupumusta että rakentamaan työn imua (Hakanen & Schaufeli 2012, 426). Sekä negatiiviset että positiiviset työn piirteet on huomioitava samanaikaisesti, koska niiden vaikutukset eivät ole täysin päällekkäisiä (Hakanen & Schaufeli 2012, 428). Tässä luvussa käsitellään ensin työuupumusta määrittäviä tekijöitä. Sen jälkeen kirjoitetaan positiivisen psykologian merkityksestä työhyvinvointitutkimuksessa. Lopuksi kuvaan positiivisen psykologian työhyvinvointikäsitettä, työn imua.

### 3.1.1 Työuupumus

Työhyvinvointitutkimuksessa on ollut korostuneesti esillä työuupumus (burnout) ja sen eri aspektit. Sitä määriteltäessä useimmat tutkijat (esim. Maslach, Schaufeli & Leiter 2001, 403; ks. myös Hakanen 2005, 22) viittaavat Maslachin ja Jacksonin (1981, 99) määritelmään, jonka mukaan se määrittyy kolmen ulottuvuuden avulla: emotionaalinen ekshaustio eli uupumusasteinen

väsymys, kyynisyys ja ammatillisen itsetunnon heikentyminen. Maslach, Schaufeli ja Leiter (2001, 403) ovat avanneet tarkemmin näitä työuupumuksen kolmea ulottuvuutta. Emotionaalinen ekshaustio eli uupumusasteinen väsymys on tunnetta kykenemättömyydestä toimia psykologisella tasolla. Se on työuupumuksen keskeisin tekijä. Emotionaalisten resurssien vähetessä työntekijä uupuu, hän ei koe pystyvänsä toimimaan psykologisella tasolla tai olemaan läsnä asiakkaan kanssa. Uupumusasteinen väsymys aiheuttaa yksilön pyrkimyksiä irrottautua emotionaalisesti ja kognitiivisesti työstään, mikä auttaa selviytymään työtaakasta. Se voi johtaa negatiivisten, kyynisten asenteiden ja tunteiden kehittymiseen asiakkaita kohtaan. Kyynisyys ilmenee depersonalisaationa eli yrityksenä irrottautua asiakkaasta. Tällöin pyritään aktiivisesti näkemään asiakas persoonattomana työn objektina. Näin työstä on helpompi suoriutua. Uupumusasteisen väsymyksen ja kyynisyyden välillä on johdonmukaisesti todettu olevan vahva suhde. Kolmas työuupumuksen aspekti on ammatillisen itsetunnon heikentyminen. Se tarkoittaa itsensä arvioimista negatiivisesti suhteessa asiakastyöhön ja tyytymättömyyttä työn saavutuksiin. Kootusti todettakoon, että Maslachin, Schaufelin ja Leiterin (2001, 403) mukaan työn krooniset ja ylivoimaiset vaatimukset johtavat uupumusasteiseen väsymykseen tai kyynisyyteen sekä kuluttavat yksilön tunnetta tehokkuudesta.

Lapsesta aikuiseksi -tutkimuksen mukaan 20% 36- ja 42-vuotiaista työntekijöistä kokee henkistä väsymystä työssään ja 25% vakavaa väsymystä työpäivän jälkeen. (Pulkkinen, Rönkä, Feldt, Kinnunen & Kokko 2005, 37). Työ ja terveys Suomessa -tutkimuksen mukaan henkistä rasittavuutta koetaan usein terveyst- ja sosiaalipalveluissa. Kunta-alalla henkistä rasittavuutta koetaan eniten. (Kivekäs & Ahola 2013, 107.) Kunta-alalla erityisesti naiset ovat kokeneet työnsä henkisesti melko tai erittäin raskaaksi. Naisten univaikeudet, väsymys, tarmottomuus ja jännittyneisyys ovat lisääntyneet. (Kinnunen, Feldt & Mauno 2005, 8.) Varhaiskasvatustyö on kunta-alan työtä ja valtaosa työntekijöistä on naisia. Näin ollen mainittuja tuloksia voidaan pitää huolestuttavina.

### 3.1.2 Positiivinen työhyvinvoinnin näkökulma työpahoinvoinnin näkökulman rinnalle

Työuupumus ja -stressitutkimus on kehittynyt käyttäytymistieteellisen tutkimuksen valtaparadigmaksi. Suomessakin on tutkittu laajasti monien eri ammattiryhmien työuupumusta. (Puhakka & Silvosen 2011, 258.) Työpahoinvointia on tutkittu huomattavasti enemmän kuin hyvinvointia (Hakanen 2005, 12; Mäkikangas, Feldt & Kinnunen 2005, 56). Myös opetustyön negatiiviset aspektit ovat olleet korostuneesti esillä työ- ja organisaatiopsykologiaan liittyvässä kirjallisuudessa (Hakanen, Schaufeli & Bakker 2006, 494). On huomioitava, että valtaosa

työssäkäyvistä voi hyvin ja selviytyy työelämässä ilman suurempia ongelmia. Hyvinvointia ei siis ole tarkoituksenmukaista kuvata vain ongelmakeskeisesti (Mäkikangas ym. 2005, 56). Pelkkien työelämän vajeiden hallitsemisen ja pelkän työuupumuksen ehkäisyn lisäksi on alettu huomata asian kääntöpuoli (Sweetman & Luthans 2010, 55; ks. myös Puhakka & Silvonen 2011, 258). Työssä jaksamisen positiivisten puolien esiintuominen avaa mahdollisuuksia kuvata ilmiötä muutenkin kuin työuupumuksen oireiden esiintyminen tai niiden puuttumisen kautta (Hakanen 2002, 291, 300.) Työelämän moninaisten vaatimusten täyttämiseen ei riitä työntekijöiden oireettomuus, vaan tarvitaan työntekijöiden motivoitumista työhön ja työn synnyttämiä positiivisia tunnetiloja (Le Blanc, de Jonge & Schaufeli 2008, 125). Tässä tutkimuksessa on huomioitu myös positiivisen psykologian ulottuvuus, koska pelkät negatiiviset näkökulmat eivät anna vaihtoehtoja kehittää ja vahvistaa työhyvinvointia. Ne kertovat vain tekijöistä, jotka heikentävät työhyvinvointia.

Viime aikoina psykologiassa on alettu korostaa positiivisen psykologian näkökulmaa (Mäkikangas ym. 2005, 56). Positiivisen psykologian tutkimus on 2000-luvun uusi haaste. Sen isänä voidaan pitää Mihaly Csikszentmihalyi:tä. Positiivisen psykologian ideana ei ole vain ihmisten auttaminen ja yhteiskuntien kestäminen ja selviytyminen. Se pohjaa ajatukseen, jonka mukaan ongelmien ennaltaehkäisy ei voi onnistua vain heikkouksia korjaamalla. Tarvitaan kompetenssien rakentamista, koska ihmisen vahvuudet suojelevat psyykkisiltä ongelmilta. Psykologian toimenpiteiden ei tarvitse olla vain korjaamista, vaan myös hyvän kehittämistä. (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 6–7, 13.) Positiivinen psykologia ei ole vain ajattelutapa, vaan aito näkökulman laajentamisen mahdollisuus tutkimuksessa. Positiivisen näkökulman huomioimisella pystytään löytämään työhyvinvoinnin ulottuvuuksia kokonaisvaltaisesti. (Hakanen 2005, 282, 300.)

### 3.1.3 Työn imu

Työn imu on ajankohtainen ja laajasti käsitelty tutkimusalue (ks. esim. Bakker & Leiter 2010). Suomessa työn imua on tutkinut runsaasti Jari Hakanen, joka on kääntänyt suomenkielisen työn imun käsitteen englanninkielisestä 'job engagement' -käsitteestä (Hakanen 2005, 230). Työn imu voidaan määritellä pysyväksi ja myönteiseksi tunne- ja motivaatiotilaksi, jota määrittää kolme toisiinsa yhteydessä olevaa ulottuvuutta: tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen. Tarmokkuus viittaa korkeaan energiatasoon, työhön panostamiseen, sinnikkyyteen ja periksiantamattomuuteen vastoinikäymisissä. Omistautuminen puolestaan on vahvaa sitoutumista työhön. Siihen liittyy innokkuuden, merkityksellisyyden, ylpeyden ja inspiraation tunteita. Työn

haastavaksi kokeminen on myös osa omistautumisen ulottuvuutta. Uppoutuminen tarkoittaa iloa tuottavaa, syvää keskittymisen tilaa, jossa aika ja muu ulkopuolinen unohtuu. (Hakanen 2005, 232; Maslach, Schaufeli & Leiter 2001, 417.)

Työn imu on aidosti positiivista hyvinvointia kuvaava käsite, joka on yhteydessä työntekijän terveyteen, työkykyyn ja työtyytyväisyyteen (Hakanen 2005, 14; ks. myös Demerouti, Bakker, Nachreiner ja Schaufeli 2001, 508). Sen tiedetään edistävän organisaatioiden taloudellista menestystä (Hakanen & Seppälä 2013, 118). Tälle voidaan esittää useita argumentteja. Työn imua kokiessaan työntekijä pitää työtään merkityksellisenä ja työympäristöään mielekkäänä (Hakanen 2011, 38). Hän pystyy tekemään työnsä laadukkaasti (Leiter & Bakker 2010, 3). Työn imu siis edistää työssä suoriutumista (Hakanen & Seppälä 2013, 118). Lisäksi työn imua kokeva työntekijä on motivoitunut panostamaan työhönsä (Hakanen 2011, 38; Leiter & Bakker 2010, 4). Työn imu edistää myös työhön sitoutumista. Sen on todettu olevan yhteydessä vähäisempiin aikomuksiin jäädä eläkkeelle. (Hakanen & Seppälä 2013, 118.)

Hakanen (2005, 12) on tutkinut työn imun esiintymistä opetusalan organisaatiossa. Hänen tulostensa mukaan opetusalan ammattiryhmissä koetaan työn imua. Verrattuna muihin toimialoihin ja työnantajasektoreihin omistautumiseen liittyvä innokkuuden kokemus on vahvinta terveys- ja sosiaalipalveluissa kunta-alalla (Hakanen & Seppälä 2013, 119; Järvensivu & Toivanen 2013, 52; Laine & Kokkinen 2013, 206). On myös havaittu, että naiset kokevan työn imua hieman miehiä useammin (Hakanen 2005, 12; Hakanen & Seppälä 2013, 118). Näiden tutkimustulosten valossa voidaan päätellä myös kiertävien erityislastentarhanopettajien kokevan työn imua.

### **3.2 TYÖN VAATIMUSTEN–TYÖN VOIMAVAROJEN -MALLI**

Tässä tutkimuksessa hyödynnetään Alankomaissa kehitettyä ja laajasti käytettyä Demeroutin, Bakkerin, Nachreinerin ja Schaufelin (2001) työn vaatimusten–työn voimavarojen -mallia. Mallin englanninkielinen nimi on The Job Demands–Resources Model, josta käytetään lyhennettä JD-R. Suomenkielisestä mallin nimestä nähdään kirjallisuudessa lyhennettä TV–TV -malli. Siinä työolosuhteet on jaettu kahteen kategoriaan: työn vaatimuksiin ja voimavaroihin. Työn vaatimukset ovat työn ulottuvuuksia, jotka vaativat pitkittynyttä psyykkistä ponnistelua. Työn voimavarat puolestaan suojaavat työntekijöiden hyvinvointia. Ne auttavat saavuttamaan työhön liittyviä tavoitteita, vähentävät työn kuluttavia tekijöitä kuluja sekä tukevat persoonallisuuden kasvua ja kehitystä. Lisäksi työn vaatimusten–työn voimavarojen -mallissa on kuvattu kaksi vaikutusprosessia, energia- ja motivaatiopolku. Energiapolku kuvaa työn vaatimusten johtavan jatkuvana ja liiallisena uupumusasteiseen väsymykseen eli ennustavan työuupumusta.

Motivaatiopolku kuvaa voimavarojen auttavan kohtaamaan vaatimuksia sekä johtavan työn imun kokemiseen. (Demerouti ym. 2001, 499, 501–502, 508.)

Työn voimavarojen ja vaatimusten malli on saanut tukea useista tutkimuksista, joissa sen toimivuutta on testattu (ks. esim. Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006, 505; Schaufeli, Bakker & van Rhenen 2009, 912). Hakanen, Bakker & Schaufeli (2006, 505) ovat testanneet työn voimavarojen ja vaatimusten mallia ensimmäisinä Hollannin ulkopuolella. Kyseisen tutkimuksen tutkimusjoukkona olivat suomalaiset opettajat. Myös Perho (2009, 86) on käyttänyt mallia tutkiessaan työn olosuhteiden yhteyttä luokanopettajien uupumukseen ja työn imuun. Mallin voidaan sanoa olevan käyttökelpoinen myös kehitettäessä opettajien hyvinvointia (Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006, 507). Työn vaatimusten ja voimavarojen malli kaventaa myös negatiivisen ja positiivisen psykologian kuilua, koska se huomioi molemmat ulottuvuudet (Hakanen, Schaufeli & Ahola 2008, 224). Sen avulla voidaan tarkastella samalla sekä työhyvinvointia kuluttavia että edistäviä työn olosuhteita (Hakanen 2005, 285; Hakanen & Roodt 2010, 98). Tässä tutkimuksessa pyritään löytämään kiertävän erityislastentarhanopettajan työhön liittyviä vaatimuksia ja voimavaroja, jotta niitä voitaisiin hyödyntää erityislastentarhanopettajien työn imun kokemusta lisättäessä ja työuupumuksen oireita vähennettäessä.

On tärkeää huomioida työuupumuksen ja työn imu olevan juuri työstä johtuvia hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. Työn imu on työperäinen hyvinvoinnin positiivinen ja tyydytystä tuottava tila (Leiter & Bakker 2010, 1–2). Työuupumus puolestaan on ensisijaisesti työstä johtuva hyvinvoinnin ongelma (Hakanen 2005, 282). Työhyvinvointi on yksilöllinen asia, mistä ovat kirjoittaneet muun muassa Demerouti & Cropanzano (2010, 159), Hakanen (2005, 281; 2011, 71) sekä Kinnunen, Feldt ja Mauno (2005, 75). Esimerkiksi perheeseen liittyvien tavoitteiden kuormittavuus voi lisätä työuupumusta (Nurmi ja Salmela-Aro 2002, 164). Erityisesti pienten lasten vanhempien perhe-elämän kuormittavuus näkyy työssä (Pulkkinen ym. 2005, 38). Tästä huolimatta yksityiselämän kuormittavuus on toissijaista työperäisissä ongelmissa (Hakanen 2005, 220). Tässä tutkimuksessa yksilöllisiä työhyvinvointiin vaikuttavia ulottuvuuksia ei huomioida. Työn voimavarojen ja vaatimusten malli kiinnittää huomion työssä oleviin työhyvinvointiin vaikuttaviin tekijöihin (Hakanen, Schaufeli & Ahola 2008, 238). Huomion kiinnittäminen työstä johtuviin ongelmiin on ensisijaisen tärkeää, koska Rikala (2013, 7) on havainnut, että poliittisia ratkaisuja vaativat ongelmat saatetaan käsitellä yksilöllisinä ongelmina. Yksilö on saattanut saada masennusdiagnoosin, vaikka perimmäinen ongelma on ollut työssä vallitsevat olosuhteet ja siinä uupuminen. Seuraavaksi tässä luvussa käsitellään yksittäin työn vaatimusten–työn voimavarojen -mallin osa-alueita: työn vaatimuksia, työn voimavaroja, energia- ja motivaatiopolkua. Ensin



kuvataan niihin liittyviä yleisiä piirteitä, minkä jälkeen kuvataan niihin liittyviä tutkimustuloksia, joilla saattaa olla yhteys kiertävän erityislastentarhanopettajan työn olosuhteisiin.

### 3.2.1 Työn vaatimukset

Työn vaatimukset ovat merkittäviä työuupumuksen kehittymisen kannalta. Esimerkiksi opettajien liiallisten vaatimusten on todettu uhkaavan heidän hyvinvointiaan kokonaisvaltaisesti (Hakanen 2005, 272). Työn vaatimuksia voi olla esimerkiksi työn taakka tai sosiaaliset konfliktit, jotka johtavat uupumusasteiseen väsymykseen ja kyynisyyteen. Resurssien puute näyttää aiheuttavan tehottomuuden tunnetta. (Maslach, Schaufeli & Leiter 2001, 403.) Myös kulttuurissa ja yhteiskunnassa vallitsevat odotukset ja asenteet voivat toimia eräänlaisena vaatimustekijänä. Esimerkiksi työssä uupumisen prosessiin kuuluu työn jatkaminen jaksamisen ääri rajoilla pitkänkin ajan. Tähän saattaa osaltaan vaikuttaa perinteinen suomalainen työmoraali, pärjäämisen eetos ja työn merkitys perusarvona. (Rikala 2013, 150–151.)

Erityislastentarhanopettajan työhön liittyvinä mahdollisina vaatimuksina on kirjallisuudessa havaittavissa työn vaativuuteen, työmäärään, yhteistyöhön, lapsiin ja lapsiryhmään sekä työn muutoksiin liittyviä tekijöitä. Erityislastentarhanopettajan työn voidaan sanoa olevan erittäin vaativaa ja edellyttävän vahvaa sitoutumista. Siihen liittyy suuria odotuksia ja monenlaisia paineita. (Setälä 2009, 62.) Myös lastentarhanopettajan työ on muuttunut vaativammaksi viimeisten vuosikymmenten aikana (Korkalainen 2009, 129). Laajat tehtäväkokonaisuudet, suuri työmäärä, epätasainen työmäärän jakautuminen, monet projektit ja hankkeet sekä työn organisointi voivat olla vaatimustekijöitä erityislastentarhanopettajan työssä (Setälä 2009, 62). Myös Hakanen, Bakker ja Schaufeli (2006, 504) ovat todenneet työn määrän olevan opettajan työn vaatimus. Työn määrän yhteys väsymykseen ja kyynistymiseen on todettu Perhon (2009, 92) tutkimuksessa.

Yhteistyöhön liittyvät vaatimukset ilmenevät perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä sekä moniammatillisessa yhteistyössä. Lasten ja perheiden ongelmien muuttuminen haasteellisimmiksi lisää varhaiskasvatuksen erityisopettajan työn vaativuutta (Setälä 2009, 62). Kauniston, Uiton, Estolan ja Syrjälän (2009, 463) mukaan pitkään jatkuvat ristiriidat vanhempien kanssa saattavat heikentää työhyvinvointia. Perho (2009, 92) toteaa myös hankalaksi koettujen vanhempien olevan yhteydessä väsymykseen ja kyynistymiseen. Erityislastentarhanopettajia saattavat kuormittaa myös henkilöstön konsultaation tarpeet, moniammatillisen yhteistyön laajuus ja puutteet kuntoutuspalveluissa. Lisäksi kollegoiden ja johtajan tuen puuttuminen voi olla työn vaatimus. (Setälä 2009, 62.)

Lapsiryhmien iso koko ja heterogeenisyys saattaa kuormittaa erityislastentarhanopettajan työssä (Setälä 2009, 62). Tuen tarpeet jäävät helposti liian vähälle huomiolle isojen ja heterogeenisten lapsiryhmien myötä (Korkalainen 2009, 135). Isot ja heterogeeniset lapsiryhmät vaikuttavat erityislastentarhanopettajan mahdollisuuksiin tukea lasten kehitystä. Tämä saattaa vaikuttaa erityislastentarhanopettajan kokemukseen oman työnsä tuloksellisuudesta ja sitä kautta työhyvinvointiin. Lisäksi lasten käyttäytymisen ongelmat ovat yksi opettajan työhön liittyvä vaatimus (Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006, 504). Myös niiden on todettu olevan yhteydessä väsymykseen ja kyynistymiseen (Perho 2009, 92). Lisäksi työhön kohdistuvien muutokset on todettu varhaiskasvatuksen kontekstissa tehdyssä tutkimuksessa työn kuormittavana tekijänä. Organisaation runsaat ja jatkuvat muutokset voivat heikentää työhön sitoutumista ja työn laatua. (Karila & Kupila 2010, 5, 67.)

### 3.2.2 Työn voimavarat

Voimavarat lisäävät jaksamista työssä (Puhakka & Silvonen 2011, 258). Yksittäisiä voimavaroja voivat olla esimerkiksi palaute, palkkiot, osallisuus, työturvallisuus ja johtajan tuki (Demerouti ym. 2001, 502). Voimavaroihin tulisi työpaikoilla kiinnittää enemmän huomiota, koska niiden avulla työntekijä pystyy ja haluaa tehdä työssään parhaansa (Hakanen 2011, 50). Ne toimivat sekä motivoivina tekijöinä työssä että puskureina työn vaatimuksia kohtaan (Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopoulou 2007, 280). Kun työolosuhteissa on paljon vaatimuksia, voimavarojen merkitys kasvaa (Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopoulou 2007, 280; Hakanen 2011, 73). Muuttuvassa työelämässä on työntekijän terveyden, elämänlaadun ja hyvinvoinnin kannalta tärkeää lisätä voimavarojen saavuttamisen mahdollisuuksia sekä ehkäistä niiden menetyksiä (Hakanen 2005, 15).

Kiertävän erityislastentarhanopettajan työn mahdolliset voimavarat liittyvät yhteistyöhön perheiden kanssa, lasten oppimiseen ja työyhteisöön. Työyhteisön voimavaroista nousee esiin ilmapiirin, kollegoiden ja johtajan tuen sekä vuorovaikutusrakenteiden merkitys. Hakasen (2005, 273) mukaan ihmissuhdetyössä mahdollinen voimavara on positiivinen vuorovaikutus asiakkaiden kanssa. Myös Työ ja terveys -tutkimuksessa havaittiin, että sosiaali- ja terveysalalla työskentelevillä työssä palkitsee asiakastyö (Laine & Kokkinen 2013, 206). Lisäksi vanhemmilta saadun arvostuksen on havaittu liittyvän naisluokanopettajien itsetuntoon (Perho 2009, 92). Kiertävän erityislastentarhanopettajan työ voimavara voi liittyä lasten oppimiseen. Soini, Pyhältö ja Pietarinen (2010, 735, 746) kirjoittavat pedagogisesta hyvinvoinnista, jolla he tarkoittavat opettamiseen ja oppimiseen liittyvää hyvinvointia opettajan työssä. Esimerkiksi pedagogisten

tavoitteiden saavuttaminen oli sen merkityksellinen määrittäjä. Perhon (2009, 92) mukaan vahvimmin lasten oppiminen ja kehitys on liittynyt naisluokanopettajien itsetuntoon ja työn imuun. Myös oppilailta saadun palautteen hän toteaa liittyneen itsetuntoon.

Työyhteisöllä on suuri merkitys hyvinvoinnille. Edellä mainittu pedagoginen hyvinvointi kärjistyy työn sosiaalisiin suhteisiin, koska se ilmenee opettajan ja lasten tai vanhempien välisessä vuorovaikutuksessa sekä vertaisvuorovaikutuksessa kollegoiden kanssa. (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2010, 745–746.) Erityisesti emotionaalinen tuki ja positiivinen ilmapiiri ovat työyhteisön tärkeitä tekijöitä (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2010, 746). Sosiaalisen ilmapiirin voidaan sanoa olevan opettajan työn voimavara (Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006, 504). Esimerkiksi oppilaiden käyttäytymisen ongelmat eivät ole vähentäneet työn imun kokemusta, kun tukea ja hyväksyntää on saatu johtajalta ja kollegoilta tai ilmapiiri on ollut tukeva ja innovatiivinen (Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopoulou 2007, 280). Myös innovatiivisuuden voidaan sanoa olevan voimavara opettajan työssä (Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006, 504). Esimiehen ja työyhteisön tuki on havaittu myös keskeiseksi puuttuvaksi voimavaraksi. Voimavarojen menettämisen tilanteissa saatu tuki olisi saattanut kääntää työhyvinvoinnin suuntaa parempaan. (Hakanen 2005, 220.) Kollegat toimivat toistensa työn imun kokemuksen lähteenä tarjoten sosiaalista, emotionaalista ja tiedollista tukea toisilleen. Eloisan, energisen ja työn imua edistävän työympäristön luominen on jokaisen vastuulla. (Leiter & Bakker 2010, 5). Lisäksi esimiehen tukea, johtajuusjärjestelyitä opastusta ja keskustelua voidaan korostaa erityisvarhaiskasvatuksessa (Setälä 2009, 63). Päiväkodeissa johtajan tukea kaivataan enemmän, mutta on tärkeä huomata, että myös johtajat tarvitsevat lisäresursseja lisääntyneiden työmäärien ja esimerkiksi hallinnollisten tehtävien lisääntymisen myötä (Korkalainen 2009, 145).

Perhon (2009, 96) mukaan erityisesti naisilla työyhteisöön liittyvät tekijät ovat tärkeitä itsetunnon ja työn imun kannalta. Työyhteisöjen vuorovaikutusrakenteisiin, vastuualueisiin, työnohjaukseen ja vaikutusmahdollisuuksiin olisi hyvä kiinnittää huomiota. Vuorovaikutuksen jatkuvuutta ja kasvokkaisuutta, avointa kulttuuria, jaettua vastuutta ja yhteisöllisyyttä tukevia rakenteita kehittämällä on saatu lisättyä henkilöstön hyvinvointia kouluissa (Onnismaa 2010, 38). Varhaiskasvatuksen työntekijät ovat saaneet voimaantumisen kokemuksia esimerkiksi ammatillisten roolien selkiyttämisestä (Karila & Kupila 2010, 73). Varhaiskasvatushenkilöstö on kokenut myös säännöllisen ja toistuvan työnohjauksen myönteisenä työtä tukevana ja työssä jaksamista edistävänä tekijänä (Korkalainen 2009, 178). Lisäksi koettujen vaikuttamismahdollisuuksien on todettu olevan yhteydessä työhyvinvointiin (Jussila & Pitkänen 2002 154). Esimerkiksi yleisvaikuttamisen ja oppimiseen vaikuttamisen on todettu vaikuttavan opettajien työn imuun (Perho 2009, 92).

### 3.2.3 Energia- ja motivaatiopolku

Työhyvinvointia määrittävät energeettinen loppuunkulumisen prosessi sekä motivationaalinen työn mielekkyyttä ilmentävä prosessi (Hakanen 2002, 299). Näistä ensimmäinen ilmenee energiapolulla ja toinen motivaatiopolulla. Energiapolulla työuupumusta ennustavat korkeat työn vaatimukset ja voimavarojen puute (Demerouti ym. 2001, 499; Hakanen & Roodt 2010, 98; Schaufeli & Bakker 2004, 293; Schaufeli, Bakker & van Rhenen 2009, 893). Näin ollen työuupumuksen kehittymisen kannalta korostuu vuorovaikutus työn vaatimusten ja voimavarojen välillä (Demerouti ym. 2001, 502). Motivaatiopolku ilmentää runsaiden voimavarojen merkitystä (Hakanen & Roodt 2010, 98). Siinä työn voimavarat ovat yhteydessä työn imun kokemukseen (Demerouti ym. 2001, 508; Hakanen 2005, 290). Motivaatiopolun idea perustuu ajatukseen, jonka mukaan voimavarat motivoivat työntekijää sekä sisäisesti että ulkoisesti (Hakanen 2011, 50). Ne lisäävät ja ylläpitävät työn imun kokemusta (Hakanen 2011, 50; Schaufeli & Bakker 2004, 293; Schaufeli, Bakker & van Rhenen 2009, 893). Puolestaan voimavarojen puute vähentää työn imua, koska se vaikeuttaa työn vaatimusten kohtaamista. Työn vaatimusten ja voimavarojen mallia kehitettäessä tutkimusjoukkoon kuului muun muassa opettajia (Demerouti ym. 2001, 502–503). Hakanen, Schaufeli ja Bakker (2006, 506) kirjoittavat, että opettajien työssä energiapolku on motivaatiopolkua merkittävämpi vaikutusprosessi. Tämä he toteavat ilmentävän työntekijöiden herkkyyttä voimavarojen puutteelle. Työn olosuhteita kehitettäessä on huomioitava sekä motivaation että energian prosessi (Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006, 507).

Työuupumusta ehkäisevillä ja työn imua lisäävillä toimenpiteillä työpaikoilla voidaan vaikuttaa työntekijöiden yleiseen hyvinvointiin. Työuupumus ja työn imu vaikuttavat molemmat masennusoireisiin ja elämäntyytyväisyyteen (Hakanen & Schaufeli 2012, 428). Työntekijöiden terveyden huomioiminen on työnantajan vastuulla, ja se on myös organisaation etu (Hakanen, Schaufeli & Ahola 2008, 239). Esimerkiksi työuupumuksen estäminen on organisaatiolle tärkeää, koska se on yhteydessä irtisanoutumisaikomuksiin (Schaufeli & Bakker 2004, 311). Myös sairauspoissaolojen määrän ja keston on todettu olevan yhteydessä sekä työuupumukseen että työn imuun (Schaufeli, Bakker & van Rhenen 2009, 893). Myös työpaikkaan sitoutumisen on todettu lisääntyvän työn imun ja työn voimavarojen kautta (Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006, 495; Hakanen, Schaufeli & Ahola 2008, 224, 238). Sekä vaatimusten yhteys työuupumukseen, heikkoon terveyteen ja työkykyyn että voimavarojen yhteys työn imuun ja työhön sitoutumiseen on havaittu myös opetusalan henkilöstöllä (Hakanen 2005, 14, 15). Koulujen ja muiden organisaatioiden tulee ehkäistä työuupumusta vähentämällä ja kohtuullistamalla liiallisia vaatimuksia. Lisäksi tulee lisätä työn imun kokemusta ja sitoutumista kehittämällä työn

voimavaroja. (Hakanen 2007, 273; Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006, 506.) Kykyä tunnistaa kuormittavia tekijöitä sekä parantaa työstä suoriutumisen edellytyksiä voidaan myös korostaa erityisvarhaiskasvatuksessa (Setälä 2009, 63).

## 4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia kiertävän erityislastentarhanopettajan työhyvinvointia ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä, jotta niitä voitaisiin kehittää. On havaittu, että kentällä työskenteleviä erityislastentarhanopettajia on vähemmän, kuin siihen kelpoisuuden saaneita. Monet erityisvarhaiskasvatuksen ammattilaiset siirtyivät muun muassa perusopetuksen työtehtäviin paremman työympäristön ja palkkauksen perässä. (Pihlaja & Viitala 2009, 33–34.) Myös pätevistä erityislastentarhanopettajista on pulaa (Huhtanen 2003, 98; Korkalainen 2009, 220). Työolosuhteita kehittämällä voidaan lisätä alan vetovoimaisuutta, säilyttää kentällä työskentelevät erityislastentarhanopettajat työssään sekä tukea heidän työssä jaksamistaan. Aiheen tärkeyttä tukee myös havainto, jonka mukaan monet varhaiskasvattajat tekevät työtä ajoittain voimiensa äärirajoilla. Taloustilanteen heikkenemisestä johtuen varhaiskasvatuspalveluiden tuottaminen tapahtuu myös osittain valtakunnallisista vaatimuksista poikkeavilla resursseilla. (Karila & Kupila 2010, 74–75.) Samaan aikaan työmäärä erityisvarhaiskasvatuksessa lisääntyy jatkuvasti, koska erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä on kasvussa (Korkalainen 2009, 133; Ylitapio-Mäntylä 2009, 173). Työhyvinvoinnilla on merkitystä myös erityisvarhaiskasvatuksen laadun kannalta. Lasten yksilöllinen huomioiminen suurissa lapsiryhmissä on ajankohtainen ilmiö (Korkalainen 2009, 133). Kiertävillä erityislastentarhanopettajilla on merkittävä asema tukea erityisvarhaiskasvatuksen toteuttamista ja lasten yksilöllistä huomioimista päiväkotiryhmissä (Jormakka 2011, 110). Tutkimuksella on myös yhteiskunnallinen ulottuvuus, koska opettajien työhyvinvointi heijastuu tulevien sukupolvien elämään (Kaunisto, Uitto, Estola ja Syrjälä 2009, 463).

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla kiertävien erityislastentarhanopettajien kokemuksia työn olosuhteista ja työhyvinvoinnin ilmenemisestä. Tarkoituksena on sekä tuoda monipuolisesti esiin työhyvinvoinnin ilmenemiseen liittyviä ulottuvuuksia että löytää tekijöitä, joita kehittämällä voitaisiin tukea heidän työssä jaksamistaan. Tutkimuksessa aihetta käsitellään työn olosuhteiden eli työn vaatimusten ja voimavarojen (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli 2001), työuupumuksen (Maslach & Jackson 1981) ja työn imun (Hakanen 2005; Maslach, Schaufeli &

Leiter 2001) näkökulmista. Tutkimuksessa hyödynnetään laajasti tutkittua työn vaatimusten–työn voimavarojen -mallia, jossa työn olosuhteiden kuvataan olevan yhteydessä työuupumukseen sekä työn imuun kahden polun, energia- ja motivaatiopolun, kautta. Työn vaatimukset ovat olosuhteita, jotka vaativat työntekijältä pitkittynyttä psyykkistä ponnistelua. Työn voimavarat puolestaan suojaavat työntekijöiden hyvinvointia. (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli 2001, 499–502.) Työuupumusta määrittävät emotionaalinen ekshaustio eli uupumusasteinen väsymys, kyynisyys ja ammatillisen itsetunnon heikentyminen (Maslach & Jackson 1981, 99). Työuupumus on ollut työhyvinvointitutkimuksessa korostuneesti esillä, mutta patologisen näkökulman rinnalle on alkanut nousta positiivisen psykologian tutkimusta (Puhakka & Silvonen 2011, 258). Työuupumuksen väljänä, positiivisena, vastakohtana voidaan sanoa olevan työn imu (Hakanen 2005, 238). Se on työhön liittyvä pysyvä ja myönteinen tunne- ja motivaatiotila, jota määrittävät työntekijän tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen (Maslach, Schaufeli, & Leiter 2001, 417; Hakanen 2005, 232). On tärkeää huomata, että työuupumus ja työn imu vaikuttavat itsenäisesti hyvinvointiin (Hakanen & Schaufeli 2012, 426). Näin ollen niitä molempia voidaan kokea yhtä aikaa (Puhakka & Silvonen 2011, 265).

Edellä esitetyn nojalla tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaiset työn olosuhteet määrittävät kiertävän erityislastentarhanopettajan työhyvinvointia?
2. Miten työuupumus ja työn imu ilmenevät kiertävän erityislastentarhanopettajan työssä?

# 5 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET VALINNAT

## 5.1 LAADULLINEN TAPAUSTUTKIMUS

Tämä tutkimus on lähestymistavaltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tapaustutkimus. Tutkimus noudattaa Bogdanin ja Biklenin (2003, 5, 7) laadullisen tutkimuksen luonnehdintaa, jonka mukaan se on kuvailevaa ja sen tavoitteena on ymmärtäminen. Laadullinen tutkimus sopii lähestymistavaksi tähän tutkimukseen, koska Silvesterin (2008, 500) mukaan sen avulla voidaan tarkoituksenmukaisesti tutkia moninaisia yksilöllisiä työille annettuja merkityksiä. Tässä tutkimuksessa pyritään ymmärtämään kiertävien erityislastentarhanopettajien antamia merkityksiä työhyvinvoinnille ja siihen liittyville tekijöille. Lisäksi on huomioitava, että työhyvinvointi on jokaiselle ihmiselle yksityinen asia, jota voidaan Brinkmannin ja Kvalen (2008, 263) mukaan hyvin kuvailla laadullisin menetelmin. Tutkimuksella pyritään myös syventämään työhyvinvointitutkimusta, jota on tehty pääosin kvantitatiivisesti eli määrällisesti. Myös Hakanen (2004, 12) toteaa, että esimerkiksi työuupumusta on tutkittu pääosin kvantitatiivisin menetelmin, mutta laadulliset menetelmät syventäisivät nykyistä työuupumuksen käsitystä.

Tapaustutkimus on monipuolinen laadullisen tutkimuksen lähestymistapa (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 198). Tämä tutkimus on instrumentaalinen tapaustutkimus, jossa pyritään tapauksen avulla tutkimaan kiinnostuksen kohteena olevaa ilmiötä (Stake 2003, 137). Tapauksena voi tutkimuksesta riippuen olla esimerkiksi yksilö, ryhmä tai organisaatio (Punch 2005, 144). Tutkimuksen tapauksena on eräs kunta, jonka avulla pyritään ymmärtämään kiertävien erityislastentarhanopettajien työhyvinvoinnin ilmiötä. Aineisto on kerätty kaikilta kunnan kiertäviltä erityislastentarhanopettajilta. Tutkimuksessa on pyritty kokonaisvaltaiseen kuvaukseen lähestymällä ilmiötä useasta näkökulmasta. Ilmiötä on kuvattu monitieteisesti yhdistäen varhaiskasvatuksen, erityispedagogiikan ja psykologian tutkimusta. Kirjallisuuden mukaan tapaustutkimuksen etuna on juuri sen kokonaisvaltaisuus, jolloin tavoitellaan tapausta koskevaa



yksityiskohtaista ja syvällistä tietoa (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190–191; ks. myös Punch 2005, 144). Tämä tutkimus on taustafilosofialtaan fenomenologinen ja tavoitteena on tuoda esiin tarkkoja subjektiivisia tulkintoja ilmiöstä, mikä kuuluu Staken (2003, 149) mukaan fenomenologisen tapaustutkimuksen luonteeseen.

## **5.2 HERMENEUTTINEN FENOMENOLOGIA TUTKIMUKSEN TAUSTAFILOSOFIANA**

Tämä tutkimuksessa tutkitaan koettua työhyvinvointia, jolloin se noudattaa hermeneuttisen fenomenologian periaatteita. Fenomenologialla tarkoitetaan Edmund Husserlin (1859–1938) ja hänen seuraajiensa filosofista perinnettä sekä nykyfilosofiassa vaikuttavaa teoreettista suuntausta (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 9). Hermeneuttinen fenomenologia on Martin Heideggerin (1889–1976) kehittämä fenomenologinen suuntaus, jossa korostuu tulkinnan merkitys (Giorgi & Giorgi 2008, 167). Kasvatustieteissä fenomenologiaa käytetään paljon. Se on yksi ymmärtävän ihmistieteen keskeisistä suuntauksista (Raatikainen 2004, 100). Tämä tutkimus täydentää myös ymmärtävän psykologian tutkimusta. Ymmärtävää psykologian tutkimusta on tehty koko psykologian tieteenhistoriallisen ajan, mutta se on kehittynyt valtavirran marginaalissa (Latomaa 2011, 84). Tässä luvussa kirjoitetaan tutkimuksen fenomenologista ja hermeneuttisista taustaoletuksista, jotka ohjaavat tutkimuksen toteuttamista. Tutkimuksen perustana ovat filosofiset ongelmat ontologiasta ja epistemologiasta eli tutkimuksen ihmis- ja tiedonkäsitys (Laine 2010, 28). Hermeneuttisessa fenomenologian traditiossa ontologinen pohja on fenomenologinen. Sen epistemologisissa kysymyksissä tarvitaan hermeneutiikkaa, jossa korostetaan tiedon tulkintaa.

### **5.2.1 Tutkimuksen ontologiset kysymykset**

Ontologia tarkoittaa pyrkimystä selvittää todellisuuden luonnetta ja tutkimuksen ihmiskuvaa (Hirsjärvi & Hurme 2011, 49; Raatikainen 2004, 11; ks. myös Perttula 2012). Laine (2010, 28) on kirjoittanut fenomenologisesta ihmiskuvasta, johon tämä tutkimus perustuu. Se muotoutuu kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden kautta. Kokemus nähdään subjektiivisena, todellisuutta määrittävänä, ilmiönä (Perttula 2012, 331). Tässä tutkimuksessa kokemus ja merkitys kietoutuvat toisiinsa, koska Laineen (2010, 29–30) mukaan kokemus muodostuu merkityksistä. Ne ovat hänen mukaansa fenomenologisen tutkimuksen todellisessa keskiössä. Yksilön oman kokemusmaailman lisäksi tässä tutkimuksessa korostetaan ihmisen yhteisöllisyyttä (Laine 2010, 29–30). Fenomenologia nojaa näin ollen holistiseen ihmiskäsitykseen, jolla tarkoitetaan ihmisen näkemistä monitasoisena olentona. Tällöin ihminen nähdään kulttuurisena ja sosiaalisena sekä

suhteessa omaan yksilölliseen elämäntilanteeseensa olevana olentona. (Perttula 2012, 321–323.) Seuraavassa kuvataan kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden ilmenemistä yleisesti fenomenologiassa sekä tarkemmin tässä tutkimuksessa.

Kokemus on fenomenologiassa tutkimuksen kohteena (Eatough & Smith 2008, 181; Laine 2010, 29). Työhyvinvointi on yksilöllinen ja henkilökohtainen asia, joten sitä on tarkoituksenmukaista tutkia noudattaen fenomenologian periaatteita, jotka korostavat Eatoughin ja Smithin (2008, 181) mukaan tavoitetta tuoda esiin yksilön subjektiivinen kokemus. Tässä tutkimuksessa tutkitaan kiertävien erityislastentarhanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista. Kokemuksella tarkoitetaan ihmisen suhdetta omaan todellisuuteensa, esimerkiksi toisiin ihmisiin, kulttuuriin ja luontoon (Laine 2010, 29). Kokemuksen nähdään suuntautuvan jonnekin, olevan kokemus jostakin (Latomaa 2011, 47). Perttulan (2012, 324) mukaan kokemus on lopulta merkityssuhde. Näin ollen tutkimuksen filosofisena taustana on myös ajatus, jonka mukaan kiertävien erityislastentarhanopettajien kokemukset työn olosuhteista ja työhyvinvoinnin ilmenemisestä määrittyvät heidän työlle ja hyvinvoinnille antamien merkitysten mukaan. Fenomenologiassa ajatellaan, että ihminen toimii intentionaalisesti itselle merkityksellisten asioiden mukaan. Kokemus muotoutuu ihmisen toimintaa ohjaavista tai asioille antamista merkityksistä. Fenomenologia tutkii siis varsinaisesti merkityksiä. Se pyrkii ymmärtämään ihmisen merkitysmaailmaa tutkittavasta aiheesta. (Laine 2010, 27–31.) Tässä tutkimuksessa pyritään ymmärtämään kiertävien erityislastentarhanopettajien työhyvinvointia koskevaa merkitysmaailmaa.

Fenomenologiaa on kritisoitu sen yksilökeskeisyydestä, koska siinä etsitään henkilökohtaisia merkityksenantoja (Moilanen & Räihä 2010, 47). Tästä huolimatta sen keskiössä oleva ihmisen subjektiivisuus ulottuu myös yhteisöllisten ilmiöiden kuvaamiseen (Miettinen 2010, 151, 167). Kiertävien erityislastentarhanopettajien työhyvinvointia koskevat merkitykset eivät määrity täysin yksilöllisesti, koska Laineen (2010, 28) sekä Moilasan ja Räihän (2010, 47–48) mukaan subjektiivisilla merkityksillä on yhteisöllinen pohja. Hujala ym. (2007, 107) kirjoittaa esimerkiksi varhaiskasvattajien ammatillisesta sosialisatiosta, jossa yksilön ja yhteisön vuorovaikutus kehittää työntekijän henkilökohtaista ammatillisuutta. Tässä tutkimuksessa maailma nähdään intersubjektiivisesti jaettuna ympäristönä, jolloin ajatellaan, että ihmisen historia vaikuttaa tiedostamatta hänen kokemusmaailmaansa (Pulkinen 2010, 38). Näin ollen merkitykset ovat pohjimmiltaan intersubjektiivisiä, ja yksilön kokemuksia tutkimalla tuodaan esiin myös jotain yleistä (Laine 2010, 29–30). Tutkittaessa yksittäisten kiertävien erityislastentarhanopettajien antamia merkityksiä työhyvinvoinnilleen saadaan selville subjektiivisten merkitysten lisäksi jotain yleistä aiheesta. Näin on erityisesti tässä tutkimuksessa, jossa kaikki tutkimukseen osallistuva

yksilöt ovat samasta yhteisöstä. Heidän kokemusmaailmaansa vaikuttavat osittain samanlaiset tekijät, koska he edustavat samaa ammattikuntaa ja ovat osa samaa yhteisöä, yhden kunnan kiertäviä erityislastentarhanopettajia. Tästä huolimatta tutkimuksen tavoitteena ei ole täysin yleinen kuvaus ilmiöstä. Myös Taipaleen (2010, 129) mukaan kokemus on aina välttämättä subjektiivinen, koska esimerkiksi yhteisölliset normit vaikuttavat kokemukseen vain siinä määrin kuin yksilö on ne omaksunut.

## 5.2.2 Tutkimuksen epistemologiset kysymykset

Epistemologialla tarkoitetaan tieto-oppia, jossa määritellään mitä tieto on, minkälaisia ovat tiedon lähteet ja kuinka tieto pitää perustella (Kaakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006, 38, 48; ks. myös Perttula 2012). Hermeneuttisen fenomenologian epistemologiassa huomioidaan Heideggerin ajatus tulkinnan tarpeesta (Latomaa 2011, 47–48). Hän näki puhtaan fenomenologian mahdottomana ja korosti tulkitsevaa ymmärtämistä kokemuksen tutkimisessa (Niskanen 2011, 111). Näin ollen hermeneuttisessa fenomenologiassa tietoa määrittää kokemusten ymmärtäminen ja tulkinta (Laine 2010, 28). Tässä tutkimuksessa pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkittavien kokemuksia. Siinä korostuvat subjektiivisten kokemusten tavoittaminen, tutkijan esiymmärryksen vaikutus sekä hermeneuttisen kehän idea. Näistä kirjoitetaan seuraavaksi.

Ihmisen mieli koostuu subjektiivisista merkityksenannoista (Latomaa 2011, 17). Ne toimivat tässä tutkimuksessa tiedon lähteenä. Subjektiivisia työhyvinvoinnille annettuja merkityksiä pyritään ymmärtämään ja tuomaan näkyväksi tutkittavien ilmaisujen perusteella, koska Laineen (2010, 31) mukaan hermeneuttinen fenomenologinen tutkimus kohdistuu ihmisen ilmaisuihin, jotka kantavat merkityksiä. Kiertävien erityislastentarhanopettajien työhyvinvoinnin ilmiötä pyritään tuomaan näkyviin haastatteluiden avulla. Tutkimuksessa on tavoitteena niin sanotusti tehdä jo tunnettu tiedetyksi eli tehdä tutkittavien sisäinen todellisuus näkyväksi (Laine 2010, 33; Pulkkinen 2010, 31). Tutkijan ja tutkittavan yhteisellä alueella eli samalla kokemuksellisella todellisuudella on mahdollisuus ymmärtää ja tulkita toisten kokemuksia ja ilmaisuja (Laine 2010, 33). Teoreettinen viitekehys erityisvarhaiskasvatuksesta ja työhyvinvoinnista toimii ikään kuin tutkijan ja tutkittavan yhteisenä alueena, jossa ymmärtäminen ja tulkinta on mahdollista.

Fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään tutkittavan subjektiivisen kokemuksen objektiiviseen ymmärtämiseen (Perttula 2011, 157). Tällöin tutkijan on pyrittävä ilmiön puhtaaseen kuvailuun (Lehtomaa 2011, 163; Perttula 2012, 331; Pulkkinen 2010, 35). Tästä huolimatta tutkijalla on väistämättä ennakko-oletuksia tutkittavasta aiheesta. Tutkijan ymmärrystä ilmiöstä ennen tutkimuksen tekemistä nimitetään esiymmärrykseksi (Laine 2010, 32).

Esiymmärryksenä tässä tutkimuksessa toimivat tutkijan varhaiskasvatusta ja psykologiaa koskeva koulutus, kokemukset sekä mahdollisesti odotukset ja toiveet tutkimuksen tekemisestä. Nykyfenomenologiassa tunnustetaan puhtaan kuvailun olevan mahdotonta tulkinnan vuoksi (Backman 2010, 71; Perttula 2012, 331). Tutkimuksellinen ymmärrys on aina lopulta subjektiivista, tutkijan toimesta rakentuvaa. (Perttula 2011, 157). Tällöin korostetaan tutkijan tietoisuutta omista ennakko-oletuksistaan. Esiymmärryksen tiedostaminen ja omien lähtökohtien kriittinen tarkastelu säilyttävät avoimuuden tutkittavan kokemuksille ja mahdollisuuden saada aikaan aidosti uutta ajattelua (Backman 2010, 72). Tutkijan esiymmärryksen mahdollisimman vähäiseen vaikutukseen on tässä tutkimuksessa pyritty hyödyntämällä tulkinnan prosessissa hermeneuttisen kehän ideaa. Kehää kulkemalla päästään lähemmäs tutkittavan ymmärtämistä ja kauemmas tutkijan omaa ymmärrystä. Siinä olennaista on tutkimuksellinen dialogi, kriittinen refleктоiva ote sekä kehämäinen liike aineiston ja oman tulkinnan välillä. Näin löydetään todennäköisin tulkinta merkityksistä. (Laine 2010, 36–37.) Tutkimuksessa on pyritty mahdollisimman lähellä tutkittavien kokemuksia käyttämällä aineistolähtöistä analyysiä, joka etenee tutkittavien ilmausten perusteella ilman teoreettisen viitekehyksen vaikutusta. Tästä huolimatta tutkimukselle on tarkoituksenmukaista hyväksyä joitakin teoreettisia lähtökohtia, vaikka teoreettista viitekehystä saatetaan pitää fenomenologiassa esteenä toisen merkityksmaailman ymmärtämiselle (Laine 2010, 35). Vasta analyysin loppuvaiheessa taustateoriaa on otettu mukaan, jotta uusi tieto on voitu suhteuttaa tutkimuskysymyksiin. Taustaoletuksia hyödynnettäessä on pyritty kriittisesti arvioimaan ja huomioimaan esiymmärryksen vaikutus. Myös haastatteluiden toteuttamista ohjasivat ja rajasivat työhyvinvointia koskevat psykologiset teoriat. Fenomenologian idea toteutuu myös tutkimusraportin teoriaosuudessa, koska teoreettisen viitekehyksen alkuosaa on muokattu aineiston keräämisen jälkeen. Täsmentämällä teoreettista viitekehystä siitä on saatu paremmin kiertävien erityislastentarhanopettajien työtä kuvaava.

### **5.3 TEEMAHAASTATTELUT AINEISTONKERUUMENETELMÄNÄ**

Aineistonkeruumenetelmänä tutkimuksessa on hyödynnetty haastattelua. Haastattelun voidaan sanoa olevan sekä yleisin että tehokkain laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä (Eatough & Smith 2008, 187; Punch 2005, 168). Se sopii tähän tutkimukseen, koska kiertävien erityislastentarhanopettajien työhyvinvointia ei ole juuri tutkittu. Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 34–35) haastattelun avulla saadaan tietoa vähän kartoitetusta tutkimusalueesta. He jatkavat sen lisäksi soveltuvan asetelmiin, joissa vastaukset voivat olla monitahoisia ja vaikeasti

ennustettavissa. Työhyvinvointi nähdään monitahoisena käsitteenä ja subjektiivisena, yksilön kokemuksen mukaan määrittävänä ilmiönä, jolloin vastauksia on mahdoton ennakoita.

Tässä tutkimuksessa haastattelut toteutettiin yksilöllisinä teemahaastatteluina keväällä 2013. Ennen haastattelua tutkimukseen osallistuville lähetettiin saatekirjeen sisältävä haastattelurunko (Liite 1). Haastattelut nauhoitettiin, mihin tutkittavat suostuivat allekirjoittamalla sopimuksen (Liite 2). Haastatteluihin osallistui erään kunnan kaikki kiertävät erityislastentarhanopettajat. Haastateltuja oli yhteensä viisi. Haastatellut erityislastentarhanopettajat olivat aloittaneet työssään samaan aikaan, jolloin kunnassa oli uudistettu erityispäivähoidon käytäntöjä. Haastatteluhetkellä he olivat toimineet työssään neljä vuotta. Sitä ennen haastellut olivat toimineet päiväkotiryhmän erityislastentarhanopettajana, lastentarhanopettajana tai päiväkodinjohtajana. Heidän kierrettäville alueilleen kuului 4–5 päiväkotia, joissa oli yhteensä 9–15 ryhmää. Lisäksi osa ohjasi erilaisia kerhoja tai vastasi kunnan perhepäivähoidon erityisvarhaiskasvatuksesta. Yksi haastatelluista vastasi lisäksi kunnan erityispäivähoidon koordinoinnista. Hänellä oli vastuullaan vähemmän ryhmiä, koska hänellä oli enemmän muita töitä.

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, koska ne soveltuvat tämän tutkimuksen filosofisiin taustaoletuksiin. Tutkimuksen filosofia pohjaa fenomenologiseen perinteeseen, ja tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla subjektiivisten kokemusten ja merkitysten kautta kiertävien erityislastentarhanopettajien työhyvinvointia. Myös Laineen (2010, 35) mukaan haastattelu sopii fenomenologiseen tutkimukseen. Erityisesti yksilöhaastattelussa tutkittava nähdään merkityksiä luovana subjektina ja hänelle annetaan mahdollisuus tuoda esiin itseä koskevia asioita mahdollisimman vapaasti (Hirsjärvi & Hurme 2011, 34–35).

Yksilöhaastattelut toteutettiin teemahaastatteluina. Puolistrukturoitu haastattelu eli teemahaastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin. Se keskittyy tutkimusongelman kannalta olennaisiin aiheisiin. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47.) Haastattelurunkoon voi kuulua eritasoisia teemoja – laajoja pääaiheita, tarkentavia apukysymyksiä ja yksityiskohtaisia suppeita kysymyksiä (Eskola & Vastamäki 2010, 38). Tutkimuksen haastattelurungon (liite 1) pääaiheet jaettiin tutkimuskysymysten mukaisesti kahteen teemaan: työn olosuhteisiin ja työssä jaksamiseen. Teemat ohjasivat varsinaisia haastattelukysymyksiä, jotka jaettiin teoreettisen viitekehyksen mukaisesti työn voimavaroihin ja vaatimuksiin sekä työuupumuksen ja työn imun osa-alueisiin. Ensimmäinen kysymys oli laaja ja teoreettisesta viitekehyksestä riippumaton. Se antoi tutkittavalle vallan kertoa itse valitsemiaan asioita (Hirsjärvi & Hurme 2011, 107). Eskolan ja Vastamäen (2010, 33) mukaan haastattelun kielivalinnoissa tulee huomioida, että tutkittava ja tutkija puhuvat samoista asioista eivätkä vaikeat käsitteet ole esteenä yhteiselle ymmärrykselle, minkä vuoksi haastattelussa käytettiin yksityiskohtaisia suppeita kysymyksiä. Niiden tarkoituksena oli selkiyttää

haastattelukysymyksiä ja tehdä niitä ymmärrettävämmäksi. Tämä mainittiin myös haastattelurungossa olevassa saatekirjeessä (liite 1). Siinä painotettiin, että vastaajalla oli suppeista kysymyksistä huolimatta mahdollisuus tuoda esiin itselle merkityksellisiä asioita, jotta noudatettaisiin tutkimuksen fenomenologista tavoitetta kuvailla tutkittavien subjektiivisia kokemuksia.

Avoimuus, luonnollisuus ja keskustelunomaisuus kuuluvat fenomenologiseen haastatteluun. Avoimet kysymykset mahdollistavat vastausten kuvailevuuden ja kerronnallisuuden. (Laine 2010, 37.) Haastattelut pyrittiin muotoilemaan mahdollisimman avoimiksi, jotta saatiin esiin tutkittavien subjektiivisia kokemuksia. Tästä huolimatta haastattelut jaoteltiin tutkimuskysymysten mukaisesti teemoihin, koska liian avoin asetelma ei olisi tuottanut tutkimuksen kannalta relevanttia tietoa. Työhyvinvointi on ilmiönä laaja ja monitahoinen, joten teemojen käyttäminen oli väistämätöntä. Myös Laineen (2010, 35) mukaan tutkimuksessa on tarkoituksenmukaista käyttää joitakin teoreettisia lähtökohtia, vaikka fenomenologiassa ne saatetaan nähdä esteenä tutkittavan merkitysmaailman ymmärtämiselle.

Työhyvinvoinnin ollessa henkilökohtainen aihe haastattelutilanteeseen pyrittiin luomaan luottamuksellinen ja vapaa ilmapiiri. Ennen varsinaisen haastattelun alkua käytiin vapaamuotoista keskustelua, koska Eskolan ja Vastamäen (2010, 26, 32) mukaan se vapauttaa ilmapiiriä ja luo luottamusta tutkijan ja tutkittavan välille. He jatkavat, että myös itse haastattelutilanteessa on pyrittävä keskustelunomaiseen vuorovaikutukseen. Haastattelutilanne eteni kysymysten ohjaamana ja tutkittavien ehdoilla, koska Eatoughin ja Smithin (2008, 188–189) mukaan kysymysten tarkoituksena on suunnata haastattelua tutkimuksen rajoissa, mutta fenomenologisen taustan vuoksi on tärkeää edetä haastateltavan ehdoilla. He jatkavat, että suunnitellusta haastattelun kulusta on kyettävä tilanteen niin vaatiessa poikkeamaan. Tarvittaessa tutkija esitti tarkentavia kysymyksiä tai syvensi keskustelua, mutta pääosin tutkija toimi haastattelutilanteessa kuuntelijana ja myötäilijänä, koska Perttula (2008, 141) toteaa, että tutkijan on pyrittävä olemaan haastattelutilanteessa läsnä, mutta häivyttämään itsensä tilanteesta niin, että tutkittavan kokemukset tulevat esille. Haastattelut etenivät tutkittavien ehdoilla, ja jokainen haastattelutilanne muodostui omanlaisekseen. Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruuseen liittyy luonnollista vaihtelua (Kivimäki 2010, 81). Vaikka teemat on määrätty etukäteen, voi esimerkiksi niiden laajuus vaihdella eri haastatteluiden välillä (Eskola & Vastamäki 2010, 28–29). Tässä tutkimuksessa vastausten laajuus vaihteli haastateltavien mukaan. Tutkittavat saivat näin ollen kertoa itselleen merkityksellisistä asioista ja ohjata keskustelun suuntaa.

## 5.4 AINEISTOLÄHTÖINEN ANALYYSI

Kuten edellä on mainittu, tässä tutkimuksessa ja fenomenologiassa tutkitaan ihmisen kokemuksia eli merkitysmaailmaa (Laine 2010, 29, 31). Merkityksiä kuvattaessa pyritään tukeutumaan mahdollisimman paljon aineistoon (Moilanen & Rähä 2010, 52–53). Laadullisessa tutkimuksessa on alettu puhua enenevässä määrin aineistolähtöisestä analyysistä, joka soveltuu myös tapaustutkimuksen analyysimenetelmäksi. Siinä kerätystä aineistosta rakennetaan kiinnostavaa tietoa. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190.) Tässä tutkimuksessa aineisto analysointiin aineistolähtöisesti. Tällöin tutkija ei toimi vain lähtökohdakseen valitseman teorian pohjalta (Eskola 2010, 184).

Aineistolähtöisessä analyysissä päättely etenee induktiivisesti (Hirsjärvi & Hurme 2011, 136). Se tarkoittaa päättelyä yksittäisestä yleiseen eli alhaalta ylöspäin (bottom–up). Siinä toisiinsa yhteydessä olevat osa-alueet yhdistetään kokonaisuudeksi. (Bogdan & Biklen 2003, 6.) Vaikka päättelyssä edetään kohti yleistä, tässä tutkimuksessa ei ole tarkoituksena jättää yksittäisiä aineiston piirteitä huomioimatta. Fenomenologisessa tutkimuksessa ei etsitä yleismaailmallista teoriaa, vaan tavoitteena on ymmärtää tiettyjen ihmisten merkitysmaailmaa koskien tutkittavaa aihetta. Hermeneutiikassa ollaan kiinnostuneita myös ainutkertaisesta, jolloin yksilöllisiä piirteitä ei nähdä epäolennaisina tai satunnaisina aineiston osina. (Laine 2010, 30, 42.) Tässä tutkimuksessa aineiston yksittäiset piirteet täydentävät toisiaan muodostaen kokonaisvaltaisen kuvauksen kiertävien erityislastentarhanopettajien työhyvinvoinnista. Analyysin toteutuksessa on hyödynnetty pääosin Laineen (2010) ja Perttulan (2011 & 2012) ajatuksia fenomenologisesta tutkimuksesta. Muodostettujen luokkien nimet ja analyysin toteutuksen malli ovat Tuomen ja Sarajärven (2009) laadullisen tutkimuksen analyysiä koskevasta teoksesta.

Tämän tutkimuksen analyysi aloitettiin litteroimalla nauhoitetut haastattelut. Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 92 sivua (liite 3). Tämän jälkeen aineistoa alettiin työstää. Perttulan (2011, 144) mukaan fenomenologisessa aineiston työstövaiheessa tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavien kokemuksia ja niin sanotusti elämään ne uudelleen. Tässä Laine (2010, 40) korostaa aineistoon tutustumista. Litteroituun aineistoon tutustuttiin ensin huolellisesti. Sen jälkeen aineistosta poimittiin kaikki yksittäiset, merkityksen sisältävät, ilmaukset. Ne koottiin analyysitaulukkoon (liite 4). Koska Laineen (2010, 40) mukaan aineistoa kuvatessa pyritään esittämään aineiston merkitsevät osat tiivistetysti, tutkittavien alkuperäisilmauksista muodostettiin lyhyempiä, pelkistettyjä ilmauksia.

Punchin (2005, 203) mukaan analyysi alkaa konkreettiselta tasolta edeten yhä abstraktimmaksi. Näin ollen se muotoutuu alkuvaiheen kuvauksesta käsitteellisemmäksi ja

yleisemmäksi (Laine 2010, 42). Laineen (2010, 41) mukaan analyysin seuraavassa vaiheessa hajanaisesta aineistosta etsitään merkityskokonaisuuksia. Tässä tutkimuksessa pelkistetyistä ilmauksista muodostettiin alaluokkia. Yhteen alaluokkaan kuului saman merkityksen sisältämiä pelkistettyjä ilmauksia. Aineistolähtöisessä analyysissä merkityskokonaisuudet etsitään käsittelemällä aineistoa sen oman sisäisen logiikan mukaisesti, eikä esimerkiksi tietyn teorian ohjaamana (Moilanen & Räihä 2010, 55). Alaluokat muodostettiin aineiston ehdoilla. Esimerkiksi haastattelun teemat eivät ohjanneet luokkien muodostusta, vaan jokaista alkuperäisilmausta käsiteltiin ainutlaatuisena ja yksittäisenä aineiston osana. Muodostetut alaluokat yhdisteltiin edelleen laajemmiksi yläluokiksi, joista muodostettiin yhä laajempia pääluokkia. Myös tässä vaiheessa edettiin aineiston ehdoilla, koska Moilasan ja Räihän (2010, 56) mukaan aineistolähtöisessä analyysissä on oltava kriittinen ja uskollinen aineistolle. Aineistoa käsiteltäessä ja luokiteltaessa pyrittiin kriittisesti arvioimaan aineistoon liittyvien merkitysten ja tutkijan omien tulkintojen vuorovaikutusta, jotta pysyttiin aineistolähtöisen analyysin ja fenomenologisen taustafilosofian mukaisissa periaatteissa. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkija pyrkii siirtämään pois kaiken itsensä ja ilmiön välissä olevan (Perttula 2012, 333). Kuten edellä kuvattiin, se toteutetaan hermeneuttisella kehällä, jolla käydään niin sanottua reflektioivaa dialogia aineiston ja tutkijan tulkinnan välillä. Näin pyritään lähemmäs tutkittavan ymmärtämistä ja kauemmas tutkijan esiymmärrystä. (Laine 2010, 36.)

Laineen (2010, 43) mukaan merkityskokonaisuuksien välisiä suhteita selvittämällä saadaan aikaan synteesi. Näin ollen analyysin tuloksena on yksityiskohtainen ja mahdollisimman johdonmukainen merkitysverkosto (Moilanen & Räihä 2010, 56–57). Tässä tutkimuksessa sitä edustivat edellä mainitut yläluokista muodostetut pääluokat. Niitä voidaan sanoa merkitysten muodostamaksi kokonaisuudeksi, jossa on Laineen (2010, 29) mukaan edustettuna mahdollisimman monet tutkittavien kokemuksiin liittyvät merkitysisällöt. Pääluokkien muodostamisen jälkeen täsmennettiin tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ensimmäistä osaa analyysin perusteella, jotta taustateoriasta saatiin paremmin kiertävien erityislastentarhanopettajien työtä kuvaava. Ratkaisu tuki tutkimuksen fenomenologista ja aineistolähtöistä luonnetta. Voidaan todeta aineiston ohjanneen teoreettisen viitekehyksen muodostamista, eikä päinvastoin. Vasta analyysin viimeisessä vaiheessa hyödynnettiin tutkimuksen teoreettista viitekehystä. Laineen (2010, 35) mukaan hermeneuttis-fenomenologisen tutkimuksen lopussa tulkinta ja teoria käyvät vuoropuhelua. Saatuja pääluokkia muotoiltiin yhdistäviksi luokiksi teoreettisten käsitteiden avulla, jotta tuloksista saatiin tutkimuskysymysten mukaisia.



## 5.5 LUOTETTAVUUS

Tässä tutkimuksessa on pyritty kuvailemaan tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman luotettavasti. Hakalan (2010, 22–23) mukaan tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida esimerkiksi tutkimusaineiston sisäisellä ja ulkoisella luotettavuudella. Aineiston sisäinen luotettavuus kertoo, miten hyvin tiedot kuvaavat tutkittavia asioita ja ilmiöitä. Puolestaan ulkoinen luotettavuus kuvaa mahdollisuutta tehdä kerätystä tiedosta yleisiä päätelmiä. Laadullisessa tutkimuksessa korostuu sisäinen luotettavuus, johon tässäkin tutkimuksessa on pyritty mahdollisimman kuvaavilla kiertävien erityislastentarhanopettajien työhyvinvointia koskevilla tuloksilla ja johtopäätöksillä. Tätä tavoitetta on tukenut pyrkimys laadukkaaseen tutkimusraporttiin, uskottaviin perusteluihin sekä luotettavaan tutkimusmenetelmän käyttöön. Näitä osa-alueita käsitellään seuraavaksi.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kulmakivenä pidetään raportoinnin laatua (Kivimäki 2010, 83). Tämän tutkimuksen raportissa on pyritty tekemään näkyväksi tutkimusprosessi, tehdyt valinnat ja johtopäätökset, mitä Saarela-Kinnunen ja Eskola (2010, 191) ovat korostaneet tapaustutkimuksen kohdalla. Tutkimuksen vaiheita ja valintoja on pyritty kuvaamaan ja argumentoimaan mahdollisimman selkeästi ja tarkasti. Myös selkeään kirjoitusasuun on pyritty, koska Latomaan (2011, 79) mukaan tutkijan kyky ilmaista tutkittavien kokemuksia voi toimia virhelähteenä. Huomiota on kiinnitetty myös raportin sisäiseen johdonmukaisuuteen. Tutkimuskysymykset, tulokset ja pohdinta-osuus ovat samassa linjassa kirjallisuuskatsauksen kanssa.

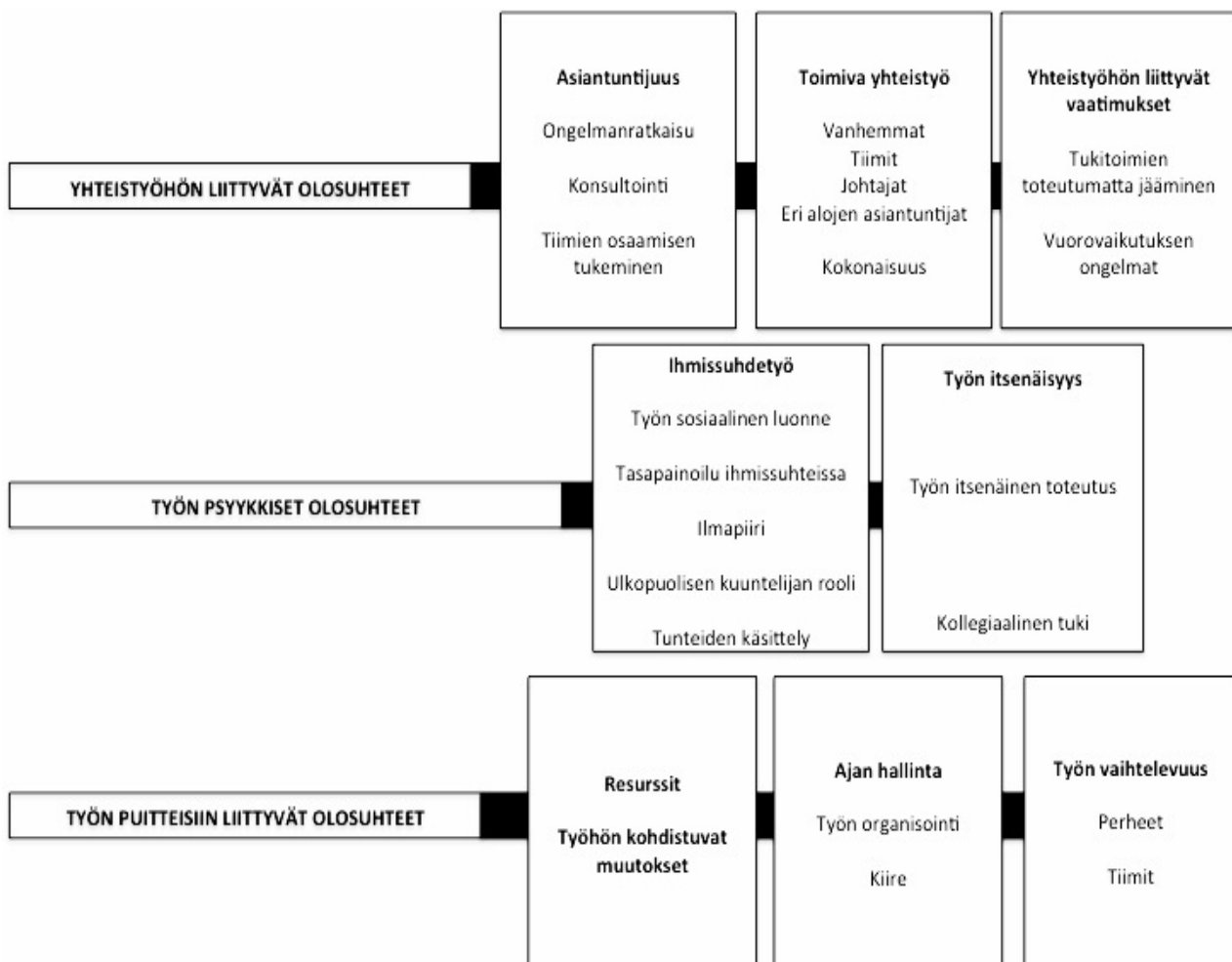
Tässä tutkimuksessa on pyritty myös uskottaviin perusteluihin, koska Kivimäen (2010, 83) mukaan tutkijan on tuotava esiin mahdollisimman johdonmukainen ja uskottava näkemys omista tulkinnoistaan sekä niihin päätyksen perusteista. Tutkimuksessa on pyritty käyttämään monipuolisesti järkiperusteluita sekä empiirisiä että teoreettisia perusteluita, kuten Latomaa (2011, 82–84) suosittelee. Hän jatkaa, että uskottavassa tutkimuksessa pyritään tutkijan, tutkittavan ja tiedeyhteisön tulkintojen yhtenäisyyteen. Siihen on pyritty suhteuttamalla hermeneuttisella kehällä tutkijan tulkinta tutkittavien kokemuksiin sekä yhdistämällä niihin teoreettisen viitekehyksen mukaiset tiedeyhteisön näkemykset.

Luotettavuuteen on kiinnitetty huomiota myös menetelmällisissä ratkaisuissa, joita Latomaa (2011, 81–82) korostaa. Hänen mukaan esimerkiksi filosofisten lähtökohtien kannalta tutkimuksen ontologinen ja epistemologinen relevanttius korostuu. Tämän tutkimuksen ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia on pyritty perustelemaan tarkoituksenmukaisesti. Filosofiset lähtökohdat ovat vaikuttaneet koko tutkimuksen toteuttamiseen, mikä on tuotu raportissa selkeästi esiin. Tutkimusaineistoa kerätessä ja käsiteltäessä on huomioitu Latomaan (2011, 78–79) näkemys,

jonka mukaan luotettavuuteen voivat vaikuttaa sekä tutkija että tutkittava. Ensimmäkin hänen mukaansa tutkittavan ilmausten ymmärtämistä helpottavat yhteinen kieli, kokemustausta sekä tutkijan tietoisuus omista ajatuksista. Tässä tutkimuksessa on perehdytty huolellisesti kirjallisuuteen, mikä on rakentanut tutkijalle kuvaa tutkittavien kielestä ja kokemustaustasta. Analyysivaiheessa on pyritty tiedostamaan tutkijan ajatukset keskittymällä ainoastaan aineistosta nouseviin merkityksiin. Myös haastattelutilanteessa tutkijan tekemät tulkinnat saattavat vaikuttaa keskusteluun tai tutkittavan itsereflektioon (Latomaa 2011, 83). Haastattelussa esitetyt tarkentavat kysymykset on pyritty muotoilemaan mahdollisimman vähän johdatteleviksi, jotta tutkijan tulkinta ei vaikuttaisi tutkittavan kertomaan. Toiseksi, Latomaa (2011, 78) mukaan tutkittava voi vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen, jolloin virhelähteenä voi toimia tutkittavan sanallisen ilmauksen vastaamattomuus hänen kokemukseensa. Lisäksi vastauksia saattavat ohjata Alasuutarin (2011, 150) mukaan arkaluontoisten asioiden kaunistelu tai Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 35) mukaan sosiaalisesti suotavat vastaukset. Tutkittavaan liittyviin luotettavuuden ongelmiin on pyritty vaikuttamaan positiivisella ja avoimella ilmapiirillä ja toimintatavalla koko tutkimusprosessin ajan. Lisäksi tutkimusaineiston luotettavuutta lisää saturaation toteutuminen (Hirsjärvi & Hurme 2011, 60). Tämän tutkimuksen aineisto alkoi osittain toistamaan itseään, joten aineiston voidaan sanoa olevan riittävä ja tältä osin luotettava.

# 6 KIERTÄVÄN ERITYISLASTENTARHANOPETTAJAN TYÖN OLOSUHTEET

Tässä luvussa käsitellään kiertävän erityislastentarhanopettajan työn olosuhteita, koska tutkimuksen ensimmäinen tutkimuskysymys oli: ”Millaiset työn olosuhteet määrittävät kiertävän erityislastentarhanopettajan työhyvinvointia?” Työn olosuhteet voidaan jakaa työn vaatimuksiin ja voimavaroihin. Työn vaatimukset ovat olosuhteita, jotka vaativat työntekijältä pitkittynyttä psyykkistä ponnistelua. Työn voimavarat puolestaan suojaavat työntekijöiden hyvinvointia. Työn vaatimusten–työn voimavarojen -mallin mukaan työn olosuhteet ovat yhteydessä työuupumukseen sekä työn imuun. (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli 2001, 499–502.) Kiertävien erityislastentarhanopettajien työuupumuksen oireiden vähentämiseksi olosuhteisiin liittyviä vaatimuksia on pyrittävä kehittämään. Puolestaan heidän kokemaa työn imua voidaan vahvistaa lisäämällä voimavarojen ilmenemisen mahdollisuutta. Kuvioon 1 on koottu tämän tutkimuksen tulokset koskien kiertävän erityislastentarhanopettajan työn olosuhteita. Ne voidaan jakaa yhteistyöhön liittyviin olosuhteisiin, työn psyykkisiin olosuhteisiin sekä työn puitteisiin liittyviin olosuhteisiin. Kuvatut olosuhteet näyttäytyivät sekä työn vaatimuksina että työn voimavaroina riippuen näkökulmasta. Ainoastaan voimavarana näyttäytyvä tekijä oli kollegiaalinen tuki. Tässä luvussa käsitellään ensin yhteistyöhön liittyviä, sen jälkeen psyykkisiä ja lopuksi työn puitteisiin liittyviä olosuhteita.



**KUVIO 1.** Kiertävän erityislastentarhanopettajan työn olosuhteet

## 6.1 YHTEISTYÖHÖN LIITTYVÄT OLOSUHTEET

Yhteistyöhön liittyvät olosuhteet määrittyivät kiertävän erityislastentarhanopettajan asiantuntijuuden, toimivan yhteistyön sekä yhteistyöhön liittyvien vaatimusten kautta (Kuvio 1). Kiertävän erityislastentarhanopettajan rooli oli toimia konsultoivana asiantuntijana yhteistyössä ryhmien kanssa, mikä oli tulosten perusteella merkittävä työn olosuhde. Yhteistyön toimivuus näyttäytyi työn voimavarana, mutta siihen liittyi myös monia vaatimuksia. Tässä alaluvussa kuvataan kyseisiä osa-alueita.

### 6.1.1 Kiertävä erityislastentarhanopettaja konsultoivana asiantuntijana

Kiertävän erityislastentarhanopettajan työssä korostui asiantuntijuuteen liittyvät ulottuvuudet, joita olivat ongelmanratkaisu, konsultointi sekä päiväkotien tiimien osaamisen tukeminen (kuvio 1). Ensiksi, työn koettiin olevan ongelmanratkaisua, jossa etsittiin sopivia tukikeinoja sekä tunnistettiin tuen tarpeita. Työhön suhtauduttiin ratkaisukeskeisesti, ja onnistuneet ratkaisut lisäsivät hyvinvointia. Työ oli tietotyötä, ja varhaiskasvatuksessa todettiin vaadittavan yhä laajempaa tietämystä. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan (2007, 24) mukaan esimerkiksi tuen tarpeet ovat viime aikoina lisääntyneet ja monipuolistuneet, mikä saattaa aiheuttaa laajemman osaamisen vaatimuksia. Työn huolellista organisointia ja informaation priorisointia pidettiin tärkeänä työn hallinnan kannalta. Lisäksi työn koettiin olevan jatkuvaa oppimista. Ammattitaitoa tuli pitää yllä ja päivittää. Myös Hujala ym. (2007, 102) ovat kirjoittaneet, että ammatillisuuteen kuuluu työn jatkuva kehittäminen. Kiertäviä erityislastentarhanopettajia oli kunnassa koulutettu paljon, minkä koettiin heijastavan työn arvostusta. Ammattikirjallisuuden, materiaalien, kollegoiden ja muiden työntekijöiden tuen nähtiin tukevan oppimista. Myös kokemus lisäsi osaamista. Esimerkiksi ryhmien arjen ymmärtämisen ja tukikeinojen löytämisen todettiin parantuneen kokemuksen myötä. Sen todettiin myös helpottavan työtä, tuovan varmuutta sekä auttavan jaksamaan.

Työssä korostui konsultatiivinen ote, mistä myös Korkalainen (2009, 131) on kirjoittanut. Kiertävän erityislastentarhanopettajan rooli näyttäytyi merkittävänä yhteistyössä päiväkotien tiimien kanssa. Hän oli työntekijöiden yhteistyökumppani erityisvarhaiskasvatuksen kysymyksissä. Henkilökunnan aktiivisuuden tuen suunnittelussa ja toteutuksessa oltiin osittain tyytyväisiä. Erityislastentarhanopettaja ja henkilökunta tapasivat säännöllisesti ja käsitelivät ajankohtaisia aiheita. Erityislastentarhanopettaja joko havainnoi tai osallistui ryhmän toimintaan sekä keskusteli henkilökunnan kanssa. He arvioivat tiimien toimintaa ja suunnittelivat tukitoimia yhdessä. Erityislastentarhanopettajan rooli oli tukea tiimien ongelmanratkaisua. Tiimien henkilökunnalla ja erityislastentarhanopettajalla koettiin olevan erilaista osaamista ja näkemystä. Erityislastentarhanopettajan asiantuntijuudelle koettiin kentällä olevan tarvetta. Myös Korkalaisen (2009, 131) mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaiset kaipaavat tietoa erityispedagogisista kysymyksistä. Kiertävät erityislastentarhanopettajat kouluttivat ryhmien henkilökuntaa ja vastasivat henkilökunnan kysymyksiin. Tutkimukseen osallistuneet olivat motivoituneita välittämään henkilökunnalle tietoa, jota etsittiin tarvittaessa. Lisäksi menetelmille, niiden toteuttamisen mallittamiselle ja säännölliselle käytölle koettiin olevan tarvetta. Mallittamisen koettiin olevan osittain vaikeaa, mutta sen todettiin toimivan.

*”Sitähän (mallittamista) pitäis tehdä paljon... pitäis olla auttamassa ja ohjaamassa ja mallintamassa, mutta se onki yllättävän vaikeeta.” (Kelto1)*

*”Yhdessä päiväkodissa vedin leikkiryhmää. Henkilökuntaa oli siellä aina kattomassa, ja nyt he vetää sitä itse.” (Kelto3)*

### 6.1.2 Toimivan yhteistyön merkitys

Yhteistyön merkitys korostui aineistossa tärkeänä työn olosuhdetekijänä. Yhteistyökumppanit ja toimiva yhteistyö nähtiin voimavarana. Yhteistyöllä tehdyt oikeat ratkaisut toivat ilon ja ylpeyden tunteita työhön. Yhteistyön toimivuus korostui vanhempien, päiväkotien tiimien, johtajien sekä ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa. Yhteistyöhön liittyvät tekijät nousivat esiin myös keskeisenä työn vaatimuksena. Toimimaton yhteistyö kuormitti työntekijöitä, ja sitä esiintyi yhteistyössä vanhempien, päiväkotien tiimien, johtajien ja sosiaalitoimen kanssa.

Yhteistyön vanhempien kanssa ollessa toimivaa koettiin sen auttavan lapsen asioiden etenemisessä. Kasvatuskumppanuuden haastavuus näyttäytyi aineistossa. Sen koettiin muuttuneen haasteellisemmaksi. Myös Korkalaisen (2009, 137, 173, 217) mukaan yhteistyö vanhempien kanssa on yhä tiiviimpää ja monimutkaisempaa. Kirjallisuudessa esiintyy viitteitä myös kasvatuskumppanuuden lastensuojelullisesta näkökulmasta ja vanhemmuuden heikon toteutumisen riskeistä lapsen kehitykselle (Heinämäki 2004b, 176; Melamies ym. 2004, 103). Lisäksi on todettu, että lasten ja perheiden ongelmien muuttuminen haasteellisimmiksi lisää varhaiskasvatuksen erityisopettajan työn vaativuutta (Setälä 2009, 62). Myös tämän tutkimuksen tulosten mukaan moniongelmaisten ja yhteiskuntaan kiinnittymättömien perheiden määrän koettiin lisääntyneen, ja ongelmien kasautumisen tietyille perheille vaikutti olevan yleisempää. Myös ongelmien periytyminen sukupolvelta toiselle näkyi erityislastentarhanopettajan työssä. Lisäksi vanhempien parisuhdeongelmat vaikeuttivat kiertävän erityislastentarhanopettajan työtä.

*”Kun yhteistyö vanhempien kanssa on toimivaa, se helpottaa ihan hirveesti asioita ja lapsen asiat lähtee menemään eteenpäin.” (Kelto4)*

*”Jossain perheessä voi olla, että ne ongelmat ei muutu. Lastenlapsien jälkeen on samat ongelmat ja sitten ne lisääntyy.” (Kelto1)*

Ryhmien henkilökunnan ja kiertävän erityislastentarhanopettajan välisessä hyvässä yhteistyössä henkilökunta oli luottanut erityislastentarhanopettajaan ja kokenut saadun tuen riittäväksi. Lisäksi se oli ottanut vastaan apua ja ehdotettuja menetelmiä. Ehdotettujen muutosten toteuttaminen toi iloa henkilökunnan lisäksi kiertävälle erityislastentarhanopettajalle. Tuen toteutuminen ryhmissä koettiin kaikkien osapuolten eduksi.

*”Toiset imee kaiken ja haluais lisää ja lisää kokoajan. Se on kiva mennä semmisiin ryhmiin.” (Kelto5)*

Toimimaton yhteistyö tiimien kanssa ilmeni henkilökunnan asenteissa ja näyttäytyi erityislastentarhanopettajille turhautumisena. Heinämäen (2006, 20) mukaan yhteisön näkemys erityisyydestä ohjaa kasvattajien toimintaa. Tiimien henkilökunnan ongelmakeskeisyys, innottomuus ja suhtautuminen ehdotettuihin muutoksiin kuormitti erityislastentarhanopettajia. Myös Korkalaisen (2009, 132, 136) tutkimuksessa havaittiin päiväkotihenkilöstön asenteissa muutostarvetta myönteisempään suuntaan. Kiertävät erityislastentarhanopettajat toivoivat henkilökunnan keskittävän ongelmien ratkaisemiseen.

*”Semmonen ratkaisukeskeisyys mun mielestä tässä pitäis olla aina, että ei vellota missään.” (Kelto4)*

Lisäksi henkilökunnan innostuminen tukitoimien toteuttamiseen koettiin haasteelliseksi. Yksittäiset työntekijät saattoivat suhtautua negatiivisesti ehdotettuihin muutoksiin. Erityislastentarhanopettajia turhautti myös tiimien henkilökunnan oletus siitä, että he keskittyisivät vain yhden lapsen asioihin ilman kokonaisuuden huomioimista. Korkalaisen (2009, 175) tutkimuksessa erityislastentarhanopettajat arvioivat tärkeimmäksi osaamisalueekseen juuri kokonaisuuden hallinnan. Lisäksi henkilökunnan vaihtuvuuden koettiin vaikeuttavan yhteistyön tekemistä. Esimerkiksi työntekijöiden tiimiytymisen prosessin onnistuminen vaikutti toiminnan kehittämiseen.

Yhteistyön toimivuus johtajien kanssa koettiin tärkeäksi johtajan ja erityislastentarhanopettajan yhteisen linjan vuoksi. Erityislastentarhanopettaja tarvitsi työhönsä johtajan tuen, ja ristiriidat johtajan kanssa vaikeuttavat työtä. Yhteistyö johtajien ja esimiehen kanssa koettiin onnistuneeksi. Tästä huolimatta yhteistyön koettiin olevan kehittymässä, ja johtajan ja kiertävän erityislastentarhanopettajan roolit nähtiin erilaisina. Yhteistyön vaikeudet johtajan kanssa ilmenivät epäselvänä roolien jakona. Tutkimukseen osallistuneet kokivat tehtäväkseen tiedottaa johtajaa ryhmien toiminnasta. Johtajien tehtävänä puolestaan koettiin olevan epäkohtiin puuttuminen. Erityislastentarhanopettajat olivat osittain tyytymättömien johtajien rohkeuteen puuttua alaiensa työskentelyyn esimerkiksi tilanteissa, joissa he eivät toimineet sovitulla tavalla. Rohkeuden lisäksi kyse voi olla myös siitä, että johtajat tarvitsevat lisäresursseja lisääntyneiden työmäärien myötä (Korkalainen 2009, 145).

Eri alojen asiantuntijoiden kanssa tehdyssä toimivassa yhteistyössä korostuivat erilaisen tietämyksen hyödyntäminen, henkinen tuki ja arvostus. Yhteistyössä toteutui tutkijan tulkinnan mukaan jaetun asiantuntijuuden periaatteet (ks. Karila & Nummenmaa 2001, 23; Vanhalakka-

Ruoko 2010, 124). Ulkoisilta yhteistyökumppaneilta saatiin tukea vuorovaikutukseen vanhempien kanssa. Myös heidän mielipiteiden hyödyntäminen tuki työtä. Lisäksi asiantuntijoiden antama arvostus päiväkodin arjelle ja erityislastentarhanopettajan asiantuntemukselle oli merkityksellistä. Siirtymävaiheet ja koulun kanssa tehtävän yhteistyön jatkuvuus koettiin merkityksellisenä.

*”Kun yhdessä mietitään niitä asioita. Sillä on ihan älyttömän iso merkitys.”  
(Kelto4)*

*”Yhteistyökumppaneissa se on ehkä voimavara, että ei oo yksin.” (Kelto2)*

Toimimatonta yhteistyötä ilmeni sosiaalitoimen kanssa. Erityisesti tiedonkulkuun liittyvät ongelmat vaikeuttivat yhteistyötä. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta (2009, 47) on myös peräänkuuluttanut selkeitä säännöksiä tietojen luovuttamisesta. Lisäksi sosiaalityöntekijöiden vaativat työolot heijastuivat erityislastentarhanopettajien työhön. Sosiaalityöntekijöiden nähtiin olevan ylityöllistettyjä ja työntekijöiden vaihtuvuuden koettiin vaikeuttavan yhteistyötä. Tulokset tukevat aiempia havaintoja lastensuojelupolitiikan talouden niukkuudesta sekä sosiaalityöntekijöiden kiireestä ja vaihtuvuudesta (Forsberg & Ritala-Koskinen 2012, 168, 174; Harrikari 2012, 84).

Moniammatillisessa yhteistyössä kiertävän erityislastentarhanopettajan tehtävänä oli kokonaisuudesta huolehtiminen. Esimerkiksi lapsen tuen suunnitteluun liittyvät palaverit koettiin vaativina ja kuluttavina. Kiertävillä erityislastentarhanopettajilla oli monipuolinen rooli näissä palavereissa. Heidän tuli toimia puheenjohtajana, kirjata, huolehtia aikataulusta sekä jakaa puheenvuoroja samalla, kun osallistuivat keskusteluun ja jäsensivät sitä. He huolehtivat kokonaisuudesta. He pitivät huolta sekä lapsen ja perheen tilanteen että lapsiryhmän toiminnan kokonaisvaltaisesta huomioimisesta. Tässä yhteydessä mainittakoon, että yhteistyön hajanaisuus saattoi vaikeuttaa sekä erityislastentarhanopettajan työtä että lapsen asioiden etenemistä. Erityisvarhaiskasvatuksen kehittämisen haasteeksi on aiemmin todettu yhteistyön koordinoimattomuus ja toiminnan pirstaleisuus (Heinämäki 2004b, 166; Korkalainen 2009, 195; ks. myös Saulio & Heinämäki 2004, 39). Yhteistyön koettiin kuitenkin olevan myös hedelmällistä ja jatkuvaa.

### 6.1.3 Yhteistyön ulottuvuudet työn vaatimuksina

Työn vaatimuksena tuli aineistossa esiin yhteistyöhön liittyvät vaatimukset, joita olivat tukitoimien toteutumatta jääminen sekä vuorovaikutuksen ongelmat (kuvio 1). Lapsen tukitoimien toteutumatta jääminen ilmeni esimerkiksi niin, että erityislastentarhanopettajan konsultoidessa



tiimejä ohjeita tai neuvoja ei aina otettu vastaan. Yhdessä sovittuja muutoksia ei välttämättä toteutettu eikä ryhmän toiminta muuttunut. Tämä aiheutti neuvottomuutta erityislastentarhanopettajissa. Yhtäältä ymmärrettiin, että ohjeita voi olla vaikea ottaa vastaan. Toisaalta koettiin neuvojen pyytämisen ja vastaanottamisen olevan ristiriidassa.

*”Jotkut henkilökunta-asiat on semmosia, jotka aiheuttaa semmosta pahoinvointia... että kun ei saa niitä asioita menemään” (Kelto3)*

*”Kyllä mä ittestäni tunnistan, että jos joku tulis mulle sanomaan, että tee näin tai mikset tee näin... nii mullahan nousis heti karvat pystyyn. Mutta sitten on joku talo tai ryhmä, missä tuntuu, et siellä ei mitään muutosta tapahdu.” (Kelto1)*

Myös henkilökunnan sitouttaminen koettiin vaikeaksi, ja sen todettiin onnistuneen ulkopuolisten asiantuntijoiden mielipiteiden avulla. Tämä saattaa heijastaa esimerkiksi Pihlajan (2005, 149), Heinämäen (2004b, 111, 119) ja Laineen (2004, 95–96) kirjoittamaa medikalistista painotusta erityisvarhaiskasvatuksessa. Lisäksi henkilökunnalla ja erityislastentarhanopettajalla saattoi olla erilaisia odotuksia työn tuloksista. Yhtäältä henkilökunta odotti nopeita tuloksia ja ratkaisuja, joita erityislastentarhanopettajalla oli vain joskus ehdotettavana. Toisaalta henkilökunnan koettiin muuttuneen kärsivällisemmäksi. Lisäksi vanhemmat eivät välttämättä noudattaneet tehtyjä sopimuksia. Perheiden tilanne ei välttämättä muuttunut niistä huolimatta. Tukitoimien toteuttamisen perheissä nähtiin vaativan aikaa. Myös tarjotut tukivaihtoehdot saattoivat olla sopimattomia perheen tilanteeseen. Tukitoimien toteutumatta jättämisen aiheuttama kuormitus saattaa liittyä pedagogiseen hyvinvointiin, johon liittyy pedagogisten tavoitteiden saavuttaminen (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2010, 735, 746). Lisäksi Perho (2009, 92) on todennut lasten oppimisen ja kehityksen liittyvän opettajien itsetuntoon ja työn imuun.

Toisena yhteistyöhön liittyvänä vaatimuksena oli vuorovaikutukseen liittyvät ongelmat. Ristiriitaisten mielipiteiden koettiin kuluttavan. Kauniston, Uiton, Estolan ja Syrjälän (2009, 463) mukaan pitkään jatkuvat ristiriidat vanhempien kanssa saattavat heikentää työhyvinvointia. Vuorovaikutustilanteiden ongelmallisuuteen liittyivät esimerkiksi varhaiskasvatushenkilöstön ja vanhempien väliset näkemuserot. Varhaiskasvatushenkilöstöllä tarkoitan tässä yhteydessä sekä tiimien henkilökuntaa että varhaiskasvatuksen erityislastentarhanopettajia. Varhaiskasvatushenkilöstön ja vanhempien välisen vuorovaikutuksen laatua pidettiin merkityksellisenä. Ammatillaisen vuorovaikutusosaamiseen kuuluu luottamusta herättävä tapa olla vuorovaikutuksessa myös vanhempien kanssa (Karila 2006, 99). Vuorovaikutus vanhempien kanssa oli pääosin hyvää, mutta myös eriäviä mielipiteitä ja konflikteja esiintyi. Esimerkiksi arvoriistiriidat vaikeuttivat yhteistyötä. Ammatillaisten ja perheen erilaisten tavoitteiden

yhteensovittamisesta on kirjoitettu aiemmin useassa lähteessä (ks. esim. Karila 2006; Sheehey & Sheehey 2007; Sipari 2008; Tauriainen 2000). Vanhemmilla ja varhaiskasvatushenkilöstöllä todettiin olevan erilaista tietämystä, mikä saattoi heijastua vuorovaikutukseen. Myös epäluottamusta varhaiskasvatushenkilöstön asiantuntijuutta kohtaan esiintyi. Vanhemmilta saadun arvostuksen on havaittu liittyvän naisluokanopettajien itsetuntoon (Perho 2009, 92). Vanhemmilla nähtiin olevan valta päättää lapsensa asioista, mutta heille haluttiin antaa tietoa valintojen merkityksestä ja tarkoituksenmukaisuudesta.

*”Mä toivoisin, että noita päiväkodin työntekijöitä pidettäis vähän enemmän asiantuntijoina, kun mitä ne tällä hetkellä joidenkin vanhempien silmissä on. Täytyy tulla aina joku ulkopuolinen, joka sanoo, että nyt on asiat näin.” (Kelto5)*

Vuorovaikutustilanteiden ongelmallisuus näkyi myös tiimien sisäisinä ristiriitoina, joiden koettiin vaikeuttavan kiertävän varhaiskasvatuksen erityislastentarhanopettajan työtä. Kiertävän erityislastentarhanopettajan roolina oli usein vuorovaikutustilanteiden ohjaajana toiminen. He toimivat näkökulmien yhdistäjänä ja pyrkivät suuntaamaan keskustelua. Tavoitteena oli hienovarainen, pohtiva ja positiivinen keskustelu. Erityislastentarhanopettajat kokivat välttävänsä henkilökunnan, vanhempien tai lapsen arvostelua ja loukkaamista. Tästä huolimatta erityislastentarhanopettajien oli puhuttava suoraan vaikeista asioista. Tällöin erityislastentarhanopettajan tehtävänä oli niin sanotusti tuoda paha esiin. Suorasanaisuus muodostui ongelmalliseksi toimittaessa ryhmien henkilökunnan kanssa. Sen todettiin aiheuttavan konflikteja.

## **6.2 TYÖN PSYKKISET OLOSUHTEET**

Tässä alaluvussa käsitellään kiertävän erityislastentarhanopettajan työn psyykkisiä olosuhteita (Kuvio 1). Työ näyttäytyi ihmissuhdetyönä, jossa kiertävä erityislastentarhanopettaja toimi ulkopuolisena kuuntelijana. Tämän vuoksi työssä vaadittiin paljon omien tunteiden säätelyä. Työ oli myös hyvin itsenäistä, minkä vuoksi kollegiaalista tukea korostettiin työn merkittävänä voimavarana.

### **6.2.1 Tunteiden käsittelyä vaativa ihmissuhdetyö**

Kiertävien erityislastentarhanopettajien vastauksissa heijastui vahvasti työn luonne ihmissuhdetyönä, jossa oli paljon moniammatillista yhteistyötä, sosiaalista kanssakäymistä sekä tasapainoilua ihmissuhteissa. Moniammatillinen yhteistyö näkyi kiertävien

erityislastentarhanopettajien työssä runsaina palavereina, joissa tukitoimia suunniteltiin erilaista tietoa yhdistäen. Ihmissuhteiden runsasta määrää pidettiin sekä voimavarana että vaatimuksena.

*”Kun ajattelee, että menee joka aamu eri ryhmään Lapsia saattaa olla se parikymmentä, ylikin. Sitten on sen ryhmän aikuiset. Sitten saattaa olla iltapäivällä vielä joku toinen palaveri ihan toisten ihmisten kanssa. Ja tää on viis päivää viikossa, tai ainakin neljä. Jos sitä rupee laskemaan, niin siitä äkkiä tulee varmasti yli 100 ihmistä viikossa, kenen kanssa pitäis aina olla, parhaimmillaan, vaikka itellä olis mikä päivä.” (Kelto4)*

*”Mä tykkään tavata ihmisiä. Että näkee aikuisia sekä lapsia.” (Kelto3)*

Työn sosiaalisuuden vuoksi ammatillisuudessa korostettiin vuorovaikutustaitoja, yhteistyökykyä ja -halua. Yhteistyötaitojen merkityksestä ovat kirjoittaneet myös esimerkiksi Karila ja Nummenmaa (2003, 133), Nikander (2005, 260) sekä Rantala (2004, 101). Erityislastentarhanopettajat kokivat vuorovaikutustaitonsa hyviksi ja he ajattelivat pystyvänsä toimimaan vaikeissa vuorovaikutustilanteissa. Lisäksi vuorovaikutustilanteiden koettiin opettavan ja kehittävän taitoja entisestään.

Kiertävän erityislastentarhanopettajan työn monitasoisuus ilmeni tasapainoiluna ihmissuhteissa. Vastaajat yrittivät olla niin sanotusti sotkeutumatta erilaisiin ihmissuhteiden ulottuvuuksiin. Heidän tuli toimia luottamuksellisesti esimerkiksi johtajien kanssa. Lisäksi päiväkotien tiimien sisäisten ihmissuhdeongelmien ratkaisemista tai vanhempien toiminnan arvostelua tiimien kanssa ei pidetty kiertävän erityislastentarhanopettajan työtehtävänä. Erityislastentarhanopettajan tuli näin ollen toimia monenlaisissa rooleissa ja vaihtaa niitä tilanteen mukaan.

Kirjallisuuden mukaan emotionaalinen tuki ja positiivinen ilmapiiri ovat työyhteisön tärkeitä tekijöitä (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2010, 746). Sosiaalisen ilmapiirin voidaan sanoa olevan opettajan työn voimavara (Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006, 504). Kiertävien erityislastentarhanopettajien mukaan päiväkotien ilmapiiri vaihteli. Siihen liittyvät vuorovaikutuksen toimivuus ja luonnollisuus vaihtelivat päiväkotien mukaan. Vuorovaikutuksen toimiessa keskustelu on rentoa ja työntekijät tulevat toimeen keskenään. Myös esimerkiksi huumori kuului hyvään ilmapiiriin toimittaessa lasten ja henkilökunnan kanssa. Hyvään ilmapiiriin kuului myös kiertävien erityislastentarhanopettajien kokeminen itsensä tarpeelliseksi ja hyväksytyksi. Tällöin heidät otettiin hyvin vastaan.

Kiertävällä erityislastentarhanopettajalla oli aineiston mukaan ulkopuolisen kuuntelijan rooli. Vastaajat kokivat ensinnäkin olevansa ulkopuolisia henkilöitä perheiden elämässä ja varhaiskasvatuksen arjessa. Päiväkotien henkilökunnan todettiin tekevän suurimman työn, jossa

erityislastentarhanopettaja on taustatukena. Näin ollen onnistumisenkin katsottiin olevan ryhmien henkilökunnan ansiota. Työssä ei koettu olevan mahdollista muodostaa vahvoja suhteita lapsiin ja perheisiin. Vaikka erityislastentarhanopettajat ohjasivat myös lapsiryhmiä, työn koettiin olevan pääosin aikuisten tehtävää työtä. Omaa lapsiryhmää kaivattiin osittain. Vastaajat toivoivat enemmän mahdollisuuksia tavata vanhempia arjen tilanteissa, koska tapaamiset rajoittuivat nyt vain järjestettyihin palavereihin. Kiertävien erityislastentarhanopettajien todettiin olevan ulkopuolisia lapsen kehityksen haasteiden havaitsojia sekä ongelmien puheeksiottajia. He kokivat osittain yksinäisyyden ja ulkopuoliseksi jäämisen tunteita.

*”Kyllä mä oon joskus kaivannut sitä omaa lapsiryhmää, että kun siinä on ne suhteet lapsiin ja perheisiin ihan toisenlaisia kuin tässä työssä.” (Kelto2)*

Aineiston mukaan vastaajilla oli kuuntelijan rooli. Työn todettiin vaativan toisen osapuolen, erityisesti tiimien henkilökunnan kuuntelemista ja läsnäoloa. Erityislastentarhanopettajille kerrottiin monenlaisia asioita. Henkilökunnan tarpeita ja perusteluja pyrittiin kuuntelemaan ja kuulemaan eli ottamaan huomioon. Läsnäolon vaatimus tuli esiin erityisesti lapsiryhmän ohjaamisen ja lapsiryhmässä toimimisen tilanteissa.

*”Kun miettii sitä, että kun menee ryhmään, niin jos sattuu, että siellä ei oo kaikki asiat ihan kohdallaan esimerkiksi henkilökunnan kesken... niin me ollaan niitä, joille usein puhutaan niitä asioita.” (Kelto3)*

*”Täytyy voida ihan hyvin ja olla kiinnostunut työstä, että jaksaa kuunnella toisia.” (Kelto4)*

*”Esimerkiksi lapsiryhmää kun ohjaa... Siinä on oltava täysin, siis 150 prosenttisesti, läsnä tai siitä ei tuu mitään..” (Kelto4)*

Työ vaati tunteiden käsittelyä. Työ oli tutkijan tulkinnan mukaan tunnettyötä (Hochschild 2012, 7; Onnismaa 2010, 23). Työ koettiin henkisesti raskaaksi, ja siinä kohdattiin paljon negatiivisia ulottuvuuksia. Työn todettiin sisältävän paljon henkistä painetta. Erityislastentarhanopettajat kohtasivat esimerkiksi vanhempien pettymystä. He pyrkivät suhtautumaan vanhempien negatiivisiin tunteisiin arvostavasti, ja vanhempien koettiin tarvitsevan aikaa lapsensa tuen tarpeen hyväksymiseen. Työhön liittyvien asioiden prosessointia pidettiin tärkeänä, mikäli asia oli jäänyt vaivaamaan jotenkin. Myös omien tunteiden purkamista pidettiin tärkeänä. Lapsia koskevia tärkeitä asioita saatettiin ajatella tai niihin liittyviä tunteita säädellä myös kotona tai työmatkalla. Työ ja vapaa-aika pyrittiin tästä huolimatta erottamaan toisistaan.

## 6.2.2 Itsenäistä työtä kollegoiden tuella

Työn toteuttamisen koettiin olevan itsenäistä. Työn vapaus ja liikkuvuus nähtiin työn voimavarana. Kiertävät erityislastentarhanopettajat suunnittelivat ja organisoivat työtään sekä tekivät päätöksiä itsenäisesti. Osittain päätöksenteon itsenäisyys koettiin kuormittavana tekijänä. Persoonan koettiin näkyvän vahvasti työn tekemisen tavassa. Erityislastentarhanopettajat kokivat oman luonteen vaikuttavan esimerkiksi sinnikkyytteen, työn määrän säätelyyn, riittämättömyyden tunteeseen tai työhön suhtautumiseen. Oman persoonallisuuden ja työn yhteensopivuutta pidettiin tärkeänä. Yksin tehtävän työn aikaa pidettiin voimavarana, ja sen koettiin auttavan jaksamaan. Työn rauhassa tekemistä arvostettiin. Ilman sitä töitä jäisi hoitamatta erityisesti kiireisinä aikoina. Vastaajat kaipasivat aikaa tehdä työtä yksin, jolloin tehtiin paperitöitä ja juoksevia asioita tai valmisteltiin ja suunniteltiin työtehtäviä. Huolellisen valmistautumisen kerrottiin helpottavan työtä. Sen merkitystä korostettiin esimerkiksi vaikeiden palavereiden kohdalla. Oma toimisto paikkana toimi vastaajien kokemuksen mukaan työn voimavarana, niin sanottuna omana tilana. Useimmat vastaajat pitivät niin sanotun toimistopäivän säännöllisesti, ja osa vastaajista käytti päivittäin aikaa yksin tehtävään työhön.

*”Jotenkin mä koen pakopaikkana tämän pienen toimistokopin. Tänne voi tulla tekemään ja ihan konkreettisesti järjestelemään asioita.” (Kelto1)*

*”Kun on niitä tosi kiireisiä aikoja, jolloin ei jää sitä toimistoaikaa ollenkaan, niin silloin jää osa asioista hoitamatta... ihan siis konkreettisesti” (Kelto4)*

Ainoaksi yksinomaan voimavaraksi vastaajat kokivat kollegoiden tuen ja saatavuuden. Myös Metteri ja Haukka-Wacklin (2012, 60) ovat kirjoittaneet kollektiivisen tuen merkityksestä jaksamiselle individualistisen työtavan korostuessa. Vastaajat kokivat kuntansa kiertävien erityislastentarhanopettajien tiimin sopivan kokoiseksi ja yhteistyön toimivaksi. Kollegoilta haettiin ja saatiin paljon sekä tiedollista että henkistä tukea. Myös Setälän (2009, 62) mukaan kollegiaalinen tuki tarjoaa vertaistukea sekä kehittävät ammatillista osaamista. Kollegoilta saatiin työhön erilaisia näkökulmia ja heidän kanssaan voitiin jakaa työhön liittyviä tunteita. Esimerkiksi ryhmien henkilökunnalle ei osoitettu omia negatiivisia tuntemuksia. Kollegoiden tavoittamista sekä puhelimitse että viikoittaisissa palavereissa pidettiin tärkeänä. Kunnan kiertävien erityislastentarhanopettajien tiimi piti yhteisen tapaamisen kerran viikossa. Sitä pidettiin tärkeänä työhyvinvointia tukevana tekijänä, mutta se koettiin liian lyhyeksi. Vastaajat kaipasivat enemmän aikaa yksittäisten lasten tilanteista keskustelemiseen. Myös tunteiden käsittely tuli esille tiimin

palavareiden yhteydessä. Palaveri koettiin tärkeänä tunteiden purkamisen paikkana. Osa piti tapaamisia asiapitoisina ja kaipasivat tunteiden käsittelyyn enemmän aikaa.

*”Meidän yhteisissä palavereissa voi sitten puhaltaa näitä asioita toinen toisille ja kertoa siinä porukassa niitä tuntemuksia.” (Kelto1)*

*”Kollegat, hyvä kollegat, on sitten se tuki.” (Kelto2)*

*”Me voidaan mistä asiasta vain soittaa toisillemme. Se lisää sitä hyvinvointia ja tekee sen työn mielekkääksi.” (Kelto3)*

*”Saa sitä sellaista toista näkökulmaa siihen asiaan, että se on ihan ehdoton ja ensimmäinen tuki.” (Kelto 4)*

*”Se puhelinyhteys jollekin, että ’Onko sulla tästä kokemusta?’ on tärkeä, koska toisella saattaa olla tosi hyviä kokemuksia jostain tietynlaisesta tilanteesta.” (Kelto 5)*

## 6.3 TYÖN PUITTEISIIN LIITTYVÄT OLOSUHTEET

Viimeinen osa-alue kiertävän erityislastentarhanopettajan työn olosuhteissa liittyi työn puitteisiin (Kuvio 1). Niitä olivat ajan hallinta, resurssit ja työhön kohdistuvat muutokset sekä työn vaihtelevuus. Tässä alaluvussa käsitellään niitä koskevia tuloksia.

### 6.3.1 Ajan hallinta

Erityisvarhaiskasvatuksen työolosuhteita luonnehtii ajan hallinta. Aineiston mukaan työ vaati huolellista organisointia. Tyypillinen kiertävien erityislastentarhanopettajien työpäivä alkoi toimistotöillä. Aamupäivä vietettiin lapsiryhmässä ja iltapäivä tiimipalavereissa. Työpäivän päätteeksi hoidettiin muita asioita. Aikataulujen ja oman ajankäytön suunnittelua ja työn rajaamista pidettiin tärkeänä, ja sitä koettiin oppineen. Tämän vuoksi kiireen tunnetta saatettiin pitää itse aiheutettuna. Työn suunnittelua helpottivat työajan joustavuus. Työn jaksottumiseen ja aikataulujen toimivuuteen oltiin tyytyväisiä. Pääosin töitä oli paljon, mutta työmäärä koettiin myös hyväksi. Työn organisointiin kuului myös työmäärän itsenäinen rajaaminen.

Aiemmin on todettu, että erityisvarhaiskasvatuksen työympäristöä luonnehtii ajan riittämättömyys ja jatkuva kiire (Karila & Kupila 2010, 5, 75; Korkalainen 2009, 193). Kiire tuli esiin myös aineistossa, mutta sen koettiin olevan hallittavissa hyvällä työn organisoinnilla. Tunne kiireestä esiintyi työssä vaihtelevasti. Sitä aiheuttivat palaverit, koulutukset ja tietotekniikka sekä eri aikoihin kasautuvat työtehtävät. Ajoittainen kiire koettiin kuluttavaksi, ja sen todettiin

vaikuttavan työn tekemiseen. Se lisäsi stressiä ja epävarmuutta. Lasten asioiden hoitamisen koettiin kärsivän työssä vallitsevasta kiireestä. Töiden kasaantuessa myös ongelmanratkaisu ja ajattelu vaikeutuivat. Lisäksi keskusteluihin ja ammattikirjallisuuden lukemiseen varattu aika väheni kiireen vuoksi. Aineistosta kävi ilmi, että osa vastaajista koki, että kaikki työt ehdittiin tehdä. Haastatteluissa mainittiin myös, että kiire edesauttoi töiden tekemistä.

### 6.3.2 Resurssit ja työhön kohdistuvat muutokset

Resurssien kohdistaminen on yksi kiertävän erityislastentarhanopettajan työn olosuhteita määrittävistä tekijöistä. Yhtäältä resursseja oli riittävästi, toisaalta niihin koettiin liittyvän monta ongelmaa. Kiertävän erityislastentarhanopettajan työn puitteet tutkittavassa kunnassa koettiin hyviksi ja työn nähtiin olevan hallittavissa. Erityislastentarhanopettajia oli riittävästi, kierrettävät alueet olivat sopivan kokoisia ja ryhmien määrä hyvä. Myös materiaalia ja kirjallisuutta oli erityislastentarhanopettajilla runsaasti. Resurssien niukkuuteen näytti liittyvän monta ongelmallista tekijää. Niistä ensimmäinen oli rahan valta. Resurssien koettiin olevan lapsen tarpeita tärkeämpiä. Erityislastentarhanopettajat olivat tyytymättömiä päätöksentekoon, jossa työntekijöiden mielipiteitä ja kentän tarpeita ei otettu huomioon. He uskoivat ongelman olevan yleinen Suomessa. Tällöin ajan ja energian koettiin kuluvan lausuntojen hankkimiseen tuen tarjoamisen sijaan. Heinämäki (2004a, 74) on todennut, että päättäjille voi olla vaikea osoittaa tuen vaikuttavuutta ja taloudellista hyötyä, koska sitä on vaikea mitata ja tulokset näkyvät myöhemmin lapsen kasvaessa. Tähän liittyi myös toinen ongelma, jonka mukaan resurssien myöntäminen koettiin ongelmalliseksi. Resurssien saaminen koettiin osittain vaikeaksi eivätkä luvatut resurssit välttämättä toteutuneet. Näistä esimerkkinä mainittiin lapsen sijoittaminen kahden paikalle tai avustajien saaminen. Resursseja myönnettäessä kiertävien erityislastentarhanopettajien asiantuntijuuteen ei luotettu eikä heidän ehdotuksiaan ei otettu vakavasti. Kolmantena, resurssien niukkuus näkyi esimerkiksi liian isoissa ryhmissä. Isoista lapsiryhmistä ovat aiemmin kirjoittaneet esimerkiksi Korkalainen (2009), Setälä (2009) sekä Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta (2009). Lapselle tarpeellista pientä ihmissuhteiden määrää korostettiin. Resurssien niukkuus näkyi myös pienessä palkkauksessa. Siihen ei koettu olevan mahdollisuutta vaikuttaa, ja sen koettiin heijastavan työn arvostuksen puutetta. Viimeisenä ongelmana mainittakoon resurssien ja lasten tuen tarpeiden vuorovaikutus. Tuen tarpeiden lisääntymisen koettiin kasvattavan resurssiongelmaa, joka edelleen lisäsi tuen tarpeita.

*”Jos on kysymyksessä esimerkiksi kolmevuotiaita lapsia. Aika harvalla on lausuntoa siinä vaiheessa. Ja alkaa sitten vanhempia puolipakolla yrittämään*

*perheneuvolaan sen takia, että täytyisi saada lausunto... Tällöiset tilanteet tuntuu siltä, että siinä menee aikaa väärin asioihin, siihen papereitten hakemiseen.” (Kelto4)*

Erityisvarhaiskasvatustyöhön kohdistuvat muutokset ja uudistukset määrittivät työn olosuhteita. Varhaiskasvatustyön toimintaympäristön on todettu elävän muutoksessa (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2007, 15). Työssä näkyi yhteiskunnalliset varhaiskasvatukseen liittyvät muutokset, jotka liittyivät kulttuuriin ja työhön. Työhön liittyvät muutokset liittyivät työtehtäviin, työnkuvaan, pedagogiikkaan, asiakirjoihin sekä hallintorakenteisiin. Kulttuurin muutosten ajateltiin näkyvän lapsissa esimerkiksi levottomuuden lisääntymisenä ja leikkien muuttumisena. Myös yhteiskunnassa vallitsevien kasvatuksen trendien koettiin näkyvän työssä. Näistä mainittiin ongelmallistamisen kulttuuri ja herkästi nouseva huoli. Varhaiskasvatustyössä koettiin niin sanotun perustyön vähentyneen, ja perushoitoa sekä aikuisen läsnäoloa toivottiin enemmän. Työhön kohdistuvien muutokset on todettu varhaiskasvatuksessa kuormittavana tekijänä (Karila & Kupila 2010, 5). Myös tämän tutkimuksen aineistossa uudistukset koettiin haasteena. Niiden nähtiin kuluttavan sekä kiertäviä erityislastentarhanopettajia että ryhmien henkilökuntaa. Uudenlaisten pedagogisten ratkaisujen vakiintuminen arkeen vaatii Jyrkiäisen (2007, 8) mukaan henkistä ja taloudellista tukea sekä tilaa ja aikaa. Kiertävät erityislastentarhanopettajat tukivat tiimejä myös kunnan linjausten toteuttamisessa, mikä koettiin haasteellisena ja aikaa vievänä prosessina. Muutoksen ajateltiin olevan hidasta sekä vaativan aikaa opettelulle ja ajattelulle. Vastaajat kokivat osittain roolikseen ryhmien henkilökunnan kontrolloinnin tai vahtimisen koskien kunnan yhtenäistä linjaa.

### 6.3.3 Työn vaihtelevuus

Työ koettiin myös vaihtelevaksi ja yllätykselliseksi. Työn vaihtelevuus nähtiin pääsääntöisesti voimavarana työssä, mutta osittain myös vaatimuksena. Yllätykselliseksi työn tekivät tilanteet, joihin ei voitu valmistautua tai joita ei voitu ennakoita. Lasten ja perheiden tarpeiden koettiin vaihtelevan alueellisesti. Esimerkiksi lastensuojelutarpeiden koettiin keskittyneen joillekin alueille. Lisäksi vanhempien erot näkyivät esimerkiksi heidän aktiivisuudessaan. Molempien vanhempien aktiivisuutta pidettiin tärkeänä. Lisäksi vanhempien tietoisuus kasvatuksesta vaihteli. Melamies ym. (2004, 103), Karila (2006, 96) sekä Sipari (2008, 90–91) ovat kirjoittaneet perheiden erilaisesta aktiivisuudesta ja kasvatuskumppanuuteen osallistumisesta. Kasvatukseen liittyvän tiedon ei koettu välttämättä saavuttavan niitä vanhempia, jotka sitä erityisesti olisivat tarvinneet.



He eivät esimerkiksi tulleet päiväkodin tapahtumiin tai seuranneet kasvatusta käsiteltäviä aiheita mediassa.

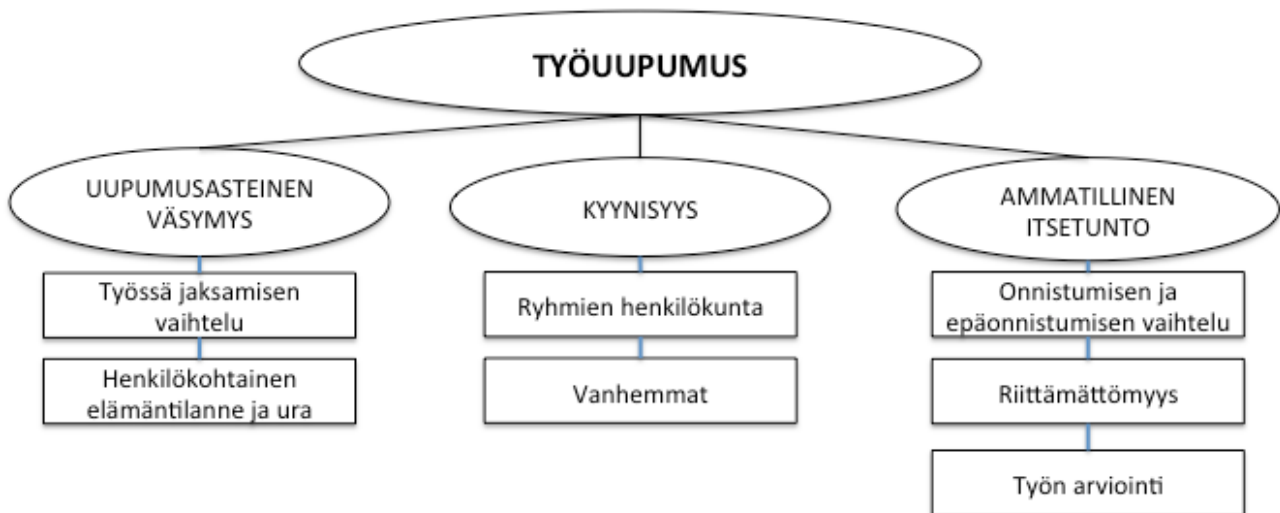
Alueisiin ja vanhempiin liittyvän vaihtelun lisäksi tiimien toiminta ja ammattitaito vaihtelivat. Jokainen tiimi toteutti toimintaansa tai tukitoimenpiteitä omalla tavallaan. Tiimit myös valmistautuivat eri tavoin palaveriin kiertävän erityislastentarhanopettajan kanssa. Säännöllisen tapaamisajan todettiin helpottavan tiimien valmistautumista. Lisäksi tiimien tarpeet ja aktiivisuus vaihtelivat. Yhtäältä ryhmien henkilökunta oli ammattitaitoista. Toisaalta kaivattiin ammattitaidon päivittämistä. Erityisesti lapsen näkökulman huomioimista ja vanhan päiväkotikulttuurin muuttamista toivottiin. Työskentelykulttuurien todettiin vaihtelevan myös kiertävien erityislastentarhanopettajien alueiden mukaan.

# 7 TYÖUUPUMUKSEN JA TYÖN IMUN ILMENEMINEN KIERTÄVÄN ERITYISLASTENTARHANOPETTAJAN TYÖSSÄ

Tässä luvussa kuvataan työuupumuksen ja työn imun ilmenemistä kiertävän erityislastentarhanopettajan työssä. Toinen tutkimuskysymys oli: ”Miten työuupumus ja työn imu ilmenevät kiertävän erityislastentarhanopettajan työssä?” Tulosten mukaan kiertävät erityislastentarhanopettajat kokivat kaikkia työuupumuksen ja työn imun osa-alueita. Myös Puhakka ja Silvonen (2011, 265) ovat todenneet, että työ voi olla samaan aikaan sekä uuvuttavaa ja stressaavaa että tarjota positiivisia kokemuksia ja työn imua. Ensin tässä luvussa kirjoitetaan työuupumuksen ilmenemisestä, minkä jälkeen siirrytään työn imun ilmenemiseen.

## *7.1 TYÖUUPUMUKSEN ILMENEMINEN*

Työuupumusta määrittävät emotionaalinen ekshaustio eli uupumusasteinen väsymys, kyynisyys asiakkaita kohtaan ja ammatillisen itsetunnon heikentyminen (Maslach & Jackson 1981, 99; Maslach, Schaufeli & Leiter 2001, 403). Käsittelen tässä osiossa tuloksia näiden kolmen työuupumuksen osa-alueen ilmenemisestä kiertävän erityislastentarhanopettajan työssä. Kuvioon 2 on koottu työuupumuksen ilmenemisen pääkohdat. Tulosten mukaan kiertävät erityislastentarhanopettajat kokivat kaikkia työuupumuksen osa-alueita, mutta vahvimmin niistä näytti ilmenevän ammatillinen itsetunto ja siihen yhteydessä olevat tekijät.



**KUVIO 2.** Maslachin ja Jacksonin (1981) määrittelemän työuupumuksen ilmeneminen kiertävän erityislastentarhanopettajan työssä.

### 7.1.1 Uupumusasteinen väsymys ja kyynisyys

Uupumusasteinen väsymys näyttäytyi aineistossa vaihtelevana. Työn kuormittavuus ja työssä jaksaminen vaihteli. Työtä ei koettu merkittävän kuluttavana, mutta ajoittain koettiin runsasta väsymystä. Osittain koettiin työskenneltävän oman jaksamisen rajoilla. Osa vastaajista koki jaksamisensa olevan kohtuullista tai hyvää. Työtä oli tärkeää suunnitella jaksamisen mukaan. Myös oman elämäntilanteen kuormittavuus näkyi työssä jaksamattomuutena, ja elämäntilanteen tasapainoisuus tuki työssä jaksamista. Työn ja vapaa-ajan vuorovaikutuksesta ovat kirjoittaneet myös esimerkiksi Nurmi ja Salmela-Aro (2002, 164) sekä Pulkkinen ym. (2005, 38). On kuitenkin huomioitava, että yksityiselämän kuormittavuus on toissijaista työperäisissä ongelmissa (Hakanen 2005, 220). Työssä jaksaminen ilmeni positiivisena mielialana. Töihin oli mukava tulla ja siellä sai olla oma itsensä. Myös henkilökohtainen työura vaikutti työssä jaksamiseen. Tässä yhteydessä kiertävän erityislastentarhanopettajan työn koettiin eroavan lastentarhanopettajan, ryhmässä toimivan erityislastentarhanopettajan ja johtajan työstä. Näihin verraten vastaajat kokivat viihtyvänsä työssä hyvin, mikä tuki heidän jaksamistaan.

Kyynisyyttä koettiin vanhempia ja ryhmien henkilökuntaa kohtaan, mutta erityislastentarhanopettaja asenne asiakkaitaan kohtaan oli pääosin myönteinen. Asiakkaina määriteltiin olevan lapset, vanhemmat, perheet ja ryhmien henkilökunta. Pääasiallisena asiakkaana työssä nähtiin olevan lapsi. Lapsia kohtaan vastaajilla oli positiivinen asenne ja suhtautuminen. He kokivat, että lasten kanssa työssä jaksettiin hyvin. He luottivat ja uskoivat lapsen oppimiseen. Perheisiin ja tiimien henkilökuntaan suhtauduttiin pääsääntöisesti positiivisesti, ja heihin uskottiin.

Optimismien ja positiivisen ajattelutavan todettiin olevan tärkeää ja kantavan työssä. Perheisiin luotettiin, ja heihin suhtauduttiin arvostavasti ja ymmärtävästi. Jokaisen vanhemman haluun kasvattaa lastaan parhaansa mukaan uskottiin. Tästä huolimatta suhtautumisessa näyttäytyi vaihtelua. Lapsen tuen tarpeiden määrä ja laatu näyttivät vaikuttavan vanhempiin suhtautumiseen. Lapsella ollessa laajoja tuen tarpeita oltiin ymmärtäväisempiä vanhempia kohtaan. Kyynisyyttä esiintyi tilanteissa, joissa perheen asioihin ei ajateltu voitavan vaikuttaa. Tällöin kyynisyyttä koettiin kotioloja ja vanhempia kohtaan. Kielteinen suhtautuminen ilmeni esimerkiksi tilanteissa, joissa vanhempien koettiin aiheuttaneen osaltaan lapsen tuen tarpeen. Malin ja Heinämäki (2004, 50) ovat kirjoittaneet, että henkilöstö voi kokea riittämättömyyttä ongelmallisten tilanteiden vanhempien kanssa toistuessa tai pitkittyessä. Kiertävillä erityislastentarhanopettajilla oli syntynyt kyynisyyden tunnetta myös tiimien henkilökuntaa kohtaan. Työntekijöiden jättäessä noudattamatta yhteisiä sopimuksia kokivat erityislastentarhanopettajat kyynisyyttä. Yhteistyö tiimien henkilökunnan kanssa koettiin tällöin turhauttavaksi ja osittain myös turhaksi.

*Onko se nyt sitten aste kyynistymiseen päin, että mä mietin, että ”no mitä te nyt sitten haluatte, jos ette tee niin kuin mä sanon. Tehkää sitten ihan niin kun teitä huvittaa”? (Kelto 2)*

### 7.1.2 Ammatillisen itsetunto

Kiertävillä erityislastentarhanopettajilla oli vaihteleva asenne omaa ammatillisuuttaan kohtaan. Ammatillinen itsetunto vaihteli työntekijän, päivän ja työtehtävän mukaan. Esimerkiksi luottamus omaan tietämykseen vaihteli. Vastaajat olivat kriittisiä ja vaativia omaa työtään kohtaan sekä halusivat kehittyä siinä. Onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset vaihtelivat työssä. Esimerkiksi kiireen koettiin heikentävän itsetuntoa, koska töitä ei ehditty tehdä tarpeeksi. Erityislastentarhanopettajat sallivat itselleen epäonnistumisia, ja niistä koettiin opittavan. Työn moniammatillisen luonteen vuoksi epäonnistumisen syy ei aina nähty olevan itsessä. Myös onnistumisia pidettiin kaikille lapsen asioissa mukana oleville yhteisenä, ja ne jaettiin yhteistyökumppaneiden kanssa. Onnistumista koettiin päivittäin ja ne tukivat hyvinvointia. Onnistumisen kokemuksia syntyi tuen onnistumisesta, haasteellisista palavereista selviämisestä sekä henkilökunnan ja lasten toiminnan muuttumisesta. Erityislastentarhanopettajat olivat tyytyväisiä pieniin onnistumisiin, joiden näkyväksi tekemistä korostettiin. Asiat etenivät hitaasti, joten työ vaati kärsivällisyyttä, pienin askelin etenemistä ja yrittämistä tukitoimien kokeilussa. He asettivat pieniä tavoitteita ja niiden saavuttaminen lisäsi tyytyväisyyttä omaan ammattitaitoon. Myös kokemuksen koettiin lisäävän itsevarmuutta.

Vastaajien ammatillista itsetuntoa heikensi kokemus riittämättömyydestä, joka mainittiin työn kuluttavimpana tekijänä. Myös Korkalainen (2009, 130–131) on kirjoittanut erityislastentarhanopettajien riittämättömyyden tunteesta. Riittämättömyyttä koettiin joko usein tai ajoittain. Ammatillista itsetuntoa myös heikensi se, että erityislastentarhanopettajat kokivat arvostuksen puutteen kuluttavan työssä. Kiertävät erityislastentarhanopettajat kokivat osittain olevansa arvostelun kohteena, ja he kohtasivat epäluottamusta työtään kohtaan. Erityislastentarhanopettajat kokivat epävarmuutta toiminnastaan ja osaamisestaan ryhmien henkilökunnan kanssa sekä ryhmän tarpeisiin vastaamisen onnistumisessa. Tämä aiheutti riittämättömyyden tunnetta. Riittämättömyyttä koettiin myös silloin, kun tukitoimenpiteitä ei alettu käyttää tai kokeilla.

*”Se, mikä on kaikista kuluttavinta, on se riittämättömyyden tunne.” (Kelto3)*

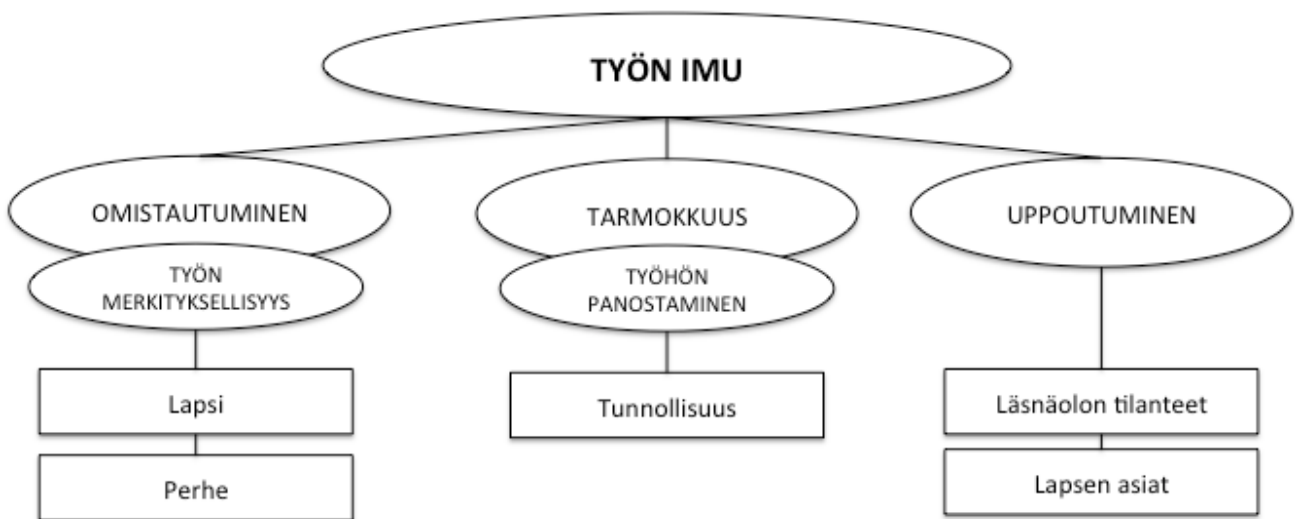
*”Kyllä mulla kieltämättä välillä on semmosta riittämättömyyden tunnetta.” (Kelto5)*

*”Ne semmoset riittämättömyyden tunteet tulee väkisin tässä työssä. Esimerkiksi et tiedä jostain asiasta. Kun sulta kysytään ja et oo ikinä kuullukkaan. Kyllähän ne aina tekee semmosia notkahduksia.” (Kelto4)*

Ammatillisen itsetunnon kannalta näytti olevan merkityksellistä erityisesti omaa työtä koskevien arviointi- ja palautekäytäntöjen puutteellisuus. Erityisesti oman työn arviointi koettiin tärkeäksi. Myös kirjallisuudessa on tullut esiin, että henkilöstön on kehitettävä ja arvioitava osaamistaan ja työtään jatkuvasti (Hujala ym. 2007, 106; Karila & Nummenmaa 2003, 133; Kovanen 2004, 116; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 18). Kiertävät erityislastentarhanopettajat tekivät paljon itsearviointia ja kokivat sen tarpeelliseksi. He asettivat itselleen tavoitteita, pohtivat onnistumisiaan sekä arvioivat työtään toimintakausittain. Osittain työtä arvioitiin kollegoiden kanssa. Ryhmien henkilökunta ja vanhemmat antoivat ajoittain palautetta erityislastentarhanopettajille. Tästä huolimatta työstä saatu palaute oli satunnaista ja vähäistä. Palautekäytäntöjen kiertävien erityislastentarhanopettajien ja päiväkotien tiimien välillä todettiin olevan muodostumassa. He olivat alkaneet kerätä palautetta tiimeiltä sekä pitää palautekeskusteluja. Palaute koettiin tarpeelliseksi oman työn kehittämisessä ja sen todettiin aiheuttavan positiivisia tunteita.

## 7.2 TYÖN IMUN ILMENEMINEN

Kiertävän erityislastentarhanopettajan työ koettiin tulosten mukaan mielekkääksi ja mielenkiintoiseksi, mikä tuki työssä jaksamisen kokemusta. Työn imu ilmentää työn mielekkyyttä (Hakanen 2002, 299). Sitä määrittävät omistautuminen, tarmokkuus ja uppoutuminen (Maslach, Schaufeli & Leiter 2001, 417; Hakanen 2005, 232). Seuraavaksi käsitellään näitä kolmea osa-alueita. Kuvioon 3 on koottu työn imun ilmenemisen pääkohdat. Kiertävät erityislastentarhanopettajat kokivat kaikkia työn imun osa-alueita, mutta vahvimmin niistä ilmeni omistautumiseen liittyvä työn merkityksellisyys.



**KUVIO 3.** Maslachin, Schaufelin ja Leiterin (2001) määrittelemän työn imun ilmeneminen kiertävän erityislastentarhanopettajan työssä.

### 7.2.1 Omistautuminen

Omistautuminen on vahvaa sitoutumista sekä ylpeyden, merkityksellisyyden, inspiraation ja innokkuuden kokemuksia. Siihen liittyy myös työn haastavaksi kokeminen. (Maslach, Schaufeli, & Leiter 2001, 417; Hakanen 2005, 232.) Kiertävän erityislastentarhanopettajan työn todettiin olevan erittäin haastavaa ja vaativaa, mikä nähtiin voimavarana. Haastavuuden koettiin tekevän työstä mielenkiintoista.

Omistautumisesta puhuttaessa tuli myös esille, että vastaajat kokivat työn toisarvoiseksi muun elämän rinnalla. Tästä huolimatta vastaajat olivat työhönsä vahvasti sitoutuneita.

Esimerkkinä mainittiin erityisesti lapsen asioihin ja lapsiryhmän ohjaamiseen sitoutumisen tärkeys. Aineistossa tuli myös esiin, että eläkkeelle jäämisen aikomuksia, muiden töiden etsimistä tai irtisanoutumisaikomuksia ei koettu. Oman työn arvostamisen todettiin lisäävän sitoutumista sekä ilmentävän työssä koettuja ylpeyden tunteita. Työtä pidettiin tärkeänä, minkä vuoksi siitä oltiin ylpeyttä. Myös uralla eteneminen ja erikoistuminen erityislastentarhanopettajaksi synnytti ylpeyden kokemusta.

Työ koettiin merkitykselliseksi, vastuulliseksi ja tärkeäksi. Työn merkityksellisyys kiteytyi lapsen asioiden hoitamiseen, koska lapsen koettiin olevan työn keskiössä. Lasta koskevien asioiden eteneminen koettiin tärkeänä ja työn päätarkoituksellisenä tehtävänä. Kiertävien erityislastentarhanopettajien tavoitteena oli tuoda lapsen ääni kuuluviin korostamalla lapsen näkökulmaa, etua ja tarpeita. Lapsen näkökulman esiin tuomisen tärkeydestä on kirjoitettu useissa lähteissä (Pramling Samuelsson & Pramling 2011; Suomen YK-liitto 2012; Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2009; YK 1989). Myös lapsuutta elämänvaiheena korostettiin, koska sen koettiin olevan elämän perusta sekä heijastuvan lapsen tulevaisuuteen.

*”Eihän erityispäivähoito ole pelkästään niin sanotuille erityislapsille, vaan se on kaikille. Että se lapsen näkökulma ja lapsen edun tuominen esiin, sen mä koen semmoseks, päätehtäväkseni.” (Kelto3)*

Varhaista puuttumista ja pienen lapsen kuntoutumista pidettiin tärkeänä. Varhaisen puuttumisen periaate ohjaa suomalaista erityisvarhaiskasvatusta (ks. esim. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010; Heinämäki 2006; Niikko 2003; Suomen YK-liitto 2010; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005). Lisäksi lapsen oikeutta tukeen ja hyvään arkeen korostettiin. Vastaajat kokivat, että lapsen oli saatava tarvitsemansa tuki päiväkotiryhmässä. Myös lapsen oikeus yksilölliseen tukeen on Suomessa erityisvarhaiskasvatusta ohjaava periaate (ks. esim. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010; Suomen YK-liitto 2012; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005; Vehmas 2010). Myös kasvatuskumppanuutta ja vanhempien tukemista pidettiin merkityksellisenä, koska käsiteltävät asiat koettiin perheille tärkeinä. Yhteistyön jatkuvuuden koettiin helpottavan työlle omistautumista. Lisäksi päiväkotinähtiin suojaavana tekijänä, koska sitä pidettiin kuntouttavan arjen toteutumisen paikkana.

*”Totuushan on, että ne ketkä päiväkodeissa tekee työtä... tällöisenä aikana, kun on perheillä paljon ongelmia ja kaikenlaisia juttuja... Niin nehän on hirveen tärkeitä.” (Kelto4)*

Päiväkodin työntekijöiden merkitys lapsen kehitykselle korostui, erityisesti kotiolosuhteiden ollessa kehityksellisesti sopimattomat. Kiertävät erityislastentarhanopettajat kokivat oman roolinsa

merkityksellisenä lapsiryhmiä ohjatessaan, ja siihen kaivattiin enemmän mahdollisuuksia. Merkityksellisyyttä vähensivät resursseihin liittyvät ongelmat.

Työllä koettiin olevan luovaa. Lapsi- ja perhekohtaisen tuen suunnittelussa vaadittiin menetelmien pohtimista ja tiedon yhdistämistä luovalla tavalla. Erityislastentarhanopettajien kokemuksen mukaan työssä inspiroivat esimerkiksi lapsuuden tärkeys, pedagogiikan osa-alueet ja kokemukset tuen toimivuudesta. Inspiroivina koettiin myös keskustelut, joista saatiin oivalluksia esimerkiksi erilaisuudesta, kasvatuksesta ja monikulttuurisuudesta. Lisäksi työhön suhtauduttiin pääosin innokkaasti. Innokkuuden kokemuksen todettiin kuitenkin vaihtelevan. Siihen vaikuttivat asioiden sujuminen ja onnistuminen.

## 7.2.2 Tarmokkuus ja uppoutuminen

Tarmokkuus on korkeaa energiatasoa, työhön panostamista, sinnikkyyttä ja periksiantamattomuutta (Maslach, Schaufeli, & Leiter 2001, 417; Hakanen 2005, 232). Tarmokkuuden kokemukset vaihtelivat. Toiset kokivat olonsa tarmokkaaksi tai energiseksi, toiset eivät. Lomien ja vuodenaikojen todettiin vaikuttavan tarmokkuuden kokemukseen. Energian todettiin olevan ajoittain vähäistä, ja unen merkitys tuotiin esiin energisyyden tukijana. Energiaa saatiin työn vaihtelevuudesta ja yllätyksellisistä tilanteista.

Työhön panostaminen näkyi siinä, että työhön suhtauduttiin tunnollisesti. Siinä haluttiin olla luottamuksen arvoisia. Työhön panostettiin ja se haluttiin tehdä mahdollisimman hyvin valmiiksi. Panostaminen näkyi myös hyvässä työtehtäviin valmistautumisessa. Tässä yhteydessä tuli esiin myös omien rajojen tiedostaminen. Vastaajien mukaan oli tärkeää olla realistinen mahdollisuuksissaan vaikuttaa lapsen asioihin. Heidän tavoitteenaan oli tehdä olennaisimmat työt.

Kiertävien erityislastentarhanopettajien vastauksissa tuli esiin heidän sinnikkyytensä ja periksiantamattomuutensa. Ongelmiin etsittiin sinnikkäästi ratkaisuja. Epäonnistumisten koettiin osaltaan lisäävän sinnikkyyttä. Vastoinkäymisten käsittelyä ja selvittämistä pidettiin tärkeänä. Heillä oli halu vaikuttaa asioihin, kertoa mielipiteensä sekä pitää kiinni oikeuksistaan. Kuitenkin tilanteen niin vaatiessa oltiin valmiita luovuttamaan ja antamaan periksi. Esimerkiksi joidenkin tiimien kohdalla oli luovutettu. Yhteistyö tiimien kanssa vaati erityislastentarhanopettajilta ajoittain sinnikästä otetta työhön.

*”Sitten noista vastoinkäymisistä... Kyllä mä sillä lailla oon, että mä haluan selvittää ne asiat, että mistä tässä nyt on kyse, ja sitten päästään eteenpäin. Mutta jos se ei oo vain minusta kiinni ja se on turhaa vatvomista, niin sitten mä lyön pelin poikki.” (Kelto5)*



Uppoutuminen tarkoittaa iloa tuottavaa, syvää keskittymisen tilaa, jossa aika ja muu ulkopuolinen unohtuu (Maslach, Schaufeli, & Leiter 2001, 417; Hakanen 2005, 232). Aineiston mukaan myös keskittymisen tarpeet vaihtelivat. Syvä keskittyminen koettiin harvinaiseksi ja uppoutumiselle ei annettu työssä suurta arvoa. Tästä huolimatta työn todettiin vaativan tilanteiden mukaan vaihtuvaa keskittymistä. Tilanteet, joissa vaadittiin vahvaa läsnäoloa, mainittiin uppoutumisen tilanteina. Esimerkiksi erilaiset palaverit päivän aikana koettiin kuluttaviksi. Lapsen tuen suunnittelun palaverit vaativat vahvaa keskittymistä. Niihin keskittymisen koettiin olevan onnistunutta. Myös lapsiryhmien ohjaamisen todettiin vaativan intensiivistä keskittymistä.

Kuhunkin tilanteeseen ja työtehtävään paneuduttiin kunnolla. Joitain asioita prosessoitiin ajatuksen tasolla muita enemmän. Esimerkiksi lasta koskeviin asioihin keskityttiin huolella, myös uppouduttiin. Myös ongelmia ratkaistessa koettiin uppoutumista. Töiden valmiiksi saamisen koettiin tukevan hyvinvointia ja ilmentävän uppoutumista. Mahdollisuus tehdä työ valmiiksi oli mahdollista, kun pystyttiin keskittymään. Keskittymisen koettiin olevan hyvää. Ajatuksen ei koettu harhailevan, mutta vastaajat kertoivat häiriintyvänsä helposti. Häiriöt keskeyttivät ajatusprosessin. Myös kiire vähensi työhön keskittymistä ja aiheutti huolimattomuutta. Kiertävät erityislastentarhanopettajat toivoivat rauhaa paneutua työhön ja aikaa tehdä työtä yksin. Tämän ollessa mahdollista vastaajien saattoi kuitenkin olla vaikea keskittyä. Myös oman elämäntilanteen kuormittavuus näkyi töissä keskittymisen vaikeuksina.

# 8 POHDINTA

Tässä luvussa pohditaan tutkimuksen merkitystä ja jatkotutkimuskohteita tärkeimpien tulosten valossa. Luvun lopussa pohditaan tutkimuksen eettisyyttä. Teoreettisessa viitekehyksessä erityisvarhaiskasvatuksen avaintekijöitä todettiin olevan rakenteet, moniammatillinen yhteistyö, ammatillinen asiantuntijuus ja osaaminen sekä työn eettinen koodisto, arvot ja asenteet (Korkalainen 2009, 139, 144). Johtopäätösten mukaan näistä tärkeimmät kiertävän erityislastentarhanopettajan työn olosuhteet liittyvät moniammatilliseen yhteistyöhön, osaamisen kehittämiseen sekä asenteisiin. Moniammatilliseen yhteistyöhön liittyen ryhmien henkilökunta ja vanhemmat aiheuttivat työuupumukseen liittyvää kyynisyyttä erityislastentarhanopettajissa. Puolestaan yhteistyö kollegoiden kanssa näyttäytyi merkittävänä voimavarana ja näin ollen työn imun tukijana. Työuupumuksen liittyvä ammatillinen itsetunto näytti olevan yhteydessä osaamisen kehittämiseen, erityisesti työn arvioinnin puutteisiin. Yksittäisten työntekijöiden sekä yhteiskunnalliset asenteet näyttäytyivät työn vaatimuksina. Näistä kirjoitetaan seuraavaksi.

## 8.1 YHTEISTYÖHÖN LIITTYVIEN OLOSUHDETEKIJÖIDEN MERKITYS

Varhaiskasvatustyön konteksti on moniammatillinen (Karila & Kupila 2010, 3). Yhteistyö eri tahojen kanssa osoittautui kiertävän erityislastentarhanopettajan työn merkittävimmäksi olosuhdetekijäksi. Se toimi joko voimavarana tai vaatimuksena riippuen sen toimivuudesta ja tarkasteltavasta näkökulmasta. Se tuki työn imua omistautumisen kokemuksen kautta, koska omistautumiseen liittyvä inspiraatio ilmeni moniammatillisessa yhteistyössä. Ulkoinen moniammatillisuus näyttäytyi pääosin työn voimavarana. Myös Korkalaisen (2009, 145) mukaan varhaiskasvatushenkilöstö on kokenut moniammatillisen yhteistyön tarpeelliseksi ja elintärkeäksi. Yhteistyön ongelmiin liittyen yhteistyömahdollisuuksien lisääminen ja kehittäminen sekä parantaisi varhaiskasvatuksen laatua että tukisi henkilökunnan hyvinvointia (Korkalainen 2009, 195). Ongelmia korjaamalla sekä yhteistyörakenteita kehittämällä moniammatillisesta yhteistyöstä tulisi merkittävä voimavarakiteijä kiertävän erityislastentarhanopettajan sekä koko varhaiskasvatushenkilöstön työssä. Esimerkiksi kiertävien erityislastentarhanopettajien ja johtajien rooleja tulisi selkiyttää. Vastuualueiden rajaaminen ja ammattilaisten roolien selkiyttäminen voivat

edistää työhyvinvointia erityisvarhaiskasvatuksessa (ks. esim. Karila & Kupila 2010, 72; Setälä 2009, 63). Tästä huolimatta kiertävän erityislastentarhanopettajan työssä korostuu päiväkotihenkilöstön ja vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö (Jormakka 2011, 111). Näin oli myös tässä tutkimuksessa. Ryhmien henkilökunnan sekä vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyi myös eniten työhyvinvointiin vaikuttavia olosuhdetekijöitä. Niistä kirjoitetaan seuraavaksi. Lopuksi kuvataan kollegiaalisen tuen merkitystä.

### 8.1.1 Kasvatuskumppanuus

Yhteistyöstä vanhempien kanssa käytetään käsitettä kasvatuskumppanuus. Se on vanhempien ja henkilöstön tietoista sitoutumista lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 33; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31). Tässä tutkimuksessa kasvatuskumppanuus ilmeni sekä työn voimavarana että vaatimuksena. Se ilmensi työn merkitykselliseksi kokemista eli työn imua, joten sen kehittäminen ja vahvistaminen on tärkeää. Kasvatuskumppanuuteen liittyvinä vaatimuksina tulivat esiin muun muassa vuorovaikutuksen ongelmat, joita olivat varhaiskasvatushenkilöstön ja vanhempien erilainen tietämys, näkemyserot, arvoriitit ja epäluottamus. Kauniston, Uiton, Estolan ja Syrjälän (2009, 463) mukaan pitkittyneet ristiriidat vanhempien kanssa saattavat heikentää työhyvinvointia. Erityisesti vanhempien arvostuksen puute näytti vaikuttavan kiertävien erityislastentarhanopettajien ammatilliseen itsetuntoon ja oli näin ollen yhteydessä työuupumukseen.

Vuorovaikutuksen ongelmien lisäksi lasten ja perheiden ongelmien muuttuminen haasteellisimmiksi lisää varhaiskasvatuksen erityisopettajan työn vaativuutta (Setälä 2009, 62). Tässä tutkimuksessa ongelmien haastavuus, moniongelmaisuus sekä ongelmien kasautuminen näyttäytyivät työn vaatimuksena. Kiertävät erityislastentarhanopettajat kokivat myös kyynisyyttä vanhempia kohtaan. Kasvatuskumppanuudessa näyttäytyi näin ollen lastensuojelullinen näkökulma. Tämän on havainnut myös Heinämäki (2004b, 176). Erityisesti yhteistyö sosiaalitoimen kanssa olisi merkityksellistä moniongelmaisten perheiden kanssa toimittaessa, mutta huolestuttavaa, että nimenomaan toimimaton yhteistyö sosiaalitoimen kanssa osoittautui kiertävän erityislastentarhanopettajan työn vaatimuksena. Sosiaalityöntekijöiden ylityöllisyys ja vaativat työolot vaikeuttivat yhteistyötä sosiaalitoimen kanssa. Niistä on kirjoitettu myös eri lähteissä aiemmin (Forsberg & Ritala-Koskinen 2012, 174; Jahnukainen ym. 2012, 154; Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2009, 47). Suomalaisen sosiaalitoimen kehittäminen

toimivammaksi parantaisi myös varhaiskasvatustyön olosuhteita. Jatkotutkimusehdotuksena mainittakoon sosiaalityön rakenteiden tarkastelu.

Tämän tutkimuksen mukaan kasvatuskumppanuuteen liittyvien ongelmien voidaan tulkita olevan yhteydessä kiertävien erityislastentarhanopettajien työuupumukseen, joten niiden korjaamiselle olisi löydettävä keinoja. Aiemmin on todettu ongelmien vanhempien kanssa olevan yhteydessä muun muassa väsymiseen, kyynistymiseen ja riittämättömyyden tunteisiin (ks. esim. Heinämäki 2004b, 122; Malin & Heinämäki 2004, 50; Perho 2009, 92). Kasvatuskumppanuuden kehittäminen olisi merkityksellistä kiertävien erityislastentarhanopettajien työhyvinvoinnin lisäksi lapsen kehityksen laadukkaan tukemisen vuoksi, koska perheiden arjen tukeminen edesauttaa lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Tarkoituksenmukainen kasvatuskumppanuus tuo jatkuvuutta arjen kasvuympäristöjen toimintatapojen välille edistäen lapsen kasvua, kehittymistä ja oppimista (Hujala ym. 2007, 114). Myös Korkalaisen (2009, 217) mukaan perheiden erilaisiin tarpeisiin vastaamiseen kaivataan uudenlaisia yhteistyömuotoja. Tarkoituksenmukaisia ja monipuolisia kasvatuskumppanuuteen liittyviä rakenteita olisi tärkeää tutkia jatkossa.

### 8.1.2 Yhteistyö päiväkotien tiimien kanssa

Kiertävän erityislastentarhanopettajan pääasiallisena työnä oli toimia konsultoivana erityisvarhaiskasvatuksen asiantuntijana. Yhteistyö tiimien kanssa korostui, ja se nähtiin työn voimavarana sen toimiessa hyvin. Yhteistyö osoittautui myös työn vaatimukseksi, koska siihen liittyi haasteita. Eräs merkittävä ongelma oli tukitoimien toteuttamatta jättäminen sekä sitoutumisen ongelmat. Tukitoimien saaminen osaksi ryhmän arkea vaati sinnikkyyttä eli työn imua. Sopimusten jättäminen noudattamatta aiheutti erityislastentarhanopettajissa myös kyynisyyttä tiimejä kohtaan. Yhteistyössä tiimien kanssa ilmeni siis ulottuvuuksia, jotka yhtäältä vaativat työn imua ja toisaalta aiheuttivat kyynisyyttä eli olivat yhteydessä työuupumukseen. Olisi tärkeää tutkia, mitkä ulottuvuudet aiheuttavat ongelmia kiertävän erityislastentarhanopettajan ja päiväkotien tiimien vuorovaikutuksessa. Ongelmien löytäminen edesauttaisi lapsen tuen toteutumista päiväkotiryhmässä sekä tukisi kiertävien erityislastentarhanopettajien tunnetta työnsä tuloksellisuudesta ja työhyvinvointia. Tässä alaluvussa esitetään muutamia ehdotuksia yhteistyön parantamiseksi.

Erityislastentarhanopettajan asiantuntijuutta kohtaan havaittiin epäluottamusta, koska tiimeissä saatettiin ottaa ulkopuolisten asiantuntijoiden mielipiteet erityislastentarhanopettajan näkemystä vakavammin. Myös Heinämäki (2004b, 127) havaitsi, että työntekijät näkevät tuen piirin jossain muualla kuin päiväkodissa. Hänen mukaan ryhmän toimintaa ei muuteta, jos lapsen

koetaan niin sanotusti olevan tuen piirissä, kun hänet on saatu tarvittaviin tutkimuksiin. Pihlajan (2005, 151–152) mukaan erityispedagogiikan diagnosoinnin kulttuuri ja asiantuntijakeskeisyys aiheuttavat ammattikasvattajissa osaamattomuuden tunnetta ja pedagogisen toiminnan ohuutta. Päiväkotien tiimeissä olisi tärkeää nostaa esiin arjen tilanteiden merkitystä lapsen kehityksen kannalta sekä erityisvarhaiskasvatuksen asemaa osana varhaiskasvatusta. Näitä aiheita on esitelty tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä ja niistä on kirjoitettu aiemmin kirjallisuudessa (ks. Korkalainen 2009, 132; Kovanen 2004, 112; Malin & Heinämäki 2004, 49; Melamies ym. 2004, 108–109; Rantala, Määttä & Uotinen 2012, 397).

Kiertävän erityislastentarhanopettajan työ tukee inklusiivista, kaikille yhteistä, kasvatusta (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2007, 24). Se vaatii vielä asenteiden ja menettelytapojen muutosta (UN 2009, 17). Päiväkotien kasvatuskulttuuria (Nummenmaa 2006) kehittämällä tukea tarvitsevien lasten tarpeet saatettaisiin huomioida arjessa paremmin. Kasvatuskulttuurin näkyväksi tekemisen ja kehittämisen kannalta tarvitaan avointa keskustelua varhaiskasvatuksen tiimeissä. Sekä kiertävien erityislastentarhanopettajien työhyvinvoinnin että tukea tarvitsevien lasten kannalta tukitoimenpiteet olisi tärkeä saada osaksi päiväkotiryhmien arkea. Tässä avainasemassa on inklusiivisia arvoja sisältävä kasvatuskulttuuri. Olisi tärkeää myös tutkia varhaiskasvatushenkilöstön näkemyksiä koskien tuen järjestämisestä päiväkotiryhmissä.

Tukitoimien saaminen osaksi ryhmien arkea tulisi todennäköisemmäksi myös järjestämällä erityispedagogista täydennyskoulusta varhaiskasvatushenkilöstölle sekä sisällyttämällä riittävästi erityispedagogiikan opintoja lastentarhanopettajan koulutukseen. Varhaiskasvatustyön vaatimustaso on viime aikoina noussut suhteessa työntekijöiden peruskoulutukseen (Korkalainen 2009, 133 ks. myös Pihlaja 2009b, 36). Nykyään erityispedagogista asiantuntijuutta vaaditaan yhä enemmän koko henkilöstöltä (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2007, 24; ks. myös Heinämäki 2006, 19; Korkalainen 2009, 220). Tämän tutkimuksen mukaan tiimit olivat yhtäältä ammattitaitoista, mutta toisaalta kiertävät erityislastentarhanopettajat kaipasivat ammattitaidon päivittämistä esimerkiksi lapsen näkökulman huomioimisen suhteen. Koko kasvatusyhteisön vahva ammatillinen osaaminen toimii laadukkaana varhaiskasvatuksen perustana (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11). Henkilökunnan kouluttaminen edesauttaisi laadukkaana erityisvarhaiskasvatuksen toteutumista, mikä tukisi kiertävien erityislastentarhanopettajien työhyvinvointia.

Yhteistyötä tiimien kanssa sekä kiertävien erityislastentarhanopettajan työhyvinvointia voitaisiin kehittää myös panostamalla työyhteisöjen ilmapiiriin, koska tässä tutkimuksessa hyvä ilmapiiri näyttäytyi kiertävän erityislastentarhanopettajan työn voimavarana. Hakanen, Bakker ja Schaufeli (2006, 504) ovat myös todenneet sosiaalisen ilmapiirin olevan opettajan työn voimavara.

Positiivisen, avoimen ja luottamuksellisen ilmapiirin merkityksestä työyhteisössä ovat kirjoittaneet myös Karila ja Nummenmaa (2001, 147; 2003, 136), Onnismaa (2010, 25), Rantala (2002, 178) sekä Soini, Pyhältö ja Pietarinen (2010, 746). Siitä mainitaan myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 32). Merkityksellistä on, että päiväkodeissa vallitsevalla ilmapiirillä saattaa olla työhyvinvoinnin lisäksi merkitystä lapsille, koska koulun ilmapiirin on todettu vaikuttavan oppilaiden hyvinvointiin (Onnismaa 2010, 25). Työntekijöiden ja lasten hyvinvoinnin sekä osaamisen hyödyntämisen kannalta päiväkotien positiiviseen ja avoimen ilmapiiriin olisi hyvä työyhteisöissä panostaa. Tällöin ilmapiiri toimisi työn voimavarana ja edistäisi työn imun kokemusta. Leiterin ja Bakkerin (2010, 5) mukaan eloisan, energisen ja työn imua edistävän työympäristön luominen on jokaisen vastuulla. Ilmapiirin merkitystä työyhteisölle ei varhaiskasvatuksessa välttämättä tiedosteta tarpeeksi, joten sen asemaa myös kasvatustieteellisen tutkimuksen piirissä olisi tärkeä nostaa esiin.

### 8.1.3 Kollegiaalinen tuki voimavarana

Ainoa kiistatta voimavarana toimiva työn olosuhdetekijä oli aineiston mukaan kollegoiden tuki. Kollegoiden merkitys nousi esiin henkisen tuen ja työhön liittyvien tunteiden jakamisen sekä tiedollisen tuen näkökulmasta. Kasvattajan työ on Onnismaan (2010, 23) mukaan tunnettyötä. Kiertävän erityislastentarhanopettajan työssä tarvitaan kykyä kuunnella ja olla läsnä sekä herkkyyttä reagoida lasten, vanhempien ja ryhmien henkilökunnan tarpeisiin. Työn luonne tunnettyönä näyttäytyi osittain voimavarana, koska vahvat läsnäolon tilanteet ilmensivät työn imuun kuuluvaa uppoutumista. Se näyttäytyi myös vaatimuksena, koska työhön kuului runsaasti tunteiden käsittelyä. Tunteiden jatkuva hallitseminen voi turhauttaa ja väsyttää (Ylitapio-Mäntylä 2009, 174). Hochschildin (2003, 7) mukaan tunteita tulee hallita, jos niitä ei ole soveliasta näyttää muille. Kiertävät erityislastentarhanopettajat eivät näyttäneet esimerkiksi ryhmien henkilökunnalle todellisia tunteitaan. Tällöin kollegoiden merkitys korostui.

Kiertävien erityislastentarhanopettajien kollegiaalisen tuen kanaviin tulisi kiinnittää huomiota, koska Leiterin ja Bakkerin (2010, 5) mukaan kollegat toimivat toistensa työn imun kokemuksen lähteenä tarjoten sosiaalista, emotionaalista ja tiedollista tukea toisilleen. Tutkitussa kunnassa kiertävien erityislastentarhanopettajien viikoittainen palaveri tuki työhyvinvointia, mutta keskustelulle kaivattiin enemmän aikaa. Sulmanin, Savagen, Vroomanin ja McGillivrayn (2005, 255–256) mukaan säännölliset tapaamiset kollegoiden kanssa edesauttavat toiminnan kehittämistä ja parantavat laatua. Näin ollen kiertävien erityislastentarhanopettajien pedagogiseen keskusteluun tarvittaisiin enemmän tilaa. Erityisesti kiertävän erityislastentarhanopettajan työssä olisi

kiinnitettävä huomiota tunteiden purkamisen ja jakamisen mahdollisuuksiin. Tässä tutkimuksessa erityislastentarhanopettajat yhtäältä saivat purkaa tunteitaan viikoittaisissa palavereissa, mutta toisaalta kaipasivat sille enemmän aikaa. Kaunisto ym. (2009, 463) mainitsevat ohjatun vertaisryhmän keinona jakaa työhön liittyviä kokemuksia ja tunteita. Vaihtoehtona voisi olla kiertävien erityislastentarhanopettajien asiapitoisten ja käytännön asioihin liittyvien palaverien lisäksi pitää ohjattuja vertaisryhmiä, joissa keskityttäisiin tunteiden jakamiseen sekä tunnepitoisten tilanteiden käsittelyyn. Kiertävien erityislastentarhanopettajien yhteisöjä tulisi tutkia, jotta voitaisiin selvittää toimivia ja tarkoituksenmukaisia kollegiaalisen tuen kanavia.

## **8.2 OSAAMISEN KEHITTÄMISEN MERKITYS**

Kiertävät erityislastentarhanopettajat kokivat työn olevan tietotyötä, jossa vaadittiin jatkuvaa oppimista. Ammatillisuudelta vaaditaan työn jatkuvaa kehittämistä myös Hujalan ym. (2007, 102) sekä Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan (2007, 18) mukaan. Tutkittavassa kunnassa kiertävien erityislastentarhanopettajien osaamista oli kehitetty runsailla koulutuksilla, minkä koettiin heijastavan työn arvostusta. Kouluttautumismahdollisuuksien siis koettiin edistävän työssä jaksamista arvostuksen kokemuksen kautta. Täydennyskoulutuksen voidaan sanoa myös Setälän (2009, 63) mukaan edistävän henkilöstön jaksamista työssä laadun ylläpitämisen lisäksi. Pihlajan (2005, 143) mukaan päiväkodin eri ammattiryhmien täydennyskoulutus eroaa selvästi keskittyen erityislastentarhanopettajiin ja lastentarhanopettajiin. Edellä mainittujen päiväkodin osaamisen puutteiden vuoksi koko henkilökunnan kouluttaminen on tärkeää. Sillä on merkitystä myös kiertävien erityislastentarhanopettajien työhyvinvoinnin kannalta, koska ryhmien henkilökunnan osaaminen vaikuttaa merkittävästi heidän työhönsä.

Jatkuvan kehittämisen ja toiminnan arvioinnin ongelmat näyttivät olevan yhteydessä heikentyneeseen ammatilliseen itsetuntoon. Työntekijät ovat itse vastuussa ammatillisen toimintansa jatkuvasta arvioinnista ja kehittämisestä (Hujala ym. 2007, 106; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 18). Kiertävät erityislastentarhanopettajat tekivät paljon itsearviointia ja kokivat sen tarpeelliseksi. Tästä huolimatta he kokivat epävarmuutta toimintansa onnistumisesta päiväkotiryhmien henkilökunnan kanssa, mikä johtui kunnan puutteellisista arviointikäytännöistä. Epävarmuus synnytti myös riittämättömyyden tunnetta. Tässä yhteydessä korostuu systemaattisten arviointikäytäntöjen merkitys. Erityisesti varhaiskasvatuksessa vaadittavan yhä monimutkaisemman osaamisen vuoksi olisi tärkeää tutkia ja kehittää varhaiskasvatustyön arviointikäytäntöjä. Se olisi ensiarvoisen tärkeää myös kiertävien erityislastentarhanopettajien ammatillisen itsetunnon ja mahdollisen työuupumuksen kehittymisen

kannalta. Mielenkiintoista on, että Perhon (2009, 92) mukaan oppilailta saatu palaute on liittynyt naisluokanopettajien itsetuntoon. Erityisvarhaiskasvatuksen kentällä voitaisiin myös pohtia mahdollisia keinoja ottaa lapset mukaan toiminnan arviointiin. Tämä tukisi myös lasten osallisuutta.

### **8.3 ASENTEIDEN MERKITYS**

Erilaisuuden arvostuksen lisääminen on keskeinen tavoite kiertävän erityislastentarhanopettajan työssä (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2007, 24). Päiväkotihenkilöstön asenteissa on nähty muutostarvetta myönteisempään suuntaan (Korkalainen 2009, 132, 136). Tässä tutkimuksessa ryhmien henkilökunnan asenne osoittautui kiertäviä erityislastentarhanopettajia turhauttavaksi tekijäksi. Henkilökunnan asenne saattoi olla ongelmakeskeinen, mutta samaan aikaan innoton ongelmien ratkaisemisen suhteen. Tällainen suhtautuminen oli ristiriidassa kiertävien erityislastentarhanopettajien suhtautumiseen, joilla ongelmien ratkaisemisen todettiin tukevan työn imun kokemusta, koska niihin liittyi uppoutumisen tunnetta. Yksittäisen varhaiskasvattajan ja koko työyhteisön olisi tärkeää tiedostaa työn taustalla olevat arvot ja eettiset periaatteet (ks. esim. Heinämäki 2006, 20; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 16). Tuen tarve olisi tärkeä nähdä myös ympäristön ominaisuutena, jolloin ympäristön järjestäminen lapselle sopivaksi nousee keskiöön (Pihlaja 2005, 58; UN 2009, 14). Mikäli varhaiskasvatuksessa työskentelevät näkisivät tuen tarpeen aiheutuvan osittain omasta toiminnasta lapsen ominaisuuksien sijaan, voisi asennoituminen lasten tukemiseen ja ongelmien ratkaisemiseen muuttua. Tällöin olisi pakko miettiä ryhmän toimintatapojen kehittämistä lapsen kehityksen tukemiseksi. Henkilöstön tulisi saada enemmän koulutusta erityisvarhaiskasvatukseen liittyen, koska tietoisuus muuttaa asenteita (UN 2009, 18). Myös varhaiskasvatushenkilöstön vallalla olevia asenteita tuen tarpeen lapsia kohtaan olisi tärkeä tutkia enemmän, jotta koulutustarpeita voitaisiin tarkemmin kartoittaa.

Yhteiskunnassa vallitseva suhtautuminen pienten lasten tuen tarpeeseen voi vaikuttaa resursointiin (Hujala ym. 2007, 98; Pihlaja 2005, 170). Se määrittää kiertävän erityislastentarhanopettajan työn olosuhteita. Varhaiskasvatuksen yleisiin resursseihin liittyi monia ongelmia. Niiden todettiin olevan työn vaatimus, joka vähentää työn imun kokemusta ja työlle omistautumista työn merkityksellisyyden vähenemisen vuoksi. Ensimmäinen ongelma oli resurssien niukkuus, joka ilmeni lapsiryhmien koossa ja palkkauksessa. Myös Setälän (2009, 62) mukaan erityislastentarhanopettajan työssä saattaa kuormittaa suuret lapsiryhmät. Toinen ongelma oli resurssien saaminen. Heinämäen (2004b, 111) mukaan lääketieteellisen määrittelyn valta näkyy resurssien saamisessa. Lisäksi luvutut resurssit eivät välttämättä toteutuneet. Tämä on



ongelmallista, koska Lapsen oikeuksien sopimuksen (YK 1989, 17) mukaan vammaisen lapsen erityistarpeet on huomioitava. Kolmas ongelma oli ajan ja energian kuluminen lausuntojen hankkimiseen tuen tarjoamisen sijaan, minkä on havainnut myös Heinämäki (2004b, 154). Lisäksi kentän tarpeita ei välttämättä kuunneltu. Kiertävän erityislastentarhanopettajan asiantuntijuuteen tulisi luottaa, jotta lapsen tukeminen mahdollistuisi mahdollisimman varhain. Tässä tutkimuksessa esiin tulleet resursseihin liittyvät ongelmat on todettu monissa tutkimuksissa, joten varhaiskasvatuksessa tarvittaisiin toimenpiteitä asian suhteen. Erityisesti päättäjien näkemykseen tuen tarpeen lapsista olisi kiinnitettävä huomiota (Heinämäki 2004b, 240). Esimerkiksi inklusion tarkoituksenmukaiseen toteuttamiseen ei ole sitouduttu lainsäädännön osalta (Viitala 2004, 141). Erityisvarhaiskasvatuksen resursointi tulisi huomioida, kun uutta varhaiskasvatustilaa valmistellaan. Liian vähäisten resurssien vuoksi on vaarana, että tuen tarpeet lisääntyvät ja kasaantuvat entisestään.

#### **8.4 TUTKIMUKSEN EETTISYYS**

Hyvän tieteellisen käytännön ja eettisten periaatteiden mukaan toimiminen on ensisijaista kaikessa tutkimuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2011, 23). Tieteellisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä käsittelee tutkimuseettinen neuvottelukunta, jonka mukaan tiedeyhteisön tunnistamien toimintatapojen noudattaminen kunnioittaa toisten tutkijoiden työtä. Eettisesti kestävien tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmien sekä tieteellisten vaatimusten edellyttämä tutkimuksen suunnittelu ja toteuttaminen on merkityksellistä. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013, 6.) Tätä tutkimusta toteutettaessa on pohdittu eettisiä näkökulmia koko tutkimuksen tekemisen ajan. Tutkimus on pyritty toteuttamaan eettisesti kestävästi ja hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen, koska ihmistieteellisessä tutkimuksessa tutkijalla on huomioitava niin sanottu sosiaalinen vastuu tutkimusta tehdessään (Fine, Weis, Weseen & Wong 2003, 203). Eettiset näkökulmat ovat väistämättömiä, kun tutkitaan ihmistä. Laadullisissa tutkimuksissa saatetaan käsitellä intiimejä ja arkoja aiheita. (Punch 2005, 276–277.) Tämä tutkimus käsittelee ihmisen työhyvinvointia, joka on hyvin henkilökohtainen aihe, minkä vuoksi tutkimuksen hyvä etiikka on väistämätöntä. Esimerkiksi haastattelussa tutkija on suorassa kontaktissa tutkittavien kanssa, jolloin eettiset näkökulmat on huomioitava monipuolisesti (Hirsjärvi & Hurme 2011, 19). Tutkimuksen haastattelukysymykset on pyritty muotoilemaan niin, että ne eivät loukkaisi kenenkään yksityisyyttä vaan keskittyvät ammatillisiin näkökohtiin (liite 1). Tutkimuksen etiikkaa käsittelevässä kirjallisuudessa esiintyy lähes poikkeuksetta kolme tärkeintä eettistä periaatetta, joita käsitellään seuraavaksi tarkemmin. Näistä ensimmäinen on informaatioon perustuva

suostumus. Toisena mainittakoon luottamuksellisuus, yksityisyys ja indentiteetin suojeleminen. Kolmantena huomioidaan tutkimuksen seuraukset ja riskittömyys osallistujalle. (ks. esim. Bogdan & Biklen 2003, 43–45; Brinkmann & Kvale 2008, 265–266; Hirsjärvi & Hurme 2011, 20; Kuula 2011, 60.) Kuulan (2011, 60) mukaan nämä eettisen periaatteet ovat osa ihmisarvon suojelua.

Tutkittavien yksilön vapautteen ja itsemääräämisoikeuteen kuuluu tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus, jonka tulee perustua riittävään tutkimusta koskevaan informaatioon (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 4; ks. myös Brinkmann & Kvale 2008, 265; Hirsjärvi & Hurme 2011, 25; Kuula 2011, 99). Suostumus voi olla suullinen tai kirjallinen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 4). Tässä tutkimuksessa pyydettiin tutkittavan kunnan varhaiskasvatusjohtajalta kunnan tutkimuslupa (liite 5) tutkimuksen tekemiseksi. Lisäksi jokaiselta tutkittavalta pyydettiin kirjallinen lupa tutkimukseen osallistumisesta sekä haastattelun nauhoittamisesta (liite 2). Suostumusta pyydetessä tasapaino liiallisen informaation sekä oleellisten asioiden poisjättämisessä on merkityksellistä (Brinkmann & Kvale 2008, 266). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2009, 6) mukaan vähintään tutkijan yhteystiedot, tutkimuksen aihe, aineiston keräämisen tapa, ajankulku, osallistumisen vapaaehtoisuus sekä aineiston käyttötarkoitus, säilytys ja jatkokäyttö on tuotava julki. Myös tutkittavan mahdollisuudesta keskeyttää osallistuminen milloin tahansa on kerrottava (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 5; ks. myös Kuula 2011, 107). Etukäteen tutkittaville lähetetyssä haastattelurungossa (liite 1) kirjoitettiin yleisemmin tutkimuksen tarkoituksesta sekä mahdollisuudesta halutessaan keskeyttää osallistuminen. Tutkittavalla kunnalla oli käytössään myös tutkimussuunnitelma, jossa kerrottiin tarkoituksenmukaisesti tutkimuksen toteuttamisesta. Aineiston säilyttämisestä ja jatkokäytöstä kerrottiin suullisesti haastattelutilanteessa.

Yksityisyyden suojaa koskevien eettisten periaatteiden tavoitteena on pyrkiä sovittamaan yhteen luottamuksellisuus ja tutkimuksen avoimuus. Tutkimusaineiston suojaaminen sekä sen säilyttäminen ja hävittäminen on tehtävä tutkittavien yksityisyyttä suojaten. Tutkittavien yksityisyyttä suojeltaessa myös vaitiolovelvollisuuden noudattaminen on ensisijaista. Tutkimusjulkaisussa ei saa esiintyä tutkittavia koskevia tunnisteita. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 7–8.) Tässä tutkimuksessa ei voi missään vaiheessa tunnistaa haastateltavaa henkilöä. Aineiston keräämisen vaiheesta lähtien haastateltavista on käytetty koodeja, kuten KELTO1. Myös tutkittava kunta tai sen sijainti on jätetty julkaisematta. Lisäksi tutkimuksen haastatteluaineisto on hävitetty asianmukaisesti tutkimuksen valmistuttua.

Kolmas eettinen näkökulma on, että tutkimusta tehdessä tulee välttää tutkittavalle mahdollisesti aiheutuvia henkisiä, taloudellisia tai sosiaalisia haittoja. Edellä mainittu yksityisyyden suoja on myös osa henkisten ja sosiaalisten haittojen välttämistä. Tutkittavan

vahingoittamattomuudessa on huomioitava tutkittavaa arvostava ja kunnioittava kohtelu aineistoa kerätessä ja siitä raportoidessa. Myös tutkittava itse pystyy säätelemään omia yksityisyyden rajojaan antaessaan vastauksiaan tutkijalle välttämällä haitalliseksi kokemiaan aiheita. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 7.) Tässä tutkimuksessa on vältetty huolellisesti tutkittavalle aiheutuvia haittoja. Tiedot on käsitelty luottamuksellisesti ja tutkittavia on kohdeltu kunnioittavasti koko tutkimusprosessin ajan. Ainut taloudellinen haitta tutkittaville oli työajan kuluminen tutkimukseen osallistumiseen. Brinkmannin ja Kvalen (2008, 267) mukaan tutkimukseen osallistumisen seuraus voi olla myös positiivinen. Mahdollinen positiivinen seuraus tutkittaville tästä tutkimuksesta on oman työhyvinvoinnin pohtiminen. Haastatteluvastauksia antaessaan tutkittavien puhe oli pohtivaa ja analysoivaa, mikä saattoi auttaa heitä selkiyttämään omia tuntemuksiaan työtään kohtaan. Tutkimus antaa myös tutkittavalla kunnalle tietoa kiertävien erityislastentarhanopettajien työn olosuhteista ja työhyvinvoinnista.

Lopuksi todettakoon, että ihmisiä haastateltaessa, heidän sanomisiaan analysoitaessa, tulkittaessa ja julkaistessa laajalle yleisölle eettiset näkökulmat korostuvat yksilön oikeuksien kannalta. Tätä laajemmin on pohdittava myös tuotetun tiedon merkitystä laajemmalle yleisölle. (Brinkmann & Kvale 2008, 263, 278.) Tämän tutkimuksen aihetta on tutkittu psykologiassa paljon, mutta sitä ei ole juuri sovellettu erityisvarhaiskasvatuksen kontekstiin. Kiertävät erityislastentarhanopettajat, päiväkotien johtajat tai kuntien päättäjät saattavat lukea tätä tutkimusta peilaten sitä omaan tilanteeseen. Näin ollen on merkityksellistä korostaa fenomenologisen tutkimuksen kykenemättömyyttä yleistää tutkimustuloksia. Tutkimus kertoo vain kyseisen kunnan ja kyseisten kiertävien erityislastentarhanopettajien kokemuksista. Lisäksi tutkimus on rajattu työn imun ja työuupumuksen näkökulmiin. Aihetta tulisi tutkia lisää, jotta aiheesta voitaisiin tehdä yleisempiä johtopäätöksiä.

# LÄHTEET

- Ahonen, G. 2010. Työkyvyn taloudellinen merkitys. Teoksessa Martimo, K-P., Antti-Poika, M. & Uitti, J. (toim.) Työstä terveyttä. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 36–46.
- Alasuutari, M. 2006. Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 70–90.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Alila, K. 2004. Laadukas varhaiskasvatus erityisen tuen perustana. Teoksessa Heinämäki, L. (toim.) Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito – lapsen mahdollisuus. Oppaita 58. Helsinki: Stakes, 16–21.
- Asetus lasten päivähoidosta 1973/239. Luettu 25.7.2014.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239>
- Backman, J. 2010. Heidegger ja fenomenologian asia. Teoksessa Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus, 60–78.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. 2007. Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology* 99 (2), 274–284.
- le Blanc, P., de Jonge, J. & Schaufeli, W. 2008. Job stress and occupational Health. Teoksessa Chmiel, N. (toim.) An introduction to work and organizational psychology: a european perspective. 2. painos. Malden: Blackwell, 119–147.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 2003. Qualitative research for education. An introduction to theories and methods. 4. painos. New York: Pearson.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. 2008. Ethics in qualitative psychological research. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) The Landscape of qualitative research. Theories and issues. 2. painos. Thousand Oaks: Sage Publications, 263–279.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. 2001. The job demands–resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology* 86 (3), 499–512.

- Demerouti, E. & Cropanzano, R. 2010. From thought to action. Employee work engagement and job performance. Teoksessa Bakker, A. B. & Leiter, M. P. (toim.) Work engagement: A handbook of essential theory and research. Hove: Psychology press, 147–163.
- Eatough, V. & Smith, J. A. 2008. Interpretive phenomenological analysis. Teoksessa Willig, C. & Stainton-Rogers, W. (toim.) The SAGE handbook of qualitative research in psychology. Los Angeles: SAGE Publications, 177–194.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2010. Määräykset ja ohjeet 2010:27. Helsinki: Opetushallitus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. Luettu 9.3.2015. [http://www.oph.fi/download/163781\\_esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistokeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.
- Fine, M., Weis, L., Weseen, S. & Wong, L. 2003. For whom? Qualitative research, representations, and social responsibilities. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) The Landscape of qualitative research. Theories and issues. 2. painos. Thousand Oaks: Sage Publications, 167–207.
- Forsberg, H. & Ritala-Koskinen, A. 2012. Lastensuojelun sosiaalityö muutoksessa. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 153–179.
- Gerlander, E-M. & Launis, K. 2007. Työhyvinvoinnin tarkasteluikkunat. Työelämän tutkimus 5 (3), 202–212.
- Giorgi, A. P. & Giorgi, B. 2008. Phenomenological psychology. Teoksessa Willig, C. & Stainton-Rogers, W. (toim.) The SAGE handbook of qualitative research in psychology. Los Angeles: SAGE Publications, 163–178.
- Hakala, J. 2010. Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistokeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–25.
- Hakanen, J. 2002. Työn imu ja työuupumus – laajennetun työhyvinvointimallin kehittäminen ja testaaminen. Psykologia 37 (4), 291–301.

- Hakanen, J. 2005. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Akateeminen väitöskirja. Työ ja ihminen. Tutkimusraportti 27. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. 2011. Työn imu. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. 2006. Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology* 43 (6), 495–513.
- Hakanen, J. J., Schaufeli, W. B. & Ahola, K. 2008. The job demand-resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment and work engagement. *Work & Stress* 22 (3), 224–241.
- Hakanen, J. J. & Roodt, G. 2010. Using the job demands–resources model to predict engagement: analysing a conceptual model. Teoksessa Bakker, A. B. & Leiter, M. P. (toim.) *Work engagement: A handbook of essential theory and research*. Hove: Psychology press, 85–101.
- Hakanen, J. & Seppälä, P. 2013. Työn imu, psykologisten perustarpeitten tyydyttyminen työssä ja työn yksilöllinen muokkaus. Teoksessa Kauppinen, T., Mattila-Holappa, P., Perkiö-Mäkelä, M., Saalo, A., Toikkanen, J., Tuomivaara, S., Uuksulainen, S., Viluksela, M. & Virtanen, S. (toim.) *Työ ja terveys Suomessa 2012. Seurantatietoa työoloista ja työhyvinvoinnista*. Helsinki: Työterveyslaitos. 118–122.
- Hakkarainen, P. & Jääskeläinen, P. 2010. Osaamisesta ammatinhallintaan. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. 1.–3. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura, 77–105.
- Harrikari, T. 2012. Lapsuuden ongelmallistuminen, lasten suojelullistaminen ja lastensuojelullistaminen. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 57–92.
- HE 341/2014. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi lasten päivähoidosta annetuain lain muuttamisesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. Luettu 16.4.2015. <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2014/20140341#idp544960>
- Heinämäki, L. 2004a. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito – lapsen mahdollisuus. *Oppaita* 58. Helsinki: Stakes.
- Heinämäki, L. 2004b. Erityisesti päivähoidossa. Kunnallisten toimijoiden ja päättäjien näkemykset erityispäivähoidon funktiosta palvelujärjestelmässä. Akateeminen väitöskirja. Stakes. *Tutkimuksia* 136.
- Heinämäki, L. 2006. Varhaista tukea lapselle – työvälineenä kehittämisvalikko. *Oppaita* 62. Helsinki: Stakes.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hochschild, A. 2012. The managed heart : commercialization of human feeling. Berkeley: University of California Press.
- Huhtanen, K. 2003. Minustako ELTO? Erityislastentarhanopettajiksi opiskelevien kokemuksia opiskelusta, ammatillisesta kasvusta ja tulevaisuudesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu C:18.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Hyvinkää: Edufin.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 15–54.
- Jormakka, P. 2011. Se on yhteistä työtä. Alueellisen erityislastentarhanopettajan työn muotoutuminen lähipäiväkodissa. Kasvatustieteen lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Jussila, K. & Pitkänen, T. 2002. Ikääntyvien työntekijöiden elämänmotivaatio. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 145–156.
- Jyrkiäinen, A. 2007. Verkosto opettajien tukena. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Acta Universitatis Tamperensis 1280.
- Järvensivu, A. & Toivanen, M. 2013. Mielekäs työ osana elämää. Teoksessa Kauppinen, T., Mattila-Holappa, P., Perkiö-Mäkelä, M., Saalo, A., Toikkanen, J., Tuomivaara, S., Uuksulainen, S., Viluksela, M. & Virtanen, S. (toim.) Työ ja terveys Suomessa 2012. Seurantatietoa työoloista ja työhyvinvoinnista. Helsinki: Työterveyslaitos, 52–55.
- Kaakkuri-Knuuttila, M-L. & Heinlahti, K. 2006. Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Karila, K. 2005. Vanhempien ja päivähoidon henkilöstön keskustelut kasvatuskumppanuuden areenoina. Kasvatus 36 (2), 285–298.
- Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 91–108.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen: kuvauskohteena päiväkotii. Helsinki: WSOY.

- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2003. Osaamisesta moniammatilliseen osaamiseen. Teoksessa Puhakka, J. & Selkee, J. (toim.) Hyvän elämän alku kunnallisessa palvelutuotannossa. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 128–137.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rasku-  
Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 34–47.
- Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke 108267. Loppuraportti. Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö. Luettu 17.7.2014.  
[http://www.tsr.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=13109&name=DLFE-4301.pdf](http://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-4301.pdf)
- Karjalainen, V. 2004. Yksilöllistymiskehitys muuttaa kuntoutusta – mutta miten? Teoksessa Karjalainen, V. & Vilkkumaa, I. (toim.) Kuntoutus kanssamme. Ihmisen toimijuuden tukeminen. Helsinki: Stakes, 11–25.
- Kasvio, A. 2010. Suomalaisen työelämän muutokset työterveyden näkökulmasta. Teoksessa Martimo, K-P., Antti-Poika, M. & Uitti, J. (toim.) Työstä terveyttä. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 26–35.
- Kaunisto, S-L., Uitto, M., Estola, E. & Syrjälä, L. 2009. Ohjattu vertaisryhmä haavoittuvuudesta kertomisen paikkana. Kasvatus 40 (5), 454–464.
- Kauppinen, T., Hanhela, R., Kandolin, I., Karjalainen, A., Kasvio, A., Perkiö-Mäkelä, M., Priha, E., Toikkanen, J. & Viluksela, M. 2010. Työ ja terveys Suomessa 2009. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Kauppinen, T., Mattila-Holappa, P., Perkiö-Mäkelä, M., Saalo, A., Toikkanen, J., Tuomivaara, S., Uusulainen, S., Viluksela, M. & Virtanen, S. 2013. Johtopäätökset. Teoksessa Kauppinen, T., Mattila-Holappa, P., Perkiö-Mäkelä, M., Saalo, A., Toikkanen, J., Tuomivaara, S., Uusulainen, S., Viluksela, M. & Virtanen, S. (toim.) Työ ja terveys Suomessa 2012. Seurantatietoa työoloista ja työhyvinvoinnista. Helsinki: Työterveyslaitos, 7–9.
- Kinnunen, U., Feldt, T. & Mauno S. 2005. Alkusanat. Teoksessa Kinnunen, U., Feldt, T. & Mauno, S. (toim.) Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 7–12.
- Kivekäs, T. & Ahola, K. 2013. Psyykinen hyvinvointi ja mielenterveys. Teoksessa Kauppinen, T., Mattila-Holappa, P., Perkiö-Mäkelä, M., Saalo, A., Toikkanen, J., Tuomivaara, S., Uusulainen, S., Viluksela, M. & Virtanen, S. (toim.) Työ ja terveys Suomessa 2012. Seurantatietoa työoloista ja työhyvinvoinnista. Helsinki: Työterveyslaitos, 106–112.



- Kivimäki, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyyseihin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: Ps-kustannus, 70–85.
- Kivirauma, J. 2010. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. 1.–2. painos. Helsinki: WSOYpro, 25–45.
- Korkalainen, P. 2009. Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristöissä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 363. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Koskela, H. 2007. Koulujärjestelmän ominaispiirteet ja poikkeavuuden tuottaminen. Teoksessa Kuorelahti, M. & Lappalainen, K. (toim.) Ruohon juurella – tutkimusta ja näkemystä. At the Grass' Root Level – research and visions. Juhlakirja dosentti Kari Ruohon merkkipäivän kunniaksi. A festchrift to celebrate docent Kari Ruoho's anniversary. Joensuu: Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, erityispedagogiikan oppiaine, 293–308.
- Kovanen, P. 2004. Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 256. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 277–297.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Laki lasten päivähoidosta 1973/36. Luettu 25.7.2014.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036#L2>
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyyseihin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: Ps-kustannus, 28–45.
- Laine, M. & Kokkinen, L. 2013. Terveys- ja sosiaalipalvelut. Teoksessa Kauppinen, T., Mattila-Holappa, P., Perkiö-Mäkelä, M., Saalo, A., Toikkanen, J., Tuomivaara, S., Uuksulainen, S., Viluksela, M. & Virtanen, S. (toim.) Työ ja terveys Suomessa 2012. Seurantatietoa työoloista ja työhyvinvoinnista. Helsinki: Työterveyslaitos, 202–207.

- Lastensuojelulaki 2007/417. Luettu 24.1.2015.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>.
- Latomaa, T. 2011. Ymmärtävä psykologia: psykologia rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys–tulkinta–ymmärtäminen. 4. painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 17–88.
- Lehtomaa, M. 2011. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys–tulkinta–ymmärtäminen. 4. painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 163–194.
- Leino, E. 2004. Sosiaalisen näkökulman väistämättömyys lääkinnällisessä kuntoutuksessa. Teoksessa Karjalainen, V. & Vilkkumaa, I. (toim.) Kuntoutus kanssamme. Ihmisen toimijuuden tukeminen. Helsinki: Stakes, 93–101.
- Leiter, M. P. & Bakker, A. B. 2010. Work engagement: Introduction. Teoksessa Bakker, A. B. & Leiter, M. P. (toim.) Work engagement: A handbook of essential theory and research. Hove: Psychology press, 1–9.
- Luukkainen, O. 2003. Lasten päivähoiton järjestämisestä kunnallisessa palvelutuotannossa. Teoksessa Puhakka, J. & Selkee, J. (toim.) Hyvän elämän alku kunnallisessa palvelutuotannossa. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 13–23.
- Malin, M. & Heinämäki, L. 2004. Erityistä vai tavallista? Teoksessa Heinämäki, L. (toim.) Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito – lapsen mahdollisuus. Oppaita 58. Helsinki: Stakes, 47–55.
- Maslach, C. & Jackson, S. 1981. The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2 (2), 99–113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. & Leiter, M. P. 2001. Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Melamies, N., Pärnä, K., Heino, L. & Miller, H. 2004. Lapsi kuntoutujana – haaste aikuisille. Teoksessa Karjalainen, V. & Vilkkumaa, I. (toim.) Kuntoutus kanssamme. Ihmisen toimijuuden tukeminen. Helsinki: Stakes, 102–121.
- Metteri, A. M. & Haukka-Wacklin, T. 2012. Sosiaalinen tuki kuntoutuksen ytimessä. Teoksessa Karjalainen, V. & Vilkkumaa, I. (toim.) Kuntoutus kanssamme. Ihmisen toimijuuden tukeminen. 7. lisäpainos. Helsinki: Stakes, 53–68.
- Miettinen, T. 2010. Fenomenologia ja sosiaalisen todellisuuden rakentuminen. Teoksessa Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus, 151–167.

- Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. 2010. Johdanto. Teoksessa Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 9–22.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Mäkikangas, A., Feldt, T. & Kinnunen, U. 2005. Positiivisen psykologian näkökulma työhön ja työhyvinvointiin. Teoksessa Kinnunen, U., Feldt, T. & Mauno, S. (toim.) *Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–74.
- Mäkitalo, J. 2010. Työn muutos ja työhyvinvointi. Teoksessa Martimo, K–P., Antti-Poika, M. & Uitti, J. (toim.) *Työstä terveyttä*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 179–195.
- Niikko, A. 2003. Opettajuudesta ja sen merkityksestä pienten lasten kasvatuksessa ja opetuksessa. Teoksessa Puhakka, J. & Selkee, J. (toim.) *Hyvän elämän alku kunnallisessa palvelutuotannossa*. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 102–114.
- Nikander, P. 2005. Managing scarcity: Joint decision making in interprofessional meetings. Teoksessa Heinonen, T. & Metteri, A. (toim.) *Social work in health and mental health. Issues, developments and actions*. Toronto : Canadian Scholars' Press, 260–279.
- Niskanen, S. 2011. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus: merkitys–tulkinta–ymmärtäminen*. 4. painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 89–114.
- Nummenmaa, A. R. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 19–33.
- Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. 2002. Henkilökohtaiset tavoitteet ja hyvinvointi. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä:PS-kustannus, 158–172.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Raportit ja selvitykset 2010:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2014. Määräys Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2014. Luettu 9.3.2015. [http://www.oph.fi/download/163780\\_maarays\\_esiopetus\\_102\\_011\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163780_maarays_esiopetus_102_011_2014.pdf)
- Perho, H. 2009. Työn vaatimukset ja voimavarat nais- ja miesluokanopettajien työuupumuksen, ammatinvalintatytyväisyyden ja työn imun tekijöinä. Teoksessa Kurtakko, K., Leinonen, J. & Pehkonen, M. (toim.) *Opettajaksi kehittyminen, hyvinvointi ja oppimisen strategiat: juhlakirja Raimo Rajala 60 vuotta*. Rovaniemi : Lapin yliopisto, 84–98.

- Perttula, J. 2011. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys–tulkinta–ymmärtäminen. 4. painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–162.
- Perttula, J. 2012. Mikä tekee kokemuksen tutkimisesta fenomenologista? – fenomenologisen ajatteluni kehityspolkuja. Teoksessa Kiviniemi, L., Koivisto, K., Latomaa, T., Merilehto, M., Sandelin, P. & Suorsa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 319–336.
- Perusopetuslaki 1998/628. Luettu 3.3.2015. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P25>
- Perustuslaki 731/1999. Luettu 8.4.2015. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Pihlaja, P. 2004. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen rakenteelliset ja ideologiset perusteet. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, 112–130.
- Pihlaja, P. 2005. Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoidossa. Erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueilla. Turun yliopiston julkaisuja. Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos.
- Pihlaja, P. 2009a. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa–näkökulmana inklusio. Kasvatus 49 (2), 146–157.
- Pihlaja, P. 2009b. Työ: Varhaiserityiskasvatuksen osaaminen. Julkaisussa Varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuus. Lastentarhanopettajaliitto. Luettu 15.4. 2014. [www.lastentarha.fi/pls/portal/docs/PAGE/LTOL/01LTL/000LTOL/06JULKAISU/ESITTEET/VARHAISERITYISKASVATUKSEN\\_ASiantuntijuus%202009.PDF](http://www.lastentarha.fi/pls/portal/docs/PAGE/LTOL/01LTL/000LTOL/06JULKAISU/ESITTEET/VARHAISERITYISKASVATUKSEN_ASiantuntijuus%202009.PDF) , 35–45.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. 2009. Koulutus: Erityisopettajan opinnot. Julkaisussa Varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuus. Lastentarhanopettajaliitto. Luettu 15.4. 2014. [www.lastentarha.fi/pls/portal/docs/PAGE/LTOL/01LTL/000LTOL/06JULKAISU/ESITTEET/VARHAISERITYISKASVATUKSEN\\_ASiantuntijuus%202009.PDF](http://www.lastentarha.fi/pls/portal/docs/PAGE/LTOL/01LTL/000LTOL/06JULKAISU/ESITTEET/VARHAISERITYISKASVATUKSEN_ASiantuntijuus%202009.PDF) , 31–34.
- Pramling Samuelsson, I. & Pramling, N. 2011. Didactics in early childhood education: Reflections on the volume. Teoksessa Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (toim.) Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics. Dordrecht: Springer, 243–256.
- Puhakka, H. & Silvonen, J. 2011. Opinto-ohjaajan työstä ja työhyvinvoinnista. Kasvatus 42 (3), 256–267.
- Pulkkinen, L., Rönkä, T., Feldt, T., Kinnunen, M-L. & Kokko, K. 2005. Työuran ja hyvinvoinnin kehityspolkuja. Mitä lapsesta aikuiseksi -tutkimus kertoo työelämästä, työhyvinvoinnista ja terveydestä. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.

- Pulkkinen, S. 2010. Husserlin fenomenologinen menetelmä. Teoksessa Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 25–44.
- Punch, K. F. 2005. *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. 2. painos. London: Sage.
- Raatikainen, P. 2004. *Ihmistieteet ja filosofia*. Helsinki : Gaudeamus.
- Rantala, A. 2001. Perhekeskeinen työ varhaisvuosien erityiskasvatuksessa. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. 3. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 317–329.
- Rantala, A. 2002. Perhekeskeisyys – puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 198. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rantala, A. 2004. Perheen ja päivähoiton yhteistyö. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY, 97–110.
- Rantala, A., Uotinen, S. & Määttä, P. 2012. Perheiden ja ammatti-ihmisten yhteistyö. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 373–401.
- Rikala, S. 2013. *Työssä uupuvat naiset ja masennus*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. *Acta Universitatis Tamperensis* 1854.
- Ritvanen, T. 2008. Palaudutko riittävästi päivän työstä? Teoksessa Suortamo, M., Laaksola, H. & Välijärvi, J. (toim.) *Opettajan vuosi 2008–2009*. Teemana hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus, 95–101.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistokeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 189–199.
- Sahlberg, P. 2009. Ideat, innovaatiot ja investoinnit koulun kehittämisessä. Teoksessa Suortamo, M., Laaksola, H. & Välijärvi, J. (toim.) *Opettajan vuosi 2009–2010*. Terve työympäristö. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–56.
- Saulio, M. & Heinämäki, L. 2004. Tuen järjestäminen lapselle. Teoksessa Heinämäki, L. (toim.) *Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa*. *Erityispäivähoito – lapsen mahdollisuus*. Oppaita 58. Helsinki: Stakes, 29–44.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. 2004. Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior* 25 (3), 293–315.

- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & van Rhenen, W. 2009. How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 893–917.
- Seikkula, J. & Arnkil, T. E. 2009. Dialoginen verkostotyö. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Seligman, M. E. & Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive psychology. An introduction. *American Psychologist* 55 (1), 5–14.
- Setälä, A. 2009. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työolot. Julkaisussa Varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuus. Lastentarhanopettajaliitto. Luettu 15.4. 2014. [www.lastentarha.fi/pls/portal/docs/PAGE/LTOL/01LTL/000LTOL/06JULKAISU/ESITTEET/VARHAISERITYISKASVATUKSEN\\_ASIAANTUNTIJUUS%202009.PDF](http://www.lastentarha.fi/pls/portal/docs/PAGE/LTOL/01LTL/000LTOL/06JULKAISU/ESITTEET/VARHAISERITYISKASVATUKSEN_ASIAANTUNTIJUUS%202009.PDF) , 59–65.
- Sheehy, P. H. & Sheehy, P. E. 2007. Elements for successful parent-professional collaboration: The fundamental things apply as time goes by. *Teaching Exceptional Children Plus* 4 (2), 2–12.
- Silvester, J. 2008. Work and organizational psychology. Teoksessa Willig, C. & Stainton-Rogers, W. (toim.) *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*. Los Angeles: SAGE publications, 489–504.
- Simola, A. & Kinnunen, U. 2005. Organisaatio ja hyvinvointi. Teoksessa Kinnunen, U., Feldt, T. & Mauno, S. (toim.) *Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 119–142.
- Sipari, S. 2008. Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 342. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2010. Pedagogical well-being: Reflecting learning and well-being in teachers work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 16 (6), 735–751.
- Stake, R. E. 2003. Case studies. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) *Strategies of qualitative inquiry*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage Publications, 134–164.
- Sulman, J., Savage, D., Vrooman, P. & McGillivray, M. 2005. Social work supervision in the new millennium: tapping the power of the social work group. Teoksessa Heinonen, T. & Metteri, A. (toim.) *Social work in health and mental Health. Issues, developments and actions*. Toronto : Canadian scholars' press, 221–240.
- Suomen YK-liitto. 2012. YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja. Luettu 12.4.2015. [http://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/ykn\\_vammaissopimus\\_uudistettu\\_painos\\_2012.pdf](http://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/ykn_vammaissopimus_uudistettu_painos_2012.pdf)

- Sweetman, D. & Luthans, F. 2010. The Power of positive psychology: Psychological capital and work engagement. Teoksessa Bakker, A. B. & Leiter, M. P. (toim.) Work engagement: A handbook of essential theory and research. Hove: Psychology press, 54–68.
- Syrjäläinen, E. 2009. Tuottavuutta, mutta millä hinnalla? Opettajat kehittämisen kehässä. Teoksessa Kurtakko, K., Leinonen, J. & Pehkonen, M. (toim.) Opettajaksi kehittyminen, hyvinvointi ja oppimisen strategiat: juhlaKirja Raimo Rajala 60 vuotta. Rovaniemi : Lapin yliopisto ,140–154.
- Syrjälä, L., Estola, E. & Uitto, M. 2006. Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 31–47.
- Taipale, J. 2010. Intersubjektiivisuus ja normaalius. Teoksessa Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus, 118–133.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 165. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Helsinki. Luettu 5.6.2014.  
<http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki. Luettu 5.6.2014  
[http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Työturvallisuuslaki 738/2002. Luettu 8.4.2015.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738>.
- UN. 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. UNESCO & Ministry of Education and Science Spain. Luettu 16.7.2014.  
[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- UN. 2009. Policy guidelines on inclusion in education. UNESCO. Luettu 16.7.2014.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2010. Professionaalisuus – omissa vai muiden käsissä? Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. 1.–3. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura, 124–143.

- Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta. 2007. Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:7. Helsinki: Stakes.
- Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta. 2009. Varhaiskasvatuksen uudistamisen linjauksia. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan jaosto varhaiskasvatuslainsäädännön kehittämiseksi. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009:28. Helsinki: Stakes.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Oppaita 56. Helsinki: Stakes.
- Vehmas, S. 2010. Erityispedagogiikka ja etiikka. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. 1.–2. painos. Helsinki: WSOYpro, 101–121.
- Viitala, R. 2004. Ideologisia ja pedagogisia lähtökohtia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, 131–152.
- Viittala, K. 2001. ”Kyllä se tommosellaki lapsella on kovempi urakka” Sikiöaikana alkoholille altistuneiden huostaanotettujen lasten elämäntilanne, riskiprosessit ja suojaavat prosessit. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 180. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Viittala, K. 2004. Ekologinen arviointi erityiskasvatuksen menetelmänä. Kasvatus 35 (4), 408–419.
- YK. 1948. Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus. Luettu 15.2.2015. [http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/fin.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/fin.pdf)
- YK. 1989. Yleissopimus lapsen oikeuksista. Luettu 12.4.2015 [http://web.archive.org/web/20090305081518/http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten\\_oik\\_sopimus.pdf](http://web.archive.org/web/20090305081518/http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten_oik_sopimus.pdf)
- Ylitapio-Mäntylä, O. 2009. Lastentarhanopettajien tunteita työväsyyksestä. Teoksessa Kurtakko, K., Leinonen, J. & Pehkonen, M. (toim.) Opettajaksi kehittyminen, hyvinvointi ja oppimisen strategiat: juhla kirja Raimo Rajala 60 vuotta. Rovaniemi: Lapin yliopisto.



# LIITTEET

**Liite 1(5)**

## **TEEMAHAASTATTELURUNKO**

Tämän haastattelun tarkoituksena on tuoda Sinun oma henkilökohtainen näkemys työstäsi esiin. Vääriä vastauksia ei ole, voit vapaasti tuottaa merkityksellisiksi kokemiasi asioita haastattelutilanteessa. Tutkimuksen tavoitteena on kuvailla nimenomaan subjektiivisia kokemuksia siitä, miten kiertävät erityislastentarhanopettajat kokevat työhyvinvointinsa.

Haastattelu on jaettu kahteen teemaan: työn olosuhteet ja työssä jaksaminen. Ensimmäisessä teemassa pyritään saamaan kokonaiskuva Kelton työstä sekä erittelemään työn olosuhteita voimavara- ja vaatimustekijöiden kautta. Toisessa teemassa käsitellyt aiheet liittyvät työn imun ja työuupumuksen osa-alueisiin. Jokaisen haastattelukysymyksen (lihavoidut) alla on apukysymyksiä, joiden tarkoitus on selkeyttää ja tehdä pääkysymystä ymmärrettävämmäksi. Voit tuoda esiin kuitenkin niitä asioita, jotka itse koet merkitykselliseksi.

Tiedot käsitellään luottamuksellisesti ja anonymisti. Sinulla on oikeus olla vastaamatta mihin tahansa kysymykseen. Voit keskeyttää haastattelun, mikäli haluat.

## **TEEMA1: TYÖN OLOSUHTEET**

### **1. Kuvaile työtäsi.**

- Millaista on konsultoivan erityislastentarhanopettajan työ omasta mielestäsi?

### **2. Millaisten asioiden koet tukevan hyvinvointiasi työssä?**

- Mitkä ovat työsi voimavaroja?
- Miksi?

### **3. Millaisten asioiden koet kuluttavan hyvinvointiasi työssä?**

- Miksi?
- Miten suhtaudut niihin?

## TEEMA 2: TYÖSSÄ JAKSAMINEN

### **4. Kuvaile henkistä jaksamistasi työssä.**

- Kuinka jaksat työssäsi?
- Millainen on yleinen mielialasi töissä?
- Miten se ilmenee?

### **5. Miten tarmokas olet työssäsi?**

Kuinka

- Energinen olet töissä?
- Panostat työhösi?
- Sinnikäs olet töissä?
- Periksiantamaton olet esimerkiksi vastoinkäymisissä?
- Miten edellä mainitut asiat ilmenevät? Mikä niihin vaikuttaa?

### **6. Miten omistautunut olet työllesi?**

Kuinka

- Sitoutunut olet työhösi?
- Innokkaasti suhtaudut työhösi?
- Merkitykselliseksi koet työsi?
- Haastavaksi koet työsi?
  
- Koetko ylpeyttä työstäsi? Miksi?
- Inspiroiko työ sinua? Miksi?
  
- Miten edellä mainitut asiat ilmenevät? Mikä niihin vaikuttaa?

### **7. Miten uppoutunut olet työhösi?**

- Koetko syvän keskittymisen tiloja, jolloin aika ja muu ulkopuolinen unohtuu? Milloin? Jos et, miksi?
- Miten merkitykselliseksi koet uppoutumisen mahdollisuudet? Miksi?

### **8. Kuvaile suhtautumistasi asiakkaiden tarpeisiin.**

### **9. Kuvaile ammatillista itsetuntoasi.**

- Koetko pystyväsi saavuttamaan työllesi asettamasi tavoitteet?
- Koetko olevasi tyytyväinen työsi saavutuksiin?
- Miksi?

### **10. Mitä muita asioita haluaisit tuoda esiin konsultoivan erityislastentarhanopettajan työhyvinvoinnista?**

**LUPA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA**

**Pro gradu:** ”Kiertävien erityislastentarhanopettajien työhyvinvointia määrittämässä”

**Opiskelija:** Tiina Tapio, Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen yksikkö, Varhaiskasvatus

- Antamaani teemahaastattelua saa käyttää aineistona edellä mainitussa pro gradu - tutkielmassa
- Haastatteluni saa nauhoittaa auditiiviseen muotoon

Paikka: \_\_\_\_\_

Pvm: 3.5.2013

---

Kiertävä erityislastentarhanopettaja, (nimi)

Haastattelija: Minkälaista tämä työ sun mielestä on, jos mietitään tota ensimmäistä kysymystä?

Kelto3:

Joo. Siis tää mun työ on hyvin mielenkiintoista, hyvin haasteellista, koska tulee... aika usein tulee semmonen, että täytyy ihan oikeasti miettiä, että mikä olisi se lapsen paras siinä, että ei kerta kaikkiaan, niinku, löydy tosta vaan, että ”jaha, tää on nyt tällstä”. Vaan tässä täytyy koko aika monelta kantilta ajatella sitä asiaa, että tota... tulis se lapsen etu kysymykseen parhaiten. Tää on hirveen sosiaalista työtä... Sitten tää on hirveen hektistä työtä. Esimerkiksi syksy on aika kiireistä aikaa ja sitten taas kevät, kun on kouluun lähtijät on ja... ja varhaiskasvatuksesta siirrytään esiopetukseen, niin on tämmösiä rutiineja, mitkä täytyy tehdä ja olla tarkka niistä kuka mihinkin menee. Se teettää aika paljon työtä, että ne on ehkä ne semmoset hektisemmät ajat. Mutta sitten toisaalta tämä on, vaikka tämä on hyvin haasteellista ja hektistä, niin toisaalta tää on hirveen itsenäistä työtä. Että tässä pystyy aika paljon miettiä ja järjestää sitä omaa lukujärjestystään. Ja... Sitten tää on sillä tavalla, että pystyy vaikuttamaan siihen, että mitä sä otat. Sen on oppinu täs vuosien jälkeen. Aluks sitä otti, vaikka monta monta palaveria päivässä, kolmekin palaveria, joka tuntu sitten yhtäkkiä huomas, että se on ihan liikaa. Että on niinku oppinu senkin, että kuinka sitä työtä ottaa vastaan. Ja se on, se on mun mielestä aika tärkeä asia, että huomaa sen, että... että ei liikaa ahnehdi ja ajattele, että ”No, joo, että tossa toi ja tossa toi”. Ja sitten ku täytyy aina niinkun kelata ja nollata itensä siihen, niin sitä hyötyy parhaiten kaikki osapuolet, kun ei liikaa ymppää sitä semmosta tekemistä ja menemistä ja palaveria ja... ja sen vaan on oppinu tässä työssä. Ja sitten tässä täytyy olla... tää on semmonen sosiaalinen työ, että tässä täytyy olla kauheen yhteistyöhaluinen ja yhteistyökykyinen. Ja se yhteistyökyky on aika tärkeä, koska on monenlaisia ihmisiä. Vaikka ollaan päiväkotimaailmassa ja koulumaailmassa, niin aika tämmösiä samantyyppisiä ihmisiä näköjään on töissä. Mutta mun mielestä tänä päivänä entistä enemmän on sitä vaihtelevuutta. Et on tullu tää moniammatillisuus, niin se ehkä tuo sen, että on erilaisen koulutuksen saaneita ihmisiä. Se tuo taas eri tavalla käyttäytyviä ihmisiä enemmän. Ennen vanhaan oli ehkä niitä hoitajia ja lastentarhanopettajia vaan, niin ne oli semmosia samantyyppisesti käyttäytyviä.

## NÄYTE ANALYYSITAUUKOSTA

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Tavallaan saa sitä sellasta toista näkökulmaa siihen asiaan, et se on ihan ehdoton.	kollegalta saa toista näkökulmaa	Kollegoilta eri näkökulmia	Kollegoilta saadaan ja haetaan paljon tukea	Kollegoiden tuki
me noissa meidän yhteisissä palaverissa, missä voi sitten puhaltaa näitä asioita toinen toisille ja kertoo siin, siinä porukassa niinku niit tuntemuksia	kelto-porukassa voi jakaa tuntemuksia	Kollegoilta henkistä tukea		
Kollegat, hyvä kollegat, on sitten se tuki	kollegat tukena			
mutta samaa työtä, kun tehdään, niin sitten ehkä samantyyppisten pulmien kanssa kamppaillaan niin siihen saa sitten tukea.	vertaisilta tukea omaan työhön			
sieltä saa sitä voimaa sit, ku saa ohjeita ja sitte joku totee sen saman, mitä itteki	hyvinvointia tukee, kun saa kollegoilta apua ja tukea			
Ja paljon soitellaankin, jos on joku semmonen ongelmallinen asia, niin hirveen useesti sitten jollekin soittaa..	kollegoiden tukea hyödynnetään paljon	Kollegoilta haetaan paljon tukea		

## TUTKIMUSLUPA

[REDACTED] Sivistyskeskus	PÄÄTÖSPÖYTÄKIRJA	Dnro SI 149/2013
Varhaiskasvatuksen johtaja	4.2.2013	1

## 7 § TUTKIMUSLUPA/ OPISKELIJA TIINA TAPIO

Tampereen yliopistossa kasvatustieteen yksikössä opiskeleva Tiina Tapio anoo [REDACTED] kunnan sivistyskeskukselta tutkimuslupaa varhaiskasvatuksen pro gradu-tutkielmaa varten.

Tutkimuksen aiheena on "Kiertävien erityislastentarhanopettajien työhyvinvointia määrittämässä". Tutkimus suoritetaan haastattelemalla kiertäviä ja konsultoivia varhaiskasvatuksen erityisopettajia. Tutkimus suoritetaan tammi-helmikuussa 2013, ja se valmistuu huhtikuussa 2013.

Hallintosäännön 21 §:n 2 momentin mukaan sivistystoimen johtaja päättää ratkaisuvallan käyttämisestä ja sen delegoimisesta alaiselleen viranhaltijalle, jolla tulee olla tehtävän edellyttämä pätevyys. Sivistyskeskuksen johtaja on päätöksellään 9.1.2009 § 3 päättänyt, että varhaiskasvatuksen johtaja päättää nyt kysymyksessä olevasta asiasta.


**Liitteet** Tutkimuslupa-anomus

**Päätös** Päätän

- 1) myöntää tutkimusluvan anomuksen mukaisesti ehdolla, että tutkimuksen suorittajan tulee sopia asianomaisen yksikön päiväkodinjohtajan kanssa käytännön järjestelyistä
- 2) ilmoittaa, että anoo sitoo sosiaalihuollon asiakkaan asemasta säädetty salassapitovelvollisuus
- 3) että varhaiskasvatuksen hallinnon käyttöön tulee luovuttaa yksi kappale tutkimusta sen valmistuttua.

**Tiedoksi** Tiina Tapio, varhaiskasvatuksen aluejohtajat [REDACTED] ja [REDACTED], varhaiskasvatuksen suunnittelija [REDACTED], erityispäivähoidon koordinaattori [REDACTED] ja toimistos sihteeri [REDACTED]

**Allekirjoitus ja virka-asema**

  
[REDACTED]  
Varhaiskasvatuksen johtaja