



Laurila Essi

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia omasta työyhteisöstä ja työssä saadusta
sosiaalisesta tuesta

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikan maisteriohjelma
Varhaiskasvatuksen erityisopettaja
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia omasta työyhteisöstä ja työssä saadusta sosiaalisesta tuesta (Essi Laurila)

Pro gradu -tutkielma, 56 sivua, 3 liitesivua

Huhtikuu 2020

Tutkimukseni selvittää eräässä kunnassa työskentelevien varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia omasta työyhteisöstään ja työssä saadusta sosiaalisesta tuesta. Tutkimukseni antaa lisää tietoa varhaiskasvatuksen erityisopettajien moninaisen sekä jokseenkin sirpaleisen työnkuvan vaikutuksista työyhteisöön kiinnittymiseen ja sosiaalisen tuen saatavuudesta. Tutkimuskysymykseni ovat: 1) Millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on työyhteisöstään ja siihen kuulumisesta? 2) Millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on työssään saadusta sosiaalisesta tuesta?

Tutkimus sijoittuu varhaiskasvatuksen ja varhaiserityiskasvatuksen kontekstiin, jota tarkastelen työhyvinvoinnin sekä työyhteisön näkökulmasta liittäen siihen sosiaalisen tuen määrittelyn. Teoria nojaa vahvasti aiempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen, mutta varsinaisia tutkimuskysymyksiä tarkastelen varhaiskasvatuksen erityisopettajien kertomien kokemusten kautta.

Käytän tutkimuksessani fenomenologista lähestymistapaa, sillä fenomenologia tutkii ihmisten kokemuksia. Tutkimusaineistoni koostuu viiden varhaiskasvatuksen erityisopettajan teemahaastatteluista. Haastatteluaineiston analysoinnissa käytän aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jonka perusteella aineistosta muodostui kaksi pääluokkaa: *Työyhteisö* ja *Sosiaalinen tuki*. Pääluokat pitävät sisällään seitsemän yläluokkaa, joista työyhteisön pääluokan alle kuuluvat *Päiväkoti työyhteisönä*, *Varhaiskasvatuksen erityisopettajat työyhteisönä* ja *Rooli työyhteisössä*. Sosiaalisen tuen pääluokkaan kuuluvat *Tuen toteutus*, *Tuen muoto*, *Tukeen vaikuttavat tekijät* sekä *Tuki työhyvinvoinnin edistäjänä*.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan kokemus omasta työyhteisöstään on ristiriitainen. Työyhteisöksi koetaan muut saman alueen varhaiskasvatuksen erityisopettajat sekä ne päiväkodit, joissa varhaiskasvatuksen erityisopettajat viettävät työnsä puolesta eniten aikaa. Samalla varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on kokemus siitä, etteivät he kuulu mihinkään työyhteisöön. Vaikka työ on sirpaloitunut monen eri päiväkodin välille ja työ koetaan toisinaan hyvin yksinäiseksi, varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertovat saavansa riittävästi sosiaalista tukea. Eniten tukea saadaan muilta varhaiskasvatuksen erityisopettajilta ja päiväkodin johtajalta. Vähiten tukea saadaan omalta esimieheltä, mitä varhaiskasvatuksen erityisopettajat toivoisivat lisää.

Avainsanat: varhaiserityiskasvatus, varhaiskasvatuksen erityisopettaja, työhyvinvointi, työyhteisö, sosiaalinen tuki, fenomenologia

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Varhaiserityiskasvatus	6
2.1	Varhaiserityiskasvatuksen toteutus	6
2.2	Varhaiskasvatuksen erityisopettaja	7
3	Työhyvinvointi	12
3.1	Sosiaalinen tuki	14
3.2	Työyhteisö	16
4	Tutkimuksen toteutus	21
4.1	Fenomenologia ja teemahaastattelu	21
4.2	Analyyysinä aineistolähtöinen sisällönanalyysi	23
5	Tutkimustulokset	27
5.1	Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työyhteisö	28
5.1.1	<i>Päiväkoti työyhteisönä</i>	28
5.1.2	<i>Varhaiskasvatuksen erityisopettajat työyhteisönä</i>	30
5.1.3	<i>Rooli omassa työyhteisössä</i>	30
5.2	Sosiaalinen tuki varhaiskasvatuksen erityisopettajan työssä	32
5.2.1	<i>Tuen toteutus</i>	32
5.2.2	<i>Tuen muoto</i>	35
5.2.3	<i>Tukeen vaikuttavat tekijät</i>	37
5.2.4	<i>Tuki työhyvinvoinnin edistäjänä</i>	38
6	Yhteenveto ja johtopäätökset	40
6.1	Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemukset työyhteisöstään	40
6.2	Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemukset työssä saadusta sosiaalisesta tuesta	42
7	Pohdinta	45
7.1	Pohdintaa tutkimuksen etenemisestä	45
7.2	Pohdintaa tutkimuksen tuloksista	47
	Lähteet	49

1 Johdanto

Työhyvinvointia on tutkittu maailmanlaajuisesti paljon ja pelkästään Suomessa työhyvinvoinnin tutkimus on Virtasen ja Sinokin (2014) mukaan hyvin arvostettua ja korkealaatuista. Yksittäisistä aloista opetusalan työhyvinvointia, työoloja ja turvallisuutta seurataan esimerkiksi Opetusalojen ammattijärjestön OAJ:n toteuttaman työolobarometrin avulla, johon vastaa opettajia ja opetusalan esimiehiä varhaiskasvatuksesta yliopistoon ympäri Suomen. Opetusalan työolobarometri julkaistaan joka toinen vuosi ja viimeisin on vuodelta 2017. (Opetusalan työolobarometri 2017.) Uusimman työolobarometrin (2017) mukaan pelkästään työn ilo, työtyytyväisyys ja innostuminen työstä eivät enää kannattele opettajien ja esimiesten työhyvinvointia. Tulokset heijastavat muutosta yhteiskunnassa sekä resursointia kasvatukseen, koulutus- ja tutkimusalaan. Työyhteisö ei toimi enää samalla tavalla kuin ennen ja työn kuormittavuustekijöitä on liikaa.

Sosiaalisen tuen vaikutuksiin hyvinvoinnissa on myös suunnattu merkittävää tutkimusta (esim. Eisenberger 2013; Sinokki 2011a; Gramer & Reitbauer 2010). Kun vaikutukset hyvinvointiin huomattiin, alettiin tutkimusta laajentaa työyhteisöihin ja työssä saatuun sosiaaliseen tukeen. Muun muassa opettajien kokeman stressin ja sosiaalisen tuen yhteys on alkanut selkeästi kiinnostaa (esim. Korte & Simonsen 2018; Minghui, Lei, Xiaomeng & Potměšilc 2018; Ferguson, Mang & Frost 2017). Tutkimuksista selviää sosiaalisen tuen vaikuttavan merkittävästi opettajien kokemaan stressiin, kuormitukseen ja työssä jaksamiseen. Neitola (2010) on tehnyt tutkimusta varhaiskasvatuksen erityisopettajien työssä jaksamiseen liittyvistä tekijöistä. Tutkimuksessa selvisi, että työyhteisö sekä päiväkodin johtajalta saatu tuki ja palaute olivat merkityksellisiä työntekijöiden hyvinvoinnille. Kyselyyn vastanneet kokivat myös työyhteisön arvostuksen tärkeäksi työssä jaksamisen kannalta. (Neitola 2010.)

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksessa työskentelevien varhaiskasvatuksen erityisopettajien työhyvinvointia työyhteisön kokemuksen ja työssä saadun sosiaalisen tuen kokemusten kautta. Työpaikoilla, jossa työskennellään paljon ryhmissä, sosiaalisten suhteiden merkitys korostuu. Päiväkodeissa tehdään yhä tiiviimpää yhteistyötä, jonka kehittäminen ja tietoinen käyttö nähdään tarpeellisena. Samalla tiimi- ja verkostoasiantuntijuutta korostetaan. Muun muassa näistä seikoista johtuen Keskinen ja Rautiainen (1999, 21) pitävät sosiaalisen tuen tarkastelua päiväkodin työyhteisössä tärkeänä.

Päiväkodeissa työskentelevien työhyvinvointia on Suomessa tutkittu viime vuosina erityisesti opinnäytetyötasolla, mutta kohdennettua tutkimusta varhaiskasvatuksen erityisopettajista lähivuosilta on vähän. Koko varhaiskasvatus on Suomessa muutoksen pyörteissä, mikä avaa mielestäni aivan uuden kentän arvokkaan tutkimuksen tekemiseen. Oma mielenkiintoni varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtä kohtaan on herännyt erityispedagogiikan opintojen myötä. Saimme eräällä kurssilla luettavaksi Viljamaan ja Takalan (2017) tekemän tutkimuksen varhaiskaserityisopettajien ajatuksista työhön kohdistuvista muutoksista, joka sysäsi minua kohti varhaiskasvatuksen erityisopettajan työn tutkimusta.

Olen Sinokin (2011a) kanssa samaa mieltä siitä, että työpaikan sosiaalisiin tekijöihin tulisi kiinnittää nykyistä enemmän huomiota. Hyvä työilmapiiri ja riittävä sosiaalinen tuki eivät vain paranna työhyvinvointia, vaan ne lisäävät myös työmotivaatiota sekä sitä kautta työn tuottavuutta. Vastaan tutkimuksellani seuraaviin kysymyksiin:

- 1) Millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on työyhteisöstään ja siihen kuulumisesta?
- 2) Millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on työssään saadusta sosiaalisesta tuesta?

Pro gradu -tutkielmani rakentuu seitsemästä pääluvusta, jossa teoriaosuus on jaettu johdannon jälkeen kahteen eri lukuun. Ensimmäisessä teoriaosuudessa kerron varhaiskaserityiskasvatuksesta, sen toteuttamisesta Suomessa sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajan työstä. Toinen teoriaosuus käsittelee työhyvinvointia ja sen rakentumista yksilön kokemuksena. Samassa luvussa avaan omana alalukunaan sosiaalisen tuen käsitteen ja kuvaan sosiaalisen tuen vaikutuksia hyvinvointiin. Kerron myös työyhteisöstä ja sen syntyyn vaikuttavista tekijöistä yhdessä työhyvinvoinnin alaluvussa. Neljäs pääluku käsittelee kokonaisuudessaan tutkimuksen toteuttamista kvalitatiivisella tutkimusmenetelmällä haastatteluaineistoa analysoiden. Tutkimuksen tulokset esittelen viidennessä pääluvussa, jonka olen tulosten perusteella jakanut vielä kahteen alalukuun. Pääluvussa kuusi kokoaan aiemmin esittämäni tulokset yhteen ja teen niistä johtopäätökset nojaten aiempaan tutkimustietoon. Tutkielman viimeisessä luvussa teen pohdintaa tutkimustuloksista sekä tutkimuksen etenemisestä tuoden esiin tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä.

2 Varhaiserityiskasvatus

Tässä luvussa käsittelen suomalaisen varhaiserityiskasvatuksen toteutusta avaten varhaiserityiskasvatuksen määritelmää sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtä.

2.1 Varhaiserityiskasvatuksen toteutus

1950-luvulla Suomessa alettiin kiinnittämään huomiota varhaisvuosien erityisen tuen tarpeeseen, ja erityistä tukea tarjottiin erityisryhmissä sekä integroiduissa erityisryhmissä (Neitola, 2009). Kuitenkin erityiskasvatuksen suunnitelmallinen kehittäminen ajoittuu 1970-luvulle, jolloin ensimmäinen päivähoitolaki ja -asetus säädettiin. Silloin alkoi myös erityislastentarhanopettajien kouluttaminen sekä virkojen perustaminen. Lastentarhanopettajan kelpoisuuden lisäksi erityisryhmissä työskenteleviltä opettajilta vaadittiin aluksi täydentävää koulutusta sekä myöhemmin 1970-luvulta lähtien erityislastentarhanopettajan tutkintoa. (Pihlaja 2003, 41.) Kuntiin alettiin perustamaan 1980-luvulla kiertävän erityislastentarhanopettajan virkoja sekä erityispäivähoidon kehittämistyöryhmiä erityistä tukea tarvitsevien lasten palvelujen turvaamiseksi ja koordinoimiseksi (Pihlaja 2003, 41).

2000-luvulle tultaessa päivähoitolaista ja -asetuksesta katosivat lähes kokonaan varhaiserityiskasvatuksen järjestämistä koskevat määräykset. Lapsiryhmien koko kasvoi, henkilöstön määrä väheni sekä koulutustaso alentui taloudellisen laman ja toiminnan tehostamisen vaatimusten myötä. Nyt haasteena on palvelujen nykyistä paremman ja tasapuolisemman saatavuuden turvaaminen, erityisen tuen tarpeen mahdollisimman varhainen havaitseminen sekä erityispedagogisen osaamisen kehittäminen tarpeita vastaavaksi. (Neitola 2009.)

Alijoki ja Pihlaja (2012, 264) määrittelevät varhaiserityiskasvatuksen toiminnallisesti ja käsitteellisesti hyvin lähelle varhaiskasvatusta, sillä varhaiserityiskasvatuksen lähtökohdat sisältävät varhaiskasvatuksen monet mahdollisuudet. Varhaiserityiskasvatuksen taustalla on ajatus kaikille yhteisestä ja yhtäläisestä laadukkaasta varhaiskasvatuksesta, jonka sisällä voidaan monipuolisesti vastata lasten erityisen tuen tarpeisiin (Pihlaja, Rantanen & Sonne 2010, 4). Varhaiserityiskasvatus on siis osa yleistä varhaiskasvatusta, jonka avulla lapsen kehityksen hyvä alkua turvataan erityisillä kasvatuksellisilla menetelmillä. Tukea tarvitsevan

lapsen kohdalla tämä tarkoittaa esimerkiksi päiväkodin oppimisympäristön muokkaamista lapsen kehitystä tukevaksi. (Ailijoki, Suhonen, Nislin, Kontu & Sajaniemi 2013, 26.)

Varhaiserityiskasvatuksessa lapsen kehitys, oppiminen, kasvatuksen didaktiikka ja metodit integroidaan lasten yksilöllisiin tarpeisiin ottaen huomioon erityispedagogiset eettiset periaatteet. Suuntaviivat tuen rakenteille tulevat lainsäädännöstä, mitkä ovat esimerkiksi mahdollisuus lapsiryhmän koon pienennykseen, koulutetun henkilön tai avustajan lisääminen lapsiryhmään tai paikan tarjoaminen mahdollisesta erityisryhmästä. Kaikille erityistä tukea tarvitseville lapsille on myös laadittava oma suunnitelma. (Pihlaja 2009, 35).

Varhaiserityiskasvatusta toteutetaan päivähoidon tavallisissa lapsiryhmissä ja erityisryhmissä (Pihlaja 2006, 14). Päiväkotien erityisryhmistä suurin osa on integroitu tavallisiin lapsiryhmiin, sillä suurin osa lapsista ei tarvitse erityisiä tukitoimia. Joissain suurimmissa suomalaissa kaupungeissa on erityisryhmiä, joissa olevilla lapsilla on kaikilla erityisen tuen tarve. Useissa kunnissa on pyritty kehittämään peruspäivähoidon laatua luomalla pienryhmiä, joissa lasten lukumäärää on vähennetty ja erityisen tuen tarpeet otettu näin huomioon. (Pihlaja 2006, 14–15.)

Kehityksen ja oppimisen tuki kuuluu kaikille sitä tarvitseville lapsille. Tuen tulee rakentua Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman (2018) mukaan lasten yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisesta sekä ratkaisuista, jotka liittyvät oppimisympäristöihin ja yhteisöllisyyteen. Tuen tarpeessa olevien lasten erityisopetuksessa ja kasvatustehtävissä sekä henkilöstön konsultoinnissa ja ohjauksessa tulee hyödyntää varhaiskasvatuksen erityisopettajan osaamista (Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma 2018).

2.2 Varhaiskasvatuksen erityisopettaja

Kun määritellään lapsen tuen tarvetta, suunnitellaan toimintaa ja arvioidaan sitä, on varhaiskasvatuksen erityisopettaja asiantuntijana keskeisessä roolissa (Ahonen 2017, 104). Varhaiskasvatuksen erityisopettajan tehtävänä on myös tarjota konsultaatiotukea toimintaan lapsiryhmässä tai yksittäisen lapsen kanssa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajalla on mahdollisuus tarjota tukea lapsen tarpeiden mukaisesti joko säännöllisesti tai jaksottain. (Ahonen 2017, 104.) Joidenkin varhaiskasvatuksen erityisopettajien toimintatapoihin kuuluu edelleen hyvin yksilöllinen opetus, jolloin yksi tai muutama ryhmän lapsista lähtee työskentelemään varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa toiseen tilaan. Ahonen (2017,

104) näkee tällaisen toiminnan vastaavan lapsen todellisiin yksilöllisiin tarpeisiin, sillä varhaiskasvatuksen erityisopettajan intensiivinen tuki ja rauhallinen oppimisympäristö kietoutuvat toisiinsa kokonaisuutena, joka tukee lapsen kehitystä ja oppimista. Toisaalta tällainen toiminta estää lapsen oppimista osana muuta lapsiryhmää. (Ahonen 2017, 104.)

Jotta lapsia ei siirrettäisi tuen luokse, on tuki tuotava lasten luonnolliseen oppimisympäristöön (Ahonen 2017, 104). Niinpä varhaiskasvatuksen erityisopettajien on hyvä jalkautua vielä nykyistään enemmän osaksi lapsiryhmän yhteistä toimintaa. Lasten yksilöllinen tukeminen lapsiryhmässä mahdollistuu paremmin, kun varhaiskasvatuksen opettajan sekä lastenhoitajan ammatillisuus pääsee kehittymään varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimintaa seuraamalla. Samalla esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan antama konsultaatiotuki saa paremmin kosketuspintaa käytäntöön. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan antaman tuen tulisi kohdistua pääasiassa toimintaan lapsiryhmässä erityisesti silloin, kun lapsella on tuen tarvetta ryhmässä toimimisen taidoissa. (Ahonen 2017, 104.)

Jokaisella kunnalla on varhaiskasvatuslain (540/2018, 25§) mukaan oltava käytettävissä varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluja, jotka vastaavat varhaiskasvatuksessa esiintyvään tarpeeseen. Kelpoisuusvaatimuksena varhaiskasvatuksen erityisopettajan tehtäviin on 1) kelpoisuus varhaiskasvatuksen opettajan tehtävään, jonka lisäksi on suoritettu erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot, joista säädetään valtioneuvoston asetuksella; tai 2) kasvatustieteen maisteri pääaineena erityispedagogiikka (varhaiserityisopettajan koulutus). (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 30§.) Kunnat määrittävät itse ne toimintamuodot, jotka vastaavat tarvetta parhaiten ja niihin soveltuvat erityisopettajan tehtäväkokonaisuudet. Tästä syystä ei ole mahdollista laatia valtakunnallisia tehtävänkuvauksia. (Lastentarhanopettajaliitto 2009, 46.)

Lastentarhanopettajaliitto on kuitenkin kerännyt erilaissa tehtävissä toimivilta varhaiskasvatuksen erityisopettajilta lyhyitä kuvauksia työtehtävistään, joiden pohjalta on luotu yleisimpiä varhaiskasvatuksen erityisopettajan tehtävänimikkeitä ja niiden tyypilliset tehtävät (Lastentarhanopettajaliitto 2009, 46). Seuraavassa taulukossa (Taulukko 1) on nähtävillä *kiertävän/konsultoivan erityislastentarhanopettajan, päiväkodin/-kotien erityislastentarhanopettajan sekä lapsiryhmässä toimivan erityislastentarhanopettajan* tyypilliset tehtävät:

Taulukko 1. Yleisimmät tehtävänimikkeet ja tyypilliset tehtävät (Lastentarhanopettajaliitto 2009, 46).

Kiertävä/konsultoiva erityislastentarhanopettaja	Päiväkodin/-kotien erityislastentarhanopettaja	Lapsiryhmässä toimiva erityislastentarhanopettaja
<p>-Toimii alueen erityiskasvatuksen moniammatillisessa yhteistyöryhmässä</p> <p>-Selvittää yhdessä vanhempien, päivähoitohenkilöstön ja neuvolan kanssa varhaiskasvatuspalveluihin osallistuvien lasten erityisen tuen tarpeita ja ohjaa tarvittaessa jatkotutkimuksiin</p> <p>-Ohjaa lapsiryhmien henkilöstöä lapsen varhaiserytyiskasvatuksessa</p> <p>-Osallistuu päivähoiton pedagogisten toimintaympäristöjen arviointiin ja suunnitteluun, jotta ne palvelisivat mahdollisimman hyvin erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia.</p> <p>-Ohjaa henkilökuntaa lapsikohtaisten suunnitelmien laatimisessa ja arvioinnissa</p> <p>-Tukee päivähoiton henkilöstön työtä antamalla konsultaatiota</p> <p>-Huolehtii erityisopetukseen liittyvän koulutuksen järjestämisestä päivähoiton henkilöstölle ja kouluttaa henkilöstöä</p> <p>-Osallistuu kunnan varhais(erityis)kasvatuksen kehittämiseen ja suunnitelmien tekemiseen</p> <p>-Huolehtii nivelvaiheen yhteistyöstä ja siitä, että kunnassa on toimivat rakenteet erityistä tukea tarvitsevien lasten siirtymiselle perusopetukseen</p> <p>-Seuraa varhaiskasvatukseen ja varhaiserytyiskasvatukseen liittyvää tutkimusta ja kehitystä ja osallistuu oman alansa täydennyskoulutukseen</p>	<p>-Tekee yhteistyötä erityistä tukea tarvitsevien lasten perheiden ja lapsen oman ryhmän henkilökunnan kanssa</p> <p>-Arvioi ja suunnittelee lapsen ohjausta yhdessä lapsen oman ryhmän henkilöstön kanssa</p> <p>-Huolehtii yhteistyöstä lapsen oman ryhmän opettajan kanssa myös eri asiantuntijatahojen sekä yhteistyökumppanien suuntaan erityistä tukea tarvitsevien lasten asioissa</p> <p>-Toimii päiväkodin pedagogisen toiminnan kehittäjänä ja erityispedagogiikan asiantuntijana; jakaa päivittäin erityispedagogista osaamistaan henkilökunnalle sekä etsii ja mallintaa tarkoituksenmukaisia toimintatapoja pedagogisiin käytäntöihin</p> <p>-Päiväkodin erityisopettaja voi antaa opetusta lasten pienryhmissä ja hänellä voi olla pedagogista arviointia tukevia pienryhmiä</p> <p>-Tehtäviin voi kuulua henkilöstön koulutustarpeiden arvioiminen sekä koulutusten järjestäminen</p> <p>-Seuraa varhaiskasvatukseen ja varhaiserytyiskasvatukseen liittyvää tutkimusta ja kehitystä ja osallistuu oman alansa täydennyskoulutukseen</p>	<p>-Toimii työtiiminsä vastuuhenkilönä</p> <p>-Vastaa ryhmän lasten erityispedagogisesta arvioinnista sekä yksilön, pienryhmän ja koko ryhmän erityisopetuksen ja ohjauksen suunnittelusta ja toteutuksesta sekä erityistä tukea tarvitsevien lasten esiopetuksesta</p> <p>-Vastaa lapsiryhmän vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön toteutumisesta</p> <p>-Toimii yhteistyössä eri asiantuntijatahojen kanssa ja organisoii myös moniammatillisia verkostotapaamisia</p> <p>-Vastaa lapsikohtaisten varhaiskasvatus-, opetus- ja kuntoutussuunnitelmien laatimisesta, toteutuksesta ja arvioinnista yhdessä perheiden, lasta kuntouttavien tahojen sekä muiden lapsiryhmässä työskentelevien kanssa</p> <p>-Suunnittelee, toteuttaa ja kehittää työtiiminsä kanssa lasten yksilöllisen kehityksen, osallisuuden ja erityistarpeet huomioivat lapsiryhmän opetus- ja toimintasuunnitelmat</p> <p>-Varmistaa vanhempien kanssa yhteistyössä erityistä tukea tarvitsevien lasten tarpeiden huomioimisen, tietojen siirtymisen sekä yhteistyön toteutumisen varhaiskasvatuksen sisällä ja yhteistyötahojen kesken esimerkiksi kasvatus- ja opetuspalvelujen siirtymä- ja nivelvaiheissa</p> <p>-Toimii yksikkönsä varhaiserytyiskasvatuksen asiantuntijana ja osallistuu koko työyhteisön ammattitaidon ja varhaiskasvatuksen kehittämiseen</p> <p>-Seuraa varhaiskasvatukseen ja varhaiserytyiskasvatukseen liittyvää tutkimusta ja kehitystä ja osallistuu oman alansa täydennyskoulutukseen</p>

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja toimii varhaiskasvatuksessa lasten, heidän huoltajiensa ja päiväkodin ammattilaisten sekä muiden lasten ja perheiden kanssa työskentelevien ammattilaisten kanssa (Pihlaja 2009, 36). Työ on ensisijaisesti lapsen kasvun ja oppimisen tukemista, mutta myös perheiden tukemista kasvatustehtävän haasteissa. Pihlaja (2009, 37) on listannut varhaiskasvatuksen erityisopettajan työalueiksi perhelähtöisen työn, lapsen tavanomaisen kehityksen tuntemuksen, kasvun ja kehityksen arvioinnin, pedagogisen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin, lapsen erityiset tuen tarpeet, moniammatillisen työn sekä konsultaation ja ohjauksen. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva voi vaihdella riippuen siitä, onko hän konsultaatio- vai ryhmän ohjaustehtävissä (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 88), mutta siitä huolimatta kaikilta varhaiskasvatuksen erityisopettajilta vaaditaan samojen osaamisalueiden hallintaa (Pihlaja 2009, 37).

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja toimii työssään erityispedagogiikan asiantuntijana. Varhaiskasvatuksen erityisopettajalla on oltava hallussaan erityispedagoginen käsitejärjestelmä, joka toimii pohjana päteville ratkaisuille sekä omaksuttuna alan vaatimat eettiset normit. (Suhonen & Kontu 2006, 30.) Varhaiskasvatuksen erityisopettajan ammatillisuuden keskeiset elementit ovat tarvittavien tukitoimien tunnistaminen sekä opetuksen sisältöjen, resurssien ja strategioiden valitseminen yksilölliset tarpeet huomioiden tavoitteiden asettamista ja itse toiminnan toteuttamista unohtamatta (Suhonen & Kontu 2006, 31). Monialainen ja -ammatillinen yhteistyö on tärkeä osa varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtä. Lapsen tarvitseman tuen ja palvelujen kokonaisuuden suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa varhaiskasvatuksen erityisopettaja toimii yhteistyössä varhaiskasvatuksen järjestäjän sekä sosiaali- ja terveydenhuollosta vastaavien tahojen kanssa. (Pihlaja & Viitala 2018, 28.) Varhaiskasvatuslaki (540/2018, 23§) velvoittaa varhaiskasvatuksen erityisopettajaa osallistumaan lapsen tuen tarpeen, tukitoimenpiteiden tai niiden toteutumisen arviointiin, mutta kuitenkin vain tarpeen mukaan.

Yksi varhaiserityiskasvatuksen työalueista on konsultaatio ja ohjaus, joista varhaiskasvatuksen erityisopettaja on vastuussa (Pihlaja 2009, 29). Konsultaatio on hyvin lähellä ohjauksen käsitettä – Mikola ja Oja (2015, 19) määrittelevät konsultaation ohjaajan ja ohjattavan väliseksi vuorovaikutusprosessiksi, jossa tavoitteena on kasvu, kehitys ja oppiminen. Konsultoidessaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan tulee Pihlajan (2009, 44) mukaan hallita aiemmin mainitut työn osaamisalueet, osata nähdä kokonaistilanne ja kyetä

dialogiin. Varhaiskasvatuksessa konsultaatio on yleensä lapsiryhmän henkilökunnan neuvomista, tukemista ja ohjaamista tietyn lapsen kasvun tukemiseen liittyvissä asioissa (Pihlaja 2009, 43–44). Opetus- ja kasvatusalalla tehtävän konsultaation tunnuspiirteitä ovat yhteistyö, tukeminen, monipuolinen osaaminen, jakaminen ja luottamus (Mikola & Oja 2015, 20).

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan tehtävät ovat ajan saatossa moninaistuneet ja muuttuneet aiempaa vaativammiksi. Jatkuva uuden tiedon hankinta ja lisäkouluttautuminen nähdään tarpeellisenä. Työ edellyttää laajaa yhteistyötä ja yhteydenpitoa, sillä erilaiset hankkeet ja moniammatillinen työskentely ovat lisääntyneet. Tämä tulisi huomioida suunniteltaessa varhaiskasvatuksen erityisopettajan työaika. (Lastentarhanopettajaliitto 2009, 53.) Viljamaa ja Takala (2017) ovat tutkineet yhden kunnan varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. Kyseisessä kunnassa lakkautettiin päiväkotien erityisryhmät ja kaikki lapset siirtyivät yhteisiin ryhmiin, jolloin varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuva yhdenmukaistui useamman päiväkodin yhteiseksi, konsultoivaksi opettajaksi. Tutkimukseen vuonna 2016 vastanneista 15 varhaiskasvatuksen erityisopettajaa kertoi vastaavansa vähintään viidestä päiväkodista (Viljamaa & Takala 2017, 213).

3 Työhyvinvointi

Työhyvinvointia on tutkittu jo runsaat sata vuotta eri näkökulmista. Tutkimus on alun perin lähtenyt liikkeelle 1920-luvulla lääketieteellisestä stressitutkimuksesta, jolloin yksilö oli tutkimuksen kohteena (Manka & Manka 2016). Erilaisten kuormittavien tekijöiden, kuten melun, myrkyllisten aineiden ja fyysisen rasituksen uskottiin synnyttävän yksilössä fysiologisen reaktion, stressin. Psykologiset ja käyttäytymiseen vaikuttavat reaktiot tulivat mukaan tutkimukseen myöhemmin. Yksilöiden reaktioiden lisäksi myös ympäristön aiheuttamien ärsykkeiden synnyttämät stressivaikutukset lisättiin reaktioperustaiseen stressimalliin, jolloin tutkimuksen kohteeksi nousivat yksilön sijasta ympäristön piirteet. Työ nähtiin stressaavana ja kuormittavana, jos työntekijä ei kyennyt vastaamaan työn vaatimuksiin – alettiin puhua tasapainomallista, josta myöhemmin kehittyi työn vaatimusten ja hallinnan malli. (Manka & Manka 2016.)

Sen perusteella, millaiset psykologiset vaatimukset ja päättämisen mahdollisuudet työssä on, syntyi ajatus jakaa työ aktiiviseen ja passiiviseen. Työhyvinvointia lisäävä, psykologista kuormitusta ja päätöksenteon mahdollisuuksia omaava työ on aktiivista, eikä se kuluta voimia niin paljon kuin passiivinen työ. (Manka & Manka 2016.) Niinpä painopiste tasapainon saavuttamisesta käännettiin aktiivisempaan suuntaan, jolloin työn vaatimukset antavat yksilölle positiivisen paineen kautta oppimisen mahdollisuuksia ja vireyttä. Työn vaatimukset voivat kuitenkin myös luoda negatiivista painetta, joka pahimmillaan sairastuttaa ja passivoi. Sosiaalinen tuki lisättiin malliin myöhemmin, sillä tuen todettiin vaikuttavan merkittävästi työhyvinvointiin. (Manka & Manka 2016.)

Hyvinvointi ymmärretään Lindströmin (2002, 204) mukaan yksilön subjektiivisena kokemuksena omasta mielialastaan tai mielenterveyteen liittyvistä tekijöistä. Puolakan (2011, 22) mukaan työhyvinvointi syntyy seuraavien tekijöiden yhteisvaikutuksesta; organisaation toimivuus, esimies-alaisuus, työn sisältö, työyhteisön ilmapiiri ja yksilön toiminta. Organisaatio vaikuttaa työntekijöiden hyvinvointiin tavoitteellisuuden, joustavan organisaatorakenteen, osaamisen jatkuvan kehittämisen ja toimivan työympäristön avulla. Hyvinvointia työssä tukeva esimiestyö on osallistavaa ja keskustelevaa. Taitava esimies lisää alaistensa halukkuutta osallistua täysillä yhteisen työn tekemiseen kuuntelemalla heitä ja ottamalla heidän mielipiteensä huomioon. (Puolakka 2011, 22–23.)

Työ itsessään edistää hyvinvointia silloin, kun työ koetaan mielekkääksi ja merkitykselliseksi. Hyvinvointi työssä ilmenee jokaisella yksilöllisesti monella eri tavalla samoin kuin hyvinvoinnin kokemus – se perustuu yksilöllisten ja henkilökohtaisten asenteiden tulkintaan (Virtanen & Sinokki 2014, 188–191). Hyvinvoiva työntekijä on esimerkiksi tyytyväinen työhönsä, aikaansaava ja sitoutunut, asioista kiinnostunut ja halukas osallistumaan yhteisten asioiden kehittämiseen. Hyvinvoiva työntekijä kykenee suoriutumaan töistään tarpeeksi tehokkaasti, energisesti ja turvallisesti. Fyysinen sekä psyykkinen hyvinvointi ovat yhtä tärkeitä ja vaikuttavat toinen toisiinsa. (Puolakka 2011, 21.)

Päivi Rauramo (2012) on kehittänyt Työhyvinvoinnin portaat -mallin nojaten Abraham Maslowin motivaatioteoriaan (1943). Maslowin mukaan on olemassa ainakin viisi ihmisen perustarvetta, jotka ovat fysiologiset tarpeet, turvallisuuden tarve, yhteisöllisyyden tarve, arvostuksen tarve sekä itsensä toteuttamisen tarve. Työhyvinvoinnin portaat -malli on luotu mukaillen Maslowin teorian sisältöjä siten, että mallissa on kyse ihmisen perustarpeista suhteessa työhön. Hierarkkisen olemuksen mukaisesti tarpeet ovat toisistaan riippuvaisia siten, että tarpeen tyydyttyessä seuraavan tason tarve alkaa dominoimaan tietoista elämää. (Rauramo 2012.) Portaat ovat **terveys, turvallisuus, yhteisöllisyys, arvostus ja osaaminen**. Jokaiselta portaalta löytyy tekijöitä, jotka vaikuttavat sekä yksilön että koko organisaation näkökulmasta työhyvinvointiin. (Rauramo 2012, 13.)

Ensimmäisellä, terveyden portaalla ihmisen psykofysiologiset tarpeet täyttyvät, kun työ on tekijän osaamistasoa vastaava ja mahdollistaa vapaa-ajan virikkeineen. Välttämättömiä ovat myös yksilön terveelliset elämäntavat, kuten liikunta, laadukas ja riittävä ravinto sekä sairauksien ennaltaehkäisy ja hoito. (Rauramo 2012, 14.) Työpaikoilla terveyden edistäminen kattaa kaiken sen toiminnan, jonka tavoitteena on lisätä henkilöstön terveyttä ja toimintakykyä sekä vähentää työhön liittyviä sairauksia ja tapaturmia (Rauramo 2012, 26). Toisella, turvallisuuden portaalla, työsuhteen vakaus, toimeentulon mahdollistava palkkaus, turvallinen työympäristö, turvalliset toimintatavat sekä tasa-arvoinen työyhteisö ovat edellytyksiä turvallisuuden tarpeen tyydyttymiselle (Rauramo 2012, 14).

Henkilöstöstä huolehtiminen ja työpaikan yhteishenkeä tukevat toimet taustoittavat yhteisöllisyyden portaalla olevien yhteisöllisyyden tarpeiden täyttymistä. Merkittäviä seikkoja ovat myös toimivat esimies-alaisuudet, työn kehittäminen ja kokouskäytännöt. Vahva yhteisöllisyys tukee yksilön hyvinvointia, tavoitteita, päämäärää ja perustehtävää. (Rauramo 2012, 14.) Arvostuksen portaalla eettisesti kestävä arvot, strategiat ja päämäärä edistävät ja

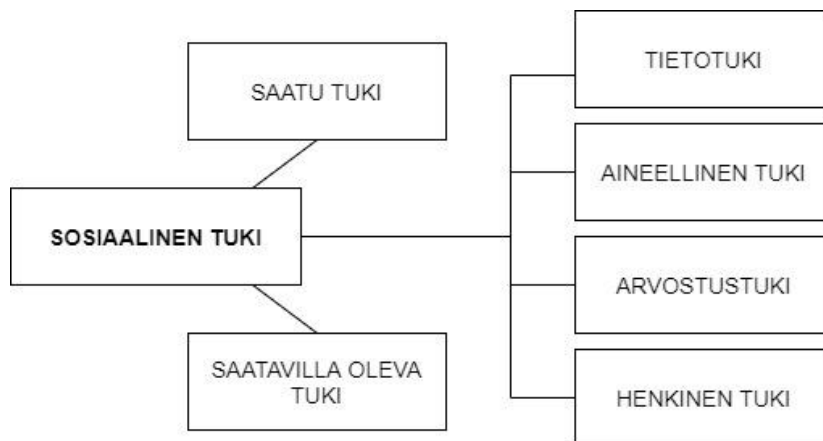
tukevat samanaikaisesti hyvinvointia sekä tuottavuutta. Toiminnan arviointi ja kehittäminen, palautekäytännöt sekä oikeudenmukainen palkka ovat osa jokapäiväistä arkea kohti tavoitteellista ja näkyvää oman ja toisten työn arvostamista. (Rauramo 2012, 14.)

Viimeisellä, osaamisen portaalla, sekä yksilön että koko yhteisön oppimisen ja osaamisen tukeminen edistävät itsensä toteuttamisen tarpeen tyydyttymistä. Aktiivisesti itseään kehittävä henkilöstö ymmärtää Rauramon (2012, 14) mukaan elinikäisen oppimisen merkityksen. Osaamisen jatkuva kehittäminen ei tue vain yksilön osaamista, vaan myös koko organisaation tavoitteita ja visioita.

3.1 Sosiaalinen tuki

Sosiaalisten suhteiden vaikutus terveyteen on ollut tutkijoiden kiinnostuksen kohteena jo 1970-luvulta lähtien (Casel 1976; Cobb 1976). Laajan arvioinnin pohjalta tehtiin oletus, jonka mukaan sosiaaliset suhteet ja sosiaalinen tuki ovat keskeisiä tekijöitä terveyden säilymisessä. Tutkijat esittivät, että sosiaaliset suhteet vaikuttavat sairastumisalttiuteen immunologisten ja neuroendokriinisten toimintajärjestelmien kautta. Sosiaalisen tuen arveltiin toimivan puskurina erilaisten kriisien ja elämäntapahtumien haittavaikutuksia vastaan. (Vahtera & Uutela 1994.)

Vahtera ja Uutela (1994) kirjoittavat sosiaalisen tuen tarkoittavan sosiaalisiin suhteisiin liittyvää terveyttä edistävää tai stressiä ehkäisevää tekijää, joka on määriteltävissä sosiaalisista suhteista saatavaksi voimavaraksi. Sosiaalisessa tuessa on suhteen olemassaolon lisäksi erityisen tärkeää myös suhteen laatu. Sosiaalisten suhteiden olemassaolo ei siis kerro vielä mitään niiden laadusta tai sisällöstä. Sosiaaliset suhteet voivat siis tarjota tukea, mutta samalla ne voivat toimia myös negatiivisten tunteiden lähteinä. (Rautiainen & Keskinen 1999, 20.) Sosiaalinen tuki on vuorovaikutusta, joka vahvistaa yksilön käsitystä elämänhallinnasta ja hyväksytyksi tulemisesta (Mikkola 2009, 26). Sosiaalista tukea saava henkilö uskoo, että häntä arvostetaan ja pidetään yhteisön täysverisenä jäsenenä (Sinokki 2011a, 175–176).



Kuvio 1. Sosiaalinen tuki (mukaillen Sinokki 2011b; Stansfeld 2006).

Sosiaaliseen tukeen kuuluvat yleisesti tietotuki, aineellinen tuki, arvostustuki ja henkinen tuki (Vahtera & Uutela 1994; Keskinen & Rautiainen 1999, 22; Sinokki 2011b, 24). Tietotukea ovat neuvot, ehdotukset, tilanteen uudelleenarviointi tai -määrittely ja ohjeet. Aineellinen tuki välittyy konkreettisina tekoina, kuten esimerkiksi auttamisena. Arvostustukea on positiivisen palautteen antaminen toisen ihmisen tekemisistä ja kyvyistä. Henkiseen tukeen lukeutuvat empaattisuus, kuunteleminen, halukkuus auttaa ja rohkaiseminen. (Vahtera & Uutela 1994; Keskinen & Rautiainen 1999, 22; Sinokki 2011b, 24–25.)

Sosiaalinen tuki jaetaan myös joko saatuun tai havaittuun eli saatavilla olevaan tukeen. Stansfeld (2006) määrittelee saadun tuen sellaiseksi tueksi, jota henkilö on todella saanut. Saatavilla oleva tuki ymmärretään henkilön käsityksenä siitä, kuinka paljon tukea henkilö uskoo todella olevan tarvittaessa saatavilla. Tuen muodot eroavat toisistaan, vaikka aiemmat kokemukset tuen saamisesta vaikuttavat siihen, kuinka saatavilla olevaa tukea havaitaan (Rautiainen & Keskinen 1999, 22). Todellisuudessa saatu tuki ei Rautiaisen ja Keskinen (1999, 22) mukaan ole yhtä merkityksellistä kuin kokemukset tuen saatavilla olosta tarvittaessa. Tutkijat väittävät, että vain havaitulla tuella olisi yhteys hyvinvointiin ja terveyteen, sillä havainnot saatavilla olevasta tuesta vaikuttavat esimerkiksi siihen, kuinka stressaavaksi jokin tilanne koetaan. (Rautiainen & Keskinen 1999.)

Sosiaalisen tuen vaikutuksia terveyteen ja hyvinvointiin on tutkittu paljon. Tuen puutteella on todettu monia terveyttä haittaavia vaikutuksia. Esimerkiksi Sinokin (2011b) tutkimuksesta selviää, että vähäinen sosiaalinen tuki työssä sekä yksityiselämässä olivat yhteydessä ongelmiin mielenterveydessä. Masennusta ja ahdistuneisuushäiriöitä esiintyi kaksi kertaa enemmän niillä työntekijöillä, jotka kokivat saavansa hyvin vähän tukea. Tutkimuksessa oli

havaittavissa myös jonkin verran sukupuolten välisiä eroja tuen saannin kokemuksessa. Esimerkiksi naiset kokivat saavansa enemmän sosiaalista tukea kollegoilta ja esimieheltä kuin miehet. Sama koski myös yksityiselämässä saatua tukea. (Sinokki 2011b.) Tuen vähäisyys on myös tutkitusti yhteydessä sydän- ja verisuonisairauksien lisääntymiseen (Kuper, Marmot & Hemingway 2002) sekä verenpaineen ja pulssin kohoamiseen (Guimont, Brisson, Dagenais, Milot, Vézina ym. 2006).

Perhe ja ystävät ovat yleisin sosiaalisen tuen lähde, mutta tutkittaessa erityisesti työssä saatua sosiaalista tukea kollegat ja esimies ovat tärkeitä tuen antajia (Zhang & Zhun 2007). Työssä saatu ja saatavilla oleva tuki ovat yhteydessä muun muassa työuupumukseen, työhön sitoutumiseen ja työmotivaatioon. Hyvä sosiaalinen tuki lisää myös työtyytyväisyyttä. (Sinokki 2011b, Mikkola 2009.) Sosiaalisen tuen puuttuminen kuluttaa Keski- ja Veikkolan (1999, 44) mukaan normaalia enemmän voimavaroja, minkä seurauksena henkilö myös stressaantuu helpommin.

Hobfoll (1988) on esittänyt kolme syytä, joiden vuoksi ihmiset antavat sosiaalista tukea toisilleen. Syyt voivat olla välittäminen ja vastuun tunteminen siitä, mitä toiselle tapahtuu, auttamisen hyöty itselle tai sosiaalisen roolin velvoite. Vastavuoroisuuteen ja tasa-arvoisuuteen perustuvassa suhteessa pyritään tasapainoon sosiaalisen tuen antamisen ja saamisen suhteen – mitä enemmän tukea antaa, sitä enemmän odottaa sitä saavansa, ja mitä enemmän tukea on saanut, sitä enemmän sitä antaa. (Hobfoll 1988.)

Kuten jo aiemmin on todettu, sosiaalisen tuen tutkimus on tuonut vahvaa näyttöä sosiaalisten suhteiden terveysvaikutuksista. Tutkimuksen kannalta on kuitenkin ongelmallista sosiaalisten suhteiden mittausta, sillä on ollut epäselvää, mikä suhteiden sisällössä on juuri terveyden kannalta oleellista ja missä tilanteessa. Sosiaalinen tuki on kuitenkin aina riippuvainen auttajan ja autettavan persoonallisuuden piirteistä, tilanteen välisistä suhteista sekä sosiaalisen verkoston rakenteesta. (Vahtera & Uutela 1994.)

3.2 Työyhteisö

Toimintaympäristöinä nykyajan työyhteisöt ovat muokkaantuneet yhä joustavammiksi ja liikkuvammiksi (Aalto 2011, 83). Paasivaara (2012) määrittelee työyhteisön ensisijaisesti rakenteelliseksi ja sosiaaliseksi verkostoksi, joka luodaan päämäärien ja tavoitteiden saavuttamiseksi. Työyhteisö muodostuu siis siellä toimivista yksilöistä, työntekijöistä, ja

heidän muodostamistaan ryhmittymistä kokonaisuutta ylläpitäviä rakenteita unohtamatta. Työyhteisön rakenteet voidaan Paasivaaran (2012) mukaan ymmärtää luonteeltaan suhteellisen pysyviksi. Näitä rakenteellisia piirteitä ovat muun muassa organisaatiomallit, työnjako, valta, viestintäkanavat ja teknologia. (Paasivaara 2012, 56.) Jotta työyhteisö olisi toimiva, edellyttää se jokaisen työntekijän panoksen. Työyhteisön toimivuutta koskevista tutkimuksista on noussut neljä keskeistä työyhteisön avainelementtiä, jotka ovat selkeä rakenne, rakenteen pysyvyys, yksilön tärkeys sekä vuorovaikutuksellinen yhteisö (Paasivaara 2012, 57–59; Suhonen, Lunkka & Turkki 2019, 77–79).

Voidakseen toimia, työyhteisöllä tulee olla selkeä rakenne, jolla on määrätty johtaja ja henkilöstö. Rakenteeseen kuuluvat myös tavoitteet, toimintamallit ja kehittämistyö. (Suhonen, Lunkka & Turkki 2019, 77.) Työyhteisössä, jossa ei ole selkeitä tavoitteita on vaarana, että työntekijät työskentelevät omien mielialojensa mukaisesti niin, että se häiritsee koko työyhteisöä. Leppäsen ja Rauhalan (2012) mukaan tavoitteellisuus työyhteisössä syntyy virallisesta tarkoituksesta. Toisen työyhteisön avainelementin mukaan työyhteisön rakenteiden pysyvyys on kuitenkin suhteellista. Työyhteisöä ei enää tarkastella vain toiminnan kontekstina, jonka muuttuvuus on pakonomaista uudistuvien toimintamallien myötä. Aktiivisella toiminnallaan työyhteisö siis itsessään tuottaa pysyvyyttä, joka on alati muuttuvassa tilassa. (Suhonen, Lunkka & Turkki 2019, 77.) Työyhteisön toimintaa onkin yhä enenevässä määrin tarkasteltu kompleksisuusteorian valossa (esim. Vartiainen, Raisio & Lundröm 2016), joka haastaa näkemyksen siitä, että vähäiset muutokset olisivat pienimuotoisia ja merkitykseltään vähäisiä. Vähäinenkin muutos voi kompleksisissa systeemeissä toimia suurten muutosten käynnistäjänä, ikään kuin katalyyttinä, jonka vuoksi pienenkin muutoksen vaikutus kasvaa. Myös työyhteisön rakenteet siis elävät ja muuttuvat koko ajan. (Vartiainen, Raisio & Lundröm 2016.)

Kolmas työyhteisön muodostumiseen vaikuttava tekijä ovat työntekijät itse. Työyhteisö tarvitsee eri yksilöiden osaamista, ajatuksia ja kokemuksia (Riivari 2017). Leppäsen ja Rauhalan (2012) mukaan työyhteisö tarvitsee yksilöitä toimintansa turvaamiseksi: he ymmärtävät työyhteisön sosiaalisten tilanteiden mahdollisuudet ja rajoitukset. Toimiakseen työyhteisö tarvitsee yksilöitä, jotka tuntevat itsensä sekä kohtaamisia, jossa toisten osaamista arvostetaan. Työyhteisön muovautumista tarkastellaankin usein tutkimuksissa yksilöiden kautta. (Suhonen, Lunkka & Turkki 2019, 78.) Puhutaan työntekijälähtöisyydestä, jolloin keskiöön nostetaan yksilö työyhteisön jäsenenä (Aalto 2011, 84; Saari 2016, 234). Sillä, miten yksilö kokee arkisen työnsä, muut työntekijät työyhteisössä sekä kohtaamiset ja

vuorovaikutuksen, on paljon merkitystä. Työyhteisön on tarjottava jotain erityistä yksilölle itselleen, jotta työntekijä sitoutuisi pysyvästi työyhteisöön ja sen tavoitteisiin. Sitoutumista eivät kuitenkaan selitä vain aineelliset edut ja palkka, vaan syyt ovat niitä laajemmat ja tunneperäisemmät. (Laine, Lindberg & Silvennoinen 2016, 291.) Muun muassa Pirkola, Rantakokko ja Suhonen (2016) ovat tuoneet tutkimukseen mukaan uuden käsitteen: työyhteisön henkisyuden. Sillä tarkoitetaan yksilön hyvinkin henkilökohtaisia kokemuksia työn merkityksellisyydestä. Kokemukset liittyvät pitkälti työyhteisön kulttuuriin, kuten toimintatapoihin ja arvoihin. Tärkeää on myös yksilön kokemus työyhteisöön kuulumisesta. (Pirkola, Rantakokko & Suhonen 2016, 864.)

Viimeisenä, neljäntenä avainelementtinä nähdään ihmissuhteista muodostuva, vuorovaikutuksessa olevien ihmisten verkosto, joka syntyy, kun yksilöt liittyvät yhteen saavuttaakseen päämääriä (Suhonen, Lunkka & Turkki 2019, 79). Se luo työyhteisöön ryhmätoimintaa sekä yhteisöllisyyttä, joille jäsenten riippuvuus toisistaan on luonteenomaista. Tavoitteena on löytää sellaisia toimintamuotoja, joiden avulla jokainen työyhteisön jäsen voi osallistua työyhteisön luomiseen. Esille nousevat tarvittavat työyhteisötaidot, työelämäosaaminen sekä yhteisöllisyys. (Kananen, Pehkonen-Karioja, Rantakokko & Suhonen 2015, 126–127.)

Työyhteisö muodostuu ensisijaisesti ihmisistä. Jokaisella on työyhteisössä merkittävä rooli niin ihmisenä, kuin omana itsenään. Työyhteisön jäsenillä on tasavertainen oikeus hyvään kohteluun. Paasivaara ja Nikkilä (2010, 21) kuvaavat yhteenkuuluvuuden tunnetta yhdeksi ihmisten olemassaolon ja toiminnan edellytykseksi. Yhteisöllisyyden tunne on keskeinen yhteisön koossapitävä voima ja yhteisö taas yksilön tärkeä voimanlähde. Vain ryhmässä, yhteisössä tai yhteiskunnassa yksilö voi kyetä toimimaan mielekkäällä tavalla ja olla voimakas. Yhteisöön kuuluminen on siis välttämätöntä. Yhteisöllisyys ei aina ole näkyvää tai kuuluvaa, vaan se voi myös olla niin sanottua fiilistä tai yhteistä säveltä, äänetöntä. Kun työyhteisö on tuttavallinen ja ihmiset tarjoavat apua sekä tukea ja välittävät toisistaan, yhteisöllisyys kehittyy. (Paasivaara & Nikkilä 2010, 21.)

Organisaation sisällä toimivat ryhmät jaetaan yleensä virallisiin ja epävirallisiin ryhmiin (Lämsä & Päivike 2017, 108; Paasivaara & Nikkilä 2010, 68). Viralliset eli *formaalit ryhmät* perustetaan organisaation tai työyhteisön tavoitteen saavuttamista varten siten, että johto tietoisesti muodostaa ja nimeää ryhmät. Jokaisella ryhmällä on omat vastualueensa ja ryhmän jäsenillä on määrätty tehtävät, joista he ovat vastuussa. Viralliset ryhmät ovat tehtävä-

ja yhteistyösuuntautuneita ja ne voidaan jakaa kestonsa perusteella joko pysyviin tai tilapäisiin ryhmiin. (Lämsä & Päivike 2017, 108–109; Paasivaara & Nikkilä 2010, 68.)

Jokainen työyhteisön jäsen on aina mukana myös epävirallisissa eli *informaaleissa ryhmissä*, jopa tiedostamattaankin (Paasivaara & Nikkilä 2010, 70). Epävirallisilla ryhmillä ei välttämättä ole tekemistä organisaation virallisen päämäärän kanssa, vaan ryhmät muodostuvat henkilökohtaisten suhdeverkostojen avulla. Epäviralliset ryhmät syntyvät täysin suunnittelematta esimerkiksi silloin, kun ihmiset ovat virallisten työtehtävien vuoksi tekemisissä keskenään. (Lämsä & Päivike 2017, 108.) Juuri epäviralliset ryhmät ovat työpaikan henkireikä, sillä ryhmät perustuvat niin sanottuun henkilökemiaan. Ihminen vain kokee viihtyvänsä ja tulevansa luontevasti toimeen tiettyjen ihmisten kanssa enemmän kuin toisten. Epävirallisiin ryhmiin kuuluminen on työyhteisön jäsenille tärkeää, sillä harvoin virallinen toiminta pystyy vastaamaan kaikkiin tarpeisiin. Ryhmät myös luovat turvallisuuden tunnetta sekä lisäävät vaikutusmahdollisuuksia. (Paasivaara & Nikkilä 2010, 71.)

Ryhmiä voidaan jaotella myös muilla tavoilla (Lämsä & Päivike 2017, 107). Esimerkiksi sosiaalisen läheisyyden perusteella voidaan tehdä jako kahteen ryhmään: primaari- ja sekundaariryhmiin. *Primaariryhmässä* vallitsee me-henki ja vuorovaikutus on henkilökohtaista, epämuodollista ja kiinteää. Keskinäinen voimakas sosiaalinen tuki ja yhteenkuuluvuus ovat primaariryhmälle ominaisia tunnusmerkkejä. Ryhmän vaikutus ulottuu ihmisen identiteetin rakentumiseen sekä sosiaaliseen käyttäytymiseen. Jäsenten tunteisiin liittyvät tarpeet tyydyttyvät usein juuri primaariryhmässä. Perhe ja toveriryhmä ovat tavallisimpia primaariryhmiä. Henkilön työyhteisö on tyypillisesti primaariryhmä silloin, kun henkilö on voimakkaasti työhönsä sitoutunut. (Lämsä & Päivike 2017, 107.)

Sekundaariryhmässä vuorovaikutus ei ole kovin tiivistä ja toiminta on muodollisempaa, kuin primaariryhmässä. Myös tunnesiteitä on jäsenten välillä vähemmän ja ryhmän koossapitävä voima on lähinnä yhteinen tavoite. (Lämsä & Päivike 2017, 107; Paasivaara & Nikkilä 2010, 69.) Sekundaariryhmäksi kutsutaan myös ryhmää, jolla on yleensä valittu johtaja ja vuorovaikutus perustuu kirjoitettuihin sääntöihin. Esimerkiksi harrastusporukka on monille ihmisille sekundaariryhmän asemassa. Henkilön työyhteisö voi olla sekundaariryhmä, mikäli hänen kiintymyksensä ryhmää kohtaan ei ole kovin suuri. (Lämsä & Päivike 2017, 108.)

Haapamäki (2000, 20) kuitenkin muistuttaa, että jäsenelleen yhteisö on aina kokemuksellinen ja subjektiivinen. Merkittävä pohja yhteisökokemukselle muodostuu sisäisessä ajattelussamme, jolloin sama tilanne on eri henkilöille kokemuksena hyvin erilainen.

Subjektiiivisuus näkyy tarkkailtaessa työyhteisöä etäältä, jolloin voi huomata yhteisön jäsenten olevan hyvin eri tavalla sidoksissa työyhteisöön – osa kuuluu yhteisön ydinjoukkoon ja osa toimii etäämpänä. (Haapamäki 2000, 20–21.)

4 Tutkimuksen toteutus

Olen toteuttanut tutkimukseni laadullisena, eli kvalitatiivisena tutkimuksena. Tässä luvussa avaan valitsemaani tutkimusmenetelmää, sen soveltuvuutta tutkimukseeni ja aineiston analysointia vaihe vaiheelta. Kuvaan tutkimuksellani varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia heidän työyhteisöstään ja työssä saadusta sosiaalisesta tuesta tulkitsemalla haastatteluin keräämäni aineistoa.

Terminä kvalitatiivinen tutkimus sisältää lukuisia merkityksiä ja suuntauksia (Hirsjärvi 2014, 162). Yhteistä näille kaikille suuntauksille on se, että ne ”korostavat sosiaalisten ilmiöiden merkityksellistä luonnetta ja tarvetta ottaa tämä huomioon kuvattaessa, tulkittaessa tai selitettäessä kommunikaatiota, kulttuuria tai sosiaalista toimintaa” (Hirsjärvi 2014, 163). Yksi kvalitatiivisen tutkimuksen eri lajeista on fenomenologia, johon päädyin oman tutkimukseni kohdalla.

Osallistujat

Lähestyin haastattelupyynnöllä sattumanvaraisesti niitä varhaiskasvatuksen erityisopettajia, jotka olivat aineistonkeruu-aikaan tammikuussa 2020 työsuhteessa sen kaupungin kanssa, jossa tutkimus toteutettiin. Lista varhaiskasvatuksen erityisopettajista yhteystietoineen löytyi kaupungin internetsivuilta. Sain kuusi suostumusta, mutta lopulta haastattelin viittä varhaiskasvatuksen erityisopettajaa. Kuudes suostumus tuli muita huomattavasti myöhemmin, enkä enää aikataulusyistä lähtenyt tekemään haastattelua. Lisäksi koin, että olin saanut riittävästi aineistoa koottua viidestä jo tehdystä haastattelusta. Toteutin haastattelut vuoden 2020 tammi- ja helmikuussa. Kaikki haastattelut tapahtuivat varhaiskasvatuksen erityisopettajien työpaikoilla – kolme henkilökohtaisessa työhuoneessa ja kaksi siinä tilassa, joka päiväkodissa oli haastattelun teon aikaan vapaana. Ennen haastattelun alkua pyysin varhaiskasvatuksen erityisopettajilta kirjallisen suostumuksen (ks. liite 3) haastattelun tekoon, nauhoitukseen ja käyttöön.

4.1 Fenomenologia ja teemahaastattelu

Päädyin fenomenologiseen lähestymistapaan, sillä tieteenalana fenomenologia tutkii ihmisen kokemuksia. Kokemus eli merkityssuhde syntyy, kun yksilön tajunta suuntautuu kohteeseen ja kohde ilmenee tajunnalle (Tökkäri 2018, 65). Kokemuksen tutkijan tehtävä on Tökkärin

(2018, 56) mielestä selvittää mahdollisimman vapaana omista ennakko-oletuksistaan, millainen toisen ihmisen kokemus on. Tutkijan tuleekin sulkeistaa, ymmärtää ja tulkita omat ennakko-oletuksensa, jotta fenomenologisen tutkimuksen tekemisessä voi edetä (Laine 2018, 29). Sulkeistamisella tarkoitetaan sitä, että tutkija pyrkii siirtämään tutkittavaan ilmiöön ennalta liittyvät merkityssuhteet syrjään tutkimuksen ajaksi. Tutkijan on mietittävä, onko hänelle muodostuva kokemus juuri tästä tutkimusaineistosta vai muista aiheista olevaa kokemusta. (Perttula 2005, 145.)

Fenomenologia on alun alkujaan 1900-luvun alussa syntynyt filosofinen perinne ja teoreettinen suuntaus, josta ei ole missään sen historian vaiheessa ole muodostunut yhtenäistä oppijärjestelmää. Määriteltäessä fenomenologiaa, Miettinen, Pulkkinen ja Taipale (2010, 9) toteavat, että fenomenologista perinettä määrittää kiinnostus elettyyn todellisuuteen, inhimilliseen elämismaailmaan ja sen rakenteisiin. Fenomenologiaa yhdistää tiettyjen teesien sijaan tietty filosofinen ote. Tätä otetta Miettinen ym. (2010, 9–10) kuvailevat kysymisen ja kyseenalaistamisen tavoiksi, joiden tarkoituksena on ”tehdä oikeutta ilmenevälle todellisuudelle sen kaikessa rikkaudessa”. Fenomenologia onkin ensisijaisesti menetelmällinen ihanne, jonka tavoitteena on päästä käsiksi asioihin itseensä (Miettinen ym. 2010, 10). Kokemuksen tutkimisen yleisenä ehtona on se, että tutkija on kuin tutkimansa ihmiset ja mieltää itsensä samanlaisiksi kokevaksi olennoksi. Tutkijan on ymmärrettävä, että hänen kokeva ominaislaatunsa on tutkimuksen ymmärtämisen edellytys. (Perttula 2005, 143.)

Käytän aineistonkeruumenetelmänä haastattelua, koska se on Eskolan ja Suorannan (2005, 85) mukaan yksinkertaisin tapa selvittää jotain ihmisestä. Haastattelin viittä varhaiskasvatuksen erityisopettajaa teemahaastattelun keinoin. Teemahaastattelu on ikään kuin keskustelu, jonka tarkoituksena on saada selville haastateltavan ajatuksia ja mielipiteitä niistä aiheista, jotka kuuluvat tutkimuksen aihepiiriin (Eskola & Vastamäki 2001, 24). Fenomenologisessa tutkimuksessa aineistot kerätään tavallisesti puolistrukturoiduilla haastatteluilla. Haastattelut voivat sisältää etukäteen valittuja teemoja, mutta joissa haastattelukysymysten järjestys ja muoto eivät ole etukäteen tiukasti rajatut. Haastattelujen lisäksi muunkinlaisia kielellisiä aineistokeruumenetelmiä on sovellettu, mutta kielellisyys on silti aineistojen oleellinen tuntomerkki. (Tökkäri 2018, 70.)

Vaikka teemahaastattelussa haastattelun teema-alueet ja aihepiirit ovat ennalta määrättyjä (Huovinen & Rovio 2008, 110), kysymyksistä puuttuu Tökkärin (2018, 70) mainitsema tarkka muoto ja järjestys. Kun valitsin teemahaastattelun aineistonkeruumenetelmäksi, tuli minun

tutkijana päättää, saavatko haastateltavat itse valita teemoja tai vaikuttaa niiden painottumiseen (Hyvärinen 2017, 22). Valitsin haastattelun teemoiksi työyhteisön, yhteistyön ja sosiaalisen tuen sekä työhyvinvoinnin. Ensimmäisessä haastattelussa seurasin tarkasti haastattelurunkoa, mutta haastattelujen edetessä pystyin haastattelijana rentoutumaan ja liikkumaan teemojen ja kysymysten välillä vapaammin. Jokainen haastattelu on erilainen haastateltavasta riippuen, mutta haastattelun teemat takaavat sen, että jokaisen haastateltavan kanssa on puhuttu samoista asioista. (Eskola & Suoranta 2005, 86-87.)

Ensimmäinen vaihe haastattelujen jälkeen yleensä on niiden litterointi eli puhtaaksi kirjoittaminen. Ruusuvuoren ja Nikanderin (2017, 427) mukaan ei ole yhdentekevää, miten haastattelua litteroidaan – esimerkiksi litteroinnin tarkkuustason määrittää aineiston analyysitapa. Valitsin analyysitavaksi sisällönanalyysin (ks. luku 6.3), joten litteroin aineiston sanatarkasti. Litteroin siis myös niin sanotut tilkesanat, kuten *niinku* ja *tuota*. Merkitsin myös minimipalautteet, *hmm* ja *mm*, sekä pitkät tauot, vaikka Ruusuvuoren ja Nikanderin (2017, 430) mielestä ne voidaan jättää täysin merkitsemättä. Teemahaastattelun yhtenä hyvänä puolena pidetään sitä, että litteroinnin jälkeen aineistoa voi helposti järjestää uudelleen esimerkiksi siten, että kaikista vastauksista erotellaan tietyt osat samojen teemojen alle. (Eskola & Vastamäki, 2001, 40–41.)

Haastattelujen pituus vaihteli: lyhin haastattelu kesti 38 minuuttia ja pisin 1h 23min. Litteroituna lyhin aineisto oli 11 sivua ja pisin 23 sivua, jolloin yhteensä litteroitua aineistoa muodostui 70 sivua. Käytin Times New Roman -fonttia koossa 12 ja rivivälillä 1,5.

4.2 Analyysina aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Laadullisen aineiston analysoinnin ensisijaisena tarkoituksena on aineiston informaatioarvon lisääminen. Analyysilla luodaan selkeyttä aineistoon, jotta tutkittavasta ilmiöstä voidaan tehdä luotettavia johtopäätöksiä. Se, mihin aineiston laadullinen käsittely perustuu, on looginen päättely ja tulkinta. Aluksi aineisto pilkkotaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudella tavalla uudestaan loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122.)

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 108) pitävät fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen liittyviä tutkimuksia hyvinä esimerkkeinä pyrkimyksestä aineistolähtöiseen analyysiin. Tutkimusaineistosta pyritään luomaan aineistolähtöisen analyysin keinoin teoreettinen kokonaisuus, jonka analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja, vaan ne valitaan aineistosta

tutkimuksen tehtävänasettelun ja tarkoituksen mukaisesti. Koska analyysin oletetaan olevan aineistolähtöistä, ei aikaisemmillä havainnoilla, teorioilla tai tiedoilla tutkittavasta ilmiöstä pitäisi olla mitään tekemistä lopputuloksen kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108.)

Pitkän pohdinnan jälkeen analyysimalliksi valikoitui sisällönanalyysi, jota pidetään perusanalyysimenetelmänä, sillä sitä voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen suuntauksissa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Sisällönanalyysin menetelmällä voidaan systemaattisesti ja objektiivisesti analysoida dokumentteja (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117). Dokumentteja voivat olla esimerkiksi kirjat, artikkelit, raportit tai haastattelut. Keräsin aineiston haastattelemalla, joten sen perusteella sisällönanalyysi sopii tutkimukseeni. Sisällönanalyysin menetelmällä pyritään Tuomen ja Sarajärven (2018, 117) mukaan luomaan tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman tiivis kuvaus yleisessä muodossa. Aineistolähtöistä sisällönanalyysia voidaan karkeasti kuvailla kolmivaiheiseksi prosessiksi, jonka ensimmäinen vaihe on aineiston pelkistäminen (reduointi), toinen vaihe aineiston ryhmittely (klusterointi) ja lopuksi teoreettisten käsitteiden luominen (abstrahointi) (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122).

Analyysin tekeminen lähtee siitä, että analysoitava informaatio eli data, tässä tapauksessa haastattelut, kirjoitetaan auki (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Sen jälkeen luin aineiston monta kertaa läpi ja etsin merkityksiköitä, jotka ovat tässä tapauksessa tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta tärkeitä ilmauksia. Tällaiset ilmaukset voivat olla esimerkiksi sanoja, lauseita tai tekstin kappaleita. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122.) Valitut ilmaukset muodostavat perustan ensimmäiselle analyysivaiheelle, pelkistämislle. Lähdin etsimään aineistosta samankaltaisia ilmauksia ja korostin ne samalla värillä. Seuraavaksi listasin pelkistetyt ilmaukset allekkain uuteen tiedostoon. Tässä esimerkki pelkistämisestä:

Taulukko 2. Esimerkki aineiston pelkistämisestä

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
Mutta väistämättäkin on käyny silleen, että osasta on tullu niinku, olen ollut enempi niissä taloissa niin mä tunnen olevani tiiviimmin osa heidän työyhteisöä.	Tiiviimpi osa niitä päiväkoteja ja työyhteisöjä joissa käy eniten.
Että kyllä minä sitte niinku niihin omiin veokollegoihin koen ehkä sitä syvällisempää	Syvällinen yhteys kollegoihin.

yhteyttä sillä lailla työyhteisönä.	
-------------------------------------	--

Analyysin seuraava vaihe on klusterointi, eli ryhmittely. Aineisto tiivistyy, sillä yksittäiset tekijät sisällytetään yleisempiin käsitteisiin. Aineistosta kerätyt alkuperäisilmaukset käydään tarkasti läpi ja ryhmitellään siten, että samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet muodostavat alaluokat. Alaluokat nimetään sisältöä kuvaaviksi. Ryhmittelyä jatketaan siten, että alaluokkia yhdistelemällä luodaan yläluokkia ja yläluokkia yhdistelemällä pääluokkia. Viimeisenä pääluokkia yhdistelemällä luodaan yhdistävä luokka, joka on yhteydessä tutkimustehtävään. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–125.)

Aineiston klusterointi on merkittävä osa aineiston analysoinnin viimeistä vaihetta, abstrahointia. Tuomen ja Sarajärven (2018, 125) mukaan abstrahoinnissa, eli käsitteellistämässä edetään alkuperäisistä ilmauksista teorettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Abstrahointia jatketaan luokituksia yhdistelemällä niin kauan kuin se on mahdollista aineiston sisällön näkökulmasta. Aineistossa on säilyttävä polku alkuperäiseen dataan koko analyysin ajan. Alla esimerkki (taulukko 2) analyysin etenemisestä:

Taulukko 3. Esimerkki analyysin etenemisestä

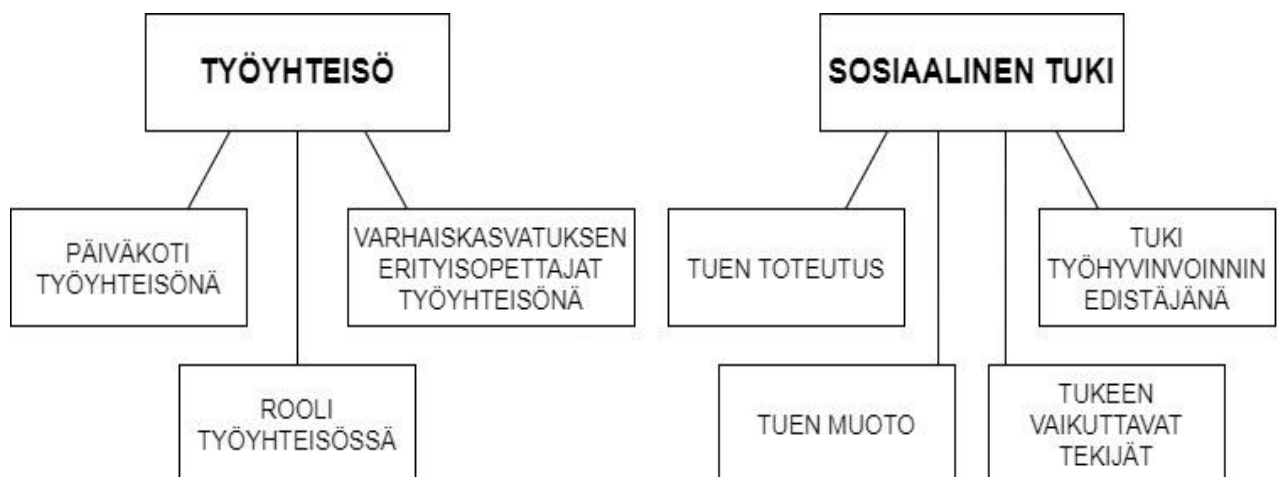
Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Tiiviimpi osa niitä päiväkotaja ja työyhteisöjä joissa käy eniten. Syvälinen yhteys kollegoihin.	Läsnäolo Koettu yhteys	Päiväkoti työyhteisönä Varhaiskasvatuksen erityisopettajat työyhteisönä	Työyhteisö	Kokemus työyhteisöstä

Analyysi tuotti kaksi pääluokkaa, jotka ovat työyhteisö ja sosiaalinen tuki. Yläluokkia muodostui yhteensä seitsemän (ks. Kuvio 4), joista *Päiväkoti työyhteisönä*, *Varhaiskasvatuksen erityisopettajat työyhteisönä* ja *Rooli työyhteisössä* kuuluvat Työyhteisön pääluokkaan. *Tuen toteutus*, *Tuen muoto*, *Tukeen vaikuttavat tekijät* ja *Tuki työhyvinvoinnin edistäjänä* kuuluvat Sosiaalisen tuen pääluokkaan.

5 Tutkimustulokset

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää varhaiserityiskasvatuksen opettajien kokemuksia omasta työyhteisöstään sekä työssä saadusta sosiaalisesta tuesta vastaamalla asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tutkimuskysymykset ovat: 1) Millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on työyhteisöstään ja siihen kuulumisesta? 2) Millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on työssään saadusta sosiaalisesta tuesta?

Tässä luvussa esittelen aineistolähtöisen sisällönanalyysin prosessin (ks. luku 4.2) myötä löytyneet tutkimustulokset. Tulokset jakautuvat analyysissä muodostuneiden kategorioiden mukaan Työyhteisön ja Sosiaalisen tuen pääluokkiin seuraavasti:



Kuvio 2. Tutkimustulosten jakautuminen.

Haastatteluun osallistuneet varhaiserityiskasvatuksen opettajat olen erotellut toisistaan koodein H1, H2, H3, H4 ja H5 niiden tarkoittaen Haastateltava 1, Haastateltava 2, Haastateltava 3, Haastateltava 4 ja Haastateltava 5. Heidän lainauksensa eli aineistokatkelmat esittelen kursivilla. Poistin aineistosta maininnat kaupunkien, päiväkotien sekä aineistossa nimellä mainittujen henkilöiden nimistä. Poistin aineistosta myös kuvaukset, joista oli mahdollisuus tunnistaa haastatteluun osallistujan henkilöllisyys. Olen lisännyt puuttuvia sanoja [hakasulkuihin] ymmärtämisen tueksi. Kolmella viivalla (---) lainauksissa olen merkinnyt sen, jos olen jättänyt lainauksesta jotain pois. Jotta lukeminen olisi helpompaa, olen myös poistanut lainauksista täytesanoja, kuten ”niinku” tai ”että, että”.

5.1 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työyhteisö

Tässä kuvauskategoriassa käsittelen varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia omasta työyhteisöstään ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Haastateltavien varhaiskasvatuksen erityisopettajien työ jakautui monen eri päiväkodin välille. Päiväkoteja yhtä varhaiskasvatuksen erityisopettajaa kohden oli keskimäärin neljä, mutta eniten, kuusi päiväkotia, oli yhdellä haastateltavista.

Jokainen haastateltava koki kuuluvansa enemmän kuin yhteen työyhteisöön: ”--- sanotaanko, että näin niinku veona [varhaiseryityiskasvatuksen opettajana], niin sitä on osa aika monenlaista yhteisöä.” (H4) Vaikka haastateltavien päällimmäinen kokemus oli, että he kuuluvat työyhteisöön, työn yksinäisyys ja sirpaloituminen monen päiväkodin välillä nosti esiin pohdintaa siitä, onko asia sittenkään näin. Osa haastateltavista koki työyhteisönsä niin laajaksi, että työyhteisön tarkka määrittely ja kiinnittyminen tiettyyn yhteisöön koettiin ongelmalliseksi.

Kolme viidestä haastateltavasta nosti esiin myös kokemuksen työn yksinäisyydestä ja sen vaikutuksesta työyhteisön kokemukseen. Yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja kuvaili ajatuksiaan seuraavasti: ”Tietyllä tapaa yksinäistä työtä, että sitä ei oikein kuulu mihinkään työyhteisöön. --- Tietenki nämä talot on sitte niinku niitä missä sitä eniten sitä aikaa viettää. Mut sitte kuitenkin mä en sillä tavalla kuulu niihin, että tota, mä en kuitenkaan oo sitä samaa porukkaa, vaan vähän semmonen erillinen sitte näistä niinku talojen henkilökunnasta. --- Se ehkä onki yks semmonen asia, että ei oikein tavallaan, ei kuulu oikein mihinkään.” (H3)

5.1.1 Päiväkoti työyhteisönä

Haastateltavat nimesivät työyhteisöikseen pääsääntöisesti ne päiväkodit, joissa työskentelevät päivittäin. ”Mä koen, että mun työyhteisöjä on kuitenkin myös nää päiväkodit ja ryhmät.” (H1) Kokemus päiväkodista työyhteisönä välittyi kuitenkin jokseenkin jäsentymättömältä: ”Tokihan mulla on viistoista eri työyhteisöä ja kuulun siihen sillä hetkellä, kun mä olen siellä. --- Kuulun niihin vähän eri tavalla, kun ne ryhmän jäsenet.” (H1) Haastateltavat kertoivat, että erityisesti arjen jakamisen erilaisuus ja ammatillinen rooli työyhteisössä tuovat haastetta päiväkodin työyhteisöön kiinnittymiseen. Yksi varhaiskasvatuksen erityisopettajista nosti esiin alueensa laajuuden ja päiväkotien lukumäärän: ”Kun on niin paljon ihmisiä täällä

kolmessa talossa ja monta ryhmää ja ryhmässä aina monta henkilöä työskentelee, niin se [kokemus työyhteisöstä] jää vähän semmoseksi pintapuoliseksi sitte.” (H3)

”Se joukkoon kuuluminen” (H1) koettiin tärkeäksi, vaikkei varhaiskasvatuksen erityisopettaja olisikaan joka päivä kyseisessä päiväkodissa fyysisesti paikalla. Haastateltava nosti esiin myös merkittäväksi kokemuksensa siitä, että hän on tervetullut päiväkotiin ja ryhmään. Toinen haastateltava kertoi kuitenkin ulkopuolisuuden tunteesta, jonka hän ajatteli johtuvan työn erilaisuudesta verrattuna muihin päiväkodin työntekijöihin: ”Se arjen jakaminen on niinku ihan erilaista ja minä aina vaan piipahan siellä [päiväkodissa]. --- Eihän sitä, sitä ei niinku täysverinen jäsen tämmösessä talossa voi olla.” (H4) Kahdessa haastattelussa nousi esiin kokemus siitä, että kaikissa ryhmissä suhtautuminen varhaiskasvatuksen erityisopettajaan ei kuitenkaan ole vielä niin sanotusti nykypäivän tasoa. Kokemusten mukaan joissain ryhmissä varhaiskasvatuksen erityisopettajan ajatellaan olevan henkilö, joka tulee ulkopuolelta tuomitsemaan ja sanelemaan, kuinka henkilökunnan tulisi toimia.

Jokainen haastateltava varhaiskasvatuksen erityisopettaja nosti esiin myös henkilökemioiden vaikutuksen työyhteisön kokemukseen. Haastateltavat kertoivat, että erityisesti päiväkotien kohdalla yhteenkuuluvuuden tunne on merkittävä tekijä, joka vaikuttaa työyhteisöön kuulumisen kokemukseen. Mitä avoimemmin varhaiskasvatuksen erityisopettajat otetaan vastaan päiväkodissa sekä ryhmätasolla, sitä vahvempi tunne on: *”Että joissaki on selvästi tuttavallisemmat välit ja on semmonen, niinku helppo sujahtaa sinne mukaan siihen toimintaan ja pystyy keskustella avoimesti” (H3)* Työn arvostus nousi myös varhaiskasvatuksen erityisopettajien puheissa esille. Mikäli haastateltavat kokevat, että heidän työtään arvostetaan, on päiväkodin työyhteisöön kuulumisen tunne vahvempi.

Jotta päiväkodin työyhteisöön olisi helpompi kiinnittyä, kaksi haastateltavaa kertoi mahdollisuuksien mukaan osallistuvansa esimerkiksi päiväkotien virkistystapahtumiin. Yhdelle haastateltavalle oli tärkeää, että päiväkodin työntekijöiden kanssa keskustellaan muustakin, kuin työasioista. Hän kertoi käyvänsä kahvilla yhdessä päiväkodin työntekijöiden kanssa ja toimivansa päiväkodin ryhmissä yhtenä aikuisena varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien rinnalla. Yksi haastateltavista nosti kuitenkin vahvasti esiin näkökulman siitä, että hän ei halua ystäväystyä liikaa päiväkodin työntekijöiden kanssa: *”Tässä kuitenkin haluaa pitää pikkusen sitä väliä, että mun on helpompi sanoa niille, että hei nyt sun pitäis puhua vähän eri tavalla lapsille tai tehdä jotakin asiaa toisin, niin se on tosi vaikea, jos, tai minä koen, että olis tosi vaikea sanoa, jos he olis omia semmosia ystäviä vapaa-ajallaki.” (H5)*

5.1.2 Varhaiskasvatuksen erityisopettajat työyhteisönä

Jokainen haastateltava nimesi myös muut varhaiskasvatuksen erityisopettajat työyhteisökseen. Saman alueen muista varhaiskasvatuksen erityisopettajista koostuva työyhteisö koettiin lähimmäksi erityisopettajuuden myötä ja yksi haastateltavista kertoi kokevansa syvällisempää yhteyttä kollegoihinsa ”*sillä lailla työyhteisönä*” (H4). Haastateltavat kuitenkin kertoivat, etteivät tapaa kollegiaalista työyhteisöään niin usein kuin haluaisivat. Säännöllisiä tapaamisia on vain kerran kuussa yhdessä esimiehen kanssa, mutta haastateltavat kertoivat järjestävänsä mahdollisuuksien mukaan kuukausittain tapaamisia kollegojen kanssa myös ilman esimiestä. ”*Siinäki on ihan oma arvonsa, että on vaan, niinku kokoonnutaan yhteen ja saa puhua sen hetkisestä päivän polttavista asioista*” (H4)

”*Ja tietenki siihen [työyhteisön kokemukseen] vaikuttaa seki, että käytännössähän ne on vain ne minun kollegat joiden kanssa me ollaan tasa-arvosia ja joiden kans mä voin jakkaa oikeestaan ihan mitä tahansa.*” (H4) Vertaisuus nousi vahvasti esiin puhuttaessa kollegoiden välisestä työyhteisöstä. Ammatillinen yhteenkuuluvuuden myötä työasioita on helppo jakaa muiden varhaiskasvatuksen erityisopettajien kanssa, sillä tilanteita katsotaan samasta näkökulmasta: ”*--- kun tehään sitä samaa työtä, niin sitte me pystytään keskustelemaan asioista, koska me ollaan niinku vertaisia siinä asiassa.*” (H3)

Kollegojen kanssa tehtävä yhteistyö nähdään tärkeänä yhteisöllisyyttä tukevana keinona, mutta siihen ei koeta enää ole riittävästi aikaa. Kaksi varhaiskasvatuksen erityisopettajaa kertoi, että kollegojen kanssa on aiemmin pidetty koulutuksia ja yhteistyö on ollut tiiviimpää. Nykyään jokainen tekee tahollaan omaa työtään ja erityisesti henkilöstön vaihtuvuus eräällä alueella koettiin kollegiaalista yhteystyötä heikentäväksi. Varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on kuitenkin mahdollisuus virkistykseen, jonka yksi haastateltava toi esille: ”*Niin meillä on se virkistys myös sitten, niinku päiväkodeissaki. Mä teen sen veojen kanssa, että meillä on joogaa ja ruokailua ja ulkoilua.*” (H1)

5.1.3 Rooli omassa työyhteisössä

”*Tätäki on kollegojen kans naurettu, että ollaan lääkäreitä, pappi, parisuhdeterapeutti, mikä vaan.*” (H2) Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat oman roolinsa työyhteisössä hyvin vaihtelevaksi riippuen siitä, missä yhteisössä liikutaan. Yleisimpiä haastatteluista nousseita rooleja ovat kuuntelija, auttaja ja ongelmanratkaisija. Yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja

kuvasi rooliaan päiväkodin työyhteisössä seuraavasti: *”Mua ei ajatella ihan silleen samalleen niinku ihan semmosena työkaverinakaan. Et se on, on sit semmonen, jolta haetaan johonki kiperiin tilanteisiin jotaki varmistusta tai kysytään neuvoja sillon, ku itellä tuntuu, että ei niinku, nyt en keksi mitä tehdä, nii sitte tavallaan se henkilö kenen puoleen voi sitte kääntyä.”*

(H3) Yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja kuvasi olevansa kuin peili päiväkodin henkilökunnalle: *”Usein siinä käy sillälailailla, että kun sä rupeet juttelee niiden aikuisten kans, kuuntelet, nii ne tuleeki ne vastaukset sitte sieltä, että ei tarvi ku kuunnella. Että sitä on vähän semmonen peili, joka tavallaan peilaa sitä, että kun niillä on joku asia vaikea ja kun ne saa puhua sitä tavallaan jolleki ulkopuoliselle ääneen, nii sitte he hoksaaki ite sen ratkasun.”*

(H2)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat, että omaa roolia on toisinaan vaikea määrittää: *”Jossaki ryhmässä sitte joutuu enemmänki miettimään, että miten minä tässä olen, että mulla olis vähän vaikka auktoriteettia tai, tai semmosta vähän niinku erilaista roolia kuitenkin.”* (H4)

Yksi haastateltava kuvasi työnsä olevan poikkeuksellisen erilaista kuluneena vuonna, joten omaa roolia on joutunut uudessa tilanteessa hakemaan. Haastateltava 5 kertoi, että rooli päiväkodin työyhteisössä on ansaittava. Haastateltava kuvasi, että varsinkin itselle uusissa päiväkodeissa henkilökunta saattaa vedättää varhaiskasvatuksen erityisopettajaa tekeytymällä tietämättömäksi tai osaamattomaksi: *”Ku alottaa tämmösessä uudessa talossa, niin mä en voi tietää mitä ne osaa ja missä mua ehkä vähän voidaan vedättää, että teeppä sinä.”*

Haastateltava kuitenkin totesi roolin vahvistuvan sitä mukaa, mitä enemmän töitä ja konkreettisia ratkaisuja tekee.

Aiemmin kuvatun henkilökemian vaikutus heijastuu myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan rooliin erityisesti päiväkodeissa. Haastateltavat kuvasivat, että joidenkin päiväkodin työntekijöiden kanssa työskennellessä täytyy ennalta pohtia, miten tuo tiettyjä asioita esille. *”Se pitää aina sen tilanteen mukaan kattoo se omaki rooli, että no mitä tämä ryhmä pystyy nyt ottaa vastaan, mikä on realistista, että mistä meillä kannattaa lähteä vähän niinku.”* (H4) Esiin nostettiin myös henkilöstökonfliktit ja varhaiskasvatuksen opettajan rooli siinä välissä: *”Ku ihmiset mulle puhuu, niin mä oon vaan hiljaa ja kuuntelen, ku mä en uskalla vastata mitään, ku mulla on semmonen olo, että minä, jos minä johonki myötäilen, niin minä pyllistän toiseen suuntaan”* (H4) Yksi haastateltava pohti, etteivät päiväkodin työntekijät luota häneen, vaan uskovat hänen menevän kertomaan asiat päiväkodin johtajalle.

Työn ollessa moniammatillista, varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvasivat olevansa eräänlaisia yhteen kokoajia: ”*Me kootaan näitä yhteistyöverkostoja. --- Soitellaan ja sovitaan palavereita ja ollaan yhteydessä vanhempiin.*” (H2) Yhteistyöpalavereissa vetovastuu on myös yleensä varhaiskasvatuksen erityisopettajalla. Yhteistyössä päiväkodin johtajan kanssa osa varhaiskasvatuksen erityisopettajista kokee toimivansa luonnollisena linkkinä tuen asioiden ja johtajan välillä. Päiväkodin johtaja pidetään ajan tasalla tuen tarpeisten lasten asioista ja tuen toteutumisesta: ”*Tietyllä tapaa toimii vähän niinku johtajan semmosina silminä myöskin, että kun kiertää tuolla ryhmissä paljon ja niitä havaintoja nousee, nii kyllä me sit keskustellaan niistä. Että minkälaisia, mitä siellä on, minkälaista toimintaa siellä on ollu, mitä havaintoja mä oon tehny*” (H3)

Yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja toivoi rooliinsa muutosta: ”*On lähetty kehittämään sitä työtä siihen suuntaan, että pystyttäis oikeesti antamaan sitä erityisopetusta enempi. Että se rooli muuttuis niinku siitä asiantuntijasta ja konsultista enempi sinne opettajaksi. Et pystyttäis tehdä tiiviimpää yhteistyötä ryhmien kanssa ja niinku oikeesti päästä niihin, siihen lapsen kanssa tehtävään työhön enempi.*” (H3) Yhteisopettajuus varhaiskasvatuksen opettajan kanssa nousi esiin myös muissa haastatteluissa.

Vaikka varhaiskasvatuksen erityisopettajan kokemus omasta roolistaan on hyvin moninainen, on päiväkodin henkilökunnan taholta yhden haastateltavan mukaan vihdoin ”*--- opittu ymmärtämään, että mikä on veon rooli ylipäättänsä. Että kun ne ihmiset tulee kysymään apua ja sitte ku mä jotaki sanon, niin ne kirjaa niitä ylös sillä ajatuksella, että ne alkaa niitä tekemään. Että se semmonen muutosvastarinta, että joku tulee sanomaan, niin se on vähentyny.*” (H5)

5.2 Sosiaalinen tuki varhaiskasvatuksen erityisopettajan työssä

Tässä kuvauskategoriassa kuvaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien työssä kokemaa ja saamaa sosiaalista tukea ja sen ilmenemistä.

5.2.1 Tuen toteutus

Haastateltavat kertoivat saavansa tukea työhönsä ja olevansa siihen pääsääntöisesti tyytyväisiä. Todellisuudessa saatu tuki oli kuitenkin pienempi verrattuna saatavilla olevaan tukeen. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat luottavat tuen saatavuuteen, mutta ajoittain tukea

on kertomusten mukaan hankala saada. Haastateltava 2 kuvaa, että ”*Sitä [tukea] saa niinku joka suunnalta, kunhan vaan itse älyää kysyä*”. Oma aktiivisuus tuen hankkimisessa tuli ilmi myös muissa haastatteluissa, minkä vuoksi tahdon nostaa seuraavat sitaatit haastatteluista:

”*Soitin, että nyt, nyt, nyt olis tärkeää juuri nyt vastata, eikä nii, että viikon päästä.*” (H5)

”*--- täytyy ehkä osata myös olla sitä [tukea] vailla.*” (H1)

”*Mun pitää uskaltaa sanoa, millon mä tarviin apua. Et kyllä mä sitä sit saan, ku on oppinun sen pyytämään.*” (H5)

”*Aina saa kyllä, kun kysyy.*” (H2)

”*Tarvittaessa saa kyllä sen tuen, mutta kyllä se, niinku aika pitkälle silti aina sinnittelee kuitenkin ensin itse.*” (H3)

Kolme viidestä haastateltavasta kokee saavansa eniten tukea muilta varhaiserityiskasvatuksen opettajilta sekä omalta esimieheltään: ”*Kyllä ne on nää kollegat, veot [varhaiskasvatuksen erityisopettajat]. Plus sitte tietenki esimies. Että heiltä eniten.*” (H2) Esimiehen ja työkavereiden antama sosiaalinen tuki viestii työntekijälle arvostuksesta sekä siitä, että häntä pidetään tärkeänä osana työyhteisöä (Sinokki 2011a, 175). ”*Että aika isoja tekijöitä on kyllä se, että on se kollegoitten ja esimiehen tuki, että ois tämä varmasti aika raskasta ilman sitä.*” (H4)

Yksi varhaiskasvatuksen erityisopettajista kertoi ymmärtäneensä esimiehen tuen tärkeyden ja saatavuuden vasta, kun hänen tuen tarpeeseensa oli ensimmäistä kertaa oikeasti vastattu. ”*Oikeestaan varmaan ehkä nyt on tajunnu, nyt niinku tajuaa ekan kerran, nyt kun oikeesti on saanu sitä tukea.*” (H2) Haastateltava myös kertoi, että hiljattain vaihtunut esimies on tehnyt jotain konkreettista, ei vain hänen, vaan kaikkien alueen varhaiskasvatuksen erityisopettajien hyvinvoinnin eteen: ”*Hän näkee niinku tavallaan sen kokonaisuuden, nii se, että mikä se työn määrä on. Et hänellä on halu vaikuttaa siihen.*”

Loput kaksi haastateltavaa kertoivat saavansa eniten tukea päiväkodin johtajalta. ”*Kyllä se on tärkeä se päiväkodin johtaja, että sieltä tulee [tukea]. Se vaan, että se toimii, niin se on se paras semmonen tuki, että jaksaa tulla ja tehdä*” (H5) Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat, mitä vahvempaa päiväkodin johtajalta saatu tuki ja yhteistyö on, sitä paremmin varhaiskasvatuksen erityisopettajat pystyvät toteuttamaan työtään. ”*Jos mä oon vaikka huomannu, että jossakin tiimissä nyt joku asia ei ehkä toimikkaan tai välttämättä ne tukikeinot*

ei vaikka ookaan siellä käytössä ihan sillä tavalla millä odotetaan, --- Me voidaan sitte niinku yhdessä tiiminä lähteä sitä asiaa viemään siellä eteenpäin.” (H3) Kaksi haastateltavaa kertoi olevansa osa päiväkodin niin sanottua johtotiimiä, johon kuuluu varhaiskasvatuksen erityisopettajan lisäksi päiväkodin johtaja sekä varajohtaja. Haastateltava 4 kuvasi tiimin toimintaa seuraavasti: *”--- semmosia talon yleisiä pedagogisia linjoja mietitään ja viiään eteenpäin.”*

Yksi varhaiskasvatuksen erityisopettajista nosti erityisesti pedagogisiin toimintatapoihin kohdistuvissa väliintuloissa päiväkodin johtajan tuen ensisijaiseksi, sillä *”johtajalla on se esimiesasema siihen ryhmään.”* (H3) Valtakunnallinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 29) velvoittaa päiväkodin johtajaa vastaamaan yhteisistä työkäytännöistä siten, että toiminnan tavoitteet ja yhteinen toiminta-ajatus näkyvät käytännössä. Päiväkodin johtajan kanssa puhutaan päiväkotia koskevista asioista, kuten pedagogiikasta, toimintatavoista ja yksittäisten tukea tarvitsevien lasten asioista: *”On se [päiväkodin johtajalta saatu tuki] sillä lailla sitte tosi tärkeä, että niitä nimenomaisen talon asioita saa sitte yhdessä purettua.”* (H4) Jos päiväkodin johtajan tukea työlle ei olisi, *”niin oishan se niinku ihan toivotonta hommaa.”* (H4)

Kolme haastateltavista toivoivat lisää tukea omalta esimieheltään. *”--- että vaikka se auttaa mua, niin mun pitää aika rautalangasta vääntää, että tarvin nyt apua.”* (H5) Samaan aikaan haastateltavat kuitenkin tunsivat syvää ymmärrystä esimiestään kohtaan ja pitivät puutteellista tuen saantia seurauksena esimiehen työtaakasta. Muun muassa Haastateltava 4 kuvasi tilannetta seuraavasti: *”Että on niillä [alueellisen tuen palveluvastaavilla] niinku tosi paljon työtä, että tietyllä tavallahan sitä välillä esimiestään yrittää säästää. Että en minä sitte ihan pikku risauksesta enää välttämättä pistä viestiä --- jos laittaa, että voitko soittaa, niin kyllä se sitte soittaa aina jossaki vaiheessa ku kerkiää”.* Toinenkin varhaiskasvatuksen erityisopettaja kertoi yrittävänsä viimeiseen asti selvittää asiansa kanssa yksin ja totesi, että kääntyy mielestään usein liian myöhään esimiehensä puoleen.

Tukea kaivattiin myös työyhteisön ulkopuolisilta tahoilta, esimerkiksi päättäjiltä: *”Ihan kaupungin tasolla, niin varhaiskasvatusjohtaja ja nämä niinku näkis. --- Että niinku nähtäis oikeesti tää tilanne, että sitä resurssia ja jossaki tapauksessa myös niitä erityisryhmiä.”* (H2) Kaksi haastateltavaa myös toivoi, että varhaiskasvatuksen erityisopettajien määrää saataisiin lisättyä, jolloin työ ei olisi niin sirpaleista monen päiväkodin välillä. Ihanteellisinta olisi vain yksi päiväkotiyhtä varhaiskasvatuksen erityisopettajaa kohden, jolloin myös *”se [päiväkotiyhtä]*

olis aika pitkälle sun työyhteisö ja toimisto olis siellä” (H1). Muutosta toivottiin myös varhaiskasvatuksen rakenteisiin, jotta työssä pystyttäisiin keskittymään olennaiseen. Yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja totesi, että tällöisenään hän ei yksinkertaisesti pysty vastaamaan tuen tarpeisiin haluamallaan tavalla.

Pääsääntöisiä tuen saamisen ja antamisen välineitä ovat sähköpostiviestit ja puhelut. Jokainen haastateltava varhaiskasvatuksen erityisopettaja toisti moneen otteeseen soittavansa tai lähettävänsä sähköpostia kollegoilleen avun tarpeessa. Linjoja pitkin tapahtuvat yhteydenotot koetaan kuitenkin hankaliksi, sillä harvoin vastausta saadaan heti: *”--- saatan soitella ihan kaikki, niin kauan veoja [varhaiskasvatuksen erityisopettajia] läpi, että joku vastaa ja saan vastauksen.” (H4)*

5.2.2 Tuen muoto

Haastateltavat kokivat saavansa kaikkia sosiaalisen tuen muotoja: aineellista tukea, tietotukea, arvostustukea ja henkistä tukea. Jokainen haastateltava nosti esiin kollegojen ja esimiesten kanssa pidettävät kokoukset, jotka koettiin selkeästi yhdeksi merkittävimmistä tuen lähteistä. Voidaan ajatella, että kokoukset ovat aineellista tukea, sillä se välittyy konkreettisina tekoina (esim. Sinokki 2011b). Kokoukset ovat säännöllisesti pidettäviä, pitkälti asiapitoisia esimiehen vetämiä tapaamisia, joita varhaiskasvatuksen erityisopettajat pitivät tärkeinä. Haastateltava 1 kertoi, että esimiehen pitämässä kokouksissa *”--- jaetaan niitä yhteisiä kehittämisen asioita ja ajankohtaiset asiat ja esimies yleensä listaa ne. Että nytkin oli tulevat koulukonsultaatiot ja pidennetyt oppivelvollisuuden lapset ---”*

Yhtä tärkeinä, ellei jopa tärkeämpinä haastateltavat pitivät kuitenkin niitä alueellisia varhaiskasvatuksen erityisopettajien tapaamisia, joissa esimies ei ollut mukana. *”Vois puhua tämmöseksi terapeutiksi työnohjaukseksikin sitä” (H1)* Toinen varhaiskasvatuksen erityisopettaja kuvasi kollegoiden välisiä tapaamisia seuraavasti: *”--- siellä voi oksentaa sen, että nyt on niin vaikeaa, mä en tiiä mitä teen. Siellä saa sitte sitä sympatiaa ja ihan kullan arvoisia vinkkejä ja tavallaan sitä voimaa, että noniin kyllä tää tästä taas ja mäpä etenen tässä asiassa näin.” (H2)*

Yksi haastateltava kertoi saavansa konkreettista apua työparin muodossa. Työpariksi oli palkattu toinen varhaiskasvatuksen erityisopettaja jakamaan haastateltavan työkenttää, mikä mahdollisti haastateltavan mukaan paremmin resurssien ohjaamisen vaativan erityisen tuen

lapsiin. Työn jakamisen lisäksi haastateltava näki työparityöskentelyn hyvänä yhteistyön tekemisen mahdollisuutena, jolloin muun muassa yhdessä suunnittelu toteutuu. ”*Meillä on tietyt ryhmät. Mulla on tuo toinen pää ja hällä on tää toinen pää. Ollaan tietenki aamut ryhmissä, mut sitte vaikka iltapäivällä tavallaan tehään sitä yhteistyötä. --- nii sitte voi parinaki suunnitella ja edetä.*” (H2)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat saavansa paljon tietotukeen lukeutuvia neuvoja, vinkkejä sekä eri näkemyksiä työhönsä liittyviin pulmakohhtiin erityisesti kollegoiltaan: ”--- jotaki vinkkiä, että hei, jos on joku haastava tilanne, että kokeilkaapa tätä ja me ollaan tehty näin, että ihan tämmöstä ajatuksen tasolla vinkkejä mitä vois tehdä.” (H2) Muilta varhaiskasvatuksen erityisopettajilta oli mahdollisuus saada myös työhön liittyvää materiaalia, kuten kirjallisuutta ja erilaisia testimateriaaleja. Kollegoilta saatu apu esimerkiksi eri asiakirjojen täyttöön koettiin merkittäväksi. Yksi haastateltavista kertoi toisinaan saavansa päiväkodin johtajalta tukea työsuhteeseen liittyviin asioihin: ”--- vaikka päiväkodin johtajat ei oo mun esimiehiä, mä saatan silti joskus kysyä, että hei miten tota, mitä koodia mun pitikään käyttää tässä, --- Tai että mitä siinä KVTES:ssä [Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus] sanottiinkaan tästä asiasta, että vähän semmosta mikä oikeestaan ei kuuluis heille, niinku mua näissä asioissa neuvoa” (H3) Perustelukseen toiminnalleen haastateltava kertoi, että näkee päiväkodin johtajia huomattavasti useammin, kuin omaa esimiestään.

Henkinen tuki nousi jokaisen varhaiskasvatuksen erityisopettajan puheissa esille. Haastateltavat kokivat saavansa ”*ihan sitte vaan sitä kuuntelua*” (H2) ja tsemppiä. Osa haastateltavista kertoi saavansa moniammatillisen yhteistyön kautta niin sanottua varmistusta omalle työlleen, minkä koettiin tukevan työtä merkittävästi erityisesti henkisellä tasolla: ”*Saa usein semmosta varmistusta sille, että kyllä tässä oltiin niinku oikeella asialla, että ollaan huomattu oikeita asioita täällä. Että ei olla nyt ihan niinku keksitty näitä juttuja, et kyllä tässä on oikeesti jotakin.*” (H3) Tärkeäksi koettiin myös mahdollisuus eri lapsitapausten, keissien (*case*), käsittelyyn kollegojen kesken. Kollegoilta saatiin myötätuntoa ja ymmärrystä haastaviin tapauksiin.

”*No joku semmonen kiitos-sanaki on joskus ihan kiva kuulla*” (H5) Aineistosta oli havaittavissa, että varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat saavan kaikista tuen muodoista vähiten arvostustukea, sillä vain muutama nosti esiin työn arvostuksen merkityksen. Tämä saattaa johtua osittain siitä, että haastateltavat selkeästi ajattelivat tuen olevan jotain konkreettista, esimerkiksi kuunteluapua tai neuvoja. Arvostus näyttäytyi minulle tutkijana

sanattomana tunteena, joka välittyi muun muassa varhaiskasvatuksen opettajien suhtautumisena varhaiskasvatuksen erityisopettajan antamaan konsultaatioon: ”Kyllähän se niinkuu sitte tukee sitä omaa työtä ku huomaa tai saa sieltä sen palautteen, et hei tää oli hyvä juttu ja se toimii.” (H3)

5.2.3 Tukeen vaikuttavat tekijät

Haastateltavat pitivät etäisyyttä ja kasvokkain kohtaamisia merkittävänä tekijänä tuen saatavuuteen erityisesti kollegojen ja esimiehen kohdalla. Yksi varhaiskasvatuksen erityisopettajista toivoi, että esimies olisi lähempänä: ”Jos on oikeesti jotakin tosi hankalia juttuja ja semmosia isompia asioita missä tarvii jo sitten sen esimiehen selustaksi siihen taakse, niin kyllä hän niissä asioissa on sitte siellä ja tulee kyllä hätiin, mutta että kyllä se vähän, kuitenkin vähän etäistä on. --- Ehkä kaipais enempi kuitenkin semmosta, että ois niinku lähempänä.” (H3) Muutkin haastateltavat kertoivat, etteivät näe esimiestään tarpeeksi usein. Tapaamisia muiden varhaiskasvatuksen erityisopettajien kanssa toivottiin myös enemmän. Haastateltavat kokivat, että asiaa olisi paljon enemmän, mihin annettu aika riittää. Osa haastateltavista nosti esiin toiveen työparityöhuoneista, jotka mahdollistaisivat yhteistyön ja avun saamisen puolin ja toisin nykyistä helpommin.

Osa haastateltavista nosti esiin henkilökemian ja erilaiset vuorovaikutussuhteet merkityksellisiksi työyhteisöön vaikuttamisen lisäksi myös tuen saannissa: ”Sitte ehkä se, että meitä on kahdeksan nii siinä vähän tulee se henkilökemia-asia. Että mä huomaan, että jotkut vaikka tuolla [erään alueen kuvaus] suunnalla enemmän ovat yhteyksissä parityöskentelynä. Mulla on taas pari ihmistä kenen kanssa enemmän sit soittelen.” (H1) Yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja kertoi, ettei esimerkiksi kysy apua työnsä vasta aloittaneilta kollegoilta, koska ei usko saavansa heiltä vastausta. Sen sijaan haastateltava kertoi tukeutuvansa ”konkareihin”.

Tiiviin yhteistyön koettiin vaikuttavan positiivisesti kokemukseen tuen saamisesta. Erityisesti tiivis yhteistyö päiväkodin johtajan kanssa ja sitä kautta saatu tuki nousivat jokaisesta haastattelusta esille. Yksi haastateltavista jopa ilmaisi, ettei koe tarvitsevansa erikseen tukea päiväkodin johtajalta, sillä onnistunut ja tiivis yhteistyö takaa työn sujuvuuden ja ovat jo tukea itsessään: ”Kato en mä oikeesti tarvi häneltä sitä tukea, jos se [yhteistyö] toimii, niin mä en tarvi semmosta. Että jos kumpiki tekee oman työn ja arvostaa ja tehdään yhteistyötä ja nämä asiat mitä mä luettelin, toteutetaan ne mitä meiltä vaaditaan, että tehään pedagogista

yhteistyötä ja kehitetään näin, niin se on jo sitä tukea.” (H5) Neitola (2010) sai tutkimuksessaan samanlaisia tuloksia siitä, että varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat moniammatillisen yhteistyön tukevan työtään. Tutkimukseen vastanneista (N=167) 23 prosenttia toi esiin yhteistyöhön liittyviä merkityksiä, sillä verkostot mahdollistivat sekä tiedon jakamisen että saannin.

Myös lapsiryhmäkohtainen yhteistyö päiväkodin henkilökunnan kanssa nähtiin työtä tukevana. Yksi varhaiskasvatuksen erityisopettajista pohti, että *”Ehkä sitä ei edes tiedosta, mitä sieltä [lapsiryhmistä]niinku saa.”* (H2) Haastateltavat kertoivat ymmärtävänsä, että varhaiskasvatuksen opettajat ovat kuitenkin se taho, joka tekee suurimman työn tuen tarpeisen lapsen kanssa. Sen nähtiin itsessään jo mahdollistavan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työn toteutumisen ja tukemisen.

5.2.4 Tuki työhyvinvoinnin edistäjänä

Haastateltavat pitivät yksimielisesti sosiaalista tukea ja sen saantia merkittävänä tekijänä työhyvinvointinsa kannalta. Tuki ja työhyvinvointi *”tietenkin kulminoituu toisiinsa.”* (H1) Haastateltavat kokivat, että erityisesti haastavista tilanteista ja vaikeista asioista puhuminen auttaa työssä jaksamisessa: *”Se on kyllä tosi tärkeitä, et on se joku paikka missä sitte pystyy niinku purkaa ja jakaa niitä asioita. Sitte jos menee liian pitkään, että joutuu pitämään itellä ja kantaa niitä asioita, nii se on kyllä tosi raskasta sitte.”* (H3) Jokainen varhaiskasvatuksen erityisopettaja kertoi kokeneensa riittämättömyyttä, epävarmuutta ja tietämättömyyttä työssään. Siinäkin mielessä sosiaalinen tuki on yhden haastateltavan mukaan todella tärkeää. Haastatteluissa esiin nousseen työparityöskentelyn oletetaan myös lisäävän työhyvinvointia laajan työalueen jakamisen ja lähellä olevan vertaistuen myötä.

Yksi haastateltavista nosti esiin esimiehen kanssa pidettävät kehityskeskustelut, jotka hän kokee tärkeäksi tueksi työlleen: *”Ja sitte on kehityskeskustelut, missä sitten hän [esimies] kuulee ja kuuntelee ja tutustuu. Voi myös vinkata sitte minulleki päin, että missä vois vaikka kehittyä lisää tai mitä painopistealueita tai muita.”* (H1) Onnistunut kehityskeskustelu edellyttää esimieheltä aitoa kiinnostusta työntekijöidensä työhyvinvoinnista. Kehityskeskustelujen on katsottu vahvistavan merkittävästi työntekijöiden ja esimiehen välistä suhdetta. (Sympa 2020.)

Haastateltavat nostivat esiin myös työyhteisön ulkopuolelta saadun tuen, työnohjauksen, jonka koetaan suoraan vaikuttavan työhyvinvointiin. Työnohjaus on ”*semmosta lisätukea*” (H1), jonka kerrotaan antavan konkreettisia ohjeita ja jaksamista omalle työlle. Yksi viidestä haastateltavasta kertoi saavansa parhaillaan työnohjausta ja muiden varhaiskasvatuksen erityisopettajien puheista oli selkeästi havaittavissa, että työnohjausta toivottaisiin paljon nykyistä enemmän. Työnantajan tulisi huolehtia, että työnohjausta järjestetään tarkoituksenmukaisesti ja riittävästi, sillä työnohjaus tukee varhaiskasvatuksen erityisopettajan ammatillista osaamista, vuorovaikutustaitojen kehittymistä sekä työssä jaksamista (Lastentarhanopettajaliitto 2009, 63).

Yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja mainitsi hakeutuneensa työuransa aikana myös kahteen erilaiseen työkykyä ja -hyvinvointia edistävään ja ylläpitävään kuntoutukseen. Hän kertoi saaneensa kuntoutuksessa olleilta muilta varhaiskasvatuksen erityisopettajilta muun muassa henkistä tukea.

”Ja sitte kollegoitten kans se, tosiaan ne vähäiset tapaamiset mitä on, niin ne kuitenkin sitte aina tuo sitä, jotenki hyvää mieltä ja semmosta. Ja sitte että meillä on hyvät, tai semmonen hyvä henki sitte tässä meidän alueella. Että semmonen avoin ja rento ilmapiiri ja silleen kollegoitten kesken. Että voi ottaa ihan rennosti ja voi niinku kaikista asioista puhua.” (H3)
Sosiaalisen tuen lisäksi työhyvinvointiin vaikuttavat työn mielekkyys, työyhteisön ilmapiiri sekä huumori. *”Kun mä tuun niin mulle ilosesti tervehditään ja huomioidaan ja kysytään miten viikonloppu on mennyt”* (H1)

Jo pelkästään tieto tuen saannista ja kokemus siitä, että tukea saa sitä tarvittaessa lisäävät varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan heidän työhyvinvointiaan. *”Pääasiahan on se, että kun se yhteisö on olemassa, vaikka me ei nähtäiskään niin paljon tai olis jotenki pitempi tauko, niin se, että minä tiedän, että minä voin aina soittaa jonneki. Niin se on jo iso asia.”* (H4)

6 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimuksessani selvitän varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia työyhteisöstään ja työssä saadusta sosiaalisesta tuesta. Tässä luvussa kokoan yhteen edellisessä luvussa esittelemäni tutkimustulokset teorian valossa. Ensin tarkastelen varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemusta työyhteisöstään ja sen jälkeen kokemusta työssä saadusta sosiaalisesta tuesta.

6.1 Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemukset työyhteisöstään

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemus omasta työyhteisöstään ja siihen kuulumisesta on moniulotteinen. Oman työyhteisön määrittely on haastavaa, sillä kokemus työyhteisöön kuulumisesta vaihtelee sen perusteella, missä yhteisössä liikutaan. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat yksimielisesti kuuluvansa moneen eri työyhteisöön, mutta samalla työn luonteen perusteella nousi pohdintaa siitä, onko varhaiskasvatuksen erityisopettajalla työyhteisöä todellisuudessa lainkaan. Työ on sirpaloitunut monen päiväkodin välille ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat tekevät työtään pitkälti yksin. Vaikka työstä suoriutuisi yksin miten hyvin tahansa, on yhteisöstä aina merkittävää hyötyä toteutettaessa perustehtävää (Haapamäki 2000, 28).

Yhdeksi merkittäväksi työyhteisökseen varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat muut saman alueen varhaiskasvatuksen erityisopettajat. Yhteydenpito työyhteisön kesken on tiivistä ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertovat olevansa päivittäin yhteydessä kollegoihinsa joko puhelimen tai sähköpostin välityksellä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat järjestävät alueellista virkistystoimintaa puolivuositain, mutta käytännön toteutuksessa on eroja. Tätä työyhteisöä varhaiskasvatuksen erityisopettajat eivät kuitenkaan tapaa niin usein, kun toivoisivat. Yhteisiä tapaamisia on vain kerran tai kaksi kuukaudessa ja ne ovat pitkälti hyvin asiapitoisia. Yhteiset kokoontumiset ovat kuitenkin tärkeitä, sillä ne luovat Haapamäen (2000, 34) mukaan rungon yhteisön kehittymiselle. Kokouksissa työntekijät pääsevät vaikuttamaan perustehtävän toteutumiseen. Merkityksellistä on kokousten säännöllisyys, sillä se luo jäsenille turvallisuutta – tieto siitä, että on mahdollisuus tietynä ajankohtana tuoda mieltä painava asia yhteiseen käsittelyyn. Yhteiset kokoukset myös tukevat työntekijöiden omaa kasvua.

Toiseksi työyhteisökseen varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat erityisesti ne päiväkodit, joissa viettävät eniten aikaa. Päiväkodin työyhteisöön kuulumisen koetaan kuitenkin haasteelliseksi, sillä varhaiskasvatuksen erityisopettajat eivät jaa päiväkodin arkea samalla tavalla kuin muu päiväkodin henkilökunta. Kuitenkin ollessaan päiväkodissa varhaiskasvatuksen erityisopettajat pyrkivät toimimaan lapsiryhmässä yhtenä aikuisena yhdessä varhaiskasvatuksen opettajan ja lastenhoitajan rinnalla. Haastateltavat kertovat myös sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutuksen liittyvän erityisesti päiväkodin työyhteisöön kiinnittymiseen. Rajamäen ja Mikkolan (2017) mukaan työyhteisön vuorovaikutus on merkityksellistä yksilön työyhteisöön identifioitumisen ja vaikuttamisen näkökulmasta. Yksilö kokee olevansa osa organisaatiota juurikin työyhteisön vuorovaikutuksen kautta. (Rajamäki & Mikkola 2017, 255.)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertovat oman roolinsa ja yhteenkuuluvuuden tunteen vaikuttavan sekä positiivisesti että negatiivisesti työyhteisöön kuulumisen kokemukseen. Meillä jokaisella on lukuisia eri rooleja eri tilanteissa ja ryhmissä, mikä asettaa meidät uudessa ryhmässä aina valintatilanteen eteen (Keskinen 1999, 14). Niin kauan, kun roolista vallitsee epäselvyys, on yksilön tarkkaavuus sitoutunut siihen – roolin epäselvyys johtaa ensisijaisesti yksilöä käyttämään omaa asemaansa ryhmässä. Oman roolin epäselvyys voi myös estää keskittymästä muihin ryhmän jäseniin ja kuulemasta toisten viestejä. (Keskinen 1999, 14.) Varhaiskasvatuksen erityisopettajan rooli on hyvin erilainen päiväkodin työyhteisössä verrattuna muihin. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja ei ole päiväkodissa tai lapsiryhmässä paikalla päivittäin, mikä vaikeuttaa yhteenkuuluvuuden tunteen muodostumista muuhun työyhteisöön.

Eri ammattiryhmien väliset historialliset jännitteet voivat vaikuttaa yhteisöjen rakentumiseen ja tasavertaisuuden kehittymiseen (Haapamäki 2000, 32). Varhaiskasvatuksen erityisopettaja on alansa asiantuntija, jonka keskeisenä työtehtävänä on päiväkodin henkilökunnan konsultointi. Tämä saattaa luoda joissain päiväkodin työyhteisöissä kuvan siitä, että varhaiskasvatuksen erityisopettaja on jokin ulkopuolelta tuleva taho, joka kertoo, kuinka työntekijöiden tulisi toimia. Ajatusmalli on vanhanaikainen ja siitä pyritään jatkuvasti pois päin. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuitenkin kertovat, että joissain päiväkodeissa tai yksittäisissä lapsiryhmissä asenne varhaiskasvatuksen erityisopettajaa kohtaan on edelleen nihkeä, mikä vaikuttaa suoraan varhaiskasvatuksen erityisopettajan kokemukseen tasavertaisuudesta ja yhteenkuuluvuudesta.

6.2 Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemukset työssä saadusta sosiaalisesta tuesta

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat saavansa työssään riittävästi sosiaalista tukea ja luottivat vahvasti tuen saatavuuteen sitä tarvittaessa. Tuen saannissa korostui kuitenkin merkittävästi varhaiskasvatuksen erityisopettajan oma aktiivisuus – tukea saa kysymällä.

Eniten tukea työhön saadaan muilta saman alueen varhaiskasvatuksen erityisopettajilta ja päiväkodin johtajalta. Ammatillinen yhteenkuuluvuus on merkittävä tekijä, joka vaikuttaa varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemukseen kollegoilta saadusta tuesta. Työtä toteutetaan moniammatillisesti ja työympäristö on haasteellinen, jolloin toisilta työntekijöiltä saatu tuki edesauttaa esimerkiksi työtehtävien toteuttamista (Rajamäki & Mikkola 2017, 261). Varhaiskasvatuksen erityisopettajat saavat muilta varhaiskasvatuksen erityisopettajilta neuvoja ja apua tilanteisiin, joissa eivät ole täysin varmoja siitä, kuinka toimia. Yhteisiä kokouksia pidetään tärkeinä tuen saannin näkökulmasta. Myös Rajamäen ja Mikkolan (2017, 259) tutkimuksessa kokousten nähdään lisäävän yhteenkuuluvuutta, tiedonjakoa sekä mahdollisuutta jakaa ongelmia ja mielipiteitä työyhteisön kesken. Päiväkodin johtajalta saatua tukea varhaiskasvatuksen erityisopettajat pitävät työnsä kannalta keskeisenä. Tukea päiväkodin johtajalta saadaan erityisesti tilanteissa, joissa puututaan päiväkodin sisäisiin asioihin, kuten toimintatapoihin. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat vaikutusmahdollisuutensa päiväkotiin ja yksittäisiin lapsiin liittyvissä asioissa heikoksi ilman päiväkodin johtajan tukea. Päiväkodin johtaja on kuitenkin esimiesasemassa muihin päiväkodin työntekijöihin nähden.

Vähiten tukea saadaan omalta esimieheltä. Tuen vähäisyyteen vaikuttavat esimiehen etäisyys, vähäiset tapaamiset ja esimiehen merkittävä työkuorma. Osa varhaiskasvatuksen erityisopettajista kertoi tietoisesti ottavansa yhteyttä esimieheen vain niissä asioissa, joissa esimiehen tuki on heidän mielestään välttämätöntä. Kokemus siitä, että esimies on toisinaan vaikeasti tavoitettavissa ja kiireinen, vaikuttaa varhaiskasvatuksen erityisopettajien kynnykseen ottaa yhteyttä omaan esimieheen. Esimieheltä saatu puutteellinen tuki sekä vähäinen läsnäolo tulivat vahvasti esiin myös tutkittaessa päiväkotihenkilöstön kokemuksia omasta osallisuudesta työyhteisössä (Venninen & Leinonen 2012, 197). Esimiehen tuki vaikuttaa stressiin, uupumukseen ja tuloksellisuuteen (Zhang & Zhun 2007).

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat toivovatkin lisää tukea omalta esimieheltään, sillä tuki ylemmältä taholta koetaan tärkeäksi. Lisää tukea kaivataan myös työyhteisön ulkopuolelta,

kuten esimerkiksi varhaiskasvatuksen johdolta ja päättäjiltä. Varhaiskasvatuksen rakenteisiin toivotaan muutosta, jotta varhaiskasvatusta ja varhaiserityiskasvatusta pystyttäisiin toteuttamaan nykyistä paremmin. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat tuntevat usein riittämättömyyttä työssään, sillä he kokivat, etteivät pysty vastaamaan kaikkiin tuen tarpeisiin haluamallaan tavalla.

Tutkimukseni mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajat saavat kaikkia tuen muotoja: tietotukea, aineellista tukea, arvostustukea sekä henkistä tukea. Neitolan (2010) tutkimuksessa on myös nähtävillä sosiaalisen tuen kaikki muodot varhaiskasvatuksen erityisopettajan työssä. Tutkimuksessa sosiaalinen tuki ilmeni muun muassa jaettuna innostuksena, kollegiaalisuutena ja yhdessä tekemisenä. Eniten varhaiskasvatuksen erityisopettajat saavat tietotukea sekä henkistä tukea. Tietotukeen kuuluvat esimerkiksi neuvot, vinkit ja toimintaohjeet. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat pitävätkin erityisen tärkeinä kollegoiltaan saatuja vinkkejä ja ohjeita erilaisissa tilanteissa toimimiseen. Henkisen tuen osalta varhaiskasvatuksen erityisopettajat arvostavat saamaansa kuunteluapua ja myötätuntoa. Mahdollisuutta päästä keskustelemaan hankalista tilanteista pidetään tärkeänä. Myös onnistumisen kokemukset antavat varmuutta työstä suoriutumiseen ja sitä kautta tukevat työtä varhaiskasvatuksen erityisopettajana.

Vähiten varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat saamastaan arvostustuesta. Sinänsä arvostuksen puute ei tullut merkittävästi ilmi haastatteluista, mutta varhaiskasvatuksen erityisopettajat eivät ehkä ajatelleet arvostuksen olevan konkreettista tukea. Muissa tutkimuksissa (esim. Puolakka 2014) on kuitenkin tullut ilmi, että varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat omaa työtä kohtaan muilta saadun arvostuksen olevan vähäistä. Työstä saatu arvostus vaikuttaa työntekijän motivaatioon sekä itsetuntoon, mutta erityisesti myös työntekijän omaan arvostukseen työtään kohtaan. (Virtanen & Sinokki 2014, 207.)

Työssä saadun sosiaalisen tuen koetaan olevan suoraan yhteydessä työhyvinvointiin. Tieto saatavilla olevasta tuesta, mahdollisuus tuen saantiin sekä muilta saatu arvostus omasta työstä auttavat varhaiskasvatuksen erityisopettajia työssä jaksamisessa. Hyvää yhteishenkeä ja huumoria pidetään tärkeänä – erityisesti silloin, kun ollaan haastavien ja vaikeiden asioiden äärellä. Asioista keskustelu, yhdessä pohtiminen ja ratkaisujen löytäminen vähentävät varhaiskasvatuksen erityisopettajien henkistä kuormitusta ja vähentävät stressiä. Myös Puolakan (2014) tutkimukseen vastanneet varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat sitä mieltä,

että työtiimiltä, johtajalta ja muilta yhteistyötahoilta saatu tuki ja positiivinen palaute ovat avainasemassa työssä jaksamisessa ja työhyvinvoinnissa.

Työnohjaus toistui varhaiskasvatuksen erityisopettajien puheissa, mutta vain yksi viidestä kertoi sitä parhaillaan saavansa. Työnohjaus koetaan tärkeäksi lisätueksi työlle, mutta mahdollisuutta työnohjaukseen ei tällä hetkellä ollut. Työnohjaus on väline, jonka avulla kehitetään omaa ammatillisuutta paneutumalla työhön, työyhteisöön ja omaan työrooliin koulutetun työnohjaajan avulla (Salovaara & Honkonen 2013, 295–296). Olennaista on saattaa ohjattava pohtimaan kokemuksiaan ja suhdettaan työhön vuorovaikutuksessa, jossa sekä ohjattava että oppilas oppivat toisiltaan. (Mikola & Oja 2015, 22; Salovaara & Honkonen 2013, 295–296.) Työnohjaus vahvistaa ammatti-identiteettiä, opettaa säätämään omaa käyttäytymistä ja antaa keinoja hallita stressiä. Työnohjauksen vaikutukset ovat siis laajoja ja moniulotteisia, ja työnohjausta on käytetty eri aloilla jo vuosikymmenien ajan. Silti opetusalaalla työnohjausta käytetään edelleen niukasti. (Salovaara & Honkonen 2013, 295–298.)

7 Pohdinta

Tässä luvussa pohdin tutkimuksestani saatuja tuloksia ja palaan tutkimukseni eri vaiheisiin tarkastellen niitä eettisyyden ja luotettavuuden näkökulmasta.

7.1 Pohdintaa tutkimuksen etenemisestä

Laadullisen tutkimuksen perinteissä suhtaudutaan tutkimusetiikkaan liittyviin kysymyksiin hyvin eri tavoin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 112). Toisessa ääripäässä tutkimusetiikan nähdään liittyvän pelkästään itse tutkimustoimintaan; muun muassa siihen, miten aineisto kerätään ja analysoidaan sekä tutkimustulosten esitystapaan. Toisessa ääripäässä tutkimusetiikka nähdään metodologisena seikkana, jolloin kaikki tutkimuksessa tehdyt valinnat ovat moraalisia. Kyse on enimmäkseen siitä, miten tutkimusaihe valitaan ja mitä tutkija pitää tärkeänä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 113.)

Tutkijana olen noudattanut koko tutkimuksen teon ajan hyvää tieteellistä käytäntöä, joka Tuomen ja Sarajärven (2018, 110) mukaan tarkoittaa eettisesti vastuullisten toimintatapojen käyttämistä ja edistämistä. Tutkimukseni kohdalla tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että olen hankkinut tutkimusta varten tarpeellisen tutkimusluvan kaupungilta (lupa saatavilla tutkijalta) ja haastateltavilta suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen (ks. liite 3). Suostumuslomakkeen haastateltavat kirjoittivat ennen haastattelun alkua. Kävin suostumuslomakkeen läpi haastateltavan kanssa vielä suullisesti ennen allekirjoitusta väärinymmärtämisen välttämiseksi. Tutkimusasetelma pysyi ammatillisena, sillä en tuntenut haastateltavia entuudestaan.

Lähetin haastateltaville nähtäväksi haastattelurungon etukäteen (ks. liite 1), mikä lisää Tuomen ja Sarajärven (2018, 86) mukaan tutkimuksen eettisyyttä. Haastateltavilla oli myös mahdollisuus vaikuttaa vielä puhtaaksi kirjoitettuun aineistoon, mikäli heidän mielestään aineistoon oli jäänyt jotain heihin liitettäviä tunnisteita. Lähetin jokaiselle haastateltavalle heidän puhtaaksi kirjoitetun aineistonsa tarkastettavaksi ja yhdestä viidestä aineistosta tuli pyyntö muokkaukseen. Tein aineistoon pyydetyt muokkaukset. Olen tutkijana sitoutunut vastuullisesti tutkimuksen tekoon ja esimerkiksi edellä kuvatun toiminnan avulla tarkasti pitänyt huolen tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonymiteetistä.

Pidin tutkijana jatkuvasti mielessäni *tutkimuksen kohteen ja tarkoituksen* – mitä tutkin ja miksi. Vaikka kvalitatiivisella menetelmällä saatu tutkimustieto on kvantitatiiviseen tutkimukseen verrattuna huonosti yleistettävämpää, olen pyrkinyt poistamaan tätä yleistettävyysongelmaa muun muassa viittaamalla asianmukaisesti aiempaan tutkimustietoon (Alasuutari 2011, 180, 190). Fenomenologinen lähestymistapa tutkimukseeni tuli luonnostaan asettamieni tutkimusongelmien myötä – tahdoin tietää, millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on työyhteisöstään ja työssä saadusta sosiaalisesta tuesta. Perttula (2005, 140) kuitenkin muistuttaa, ettei fenomenologia tutkimusmetodina avaa suoraan tietä toisen tajuntaan. Tutkimuskohde on toisten elävä kokemus ja tutkijalle näyttäytyvä aihe on heidän kokemuksensa siitä.

Aineistonkeruumenetelmänä haastattelu sopi tutkimukseeni hyvin. Koska tutkin kokemuksia, tuntui teemahaastattelu oikealta tavalta lähestyä aihetta. Perttulan (2005, 140) mukaan kokemuksia voidaan tutkia lähes millä tahansa tutkimusmenetelmällä, mutta tutkimusaineistoon on pystyttävä palaamaan. Nauhoitin haastattelut, joten pystyin palaamaan niihin tarvittaessa. Erityisesti teemahaastattelu antaa tilaa sekä haastattelijalle että haastateltavalle, sillä haastattelukysymyksiä ei ole tarkkaan määritelty. Juuri sen takia teemahaastattelu on mielestäni hyvä tapa tutkia kokemuksia. Tutkimukseni aineisto koostuu viidestä haastattelusta, joiden avulla pystyin vastaamaan hyvin asettamiini tutkimuskysymyksiin. Se, onko aineisto hyvä tai huono, riippuu Alasuutarin (2011, 118) mukaan juuri niistä kysymyksistä, joihin aineistoa tulkitsemalla pyritään saamaan vastauksia.

Myös valitsemani analyysimenetelmä toimi aineiston kanssa hyvin yhteen, mutta puhtaasti aineistolähtöisen analyysin teko osoittautui haastavaksi. Huomasin, että paikoitellen tulkitsin aineistoa teorian valossa. Olin esimerkiksi tietoinen sosiaalisen tuen eri muodoista ja huomasin toisinaan poimivani niitä aineistosta sellaisenaan. Aineistolähtöisessä tutkimuksessa havaintojen teoriapitoisuus on kuitenkin nykypäivänä yleisesti hyväksyttyä, sillä ei ole olemassa täysin objektiivisiä havaintoja (Tuomi & Sarajärvi 2018, 81). Vaikka minulla tutkijana oli teorian lisäksi ennakko-oletuksia siitä, kuinka varhaiskasvatuksen erityisopettajat saattavat kokea työyhteisönsä, pyrin tarkastelemaan aineistoa kuitenkin ensisijaisesti jättäen omat oletukseni taka-alalle. Omiin ennakko-oletuksiini vaikuttivat esimerkiksi tuntemus varhaiseryityskasvatuksen toteutustavoista kyseisessä kaupungissa ja yleinen keskustelu varhaiskasvatuksen erityisopettajien työstä.

Vaikka kysyin haastateltavilta lähes suoraan suurin piirtein samaa asiaa, joka on tutkimusongelmana, ei Alasuutarin (2011, 62) mukaan siinäkään tilanteessa vastauksia voi tai tule pitää tutkimuksen tuloksina sellaisenaan. Niinpä tutkimukseni luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava, että haastatteluaineistosta analyysiin päätyneet ilmaukset ja niistä muodostuneet kategoriat ja teemat ovat minun tulkintani – tulokset ovat siis vain yksi tapa tarkastella aineistoa. Tulokset olisivat voineet muotoutua hyvin erilaisiksi myös tilanteessa, jossa haastateltavat olisivat olleet esimerkiksi eri tehtävissä varhaiskasvatuksen erityisopettajana tai eri paikkakunnilla. Pienen otannan vuoksi tutkimuksen tulokset eivät myöskään ole yleistettävissä. Tuloksia ei voi myöskään pitää kovin pysyvinä, sillä kokemukset muokkaantuvat uusien kokemusten myötä ja asioiden kokeminen on aina yksilöllistä.

7.2 Pohdintaa tutkimuksen tuloksista

Tutkimukseni tuo esiin varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksen heidän työyhteisöstään ja työssä saadusta sosiaalisesta tuesta. Tutkimuksen tulokset olivat osittain linjassa oman käsitykseni kanssa tutkittavasta aiheesta – kokemus työyhteisöön kuulumisesta on hyvin ristiriitainen. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat kuuluvansa moneen eri työyhteisöön, mutta samalla heillä oli tunne siitä, etteivät kuulu mihinkään. Voidaankin pohtia, miksi näin on ja miten kuuluvuuden tunnetta voitaisiin lisätä.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat toivovansa nykyistä pienempiä työalueita, joka mahdollistaisi tiiviimmän yhteistyön päiväkodin ja lasten kanssa. Esimerkiksi yksi päiväkotiyhtä varhaiskasvatuksen erityisopettajaa kohden mahdollistaisi kiinnittymisen päiväkodin työyhteisöön nykyistä paremmin sekä vähentäisi huomattavasti varhaiskasvatuksen erityisopettajan työn kuormitusta. On harmillista, ettei nykyisillä resursseilla pystytä tähän. Varhaiskasvatuksen erityisopettajista on kuitenkin lähes jatkuva pula, joten miksei työpaikkoja saada täytettyä ja sitä kautta esimerkiksi työalueita pienemmiksi? Onko kyse palkkauksesta, työn sisällöstä vai työn haastavuudesta ja henkisestä kuormituksesta? Haastateltavat varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertovat kuitenkin pitävän työstään ja rohkaisevat varhaiserityiskasvatuksen pariin lisää työntekijöitä.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat saavansa työssään riittävästi sosiaalista tukea, mutta tuen saannin koettiin olevan heidän itsensä varassa. Tukea sai kysymällä, mutta kynnys avun pyytämiseen erityisesti omalta esimieheltä oli noussut korkeaksi. Vastausta akuuttiin

kysymykseen joutui usein odottamaan kauan, sillä keskeisenä välineenä tuen saajan ja antajan välillä toimi puhelin tai sähköposti. Yleinen kokemus kuitenkin oli, että tukea on aina saatavilla.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, kuinka varhaiskasvatuksen erityisopettajan työn sirpaloituminen monen eri päiväkodin välille aiheuttaa työn kuormittumista, riittämättömyyden tunnetta sekä vaikeutta kiinnittyä päiväkodin työyhteisöön. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat toivovat lisää vapaamuotoisempia yhteisiä tapaamisia muiden saman alueen varhaiskasvatuksen erityisopettajien kanssa, jolloin työtä kuormittavista tekijöistä olisi aikaa keskustella rauhassa ja vertaistuen antaminen ja saaminen olisi mahdollista. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työn haastavuuteen ja työtehtävien moninaisuuteen on selkeästi alettu kiinnittää huomiota, sillä moni haastateltava kertoi, että työnkuvaa on alettu kehittää karsien työstä epäolennainen. Erityisopetusta aiotaan korostaa ja yhteisopettajuuden mallia viedään eteenpäin.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat korostavat työnohjauksen merkitystä työhyvinvoinnille ja omalle jaksamiselle, mutta kertovat, eivät saa ohjausta riittävästi. Työssä ollaan erään haastateltavan kuvauksen mukaan vaikeiden ja raskaidenkin asioiden äärellä, kun puhutaan lapsen kasvusta ja kehityksestä sekä niihin vaikuttavista tekijöistä. Mielestäni olisi ensiarvoisen tärkeää tarjota varhaiskasvatuksen erityisopettajille sekä muille kasvat- ja opetusalan työntekijöille nykyistä enemmän työnohjausta. Fyysisesti ja psyykkisesti hyvinvoiva työntekijä on merkittävä osa työyhteisöä ja yhteisön hyvinvointia. Toivon, että tutkimukseni herätti varhaiskasvatuksen erityisopettajia pohtimaan omaa työyhteisöään, rooliaan työyhteisössä sekä niiden vaikutusta työhyvinvointiin.

Tässä pro gradu -tutkielmassa käsittelemme varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemusta työyhteisöstään ja työssä saadusta sosiaalisesta tuesta. Jatkotutkimusta olisi mielenkiintoista tehdä vertailemalla eri kuntien järjestämää varhaiserityiskasvatusta sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaa. Kiinnostavaa olisi myös kuulla, kuinka päiväkodin kasvattajat näkevät varhaiskasvatuksen erityisopettajan osana työyhteisöään.

Lähteet

- Aalto, I. (2011) Kehittynyt sosiaalinen rakenne työyhteisön kehittämisen edellytyksenä: arviointia kulttuuritutkimuksen ja kriittisen tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa Pauli Juutinen (toim.) *Työyhteisön kehittäminen ja johtaminen*. Helsinki: JTO, 83–93.
- Alasuutari, P. (2011) *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino. (e-kirja)
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2012) Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisten tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa Eeva Hujala ja Leena Turja (Toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 260–273.
- Ailijoki, Suhonen, Nislin, Kontu & Sajaniemi (2013) *Pedagogiset toiminnot erityisryhmissä ja oppimisympäristön laatu*. Journal of Early Childhood Education Research Vol. 2 (1), 24–47.
- Ahonen, L. (2017) *Vasun käyttöopas*. Jyväskylä: PS-kustannus. (e-kirja)
- Cassel, J. (1976) *The contribution of the social environment to host resistance: the fourth wade hampton frost lecture*. American journal of epidemiology, volume 104, issue 2, pages 107–123. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.aje.a112281> [viitattu 19.3.2020]
- Cobb, S. (1976) *Social support as a moderator of life stress*. Psychosomatic Medicine, 38(5), 300–314. <https://doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003> [viitattu 22.2.2020]
- Guimont, C., Brisson, C., Dagenais, G., Milot, A., Vézina, M., Mâsse, B., Moisan, J., Laflamme N. & Blanchette, C. (2006) *Effects of job strain on blood pressure: A prospective study of male and female white-collar workers*. American Journal of Public Health 96 (8), 1436–1443. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2004.057679> [viitattu 14.3.2020]
- Eisenberger, N. (2013) *An Empirical Review of the Neural Underpinnings of Receiving and Giving Social Support: Implications for Health*. Psychosomatic Medicine, volume 75 (6), 545–556.
- Eskola, J. & Suorinta, J. (2005) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2001) Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Juhani Aaltola ja Raine Valli (Toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.
- Ferguson, K., Mang, C & Frost, L. (2017) *Teacher Stress and Social Support Usage*. Brock Education Journal 26 (2).

- Gramer, M. & Reitbauer, C. (2010) *The influence of social support on cardiovascular responses during stressor anticipation and active coping*. Biological Psychology, volume 25 (2), 268–274. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2010.07.013> [viitattu 15.2.2020]
- Haapamäki, J. (2000) *Yhteisö kasvattaa: Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä*. Helsinki: Tammi.
- Halme, N., Heiliö, P., Hietanen-Peltola, M., Huurre, T., Kanste, O., Pelkonen, M., Peltonen, H., Perälä, M. ja Pihkala J. (2015) *Monialainen opiskeluhoito ja sen johtaminen*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Hirsjärvi, S. (2014) Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa Sirkka Hirsjärvi, Pirkko Remes ja Paula Sajavaara (toim.) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi, 123–166.
- Hobfoll, S.E (1988) *The ecology of stress*. New York: Hemisphere Publishing Corporation.
- Huovinen, T. & Rovio, E. (2008) Toimintatutkija kentällä. Teoksessa Hannu L.T. Heikkinen, Esa Rovio ja Leena Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 94–113.
- Hyvärinen, M. (2017) Haastattelun maailma. Teoksessa Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander ja Johanna Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. (e-kirja)
- Kananen, A., Pehkonen-Karioja, P., Rantakokko, P. & Suhonen, M. (2015) *Yhteisöllisyys terveysalan projekteissa*. Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti, 52(2), 118–129.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017) *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017-2030*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30.
- Keskinen, S. (1999) Päiväkoti ja työyhteisön toimivuus. Teoksessa Soili Keskinen ja Nana Virtanen (Toim.) *Päiväkoti työyhteisönä*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 7–19.
- Keskinen, S. & Rautiainen, V. (1999) Sosiaalinen tuki päiväkotihenkilöstön voimavarana. Teoksessa Soili Keskinen ja Nana Virtanen (Toim.) *Päiväkoti työyhteisönä*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 20–31.
- Keskinen, S. & Veikkola, H. (1999) Stressinhallinta päiväkotien työyhteisöissä. Teoksessa Soili Keskinen ja Nana Virtanen (Toim.) *Päiväkoti työyhteisönä*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 32–51.
- Korte, D. S., & Simonsen, J. C. (2018) *Influence of social support on teacher self-efficacy in novice agricultural education teachers*. Journal of Agricultural Education, 59(3), 100–123 <https://doi.org/10.5032/jae.2018.03100> [viitattu 11.3.2020]

- Kuper, H., Marmot, M. & Hemingway, H. (2002) *Systematic review of prospective cohort studies of psychosocial factors in the etiology and prognosis of coronary heart disease*. *Seminars in Vascular Medicine* (2), 267–314.
- Laine, T. (2018) Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Laine, P., Lindberg, M. & Silvennoinen, H. (2016) *Työhyvinvoinnista tarvitaan väestötason seurantatietoa – Työhyvinvoinnin käsite ja mittaamisen problematisointia ja kehittelyä*. *Hallinnon tutkimus*, 35(4), 287–303.
- Lehtomaa, M. (2008) Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Juha Perttula ja Timo Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia, 163–194.
- Leppänen, M. & Rauhala, I. (2012) *Johda ihmistä: Psykologiaa johtajille*. Helsinki: Talentum.
- Lindström, K. (2002) Työryhmien toiminta ja sen kehittäminen. Teoksessa Kari Lindström ja Anneli Leppänen (Toim.) *Työyhteisön terveys ja hyvinvointi*. Helsinki: Työterveyslaitos, 194–209.
- Lämsä, A. & Päivike, T. (2017) *Organisaatiokäyttäytymisen perusteet*. Helsinki: Edita Publishing Oy. (e-kirja)
- Manka, M. & Manka, M. (2016). *Työhyvinvointi*. Helsinki: Talentum Pro (e-kirja)
- Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (2010). *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Mikola, M. & Oja, S. (2015) *Konsultatiivinen työote oppilaan ja opettajan tukena*. Jyväskylä: Oppimis- ja ohjauskeskus Onerva.
- Mikkola, L. (2009) *Sosiaalinen tuki työssä: Katsaus 2000-luvun tutkimuskirjallisuuteen*. Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2009, 26–47.
- Minghui, L., Lei, H., Xiaomeng, C., & Potmëšilc, M. (2018) *Teacher Efficacy, Work Engagement, and Social Support Among Chinese Special Education School Teachers*. *Frontiers in psychology*, 9, 648. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00648> [viitattu 20.3.2020]
- Neitola, M. (2010) Mikä pitää varhaiserityisopettajan alalla – Varhaiskasvatuksen laatutekijät ja työhyvinvointi. Teoksessa Leena Turja ja Elina Fonsén (toim.) *Suuntana laadukas varhaiskasvatus*. Tampere: Suomen varhaiskasvatus, 153–174.

- Neitola, M. (2009) *Varhaiskasvatus eilen tänään ja huomenna*. Lastentarhanopettajaliitto 2009.
- Opetusalan työolobarometri (2017) OAJ:n julkaisusarja 5:2018.
- Opetushallitus (2018) *Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma*. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf [viitattu 4.3.2020]
- Paasivaara, L. (2012) Yksilöistä työyhteisöksi. Teoksessa Juha Perttula ja Antti Syväjärvi (toim.) *Johtamisen psykologia. Ihmisten johtaminen muuttuvassa työelämässä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 55–90.
- Paasivaara, L. & Nikkilä, J. (2010) *Yhteisöllisyydestä työhyvinvointia*. Helsinki: Nord Print Oy.
- Perttula, J. (2005) Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Juha Perttula ja Timo Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia, 115–162.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (2018) Muuttuva varhaiskasvatus. Teoksessa Päivi Pihlaja ja Riitta Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–50.
- Pihlaja, P., Rantanen, M. & Sonne, V. (2010) *Varhaiserityiskasvatuksen haasteita ja vahvuuksia*. Varsinais-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen julkaisuja 1/2010.
- Pihlaja, P. (2009) *Erytisopettajan koulutus, kelpoisuus ja osaaminen*. Lastentarhanopettajaliitto 2009.
- Pihlaja, P. (2006) Varhaiserityiskasvatuksen lähtökohtia. Teoksessa Päivi Pihlaja ja Elina Kontu (toim.) *Arjen moninaisuutta. Erytisyryhmät päiväkodissa*. Stakes, Raportteja 14/2006. Helsinki: Valopaino Oy, 9–20.
- Pihlaja, P. (2003) *Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoidossa. Erytisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalilla ja kielellisen kehityksen alueella*. Turku: Turun yliopisto
- Pirkola, H., Rantakokko, P. & Suhonen, M. (2016) *Workplace spirituality in health care: an integrated review of the literature*. *Journal of Nursing Management*, 24(7), 859–868.
- Puolakka, S. (2011) *Opi rakentamaan työhyvinvointia*. Helsinki: Työväen Sivistysliitto TSL ry.
- Puolakka, S. (2014) ”Moniottelijana varhaiskasvatuksen kentällä” – *Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhyvinvointi*. *Sveojen kiemurat*, 2014 (4), 20–23.
- Rajamäki, S. & Mikkola, L. (2017) *Työyhteisön vuorovaikutus ja työyhteisöön kuuluminen. Hoitohenkilökunnan käsityksiä*. *Työelämän tutkimuksia – Arbetslivsforskning* 15 (3), 250–265.

- Rauramo, P. (2012). *Työhyvinvoinnin portaat: Viisi vaikuttavaa askelta*. Helsinki: Edita.
- Riivari, E. (2017) *Innovatiivisuuden hyveet: Monimenetelmällinen tutkimus eettisestä organisaatiokulttuurista ja organisaation innovatiivisuudesta*. *Lectio praecursoria*. Hallinnon tutkimus, 36(1), 71–75.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017) Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander ja Johanna Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. (e-kirja)
- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2013). *Voi hyvin, opettaja!* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saari, T. (2016) *Resilienssi työntekijän voimavarana asiantuntijatyön aikapaineiden hallinnassa*. Hallinnon tutkimus, 36(3), 232–243.
- Sinokki, M. (2011a) *Sosiaaliset tekijät työssä ja työntekijöiden terveys*. Työelämän tutkimuksia – Arbetslivsforskning 9 (2), 174–179.
- Sinokki, M. (2011b) *Social factors at work and the health of employees*. *Studies in social security and health* 115.
- Stansfeld, S. (2006) Social support and social cohesion. In: Marmot L, Wilkinson R, eds. *Social determinants of health*. New York: Oxford University Press
- Suhonen, M., Lunkka, N. & Turkki, L. (2019) Yksilöistä työyhteisöksi. Teoksessa Ville Pietiläinen ja Antti Syväjärvi (toim.) *Johtamisen psykologia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 75–114.
- Suhonen, E. & Kontu, E. (2006) Moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa Päivi Pihlaja ja Elina Kontu (toim.) *Arjen moninaisuutta. Erityisryhmät päiväkodissa*. Stakes, Raportteja 14/2006. Helsinki: Valopaino Oy, 29–32.
- Sympa (2020) <https://www.sympa.com/fi/kirjasto/ebookit-ja-oppaat/kehityskeskusteluopas/> [viitattu 1.3.2020]
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tökkäri, V. (2018) Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Jarkko Toikkanen ja Ira A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland University Press, 64–84.
- Vahtera, J. & Uutela, A. (1994) *Sosiaaliset verkostot ja sosiaalinen tuki terveysresursseina*. *Duodecim: lääketieteellinen aikakauskirja*, 110 (11), 1054–1060.
- Varhaiskasvatuslaki (2018) <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> [viitattu 17.3.2020]

- Vartiainen P., Raisio, H. & Lindström, N. (2016) Kompleksisuuden johtaminen – kohti uutta ymmärrystä. Teoksessa Antti Syväjärvi ja Ville Pietiläinen (toim.) *Inhimillinen ja tehokas sosiaali- ja terveysjohtaminen*. Tampere: Tampere university, 227–267.
- Venninen, T. & Leinonen, J. (2012) Päiväkotihenkilöstön kokemuksia omasta osallisuudestaan työyhteisössä. Teoksessa Päivi Atjonen (toim.) *Oppiminen ajassa – kasvatus tulevaisuuteen*. Suomen kasvatustieteellisen seuran tutkimuksia 61, 187–204.
- Viljamaa, E. & Takala, M. (2017) *Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista*. Journal of Early Childhood Education Research; Vol 6(2), 207–229.
- Virtanen, P. & Sinokki, M. (2014) *Hyvinvointia työstä. Työhyvinvoinnin kehittyminen, perusta ja käytännöt*. Tallinna: Tallinna Raamatutrukikoda.
- Zhang, Q. & Zhu, W. 2007. *Teacher stress, burnout, and social support in Chinese secondary education*. Human Communication 10, 487–496.

Liite 1

Haastattelukysymykset

1. Millainen on koulutustaustasi ja työhistoriasi?
2. Millä tavoin kuvailisit työtäsi varhaiskasvatuksen erityisopettajana tällä hetkellä?
3. Kuvaile työyhteisöäsi. Kerro esimerkiksi ketä siihen kuuluu.
4. Mitkä tekijät vaikuttavat siihen, että koet/et koe juuri nämä ihmiset työyhteisöksesi?
5. Minkälaisena näet oman roolisi työyhteisössäsi?
6. Millaista yhteistyötä teet
 - a. Muiden varhaiskasvatuksen erityisopettajien kanssa
 - b. Päiväkodin johtajan kanssa
 - c. Oman esimiehen kanssa
 - d. Varhaiskasvatuksen opettajien kanssa
 - e. Muiden ammattilaisten kanssa, esim terapeutit?
7. Millaista tukea saat työhösi varhaiskasvatuksen erityisopettajana
 - a. Muilta varhaiskasvatuksen erityisopettajilta
 - b. Päiväkodin johtajalta
 - c. Omalta esimieheltä
 - d. Varhaiskasvatuksen opettajilta
 - e. Muilta ammattilaisilta, esim terapeuteilta?
8. Keneltä saat eniten tukea työhösi varhaiskasvatuksen erityisopettajana?
9. Kaipaako työssäsi lisää tukea?
 - a. Millaista tukea kaipaat ja keneltä? / Miksi et?
10. Luotatko siihen, että tukea on työyhteisössäsi tarvittaessa saatavilla?
11. Pidätkö sosiaalista tukea tärkeänä työssä jaksamisen kannalta? Miksi/miksi et?
12. Mitkä asiat työyhteisössäsi lisäävät sinun työhyvinvointiasi? Kerro esimerkki.
13. Mitkä asiat koet työssäsi raskaaksi? Miksi?
14. Koetko, että työyhteisössäsi on jotain kehitettävää? Mitä?
15. Onko vielä jotain, mitä haluaisit kertoa?

Liite 2

Arvoisa varhaiskasvatuksen erityisopettaja,

Opiskelen Oulun yliopistossa kasvatustieteen maisteriohjelmassa pääaineena erityispedagogiikka. Työstän parhaillaan pro gradu -tutkielmaa, joka käsittelee varhaiskasvatuksen erityisopettajan työyhteisöä ja sieltä saatua sosiaalista tukea. Olisin kiinnostunut haastattelemaan Sinua tutkimustani varten.

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millainen on varhaiskasvatuksen erityisopettajan työyhteisö ja millaista sosiaalista tukea varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat työssä saavansa. Tutkimuksen tekoa varten olen saanut Oulun kaupungilta asianmukaisen tutkimusluvan.

Pyydän, että saisin haastatella Sinua tutkimustani varten. Haastattelu kestää puolesta tunnista tuntiin ja se nauhoitetaan, jos sopii. Haastattelurunko ja teemat ovat tämän sähköpostin liitteissä. Haastatteluaineisto analysoidaan anonymisti ja luottamuksellisesti. Valmiista pro gradu -tutkielmasta ei käy ilmi keitä siihen on haastateltu.

Pyytäisin, että ehdottaisit Sinulle sopivaa ajankohtaa sekä mahdollista paikkaa haastattelua varten. Voin tulla esimerkiksi työpaikalleni tekemään haastattelua ja toivoisin ajankohdan olevan mahdollisimman pian. Vastaan mielelläni kaikkiin kysymyksiin koskien tutkielmaani ja haastattelua.

Kiitos jo etukäteen avustasi!

Ystävällisin terveisin,

Essi Laurila

essi.laurila@gmail.com

Erityispedagogiikan maisteriopiskelija

Oulun yliopisto

Liite 3

Tutkimuslupalomake

Olen Essi Laurila, erityispedagogiikan maisteriopiskelija Oulun yliopistosta. Tutkin pro gradu -tutkielmassani varhaiskasvatuksen erityisopettajien työyhteisöä sekä heidän kokemustaan työssä saadusta sosiaalisesta tuesta. Aineistonkeruu tapahtuu haastattelun avulla, joka nauhoitetaan. Haastattelun kesto on noin puolesta tunnista tuntiin.

Lupaän käsitellä haastattelulla keräämääni aineistoa luottamuksellisesti ja anonymisti. En raportoi tutkimusaineistossa ilmeneviä yksittäisiä ihmisiä koskevia tietoja kenellekään tutkimuksen ulkopuoliselle henkilölle. Lupaän olla kopioimatta ja luovuttamatta tutkimuksen aineistoa tai sen osia kenellekään ulkopuoliselle. Lupaän hävittää tutkimusaineiston välittömästi, kun tutkimus on päättynyt. Haastatteluun osallistuneilla on myös oikeus nähdä haastattelun aineisto ennen kuin se julkaistaan.

Tutkimuslupa:

Osallistun tutkimukseen ja annan haastattelussa tallennetun aineiston yllä mainituin ehdoin tutkimuskäyttöön.

Päivämäärä ja allekirjoitus: _____