

**Psykososiaalisen työympäristön yhteys varhaiskasvatuk-  
sen laatuun varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta**

Hennariina Moisio & Laura Mustalahti

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2020

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Moisio, Hennariina & Mustalahti, Laura. 2020. Psykososiaalisen työympäristön yhteys varhaiskasvatukseen laatuun varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 58 sivua + liitteet.**

Tässä tutkielmassa tarkastellaan psykososiaalisen työympäristön yhteyttä varhaiskasvatukseen laatuun varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta. Tutkielmamme keskittyy varhaiskasvatuksen työoloihin ja laatuun.

Tutkimus toteutettiin laadullisena fenomenologista lähestymistapaa hyödyntäen. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua, ja aineisto analysoitiin teorialähtöisen sisällönanalyysiin keinoin. Tutkimukseen osallistui yhdeksän varhaiskasvatuksen opettajaa kolmesta eri kunnasta.

Tulokset osoittivat varhaiskasvatuksen opettajien korostavan vuorovaikutuksen, riittävien henkilöstöressurssien sekä lapsilähtöisyyden merkitystä varhaiskasvatukseen laatuun. Laatua heikentävänä ja kuormittavuutta aiheuttavana pidettiin henkilöstön riittämättömyyttä, työn organisoinnin haasteita sekä heikkoja vuorovaikutus- ja työyhteisötaitoja. Tuloksissa korostui työn kuormittavuus.

Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat tunnistivat varhaiskasvatuksen laatutekijät ja haluavat toimia niiden mukaisesti, mutta työolojen haasteellisuuden vuoksi se ei ole aina mahdollista. Laatutekijöiden toteuttamisen edellytyksenä voidaan olettaa olevan toimiva psykososiaalinen työympäristö. Tämä taas vaatii alalle riittäviä resursseja ja alan kokonaisvaltaista arvostusta yhteiskunnassa.

Asiasanat: varhaiskasvatus, psykososiaalinen työympäristö, laatu, työolot

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
1.1	Varhaiskasvatuksen laatu.....	5
1.2	Laadukkaan varhaiskasvatuksen tekijät ja merkitys.....	8
1.3	Psykososiaalinen työympäristö ja työolot varhaiskasvatuksessa.....	11
1.4	Tutkimuskysymykset.....	20
<b>2</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>21</b>
2.1	Fenomenologia metodologisena lähtökohtana.....	21
2.2	Aineiston keruu.....	21
2.3	Aineiston analyysi.....	24
2.4	Eettiset ratkaisut.....	25
<b>3</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>27</b>
3.1	Laatua tukevat myönteiset psykososiaalisen työympäristön tekijät.....	27
3.2	Laatua heikentävät kielteiset psykososiaalisen työympäristön tekijät.....	31
<b>4</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>38</b>
4.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	38
4.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	44
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>47</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>59</b>

# 1 JOHDANTO

Varhaiskasvatusala on muuttunut huomattavasti viime vuosina. Eduskunta hyväksyi uuden varhaiskasvatuslain (Finlex 540/2018) syksyllä 2018, jonka voimaantumisen myötä päivitettiin myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018). Nämä velvoittavat asiakirjat ohjaavat varhaiskasvatusta ja sen kehittämistä aiempaa tavoitteellisemmin (Vlasov ym., 2018). Varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisen vastuun korostuessa opettajien SAK-aikaa eli lapsiryhmätöinnin ulkopuolista suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin varattua aikaa lisättiin 13 prosenttiin viikkotyöajasta toukokuussa 2018 (KVTES 2018 liite 5, 4 § 1; KT:n yleiskirje, 2018 liite 8). Syksyllä 2016 astui voimaan laki, joka rajoitti lasten subjektiivista varhaiskasvatusoikeutta ja samaan aikaan yli 3-vuotiaiden ryhmäkokoja suurennettiin. Keväällä 2019 muodostettu hallitus päätti palauttaa subjektiivisen varhaiskasvatusoikeuden ja ryhmäkoot entiselleen. Muutokset astuvat voimaan elokuussa 2020.

Muutosten tavoitteena on parantaa laatua, lisätä varhaiskasvatuksen arvostusta ja nostaa varhaiskasvatuksen asemaa. Viime vuosina varhaiskasvatuskoulutuksen aloituspaikkoja on lisätty pedagogisesti pätevien opettajien tarpeen vuoksi. Samaan aikaan varhaiskasvatuksen opettajat uupuvat työtaakkansa alle ja alan houkuttelevuus on laskussa, mikä näkyy koulutukseen hakijoiden määrässä (Yle 2019). Toisaalta varhaiskasvatuksen opettajilla on tällä hetkellä hyvät työllistymismahdollisuudet, ja he pääsevät usein valitsemaan useasta tarjolla olevasta paikasta itselleen mieluisimman.

Suomessa ei ole tehty kovin laajasti kokonaisvaltaista varhaiskasvatuksen työolo- ja laatu tutkimusta (Eurofound, 2015; Hjelt & Karila, 2017), joten tutkielmamme keskittyy näihin aiheisiin. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia psykososiaalisesta työympäristöstä ja sen yhteydestä laatuun varhaiskasvatuksen instituutiossa. Tutkielmamme kiinnittyy varhaiskasvatuksen laadun määrittäisiin sekä psykososiaalisen työympäristön eri ulottuvuuksiin, kuten vuorovaikutustaitoihin sekä työn organisointiin ja johtamiseen. Kerromme myös varhaiskasvatuksen työympäristöstä. Alan käsitteistö

on muuttunut ja käytämme tässä työssä lähteissä käytetyn päivähoiton käsitteen sijaan termiä varhaiskasvatus ja aiemman lastentarhanopettaja -nimityksen sijaan varhaiskasvatuksen opettaja.

## 1.1 Varhaiskasvatuksen laatu

Puhe varhaiskasvatuksen laadusta on kasvanut merkittävästi viime vuosikymmenien aikana (Alila, 2013). Myös globaalilla tasolla ollaan yhä kiinnostuneempia varhaiskasvatuksen laadusta (Brodin & Renblad, 2015). Kiinnostuksen varhaiskasvatuksen laatua kohtaan on herättänyt laaja tutkimusnäyttö siitä, että laadukas varhaiskasvatus ohjaa lapsen kehitystä positiiviseen suuntaan ja lisää hyvinvointia (Moilanen, 2010). Tietomme varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttavista tekijöistä sekä vaikutuksista lasten kehitykseen kasvaa jatkuvasti (Ceglowski & Baciagalupa, 2002). Varhaiskasvatuksen kansainvälisessä kontekstissa laatupuhe alkoi 1980 -luvun alussa, ja Suomeen varhaiskasvatuksen laatupuhe saapui 1990 -luvulla (Alila, 2013). Vuonna 1987 Sosiaalhallitus julkaisi Suomessa ensimmäisen varhaiskasvatuksen laatuun liittyvän asiakirjan, jossa haastettiin tutkijat pohtimaan, mitä varhaiskasvatuksen laatu tarkoittaa. Viimeisimpänä on julkaistu kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen eli Karvin toimesta varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset vuonna 2018 (Vlasov ym., 2018).

Nykypäivänä varhaiskasvatuksen ohjausasiakirjoissa laatua pidetään tärkeänä ja sitä korostetaan, mutta laadun määrittely kasvatuksen kentällä ei ole yksiselitteistä (Vlasov ym., 2018). Laatuun liittyvät käsitteet ovat varhaiskasvatusalalla vielä vieraita sekä vakiintumattomia, ja termejä ymmärretään hyvin eri tavoin. Laatu mielletään usein edelleen tiettyjen standardien saavuttamisena (Reeves & Bednar, 2005). Laatu on käsitteenä suhteellinen, monitahoinen sekä dynaaminen ja tämän vuoksi myös kiehtova tutkimusaiheena (Alila 2013; Hujala & Fonsén, 2011). Ilmiönä se saadaan näkyviin, kun se liitetään johonkin objektiin ja substanssiin. Laatupuheessa tulee ottaa aina huomioon ympäröivä yhteiskunta ja kulttuuri sekä niiden tuottamat merkitykset. (Alila, 2013; Vlasov ym., 2018.)

Laatu tulee näkyviin pedagogisten prosessien ja vuorovaikutustilanteiden kautta (Sheridan, 2009). Varhaiskasvatuksen kontekstissa laatu saa myös pedagogisia piirteitä (Alila, 2013). Vlasovin ja kumppaneiden (2018) mukaan laadun voidaan todeta tarkoittavan yleisesti ottaen vaatimustenmukaisuutta.

Laatua voidaan tarkastella sekä objektiivisesta että subjektiivisesta näkökulmasta. Objektiivinen näkökulma tarkoittaa sitä, että tutkimusten perusteella voidaan määritellä objektiivinen totuus laadusta ja määritellä varhaiskasvatuksen laatu sen mukaan (Parrila, 2004). Varhaiskasvatuksen laadusta ei kuitenkaan löydy yhtä selkeää määritelmää, koska eri aikakausien tutkijat sekä poliittiset päättäjät ovat määritelleet sitä eri tavoin (Farquhar, 1990; Moilanen, 2019; Parrila, 2004). Parrilan (2004) mukaan objektiivista lähestymistapaa laatuun onkin kritisoitu ja sen tilalle on tarjottu subjektiivista laadun paradigmaa, jonka mukaan laadun tarkastelussa tulee huomioida käsitteen arvovälitteisyys, subjektiivisuus sekä dynaamisuus. Näin ollen laadun merkitys on aina erilainen riippuen sekä ajasta että paikasta (Parrila, 2004). Parrila (2004) toteaa, että näkökulmat eivät välttämättä ole toisiaan poissulkevia, vaan voidaan puhua intersubjektiivisesta laadun paradigmasta, jossa näkökulmat yhdistyvät.

Laadun olemusta ja kokonaisuutta ei voida hahmottaa tarkastelemalla vain yhtä laadun näkökulmaa, vaan käsitteen kannalta keskeiset laatutekijät tulee avata ja niiden välisiä suhteita tulee tarkastella. (Alila, 2013). Suomessa varhaiskasvatuksen tavoitteet on määritelty varhaiskasvatuslaissa (Finlex 540/2018), varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014), joiden mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on muun muassa edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Kun määritellään kansallista varhaiskasvatuksen laatua, tulee tarkastella myös tavoitteiden taustalla olevia arvoja, jotka luovat perustan laadun määrittelylle (Vlasov ym., 2018). Arvopohja, jolle suomalainen varhaiskasvatus perustuu, on kirjattu Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteisiin (2018), jonka mukaan arvot ovat lapsuuden itseisarvo, ihmisenä kasvaminen, lapsen oikeudet, yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja moninaisuus, perheiden monimuotoisuus sekä terveellinen ja kestävä elämäntapa.

Laatua määriteltäessä tulee huomioida myös laadun rakenne -ja prosessitekijät. Laadun rakennetekijöillä tarkoitetaan lakien, asetusten ja muiden valtakunnallisten asiakirjojen säätelemiä varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyviä tekijöitä (Bonnetti & Brown, 2018; Ishimine, Tayler, & Thorpe, 2009; Vlasov ym., 2018). Rakennetekijät ovat melko pysyviä ja ne määrittelevät sen, kuka vastaa varhaiskasvatustoiminnasta, missä toimintaa järjestetään ja millaisissa puitteissa. Rakennetekijöihin sisältyy niin sanottu rautakolmio eli henkilöstön koulutus, henkilöstön ja lasten välinen suhdeluku sekä ryhmäkoko (Bonnetti & Brown, 2018; Ceglowski & Bacigalupa, 2002; Ishimine, Tayler, & Thorpe, 2009). Vlasov ja kumppanit (2018) toteavat laadun rakennetekijöiden toimivan kivijalkana pedagogiselle toiminnalle eli laadun prosessitekijöille, jotka kuvaavat, miten varhaiskasvatukselle asetettuja tavoitteita ja sisältöjä käytännössä toteutetaan. Ne ovat ydintoimintoja, joilla on suora yhteys lapsen kokemuksiin. Näitä prosessilaadun tekijöitä ovat pedagoginen toiminta ja sen johtaminen, suunnittelu, toteuttaminen, arviointi ja kehittäminen opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti. Tekijöitä ovat myös vuorovaikutussuhteet sekä lasten että aikuisten välillä sekä eri osapuolten kokemukset osallisuudesta. Muiden laadun osa-alueiden tavoin myös prosessitekijät ovat sidottuja aikaan, paikkaan ja kulttuuriseen todellisuuteen (Vlasov ym., 2018).

Varhaiskasvatuksen laadun tärkeys näkyy myös siihen liittyvän tutkimuksen selvänä lisääntymisenä (Ceglowski & Bacigalupa, 2002; Moss & Dahlberg, 2008; Paananen, Kumpulainen, & Lipponen, 2015). Varhaiskasvatuksen laatua on tutkittu 1970-luvulta lähtien laajasti (Ceglowski & Bacigalupa, 2002). Usein tutkimukset keskittyvät varhaiskasvatuksen vaikutuksiin juuri sosiaalis-taloudellisesti heikommassa asemassa oleviin lapsiin (Burger, 2010). Eniten laatua on tarkasteltu tutkijoiden ammatillisesta näkökulmasta, joka keskittyy ylhäältä alas suuntautuvaan näkökulmaan (Ceglowski & Bacigalupa, 2002). Tämän tavoitteena on määritellä muuttujat, jotka vaikuttavat laadukkaalla varhaiskasvatuksella saavutettaviin tuloksiin. Tutkijoiden näkemysten lisäksi laatua voidaan määritellä vanhempien, lasten ja henkilökunnan näkökulmasta (Ceglowski & Ba-

ciagalupa, 2002). Vanhemman näkökulmaa on tutkittu vaatimattomasti ja henkilöstön ja lapsen näkökulmia vielä vähemmän. Vanhempien näkökulman tutkimuksissa keskitytään vanhempien käsityksiin laadusta, mukaan lukien varhaiskasvatuksen joustavuus ja henkilöstön reagointi perheen tarpeisiin. Henkilöstön käsitys laadusta voi sisältää hallinnolliset seikat, kollegiaaliset suhteet sekä yhteistyön vanhempien kanssa. (Ceglowski & Baciagalupa, 2002.) Lasten käsityksiä laadusta tulisi tutkia lisää.

Eri tutkimusaaltojen aikana tutkimuksen painotus on ollut erilainen (Ceglowski & Baciagalupa, 2002; Parrila, 2004). Varhaisessa tutkimuksessa keskityttiin lastenhoidon vaikutuksiin pieniin lapsiin ja heidän kiintymyssuhteisiinsa. Tämän jälkeen heräsi kiinnostus, miten lastenhoidon vaihtelut vaikuttavat etenkin lasten kognitiiviseen ja sosiaaliseen kehitykseen (Ceglowski & Baciagalupa, 2002). Tutkimuksen kohteena on ollut myös varhaiskasvatusta ja kotihoitoa vertaileva tutkimus, varhaiskasvatuspaikkojen ja -muotojen laadullisten erojen selvittäminen, laatuun liittyvien tekijöiden identifioiminen (Parrila, 2004), laatuun vaikuttavat tekijät sekä varhaiskasvatuksen eri toimijoiden subjektiiviset käsitykset ja kokemukset laadusta (Alila, 2013). 2000-luvulla on julkaistu runsaasti laatuun liittyvää kansainvälistä varhaiskasvatuksen tutkimusta. Tutkimus on kohdistunut pääosin laadunarviointiin, mutta laadun käsitettä ja laadun mointahoisuutta on tutkittu melko vähän (Alila, 2013). Myös lasten ikäjakauma lapsiryhmässä on jäänyt vaille laajaa käsittelyä tutkimuksissa (Ceglowski & Baciagalupa, 2002).

## 1.2 Laadukkaan varhaiskasvatuksen tekijät ja merkitys

Institutionaalista varhaiskasvatusta järjestetään kunnissa, kuntayhtymissä sekä muiden palveluntuottajien toimesta. Sitä voidaan tarjota päiväkodissa, perhepäivähoidossa tai avoimena varhaiskasvatuksena, jolla tarkoitetaan esimerkiksi kerhotoimintaa. Nämä varhaiskasvatuksen erilaiset toimintamuodot haastavat Vlasovin ja kumppaneiden (2018) mukaan laadukkaan ja valtakunnallisesti tasalaa-



tuisen varhaiskasvatuksen toteutumisen. Varhaiskasvatuslaissa määritellyt tavoitteet sekä sama opetussuunnitelma ohjaavat kaikkia varhaiskasvatuksen toimintamuotoja, mutta kuitenkin henkilöstön koulutuskelpoisuusvaatimukset sekä fyysiset oppimisympäristöt ovat erilaisia.

Varhaiskasvatustyö vaatii jatkuvaa laadunhallintaa, jolla tarkoitetaan varhaiskasvatuksen johtamista, suunnittelua, arviointia sekä strategisia toimenpiteitä (Vlasov ym., 2018). Näillä ohjataan toimintaa kohti asetettuja laatutavoitteita. Tutkimuksissa on todettu työntekijöiden koulutuksella (Burchinal, Cryer, Clifford, & Howes, 2002; De Kruif, McWilliam, Ridley, & Wakely, 2000) sekä hyvällä tiimityöllä (Alijoki, Suhonen, Nislin, Kontu, & Sajaniemi, 2013; Ceglowski & Baciagalupa, 2002; OECD, 2012) olevan yhteys varhaiskasvatuksen laatuun. Pätevyys itsessään ei ole laadun tae, vaan hyvin koulutetun henkilöstön kyky luoda pedagogisesti laadukas oppimisympäristö (Alijoki ym., 2013; OECD, 2012) sekä olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa (Early ym., 2007). Korkeasti koulutettu henkilökunta pystyy myös vastaamaan paremmin lasten tarpeisiin, ja he suhtautuvat lapsiin lämpimämmin kuin alemman koulutuksen saanut henkilökunta (Ceglowski & Baciagalupa, 2002). Samoin kasvatushenkilökunnan ja vanhempien välisellä hyvällä kommunikaatiolla on havaittu yhteys parempaan varhaiskasvatuksen laatuun.

Myös pieni henkilöstön ja lasten välinen suhdeluku ja pienempi ryhmäkoko takaavat parempaa laatua (Ceglowski & Baciagalupa, 2002). Lapsiryhmän koon kasvu ja osa-aikaisen varhaiskasvatuksen tuomat muutokset lapsiryhmään nostavat sekä lasten että aikuisten sosiaalisen kuormituksen määrää (Karila, 2016). Suurempi lapsiryhmä vaikuttaa myös henkilöstön viestintään lisäten autoritääristä ilmapiiriä (OECD, 2012). Lisäksi henkilökunnan pysyvyys on yhteydessä laadukkaaseen varhaiskasvatukseen (De Schipper, Tavecchio, Van IJzendoorn, & Linting, 2003). Ceglowskin ja Baciagalupan (2002) mukaan fyysinen ympäristö on myös tärkeä laadun indikaattori. Fyysisten tilojen on oltava ennen kaikkea turvallisia, tilaa tulee olla riittävästi ja materiaalien tulee olla ikätasolle sopivia. Fyysisen ympäristön lisäksi hyvä ilmapiiri tukee varhaiskasvatuksen laatua. Hyvä ilmapiiri syntyy usein työhyvinvoinnin ja työssä viihtyvyyden kautta,

jotka myös motivoivat työntekijöitä järjestämään laadukasta varhaiskasvatusta (Hujala & Fonsén, 2010).

Päiväkotiympäristö on monelle lapselle kodin jälkeen keskeisin kasvuympäristö, ja näin ollen sen vaikutukset lapsen kehitykseen ovat merkittäviä (Alijoki ym., 2013). Laadukas varhaiskasvatus antaa lapselle paremmat edellytykset matemaattisten ja kielellisten taitojen kehitykseen, parempiin kognitiivisiin ja sosiaalisiin taitoihin sekä parempaan itsesäätelyyn kuin niillä lapsilla, jotka eivät ole osallistuneet laadukkaaseen varhaiskasvatukseen (Brodin & Renblad, 2015; Burger, 2010; Ceglowski & Baciagalupa, 2002; Early ym., 2007; Felfe & Lalive, 2018; Geoffroy ym., 2010; Harris, Thompson, & Norris, 2007; Vlasov ym., 2018; Zagel, Kadar-Satat, Jacobs, & Glendinning, 2013). Laadukkaaseen varhaiskasvatukseen osallistumisella on osoitettu olevan yhteys myös myöhempään koulumenestykseen. Lapsen tulee saada tuntee olonsa turvalliseksi ja hyväksytyksi kasvuympäristössään (Alila ym., 2013).

Kiinnostusta varhaiskasvatuksen laatua kohtaan herättää myös varhaiskasvatuksen merkitys varhaisen puuttumisen ja ongelmien ennaltaehkäisyn näkökulmasta (Alila ym., 2013). Laadukkaan institutionaalisen varhaiskasvatuksen on todettu kohentavan lasten elinoloja, millä on keskeinen merkitys tulevaisuuden kannalta. Suurimman hyödyn laadukas varhaiskasvatus tarjoaa lapsille, joilla on kasvuun ja kehitykseen liittyviä riskejä (Alila ym., 2013; Burger, 2010; Early ym., 2007). Laadukkaallakaan varhaiskasvatuksella ei yksinään voida kokonaan poistaa yhteiskunnallisen eriarvoisuuden pulmia (Burger, 2010; Karila, 2016).

### 1.3 Psykososiaalinen työympäristö ja työolot varhaiskasvatuksessa

Opetustoimen ja varhaiskasvatuksen työsuojelua ja -turvallisuutta koskevan julkaisun (Opetushallitus, 2020) mukaan psykososiaalisella työympäristöllä tarkoitetaan työn organisointia ja toimintatapoja, työn kuormittavuutta, vuorovaikutus- ja työyhteisötaitoja sekä työyhteisön johtamista. Psykososiaalinen työympäristö kuuluu fyysisen työympäristön ohella varhaiskasvatuksen työsuojeluun, joka käsittää kaiken työhön, työoloihin, henkilöstöön ja työympäristöön liittyvän toiminnan (Opetushallitus, 2020). Rauramo (2012) määrittelee lähes samoin psykososiaalisen työympäristön muodostuvan työn johtamisesta, organisoinnista, yhteistyöstä, viestinnästä ja vuorovaikutuksesta sekä yksilöllisestä käyttäytymisestä työyhteisössä. Näiden lisäksi käsitteeseen kuuluu psyykkiset ja sosiaaliset kuormitustekijät (Rauramo, 2012). Psykososiaalisen työympäristön tutkimuksen historiassa on käsitelty muun muassa yksilön työtä koskevien vaatimusten ja palkkioiden tasapainoa, työpaikan sosiaalista pääomaa ja työpaikkakiusaamista (Rugulies, 2019). Tutkimukset ovat siten keskittyneet työntekijöiden kokemuksiin työpaikkakohtelusta, työtehtävien tunteisiin perustuviin vaikutuksiin tai esimerkiksi johtajien tai kollegoiden toimintatapoihin.

Varhaiskasvatuksessa työolojen määritelmällä viitataan usein rakenteellisiin laatutekijöihin ja muihin tunnusomaisiin piirteisiin, kuten tiimityöhön, ei-rahallisten etujen tavoitteluun ja johtajuuden muotoihin, jotka voivat vaikuttaa ammattilaisten kykyyn tehdä työtään ja heidän kokonaisvaltaiseen työtyytyväisyyteensä (OECD, 2012). Rakenteellisilla laatutekijöillä tarkoitetaan esimerkiksi ansiotuloa, aikuisten ja lasten välisiä suhdelukuja sekä lapsiryhmäkokoja. OECD:n toteuttaman laatuhankkeen myötä on syntynyt laadun käsikirja, jonka pohjalta on laadittu jäsenmaille kansalliset maaprofiilit, ja Suomen maaprofiili on paneutunut nimenomaan henkilöstön osaamisen ja työolojen parantamiseen (Karila, 2016). Henkilöstön työolot nähdään tässä keskeisenä osana rakenteellista laatua.

Vähäisten varhaiskasvatuksen työolo- ja laatututkimusten on arvioitu johtuvan siitä, että hyvien työolojen ja ammatillisten kehittymismahdollisuuksien positiiviset vaikutukset sekä työntekijöihin että lapsiin nähdään itsestäänselvyysnä, ja tieteellistä näyttöä asiasta ei koeta oleellisena (Eurofound, 2015). Suomalaiseen varhaiskasvatustyöhön keskittyneet tutkimukset ovat käsitelleet lähinnä henkilöstön ammatillisuutta, osaamista ja asiantuntijuutta. Varhaiskasvatuksen henkilöstön rakenteellisista tekijöistä, kuten henkilöstömitoituksesta ja koulutustasosta on kuitenkin tehty kansainvälistä tutkimusta, ja tutkimustulosten yhdenmukaisuuden vuoksi niiden voidaan olettaa pätevän myös Suomessa (Alila, Eskelinen, & Estola, 2014). Tulosten mukaan työntekijöiden korkean koulutustason tuoma sensitiivisyyden kasvu ja lasten oppimistulosten paraneminen vaikuttavat varhaiskasvatuksen laatuun ja lasten hyvinvointiin. Alilan, Eskelisen ja Estolan (2014) mukaan Suomessa ei kuitenkaan ole OECD:n suositustason mukaista määrää pedagogisen yliopistollisen koulutuksen saaneita työntekijöitä eikä siten heidän potentiaaliaan osata hyödyntää. Tutkimusten mukaan vähäisen aikuisten määrän on todettu vaikuttavan kielteisesti niin lasten kuin aikuisten hyvinvointiin, ja siten tämä on oleellinen osa työolotutkimusta (Alila, Eskelinen, & Estola, 2014).

Julkisen alan työhyvinvoinnin ja työolojen tutkimuksessa on vuonna 2018 tarkasteltu myös varhaiskasvatusta omana ammattialanaan (Pekkarinen, 2018). Tutkimuksen mukaan suuri osa varhaiskasvatuksen työntekijöistä koki fyysisen työkykynsä hyväksi tai erinomaiseksi, mutta jopa 12 prosentilla kokemus oli päinvastainen. Myös henkinen työkyky koettiin hyväksi tai erinomaiseksi suurimmalla osalla, mutta kunta-alalla juuri varhaiskasvatuksen työntekijät arvioivat henkistä työkykyään hieman kriittisemmin. Työhyvinvoinnin kehittymistä koskevaan kysymykseen kunta-alan henkilöstöstä 42 prosenttia arvioi työhyvinvoinnin kehittyneen parempaan suuntaan työyhteisössään. Samaan aikaan joka neljäs arvioi kehityksen suunnan kielteiseksi ja varhaiskasvatuksen alalla suurempi osa arvioi, ettei kehitystä ole tapahtunut tai kehitys on ollut kielteistä. Liki 70 prosenttia varhaiskasvatuksen henkilöstöstä arvioi omien voimavarojensa olevan hyvät kohtaamaan työn muutoksia ja uusia haasteita. Alan henkilöstö

suhtautuu kuitenkin myös kriittisesti omiin voimavaroihinsa. Varhaiskasvatuksen alalla on tapahtunut viime vuosina suuria uudistuksia, mikä voi näkyä henkilöstön voimavara-arvioissa (Pekkarinen, 2018).

Henkilöstön työolot ja ammatillisen kehittymisen mahdollisuudet eivät vastaa sitä, miten tärkeäksi päättäjätasolla varhaiskasvatus asetetaan. (Eurofound, 2015). Ammatillisella kehittämisellä on suuri vaikutus pedagogiikan ja lasten tarpeiden mukaisen tavoitteellisen toiminnan laatuun. Hyvät työolot voivat lisätä varhaiskasvatuksen ammatillista houkuttelevuutta (Eurofound, 2015). Karila (2016) toteaa varhaiskasvatusyksiköissä ilmenevän erilaisia toimintakäytäntöjä ja -kulttuureja. Työolot ovat osa ammattirakenteen sääntelyä, mutta yksiköillä on monia mahdollisuuksia vaikuttaa työolosuhteisiin työn mielekkyyttä ja sen myötä laatua lisäten. Tämä vaatii työyhteisöltä yhteistä työkäytäntöjen kehittämistä ja voimavarojen lisäämistä pedagogiseen johtamiseen, millä on erityinen merkitys lainsäädäntömuutosten aikana (Karila, 2016).

**Työn organisointi ja toimintatavat.** Työn organisoinnin ja toimintatapojen lähtökohtana ovat varhaiskasvatuksen ohjaavat asiakirjat eli varhaiskasvatustalaki (Finlex 540/2018) sekä varhaiskasvatussuunnitelman (2018) ja esiopetussuunnitelman perusteet (2014). Työntekijöiden henkilökohtaista työtä motivoivina ja toimintatapoja ohjaavina tekijöinä on havaittu olevan lapset, heidän kehityksensä seuraaminen ja taito käsitellä sosiaalista epätasa-arvoa opetuksen kautta (Bury, Mayer, Gogescu, Bristow, & Husain, 2020; Nislin ym., 2015; Perho & Korhonen, 2012). Näiden tekijöiden nähdään olevan suojaava tekijä väsymykseen, ja niillä on havaittu olevan vahva yhteys ammatilliseen itsetuntoon (Perho & Korhonen, 2012).

Vlasov ja kumppanit (2018) kuvaavat varhaiskasvatuksen opettajan työ olevan hyvin moninaista ja vaativan hyvää organisointia. Työ koostuu lasten kanssa työskentelystä sekä vanhempien että moniammatillisten tiimien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Jokaisen työtä ohjaavat sekä yksilölliset että työyhteisön yhteiset toimintatavat. Varhaiskasvatuksen opettajalla on myös kokonaisvastuu lapsiryhmän pedagogiikan toteutumisen suunnittelusta, arvioinnista ja kehittämisestä (Vlasov ym., 2018).

Yksi organisointia ja yhteisiä toimintatapoja vaativa osa varhaiskasvatus-työtä on siirtymät, joilla tarkoitetaan lapsen siirtymistä varhaiskasvatukseen, siirtymistä lapsiryhmien välillä sekä varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja sen kautta perusopetukseen (Karila, Lipponen, & Pyhältö, 2013; Vlasov ym., 2018). Varhaiskasvatuksen päivittäiseen arkeen liittyy myös monia pienempiä siirtymiä, kuten uloslähtö, lounas ja päivälepo. Karilan, Lipposen ja Pyhältön (2013) mukaan lapsen hyvinvoinnin, kasvun ja kehityksen näkökulmasta siirtymien tulisi muodostaa johdonmukaisia jatkumoa, joiden avulla voidaan vahvistaa varhaiskasvatuksen myönteisiä vaikutuksia sekä tukea lapsen toimijuutta ja osallisuutta. Näin ollen jokainen siirtymä tulee siis suunnitella pedagogisesti, ja siirtymiä tulee aina arvioida sekä kehittää. Siirtymien pedagoginen suunnittelu, toteutus, arviointi ja kehittäminen ovat tärkeä osa tiimien toimintatapoja (Karila, Lipponen, & Pyhältö, 2013; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018; Vlasov ym., 2018). Kaikissa siirtymissä tulee huolehtia sujuvasta ammatillisesta vuorovaikutuksesta, huoltajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä sekä säädösten mukaisesta tiedonsiirrosta.

Työn moninaisuuden vuoksi päivittäinen työ on jatkuvien keskeytysten vallassa (Karila & Kinos, 2010). Reunamon (2007) mukaan päiväkodin moniammatillisessa työyhteisössä erilaiset toimenkuvat eivät ole aina selkeitä, ja työn sisältöä ei ole tarkasti sovittu. Näin ollen tärkeitä asioita voi jäädä hoitamatta. Hän toteaa, että vastuualueiden sopimisella oman työn suunnittelua voidaan helpottaa ja nopeuttaa. Tutkimusten mukaan työntekijöiden tunne siitä, kuinka paljon oman työn organisointiin ja kehittämiseen pystyy vaikuttamaan, on yhteydessä työtyytyväisyyteen (Vakkuri, 2001).

Varhaiskasvatuksen opettajien pedagogista vastuuta on myös kasvatettu ja samanaikaisesti ryhmäkokoja on suurennettu. Järnefeltin ja Lehdon (2002) mukaan työajan koetaan riittävän vain välttämättömiin tehtäviin, ja muutokset ovat johtaneet yksittäisten työntekijöiden kuormituksen lisääntymiseen. He toteavat riittämättömyyden tunteeseen vaikuttavan myös lisääntyneet tehokkuusvaatimukset. Työntekijöiden poissaoloihin ei aina saada sijaista, jolloin työmäärä kas-

vaa entisestään (Järnefelt & Lehto, 2002). Monessa kotimaisessa varhaiskasvatuksen työympäristöä käsittelevässä tutkimuksessa korostuukin työntekijöiden kokemukset kiireestä, jatkuvista muutoksista, työtehtävien moninaisuudesta ja niihin liittyvät epäselvyydet vastuun jaosta sekä taloudelliset vaikutteet henkilöstöresurssien määrään (Karila, 2016; Karila & Kupila, 2010). Epäselvyydet työnkuvista, vastuista ja velvoitteista nähdään työympäristön laatua heikentävinä tekijöinä.

Varhaiskasvatustyöhenkilöstön työssä jaksamista, stressin säätelyä ja pedagogista työn laatua käsitelleessä tutkimuksessa on kuitenkin ilmennyt myös monia positiivisia asioita (Nislin, 2016). Tutkimuksen mukaan työntekijöiden stressin säätely on tasapainossa, ja pedagogisen työn sekä työresurssien välillä on koettu positiivinen yhteys. Työhön sitoutumisen taustalla on työtiimin yhteinen ajatus tavoitteellisesta työstä lasten kanssa (Nislin, 2016). Kunnat ovat merkittävässä osassa henkilöstön työolojen muotoutumisessa kuntien tuottaessa varhaiskasvatustalv palveluja (Karila & Kupila, 2010).

**Työn kuormittavuus.** Hyvinvoinnin näkökulmasta työn aikaansaama kuormitus on ihmiselle välttämätöntä (Rauramo, 2012; Viitala, 2014). Kokonaiskuormitus koostuu työn ja vapaa-ajan yhteisvaikutuksesta, mutta liiallinen kuormitus aiheuttaa kuormittuneisuutta (Rauramo, 2012). Kinnusen ja Feldtin (2015) mukaan kuormittava työ, jossa on suuret vaatimukset ja vähän hallintamahdollisuuksia voidaan nähdä yhteisöllisenä, jolloin työntekijä saa paljon sosiaalista tukea tai eristäytyneenä, jolloin tuen määrä on vähäinen. Yksilön hyvinvoinnin näkökulmasta kuormittava työ on erityisen haitallista silloin, kun yksilö jää työssään vaille tukea (Kinnunen & Feldt, 2015).

Varhaiskasvatustyön määrä ja sen tuoma paine, työn vähäinen arvostus ja erityisesti palkan alhaisuus nähdään alan kuormittavina tekijöinä (Bury ym., 2020; Perho & Korhonen, 2012). Työstressiä lisäävänä ja terveyden kannalta haitallisena tekijänä voidaan nähdä työn ponnistelun ja palkitsevuuden epätasapaino (Siegrist, 1996). Ponnistelulla tarkoitetaan työn vaatimuksia ja palkitsevuudella palkkaa, asemaa ja arvostusta. Varhaiskasvatuksen opettajan palkkaan ja työhyvinvointiin on haettu parannusta niin kansanliikkeen (Aamulehti, 2018)

kuin Opetusalan ammattijärjestön (OAJ, 2020) neuvottelujen avulla. Myös suuret lapsiryhmät, erityispalveluiden puute, lapsiin liittyvät haasteet ja eriävät kasvatuskäytännöt työtoiminnan kanssa toimivat kuormitustekijöinä (Baumgartner, Carson, Apavaloaie, & Tsouloupas, 2009; Perho & Korhonen, 2012).

Työn kuormittavuutta voi lisätä muun muassa kiire ja työrooliin kohdistetut ristiriitaiset odotukset tai työntekijän epäselvyys omasta työtehtävästä tai sen tavoitteista (Moilanen, 2010; Schaufeli, Leiter, & Maslach, 2009). Kiire vähentää työn mielekkyyttä ja siitä voi koitua työn organisoinnin virheitä, henkilöstön vajautta ja puutteellista johtamista (Moilanen, 2010). Kaiken kaikkiaan kiire ja liian suuri työmäärä on korostunut opettajatutkimuksissa merkittävimpänä kuormitustekijänä (Hakanen, 2004). Merkittävänä työn psykososiaalisena stressitekijänä ja yksilön voimavaroja uhkaavana tekijänä voidaan nähdä myös työn vaatimukset ja sen epävarmuus (Mauno & Kinnunen, 2015). Työn huonojen psykososiaalisten ominaisuuksien voidaan nähdä lisäävään henkilökunnan sairastavuutta (Elo & Feldt, 2015) tai jopa työkyvyttömyyttä (Rauramo, 2012).

Henkilökunnan riittämättömyys on yleinen kokemus varhaiskasvatuksessa (Järnefelt & Lehto, 2002; Onnismaa, 2010). Lisähaasteita aiheuttaa myös se, ettei tilapäisiin poissaoloihin oteta tai saada sijaista. Työn määrä ja resurssit ovat epätasapainossa, ja tämän nähdään johtuvan liian vähäisistä määrärahoista (Järnefelt & Lehto, 2002; Onnismaa, 2010).

**Vuorovaikutus- ja työyhteisötaidot.** Vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen luokitellaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten keskeiseksi osaamisalueeksi, ja kasvatusalan ammattilaisen on tärkeä tiedostaa arjen erilaiset vuorovaikutustasot (Karila & Kinos, 2010; Karila & Nummenmaa, 2011; Mikkola & Nivalainen, 2009). Vuorovaikutusta pidetään myös kasvattajan tärkeimpänä työvälineenä (Kiesiläinen, 2001). Vuorovaikutustilanteita on päivittäin lasten, huoltajien sekä muiden työntekijöiden kanssa. Varhaiskasvatuksen opettajalta edellytetään kaikissa vuorovaikutustilanteissa ammatillista lähestymistapaa, joka tarkoittaa omien tunteiden hallintaa, oikeanlaisen etäisyyden ottamista sekä oman toiminnan reflektointia (Karila & Kinos, 2010). Avoin ilmapiiri on tärkeä edellytys yh-



teisille keskusteluille (Kupila, 2011). Kiesiläinen (2001) on esitellyt hyvän vuorovaikutuksen toteutumiseksi viisi tärkeää elementtiä, joita ovat hyvän tahdon viestiminen myös vaikeiden tunteiden keskellä, vastuun kantaminen omasta käytöksestä, työyhteisön jäsenten kunnioitus, aktiivinen kuuntelu sekä vaikeiden asioiden puheeksi ottaminen.

Opettajan työn ja ammatillisen kehittymisen näkökulmasta tärkeintä on luoda hyvällä vuorovaikutuksella luottavainen suhde lapsiin, jotta lapset voivat tuntea olonsa levolliseksi (Clement & Vandenberghe, 2000). Varhaiskasvatushenkilöstön ja lasten välisen laadukkaan vuorovaikutuksen taustalla on osoitettu olevan henkilöstön mahdollisuus ammatilliseen kehittymiseen, rakentava toimintakulttuuri, jaettu päätöksenteko ja yhteisten kasvatuksellisten näkemysten pohjalta rakennetut toimintatavoitteet (OECD, 2012; Vlasov ym., 2018).

Korkalaisen (2009) mukaan suomalaiset kasvattajat eivät kuitenkaan ole tyytyväisiä päiväkotien ohjauksen ja toimintaympäristön kykyyn vastata lasten yksilöllisiin tarpeisiin. Toimintaympäristöistä on tullut jopa epävakaita, sillä varhaiskasvatuksen kentällä tapahtuneet muutokset ja työtehtävien lisääntyminen ovat kuormittaneet varhaiskasvatushenkilöstöä aiheuttaen ongelmia myös työyhteisöjen ilmapiirissä. Useissa tutkimuksissa on kuitenkin havaittu, että lapsen kasvuun ja kehitykseen vaikuttavien aikuisten yhteistyö ja vuorovaikutus on merkittävää varhaiskasvatuksen laadun näkökulmasta (Alijoki ym., 2013; Early ym., 2007).

Horilan (2018) tiimien vuorovaikutusosaamista käsittelevässä tutkimuksessa tiimit luovat yhteisiä merkityksiä erilaisissa vuorovaikutusprosesseissa. Yksilön asema tiimissä ja eri yksilöiden väliset osaamiserot liittyvät mahdollisuuksiin vaikuttaa näihin yhteisiin merkityksiin joko vahvistaen tai heikentäen niitä. Tiimien työskentelyyn ja päätöksentekoon liittyy monia vaikutteita. Päätöksiä tehdessä tiimit usein vahvistavat vanhoja päätöksiä tai visioivat tulevia. Heidän voi olla vaikeaa tai jopa mahdotonta arvioida puolueettomasti päätöksensä laatua tai seurauksia. Tiimin jäsenillä voi olla erilaisia tavoitteita ja jokaisen pyrkiessä omiin tavoitteisiinsa, voi tiimi vaikuttaa tehottomalta. Yhteisiin tavoitteisiin voidaan myös sitoutua tai sitten vuorovaikutussuhteessa jollakin toisella

on enemmän valtaa kuin toisella. Tutkimuksen mukaan vuorovaikutussuhteiden on nähty edistävän muun muassa päätöksentekoa ja johtamista. Myös työtehtävien jaossa sekä tavoitteiden saavuttamisessa nähtiin tiimien jäsenten tunteminen ja erilaisiin tunnetiloihin liittyvän tiedon jakaminen tärkeänä osana (Horila, 2018). Tiimityön merkitys korostuu niin laadukkaan varhaiskasvatuksen ylläpitämisessä kuin alan ammattilaisten työhyvinvoinnin tukemisessa (Nislin ym., 2015).

**Työyhteisön johtaminen.** Johtajuuden nähdään olevan avainasemassa luodessa laadukasta varhaiskasvatusta (Waniganayake, 2013). Johtajalta odotetaan varhaiskasvatusalan ja ryhmädynamiikan tuntemusta, lämmintä suhtautumista johtajuutta jakaviin alaisiin, päämäärätietoisuutta sekä vastuullisuutta (Aubrey, 2011; Muijs, Aubrey, Harris, & Briggs, 2004). Johtajan osoittamalla kuuntelemisellä voi olla merkittäviä vaikutuksia henkilökunnan hyvinvointiin, motivaatioon, pysyvyyteen ja koko työyhteisön ilmapiiriin (Carter, 2000; Lloyd, Boer, Keller, & Voelpel, 2015). Työntekijän kokemus kuulluksi tulemisesta vahvistaa luottamusta johtajaan, mikä on tärkeä osa työntekijän ja johtajan välistä vuorovaikutusta (Fonsén, 2014; Koponen, Lämsä, Kärkäs, & Ekonen, 2013). Johtajan tulisi olla samaan aikaan sekä ihmissuhdesuuntautunut että tehtäväsuuntautunut ja osoittaa aloitteellisuutta toiminnan rakenteiden kehittämisessä ja toimivien rakenteiden ylläpitämisessä (Elo & Feldt, 2015). Näiden lisäksi hyvän johtajan tulisi olla tänä päivänä myös muutossuuntautunut eli luoda visioita tulevast, vahvistaa työntekijöiden sisäistä motivaatiota ja tarjota heille vaikuttamismahdollisuuksia (Elo & Feldt, 2015; Rodd, 2006). Varhaiskasvatustyön muuttuneet tehtävät vaativat johtajan avulla aiemman toimintakulttuurin arviointia ja työyhteisön yhteistä prosessointia (Karila & Kupila, 2010).

Päiväkodin johtamiseen tarvitaan erilaisia johtamisen keinoja, kuten valmentavaa, pakottavaa tai yhdistävää, joita johtaja käyttää tiedostaen erilaisissa tilanteissa (Soukainen, 2015). Johtaja toimii varhaiskasvatuksen hajautetussa organisaatiossa eli yhdellä johtajalla on johdettavanaan monia eri yksiköitä sekä esimerkiksi perhepäivähoitajia ja varhaiskasvatuksen avointa toimintaa (Hujala, Heikka, & Halttunen, 2011; Soukainen, 2015). Päiväkodin johtajuutta ei nähdä

kuitenkaan yksilön toimena vaan yhteisöllisenä, jolloin johtamistoiminnan ytimessä ovat yhteisesti sovitut toimintatavat ja näihin sopimuksiin sitoutuminen (Nivala, 2002). Johtajan avulla luodaan työyhteisöön luottamuksen ilmapiiri, ja johtaja voi omilla teoillaan osoittaa arvostavansa sitä (Kärkkäinen, 2005).

Jaetun johtajuuden käsitteellä on tärkeä rooli yhteisöllisellä ja monimuotoisella alalla (Muijs, Aubrey, Harris, & Briggs, 2004). Se on osa varhaiskasvatuksen johtajuusajattelua, ja se tarkoittaa johtamisvastuiden- ja tehtävien sekä asiantuntijuuden jakautumista sekä johtajan asemassa toimiville että henkilöstön jäsenille (Heikka, 2015; Muijs, Aubrey, Harris, & Briggs, 2004; Woods, Bennett, Harvey, & Wise, 2004). Jaetusta johtajuudesta ei ole olemassa vain yhtä mallia, vaan johtajan toimessa oleva suunnittelee ja ohjaa vastuita ja toimintaa vahvistaen henkilöstön osallisuutta ja toimijuutta kasvatus- ja opetustyössä (Heikka, 2015; Waniganayake, 2013). Käsite korostaa yksilöiden vuorovaikutusta ryhmänä sekä johtajan ja alaisten välistä vuorovaikutusta (Harris, 2013; Waniganayake, 2013).

Osa jaettua johtajuutta on myös pedagoginen johtajuus, joka keskittää johtamistoiminnan varhaiskasvatussuunnitelmatyöhön ja pedagogiikan kehittämiseen niin varhaiskasvatuksen opettajan ja päiväkodin johtajien kuin kuntien varhaiskasvatusjohtajien ja toimielinten toimesta (Heikka, 2015). Pedagoginen johtajuus kuuluu henkilöstöjohtamisen ja toiminnan edellytyksistä huolehtimisen lisäksi johtajan perustehtäviin (Fonsén, 2014). Pedagoginen johtajuus voidaan nähdä laajasti arvovalintana päätöksenteossa kaikessa johtajan työssä (Fonsén, 2014) ja keskitetysti pedagogisesti painottuvan perustehtävän johtamiseen, jolloin johtamiseen kuuluu esimerkiksi tavoitteet, visio, arviointi ja työyhteisön hyvinvointi (Hellström, 2004). Pedagogisen johtajuuden onnistumisen ja kehittämisen edellytyksenä pidetään sitä, että käsite on päiväkodin työyhteisössä yhteisesti määritelty (Nivala, 2002). Hyvin toteutettu pedagoginen johtajuus turvaa varhaiskasvatuksen laatua (Soukainen, 2015).

## 1.4 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena onkin, millainen yhteys psykososiaalisella työympäristöllä on varhaiskasvatuksen laatuun. Tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää näiden kahden välisiä yhteyksiä varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta, sillä heidän työmääränsä on lisääntynyt pedagogisen vastuun, jaetun johtajuuden ja velvoittavien asiakirjojen myötä. Samaan aikaan varhaiskasvatuksen alalla on puutetta pätevistä työntekijöistä, ja alan arvostusta sekä laatua pyritään lisäämään. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että varhaiskasvatuksen laadulle keskeistä on hyvä ilmapiiri, jonka perustana on työhyvinvointi.

Tutkimuskysymyksemme muotoutuivat seuraaviksi:

1. Millainen yhteys psykososiaalisella työympäristöllä on varhaiskasvatuksen laatuun varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta?
  - a. Mitkä psykososiaalisen työympäristön tekijät tukevat laatua?
  - b. Mitkä psykososiaalisen työympäristön tekijät heikentävät laatua?

## 2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 2.1 Fenomenologia metodologisena lähtökohtana

Koska olemme kiinnostuneita varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten tutkimisesta, valitsimme tueksi fenomenologisen lähestymistavan. Fenomenologiassa ihmiset näyttäytyvät toimijoina, jotka rakentuvat suhteessa maailmaansa, jossa elävät ja ovat myös itse rakentamassa tuota maailmaa. Fenomenologisen merkitysteorian mukaan ihminen nähdään yhteisöllisenä, ja merkitykset todellisuudesta syntyvät yhteisössä (Laine, 2018). Elämänhistoria vaikuttaa siihen, miten yksilö maailmansa elää ja kokee, ja nämä kokemukset koostuvat merkityksistä (Laine, 2018; Patton, 2015). Haastattelussa kysimme yksittäisten yksilöiden kokemuksia, mutta aiheemme käsittää yksilön suhteen yhteisöönsä.

Fenomenologisen tutkimuksen toteutuksessa tutkijan paikan tulisi olla sosiaalisesti neutraali, sillä tarkoitus on saada tutkimukseen osallistuvaa kuvaamaan kokemuksiaan juuri sellaisina, kuin ne hänelle ilmenevät (Perttula, 2005). Meillä ei tutkijoina ole perusteita väittää, että tutkittavien kokemuksista rakentunut ymmärrys olisi kaikkia varhaiskasvatuksen opettajia koskeva, vaikka alan muutokset ovat kaikille yhteisiä. Fenomenologisen tutkimuksen tulos ja ymmärrys käsiteltävästä aiheesta keskittyy nimenomaan tutkimukseen osallistuvien kokemuksiin ja heidän luomiinsa merkityksiin (Perttula, 2005).

### 2.2 Aineiston keruu

Haastattelimme tutkimustamme varten yhdeksää varhaiskasvatuksen opettajaa kolmesta Sisä-Suomen kunnasta. Haastateltavat olivat iältään 30–54-vuotiaita, ja heistä kolme oli miehiä ja kuusi naisia. Osallistujista kuudella oli haastatteluhetkellä kasvatustieteen kandidaatin tutkinto ja kolmella sosionomin tutkinto. Työkokemusvuosia haastateltavilla oli 2–30 vuotta, työkokemuksen keskiarvon ollessa noin 11 vuotta. Haastateltavat kertoivat työskentelevänsä keskisuurissa tai suurissa päiväkodeissa. Tarkoituksemme oli saada tutkimukseen kymmenen

osallistujaa, mutta varhaiskasvatuksen opettajien työn ollessa niin hektistä emme löytäneet enempää opettajia, jotka olisivat ehtineet osallistua tutkimukseen. Haastateltavat valikoituivat osittain omien verkostojen kautta ja osittain päiväkodin johtajien välittämän viestin avulla.

Aineistonkeruumenetelmänä käytimme puolistrukturoitua haastattelua eli teemahaastattelua, sillä teemahaastattelussa pyritään saamaan tutkittavien ääni kuuluviin ja huomioimaan ihmisten tulkinnat sekä heidän merkityksenantonsa (Eskola & Suoranta, 2014; Hirsjärvi & Hurme, 2008; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Pyrimme tavoittamaan haastateltavia kuntien eri alueilta laajemman näkökulman takaamiseksi. Aloitimme ensin miesten tavoittamisesta, sillä he ovat varhaiskasvatuksen alalla vähemmistössä ja siten haastavia löytää. Kerroimme ajankohtaisesta aiheestamme ja ilmaisimme halumme kuulla heidän kokemuksiaan asiasta.

Luottamuksellisen suhteen rakentaminen lähtee haastateltavan huolellisesta informoinnista ja motivoinnista (Eskola, Lätti, & Vastamäki, 2018). Koska aiheemme sisälsi laajan käsitteen psykososiaalinen työympäristö, koimme hyödylliseksi selventää käsitettä tuleville haastateltaville ja lähettää heille haastattelukysymykset etukäteen. Kysymysten avulla haastateltavat saivat mahdollisuuden valmistautua haastatteluun pohtimalla omia kokemuksia käsiteltävistä asioista. Samalla lähetimme myös suostumuslomakkeen ja tietosuojailmoituksen (liite 1). Haastateltavat lukivat tietosuojailmoituksen ja allekirjoittivat suostumuslomakkeen haastattelun aluksi.

Toteutimme haastattelut loka-joulukuussa 2019. Haastateltavien osallistumisen helpottamiseksi oli luontevinta pitää haastattelut heidän työpaikoillaan. Eskolan, Lätin ja Vastamäen (2018) mukaan haastattelupaikan valinta on yhteydessä haastattelun onnistumiseen. Pyrimme haastattelussa osoittamaan esimerkiksi eleillä ja ilmeillä haastateltavalle kuuntelevamme, sillä tämä tekee tilanteesta luontevamman ja saattaa saada haastateltavan kertomaan vapautuneemmin omista kokemuksistaan (Eskola, Lätti, & Vastamäki, 2018).

Haastattelun alussa haastateltavat saivat orientoitua aiheeseen tekemämme teemakorttien avulla (liite 2). Hyödynsimme korteissa Karvin (Vlasov

ym., 2018) laadunarvioinnin perusteiden tiivistelmiä varhaiskasvatuksen laadun rakenne- ja prosessitekijöitä kuvaavista tutkimuksista. Laadun teemakortit sisälsivät esimerkiksi pedagogiikan, vuorovaikutuksen sekä henkilöstörakenteen ja johtamisen käsitteet. Lisäksi jokainen Opetushallituksen (2020) määritelmän mukainen psykososiaalisen työympäristön käsite oli omana teemakorttinaan. Pyy-simme haastateltavia perehtymään teemoihin ja etsimään mahdollisia yhteyksiä teemojen välillä. Meillä on varhaiskasvatuksen opettajan työstä ja päiväkotityön haasteista niin sanottu esikäsitys, joka on muodostunut oman opettajuuden kautta. Tämän esikäsityksen avulla laadimme teemahaastattelun kysymykset (liite 3) siten, että ne kattoivat psykososiaalisen työympäristön ulottuvuudet, laadun näkökulman ja varhaiskasvatuksen henkisen työympäristön vaikutusalan.

Toteutimme haastattelut ennalta määritellyjä haastatteluteemoja kunnioittaen, vaikka samalla annoimmekin fenomenologiselle haastattelulle tyypilliseen tapaan tilaa myös varhaiskasvatuksen opettajien vapaalle puheelle omasta työstään. Toteutimme haastattelun siten, että toinen tutkija haastatteli neljä varhaiskasvatuksen opettajaa ja toinen viisi. Tästä syystä oli tärkeää, että käytimme haastattelurunkoa, jotta teemat pysyvät varmasti kaikkien haastateltavien kanssa samoina. Teemahaastattelussa haastatteliija voi kuitenkin muuttaa ja mukailia ennalta määritellyjä kysymyksiä ja esittää lisäkysymyksiä informantille haastattelun edetessä (Cousin, 2009; Tähtinen, Laakkonen, & Broberg, 2011). Haastateltavien ajatukset teemakorttien aiheista ohjasivat haastattelukysymysten esitysjärjestyttä. Haastattelut etenivät joustavasti haastateltavien vastausten mukaan. Koska alan ilmiöt ovat meille tuttuja, tarkentavien kysymysten esittäminen oli vaivatonta.

Nauhoitimme haastattelut yliopistolta lainatulla nauhurilla ja säilytimme aineiston tahoillamme salasanasuojatulla tietokoneen työasemalla. Litteroinnit tallensimme kryptatuille muistitikuille ilman tunnistetietoja. Aineistoa kertyi yhteensä 7 tuntia ja 20 minuuttia. Haastatteluiden kesto vaihteli noin puolesta tunnista puoleentoista tuntiin. Litteroimme haastattelut mahdollisimman tarkasti ja haastateltavien puhekielisyyttä muuttamatta. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 136 sivua (11 fonttikoko, 1,15 riviväli). Haastateltavat erotettiin aineistossa

merkeillä H1-H9. Hennariina teki haastattelut H1-H4 ja Laura haastattelut H5-H9. Haastattelijat ovat merkittyinä L = Laura ja Hr = Hennariina.

### 2.3 Aineiston analyysi

Käytimme analyysimenetelmänä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, jossa aineiston luokittelun perustana on jokin aikaisempi käsitejärjestelmä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysin ensimmäinen vaihe on muodostaa analyysirunko, jonka sisälle muodostetaan erilaisia luokkia aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti etenemällä aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä, aineiston klusteroinnin eli ryhmittelyn kautta abstrahointiin eli teoreettisten käsitteiden luomiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aloitimme aineistoon tutustumisen lukemalla litteroidun aineiston kokonaisuudessaan useita kertoja. Luimme myös toistemme litteroinnit, kirjoitimme omat havaintomme, ja vertasimme niitä. Tämän jälkeen etsimme aineistosta tutkimuskysymyksemme kannalta oleellisia teemoja, mitä Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010) nimittävät poikkiaineistolliseksi koodaukseksi. Aineiston jäsentelyssä pyrimme hahmottamaan haastateltavien antamia merkityksiä asioille sekä etsimme yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia näiden merkitysten välillä (Ruusuvuori, Nikander, & Hyvärinen, 2010).

Aluksi kirjoitimme haastatteluvastauksista pelkistettyjä ilmauksia ja ryhmittelimme ne viiden psykososiaalista työympäristöä kuvaavan käsiteotsikon sekä laatua heikentävän ja laatua vahvistavan otsikon alle. Hyödynsimme osittain eri teemojen nimeämisessä käsitteitä opetustoimen ja varhaiskasvatuksen työsuojelua ja -turvallisuutta koskevaa julkaisua (Opetushallitus, 2020) mukailen, mutta osittain myös etenimme sen mukaan, mikä on aineiston ja varhaiskasvatusalan perusteella mielekästä. Etsimme pelkistetyistä ilmauksista yhtäläisyyksiä, jotka yhdistimme ja luokittelimme niitä kuvaaviksi alaluokiksi. Tutkimuskysymystemme mukaisesti muodostimme kaksi aineistoa kuvaavaa pääluokkaa eli *myönteiset psykososiaalisen työympäristön tekijät, jotka tukevat laatua* (ks. taulukko 1, s. 27-28), jota kuvaavat alaluokat olivat *avoin ja keskusteleva ilmapiiri*,



*työyhteisön jäsentä arvostava kohtelu, riittävät resurssit, lapsilähtöisyys, hyvä johtajuus sekä työn organisointi.* Vastaavasti pääluokka *kielteiset psykososiaalisen työympäristön tekijät, jotka heikentävät laatua* (ks. taulukko 2, s. 32) muodostui alaluokista *henkilöstön riittämättömyys ja suuret lapsiryhmät, työn organisoinnin haasteet, heikot vuorovaikutus- ja työyhteisötaidot, johtajuuden puuttuminen, inkluusioon varatut heikot resurssit sekä fyysisesti kuormittava ympäristö.* Haastateltavat puhuivat esimerkiksi työyhteisön jäsenen huonosta käytöksestä sekä erilaisista kasvatusta- ja toimintatavoista, jotka eivät kohtaa toisten kanssa, joiden tulkitsimme psykososiaalisen työympäristön piirteistä vuorovaikutus- ja työyhteisötaitoihin kuuluviksi. Näissä pelkistetyissä ilmauksissa oli lisäksi leimallista ristiriidat työyhteisön jäsenten välillä, mitkä syntyvät jatkuvien vuorovaikutustilanteiden sekä väsymyksen vuoksi. Tästä syystä nimesimme alaluokan *heikot vuorovaikutus- ja työyhteisötaitot* kuuluvaksi pääluokkaan *kielteiset psykososiaalisen työympäristön tekijät, jotka heikentävät laatua.*

## 2.4 Eettiset ratkaisut

Tässä tutkimuksessa on noudatettu Tutkimuseettisen Neuvottelukunnan (TENK, 2012) laatimia hyvän tieteellisen käytännön ohjeita. Olemme ohjeiden mukaan hankkineet tutkimusluvut kustakin kunnasta, tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja olemme suojelleet haastateltavien anonymiteettiä. Annoimme ennen haastatteluja tutkimukseen osallistujille tietosuojailmoituksen tutkimuksesta ja suostumuslomakkeen tieteelliseen tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuvilta ei kysytty arkaluonteisia henkilötietoja, joten haastateltavien tunnistamisen riski on pieni. Käsittelimme myös haastatteluissa vain tutkimusta koskevia teemoja. Osa tutkittavista oli meille entuudestaan tuttuja, mutta kumpikaan meistä ei työskentele heidän kanssaan.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) ohjeiden mukaisesti aineistoa käsiteltiin luottamuksellisesti. Tuhosimme haastattelujen äänitallenteet välittömästi litteroinnin jälkeen. Tutkimusprosessin päättyessä tulostetut litteroinnit,

yhteydenpitoviestit tutkijoiden ja tutkittavien välillä sekä allekirjoitetut suostumuslomakkeet tuhoataan asianmukaisesti. Tutkimukseen osallistuneiden suostumuksella säilytämme ääninauhoista tehdyt tekstitiedostot omaan tutkimus-, opetus- ja opiskelukäyttöön ilman tunnistetietoja, anonymisoituna. Toimimme myös ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisten periaatteiden mukaisesti avoimesti kertoen, kunnioittavasti toimien ja luottamuksesta huolehtien (TENK, 2019).

### 3 TULOKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia psykososiaalisesta työympäristöstä ja sen yhteydestä laatuun varhaiskasvatuksen instituutioissa. Aineistoesimerkeissä on käytetty haastatteluille annettuja merkkejä H1–H9, mutta numerot eivät kerro haastattelujärjestystä. Myös kursivoidut sanat ovat lainauksia aineistosta.

#### 3.1 Laatua tukevat myönteiset psykososiaalisen työympäristön tekijät

Taulukossa 1 on kuvattuna analyysimme tuloksena saadut myönteiset psykososiaalisen työympäristön tekijät. Alaluokat on järjestetty sen mukaan, mistä aiheista syntyi eniten keskustelua. Keskusteluissa korostui vuorovaikutuksen merkitys, riittävät henkilöstöresurssit ja lapsilähtöisyys.

TAULUKKO 1. Myönteiset psykososiaalisen työympäristön tekijät, jotka tukevat laatua

Alaluokka	Pelkistetty ilmaus
Avoin ja keskusteleva ilmapiiri	Huumori ja positiivisuus Hyvä ja lämmin vuorovaikutus Ammatillisuus ja sitoutuminen Samanlaiset kasvatusnäkemykset
Työyhteisön jäsentä arvostava kohtelu	Toisen huomioon ottaminen Jokaisen tehtäväkuvan ja ajatusten arvostaminen
Riittävät resurssit	Riittävä henkilökunta ja materiaalit Oppimisympäristö Koulutettu henkilökunta
Lapsilähtöisyys	Lasten tarpeet ohjaavat toimintaa Lasten arvostus Lasten osallisuus

(jatkuu)

TAULUKKO 1. Myönteiset psykososiaalisen työympäristön tekijät, jotka tukevat laatua (jatkuu)

Alaluokka	Pelkistetty ilmaus
Hyvä johtajuus	Johtajan saatavuus ja ajanmukaisuus Esimerkin näyttäminen Avoin tiedottaminen
Työn organisointi	Ohjaavat asiakirjat Esimiesalueen selkeät käytännöt Luova työote Ennakointi ja priorisointi Siirtymät Suunnitelmallisuus

**Avoin ja keskusteleva ilmapiiri.** Hyvä vuorovaikutus nähtiin välttämättömänä osana laadukasta varhaiskasvatustyötä, sillä kaikki tapahtuu vuorovaikutuksen kautta. Haastateltava 3 kuvailee asiaa näin: *Tätä työtä johdetaan ja tehdään puhumalla. Perusluotto tiimissä, yhteen hiileen puhaltaminen sekä hyvät ja mutkattomat välit* työyhteisön jäsenen kanssa koettiin tärkeinä tekijöinä työn toteuttamisessa. Avoimen ja keskustelevan ilmapiirin nähtiin olevan tärkeä osa niin työntekijöiden välistä vuorovaikutusta kuin lapsiryhmässä toimimista. Vastauksissa korostui myös huumorin merkitys sekä lasten että työntekijöiden välillä. Ammatillisuutena nähtiin riittävä koulutus, empaattisuus, joustavuus, kaikkia kunnioitava käytös sekä kyky arvioida omaa toimintaa. Haastateltavat kertoivat voidensa itse vaikuttaa työhyvinvointiin esimerkiksi hyvillä käytöstavoilla ja mahdollistamalla työyhteisölle hyvän henkisen ilmapiirin. He painottivat työhön sekä yhteisesti sovittuihin asioihin sitoutumista ja sujuvaa tiedonkulkua työyhteisössä.

**Työyhteisön jäsentä arvostava kohtelu.** Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat painottivat tiimityön merkitystä työssään. Työn toimivuuden kannalta oman ja toisen roolin ymmärtäminen ja kunnioitus nähtiin tär-

keänä. Hyvänä asiana nähtiin myös se, että lapset näkevät eri tavoin toimivia aikuisia, mikä vaatii toki työntekijöiltä joustavuutta, kuten yksi haastateltavista toteaa: *Että pystyy tekemään niin kun ihan mielekästä työtä vähän eri otteella, kun mitä tekisin, jos yksin tekisin* (H2). Myönteisen asenteen, vastuun tasaisen jakautumisen sekä halun kehittää toimintaa koettiin tukevan työskentelyä.

**Riittävät resurssit.** Riittäviä henkilöstö- ja materiaaliressursseja pidettiin välttämättöminä tekijöinä varhaiskasvatustyössä. Muutamien haastateltavien mukaan riittävät resurssit vaativat toteutuakseen enemmän taloudellisia resursseja. Niitä tulisi kohdentaa varhaiskasvatustyöyksiköiden uusimiseen, oppimisympäristöjen rakentamiseen ja välineiden hankintaan. Laadun perustana nähtiin erityisesti riittävät henkilöstöresurssit, jotta suunniteltua toimintaa voidaan toteuttaa. Haastatteluissa tuli ilmi henkilöstön koulutuksen merkitys varhaiskasvatuksen laatuun:

No sitten myös semmonen laadukas varhaiskasvatus ni vaatii myös koulutettuja työntekijöitä, elikkä et meitä opettajia on täällä pitämässä pedagogiikasta huolta ja sit semmosesta niinku tiimin johtamisesta huolta. Mutta yhtä lailla myös sitten lastenhoitajat, jotka, joilla on vahva perushoidollinen osaaminen, ni he myös pitävät huolen niin kun kaikesta tästä myös meidän kanssamme yhdessä.

(H1)

Henkilöstön riittävyyden ei siis sinällään nähty takaavan laatua, vaan henkilöstön tulee olla koulutettua.

**Lapsilähtöisyys.** Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat lasten välisen tasa-arvon toteuttamisen työssään yhdeksi tärkeimmäksi laadun tekijäksi. Jokainen lapsi on arvokas ja jokainen tulee hyväksyä omana itsenään sekä kohdata päivittäin monta kertaa. Kaksi haastateltavaa kertoivat työnsä periaatteista:

Noh, semmonen tietynlainen tasa-arvo lasten kans ja semmonen että on siinä lapsen tasolla. Tasa-arvo ei nyt niinku tiet opettajana, se ei tarkoita semmosta tasa-arvoa, et lapsi ja aikuinen olis tasa-arvoisia kaikissa päätöksenteossa ja muussa, mutta semmosta, että kuunnellaan lasta ja ollaan sen tasolla ja otetaan sen mielipiteet huomioon siinä määrin kuin voi ihan niinku tavallaan annetaan aikaa sille lapsen omille toiveille silleen, et pystyy kertoon, eikä vaan olla semmosessa komentotyylissä.

(H6)

-- Mun mielestä, että eletään lasten kanssa mielenkiintoista elämää yhdessä, ni se ois niinku se millä tavalla tätä elämää mennään eteenpäin. - Eikä sillee, että suunnataan kasvatus jonnekin. Tietysti se on niin kun, se ei tarkoita sitä, että ollaan niin kun lapsen tasolla, ei ei. Vaan se on se filosofinen tulokulma siihen, että millä tavalla täällä ollaan.

(H2)

Tämän päivän pedagogiikan mukainen osallisuus oli siis kuultavissa haastateltavien puheissa. Haastateltavat totesivat kuitenkin päävastuun olevan aikuisella. Heidän mukaansa työtä ja oppimisympäristön suunnittelua ohjaavat *lasten tarpeet* sekä *kiinnostuksen kohteet* ja toiminnan tulee olla niillä perusteltua. Lasten yksilölliset tarpeet ovat hyvin erilaisia ja haastateltavat painottivat, että sekä lapsille että vanhemmille tulee osata perustella, miksi kaikkien kanssa ei toimita samalla tavalla. Yksi haastateltavista toteaaakin:

Kaikkien erilaisuus pitää ottaa huomioon ja sitten lastenkin pitää alkaa se vähitellen hyväksymään, että kaikkee ei tehdä samalla tavalla. -- Et se pitää sit tietenkä osata perustella pedagogisesti vanhemmille.

(H6)

Myös perheiden kanssa tehtävä yhteistyö luo vastaajien mukaan pohjaa toiminnalle. Henkisen yhteyden lisäksi fyysinen läheisyys koettiin tärkeäksi.

**Hyvä johtajuus.** Haastateltavien mukaan työyhteisö tarvitsee johtajan, joka tiedottaa avoimesti, kannustaa eteenpäin ja kohtelee henkilöstöä tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti. Hyvällä johtajalla on kokonaisuus hallinnassa, hän tietää mistä asioista laatu koostuu ja toimii sääntöjen ja ohjeiden mukaisesti. Hyvää johtajaa kuvailtiin myös *kuulevana* ja *keskustelevana* sekä sellaisena, joka *ei anna ohjeita ylhäältä päin*. Johtajan tulee *asettaa kerrallaan sopiva määrä tavoitteita ja seurata niiden toteutumista* sekä *pitää huolta työhyvinvoinnista*. Aineistossa mainittiin kokonaisvastuu henkilöstön perehdytyksestä ja tiimien velvoitteesta osallistua siihen. Jaettu johtajuus herätti haastateltavissa keskustelua ja yksi haastateltavista puhui sen puolesta kuvaten apulaisjohtajan ja henkilöstön välistä yhteyttä: *Me ollaan sitte täällä lähellä ja pystytään tukee myös siinä sitten. Ja keskustelemaan, helpompi myöskin lähestyä noitten henkilöstön meitä* (H1). Yhden haastateltavan mukaan jaetun johtajuuden periaatteella *lapsiryhmän tiimivastaavan tulisi toimia puheenjohtajana, joka lempeästi, mutta tiukasti pitäisi kiinni siitä, mitä nyt pitää tehdä* (H4). Tärkeänä nähtiin myös se, että *jokainen vastaa omasta tehtävästään ja ymmärtää, etteivät kaikki voi johtaa* (H3).

**Työn organisointi.** Haastateltavat kuvasivat työn organisoinnin edellytykseksi ennakkoinnin, tehtävien priorisoinnin ja SAK-ajan käytön suunnittelun. Useiden haastateltavien mukaan työtä organisoidaan viikkopalavereissa yhdessä koko tiimin kanssa ja sovitut asiat kirjataan ryhmän pedagogiseen suunnitelmaan. Yksi haastateltavista kuvasi työssä olevan *ison vapauden päättää miten päiviä toteutetaan ja se vaikuttaa myös työn organisointiin ja kiireen tuntuun* (H6). Haastateltavat painottivat tiimin hyvän vuorovaikutuksen helpottavan työn organisointia. Haastateltava 5 kuvailee asiaa näin: *Vaatii aika paljon vuorovaikutustensa tiimin jäsenten ja koko työyhteisön välillä se, että pystyy sitä omaa työtänsä organisoimaan.* Työn organisoinnista puhuessaan haastateltavat korostivat myös monenlaisten siirtymien organisoinnin tärkeyttä, jotta ne toimisivat lapsen edun mukaisesti esimerkiksi lapsen aloittaessa varhaiskasvatuksen. Päivittäiset siirtymät nähtiin tärkeitä pedagogisina tilanteina, joissa voidaan opetella esimerkiksi vuorovaikutustaitoja.

Varhaiskasvatusalaa ohjaavat asiakirjat, kuten työehtosopimus, varhaiskasvatuslaki, varhaiskasvatussuunnitelmien perusteet sekä erilaiset toimintasuunnitelmat luovat haastateltavien mukaan selkeät rakenteet työlle ja työn organisoinnille. Työn jatkuvaa arviointia ja kehittämistä tulisi haastateltavien mukaan tapahtua monella tasolla tiimistä moniammatillisiin verkostoihin, ja niiden tulisi myös osaltaan ohjata työn organisointia.

### 3.2 **Laatua heikentävät kielteiset psykososiaalisen työympäristön tekijät**

Taulukossa 2 on kuvattuna analyysimme tuloksena saadut kielteiset psykososiaalisen työympäristön tekijät. Työn kielteiset puolet herättivät enemmän keskustelua kuin myönteiset. Työn kuormittavuudella nähtiin vahva heikentävä yhteys varhaiskasvatuksen laatuun. Alaluokat on järjestetty sen mukaan, kuinka kuormittaviksi kyseiset asiat koettiin. Kuormittavimmaksi koettu työympäristön tekijä on taulukossa ensimmäisenä.

TAULUKKO 2. Kielteiset psykososiaalisen työympäristön tekijät, jotka heikentävät laatua

Alaluokka	Pelkistetty ilmaus
Henkilöstön riittämättömyys ja suuret lapsiryhmät	Poissaolot ja sijaispula Henkilöstön vaihtelevuus
Työn organisoinnin haasteet	Jatkuvat keskeytykset ja kiire Poikkeustilanteissa SAK-ajasta luopuminen Ei aikaa keskustelulle Suuret vaatimukset itselleen Jatkuvasti vaihtuvat järjestelmät Riittämättömyyden tunne Tehokkuus edellä-ajatusmalli
Heikot vuorovaikutus- ja työyhteisötaidot	Työyhteisön jäsenen vuorovaikutustaitojen puute Väärinymmärrykset Erilaiset kasvatusnäkemykset Työhönsä sitoutumaton henkilökunta Epäammattillisuus
Johtajuuden puuttuminen	Tuen puute esimieheltä Pedagogisen johtajuuden puuttuminen Epätasa-arvoinen kohtelu
Inklusioon varatut heikot resurssit	Huoli tukilapsista Tuen tarpeen lisääntyminen Jatkuva fyysinen varautuminen
Fyysisesti kuormittava ympäristö	Meteli Huonot tilat Sisäilmaongelmat

**Henkilöstön riittämättömyys ja suuret lapsiryhmät.** Henkilöstön riittämättömyys koettiin vahvasti laatua heikentävänä tekijänä. Henkilöstön poissaolot ja sijaisten puuttuminen kuormittavat ja vaikuttavat haastateltavien mukaan työntekijöiden motivaatioon sekä henkiseen hyvinvointiin. Haastateltava 4 kuvaa asiaa näin: *Työntekijöitä kun on liian vähän niin asiat ei tapahdu, eiks ni. Ja se sitten taas niinku syö henkisiä resursseja ja tämmöstä. Ja ollaan niinku suossa silloin, ei päästä eteenpäin missään asiassa, sen kun selvittää. Ongelmaksi ei koeta sitä, ettei sijaisia saisi palkata vaan se, että heitä ei ole. Haastateltavat kokivat turhautumista poissaolojen vuoksi, sillä oman työn organisoinnille eikä eri osa-alueiden arvioinnille*



jää silloin tarpeeksi aikaa. Poissaolojen vuoksi joudutaan myös perumaan lapsille jo luvattuja asioita.

Haastateltavat kertoivat henkilöstömäärän olevan epäsuhtainen suurten lapsiryhmien kanssa. Myös ryhmien suuri ikäjakauma koettiin haastavana laadukkaana pedagogisen toiminnan järjestämiseksi ja jokaisen ikäryhmän tarpeisiin vastaamiseksi: *Ehkä just niinkun isot lapsiryhmät, ja sitten juuri niinkun haastavia lapsia ja niinkun se, että on niinku eri ikäisiä, että jos on niinku viisvuotiaita ja kaksvuotiaita niin joutuu vähän suunnittelemaan erilaisii juttui* (H7). Erityisen vaativana nähtiin päivittäin toistuvat haastavat tilanteet lasten kanssa yhdistettynä isoon lapsiryhmäkokoon.

**Työn organisoinnin haasteet.** Haastateltavat kokivat työn organisoinnin erittäin haastavana, koska työ on alttiina *jatkuville muutoksille*. SAK-aikaa arvostetaan, mutta samaan aikaan se on kuitenkin haastateltavien mukaan usein se, josta ensimmäisenä luovutaan, ja siten esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmien kirjaamiselle ei tahdo löytyä aikaa. Muutama haastateltavista kertoi kirjaavansa asioita kiireessä muistiin *lukuisille muistilapuille*. Hoidettavat asiat on laitettava kiireellisyysjärjestykseen ja listaa puretaan sopivissa väleissä. Työn organisointi mainittiin myös osa-alueena, johon opettajakoulutus ei valmistanut riittävästi.

Haastateltavien mukaan laatua heikentää se, että alan työmäärä ja käytettävissä oleva työaika ovat ristiriidassa keskenään: työssä on paljon asioita ja prosesseja päällekkäin, tieto on hajallaan monessa eri paikassa ja suunnittelussa saattaa jokin pedagogiikan osa-alue jäädä taka-alalle. Työpäiviä kuvaa kiire, jatkuvat keskeytykset ja katkeileva tiedonkulku. Mikäli SAK-ajalla panostetaan arviointiin ja kehittämiseen, suunnittelulle ei jää aikaa ja toisinpäin. Haastateltavat ilmaisivat huolen siitä, etteivät he ehdi olla lasten kanssa niin paljon kuin toivoisivat. Ajanpuutetta kuvattiin näin:

Kellään ei oo aikaa, kellään ei oo tilaa ajattelulle, kellään ei oo tilaa keskustelulle, semmosselle oikealle reflektoilulle ja tarpeelliselle keskustelulle vaan se tehdään ikään kuin siinä työn ohessa, kun lapset leikkii ja parveilee.

(H4)

Vaikka tiimissä aika olisi jaettu yhdessä työtehtäville, tulee kokemusten mukaan aina yllättäviä tilanteita, jotka aiheuttavat töiden kasaantumista. Työtehtävät saattavat myös haastateltavien mukaan kasaantua vain tietyille ihmisille, eli heille, jotka osaavat ne tehdä. Toisinaan töitä voi joutua jatkamaan kotona. Kotona tehdyistä töistä ja muista ylitöistä ei kuitenkaan makseta korvauksia.

Kokemusten mukaan työlle asetetaan paljon tavoitteita, mutta toteutukselle ei ole aikaa. Opettajan henkilökohtaisena tavoitteena voi olla vain *selvitä päivä kerrallaan*. Ohjaavat asiakirjat määrittelevät valtakunnalliset tavoitteet ja niiden lisäksi kunnan tai kaupungin toimesta esitetään vaatimuksia, joita voi olla useita päällekkäin. Haastateltava 2 ajattelee näin: *Päiväkotityön yhteiskunnallinen arvoistus ei nouse sillä, että me tehdään kaikkee niin kun ylhäältä päin määrätään*. Haastateltavien mukaan työntekijöiltä vaaditaan jatkuvaa perehtymistä uusiin järjestelmiin, ja työtä tehdään tehokkuus edellä eikä esimerkiksi ryhmäkokoihin voi itse vaikuttaa. Työstä on tullut niin raskasta, että moni työntekijä harkitsee alanvaihtoa:

Tuntuu, että päättäjät ja niinku siel ei niinku nähdä sitä tän alan hektistä hätää tietyllä tavalla, ja se mun mielest just näkyy siinä, että sijaisia ei oo, ja että kohta kukaan ei ehkä halua tulla tänne töihin, koska tämä on oikeesti todella rankkaa.

(H7)

Alalle asetettujen tavoitteiden nousun myötä toivotaan vastaavasti palkan nousua henkilöstön pysyvyyden ja alan houkuttelevuuden vuoksi. Raskaasta työstä maksetaan haastateltavien mukaan liian alhaista palkkaa, mikä vähentää työmotivaatiota ja sitoutumista lapsiryhmän ulkopuolisiin vastuutehtäviin.

Vastajaat kertoivat asettavansa myös itse itselleen vaatimuksia. He kokevat paineita lasten tasa-arvon toteutumisesta, erilaisten materiaalien hyödyntämisestä ja suuren vastuun kantamisesta. Haastateltavat halusivat tehdä työnsä kunnolla ja tarjota jokaiselle lapselle hänen tarvitsemaansa tukea, mutta toisinaan byrokratia ja jonot yhteistyötahojen palveluissa hidastavat toimintaa. Toteutumattomat suunnitelmat ja tieto siitä, että ei pysty toteuttamaan työtään niin hyvin kuin haluaisi, koetaan stressaavana.

**Heikot vuorovaikutus- ja työyhteisötaidot.** Työyhteisön tai yksittäisen jäsenen heikot tai puuttuvat vuorovaikutustaidot koettiin kuormittavina, voimavaroja vievinä ja mielipahaa herättävinä. Nämä taidot näyttäytyvät haastateltavien mukaan *työkaverin töksäyttelevänä tyylinä, autoritäärisenä komentotyylinä tai jopa puhumattomuutena*. Haastateltava 5 kertoi kokevansa, että *liikaa on kentällä niitä, jotka tarvis jotain koulutusta tai jotain terapiaa*. Vuorovaikutussuhteita- ja tilanteita on muutaman haastateltavan mukaan paljon ja jokaisen tilanteen kohdalla tulee itse arvioida, miten toimia laadun näkökulmasta parhaalla mahdollisella tavalla. Haastateltavat kertoivat arvioinnin käsitteen olevan useille epäselvä, ja arviointi koetaan usein arvosteluna.

Haastateltavat kertoivat *naisvaltaisen alan, työyhteisön jäsenen väsymyksen ja ylipäänsä jatkuvassa vuorovaikutuksessa olemisen aiheuttavan työyhteisön ristiriitoja*. Alalla esiintyy haastateltavien mukaan vanhoja ja toimimattomia käytäntöjä, joista ei suostuta joustamaan. Haastateltavat kertoivat työntekijöillä olevan *erilaisia kasvatus- ja toimintatapoja*, jotka eivät kohtaa toisten kanssa. Kuormittavana koettiin myös *työhönsä sitoutumaton henkilökunta, joka tulee töihin vähän kahta kättä heilutellen*. Jos työyhteisön jäsen ei hoida omia työtehtäviään, tämän koettiin kuormittavan muuta tiimiä. Kaiken kaikkiaan työyhteisön ristiriitojen koettiin kuormittavan enemmän kuin työskentelyn perheiden ja lasten kanssa.

**Johtajuuden puuttuminen.** Haastateltavien mukaan alalla vallitsee kokonaisvaltainen johtajuuden puute. Haastateltava 2 kuvaa asiaa näin: *Eihän laivan kapteeni ole satamassa silloin, kun se laiva on siellä merellä*. Haastateltavat kaipasivat myös vahvempaa pedagogista johtamista laadun takaamiseksi, sillä ilman pedagogista johtamista *se voi olla, että tehdään vähän sinne tänne ja tonne ja jokainen tekee mitä haluaa niinni nii ei se sit ainakaan oo näiden ohjaavien asiakirjojen mukaista se toiminta* (H5). Kokemusten mukaan varhaiskasvatusyksikön johtaja on nimellisesti olemassa, mutta hän ei ole saatavilla, saattaa kohdella henkilökuntaa epätasa-arvoisesti tai hän ei hoida henkilöstöjohtamista tai uuden työntekijän perehdytystä. Johtajan työnkuva näyttäytyy työntekijöille epäselvänä. Samaan aikaan johtajan työ nähtiin kuormittavana ja haastavana, sillä resursseja pitäisi osata johtaa oikeaan paikkaan ja antaa henkilöstölle raamit oman työnsä organisointiin.

Jaettu johtajuus sisältää haastateltavien mukaan haasteita, sillä jaetun johtajuuden varjolla osa yksikön johtajan töistä on siirtynyt työntekijöille ilman selkeitä roolijakoja. Esimerkiksi työvuorosuunnittelu ja vastuu toiminnanohjausjärjestelmien käytöstä vievät opettajan aikaa lapsiryhmältä, mikä nähdään laatua heikentävänä tekijänä. Lisäksi vastuunjako koetaan jaetussa johtajuudessa epäselväksi.

**Inklusioon varatut heikot resurssit.** Huolestuttavana asiana nähtiin lasten yhä vahvempi tuen tarve. Haastateltavien mukaan tukea tarvitsevia lapsia integroidaan ryhmiin ilman tarvittavaa henkilöstöresurssia, ja tämä nähdään *huonona säästökeinona*. Haastattelussa kävi ilmi, että ryhmään lasten tuen tarpeen vuoksi saatu avustaja joutuu usein siirtymään toiseen ryhmään henkilökunnan poissaolojen vuoksi. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimiminen vaatii haastateltavien mukaan usein jatkuvaa fyysistä varuillaan oloa ja että *koko ajan pitäisi olla silmät selässä*. Haastateltavien keskuudessa on herännyt myös huoli siitä, täyttyvätkö ryhmätoiminnassa yleistä tukea tarvitsevien lasten tarpeet. Huolta kuvattiin näin:

Etä ja myöskin sen hiljaisen lapsen, joka vetäytyy syrjään, että mun mielestä se on huolestuttavinta, että huomion saa kyllä sellanen, jolla on sitä käyttäytymisen pulmaa, mut sitten miten nämä lapsen, joilla voi olla isojakin pulmia, esimerkiksi tunne-elämän pulmia, mutta niihin ei pystytä, resurssit ei yksinkertaisesti riitä, että jokaista yrittää huomioida aina sen pienen hetken edes, mutta kun miettii, että siellä on kuitenkin lapsi, jolla on lapsuus siinä ja se elää koko, koko, tai ison osan lapsuudestaan siellä päiväkodissa, että ollaan aika isojen asioiden äärellä kuitenkin.

(H9)

Sitä miettii saako noi kaikki muut jotain tästä varhaiskasvatuksesta, kun vaikka yks tai kaks tai kolme lasta vie jo kolme aikuista esimerkiksi tässä ryhmässä, että se on yks kuormittavuus.

(H8)

Haastateltavat kertoivat kokevansa riittämättömyyden tunnetta, joka aiheuttaa henkistä kuormitusta.

**Fyysisesti kuormittava ympäristö.** Varhaiskasvatustyö koettiin myös fyysisesti kuormittavana. Haastateltavat kertoivat *huonojen tilojen, metelin, sisäilma-*

*ongelmien ja erilaisten sairauksien aiheuttavan kuormitusta. He kertoivat kaipaavansa päiväkoteihin parempaa äänieristystä sekä enemmän jakotiloja. Fyysisen kuormituksen kerrottiin lisäävän myös henkistä kuormitusta. Vastaajien mukaan monet työntekijät eivät voi fyysisen työn vuoksi työskennellä alle 3-vuotiaiden ryhmässä, ja tällöin työkenttä kapenee koko työyhteisössä.*

## 4 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia psykososiaalisesta työympäristöstä ja sen yhteydestä laatuun. Tässä luvussa kuvaamme tutkimuksemme päätuloksia ja peilaamme niitä aiempaan tutkimustietoon sekä teemme tulosten pohjalta johtopäätöksiä. Lopuksi pohdimme tutkimuksen luotettavuutta ja jatkotutkimushaasteita.

### 4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Varhaiskasvatuksen opettajat korostivat myönteisistä psykososiaalisen työympäristön tekijöistä vuorovaikutuksen, riittävien henkilöstöressurssien sekä lapsilähtöisyyden merkitystä varhaiskasvatuksen laatuun. Kielteisistä tekijöistä varhaiskasvatuksen opettajat puhuivat eniten henkilöstön riittämättömyydestä, työn organisoinnin haasteista sekä heikoista vuorovaikutus- ja työyhteisötaidoista. Näiden tekijöiden aiheuttama kuormitus nähtiin laatua heikentävänä. Tutkimustulokset osoittivat vuorovaikutuksen, johtajuuden, resurssien sekä työn organisoinnin voivan sekä tukea että heikentää varhaiskasvatuksen laatua.

Varhaiskasvatuksen opettajat toivat laajasti esille hyvän vuorovaikutuksen merkitystä laadukkaassa varhaiskasvatuksessa, mikä tulee esille myös Vlasovin ja kumppaneiden (2018) julkaisussa sekä Karilan ja Nummenmaan (2011) tutkimuksessa. Hyvällä vuorovaikutuksella haastateltavat tarkoittivat oman ja toisen roolin ymmärtämistä, kunnioittavaa käytöstä, sujuvaa tiedonkulkua ja huumoria. Tulokset vahvistavat Kiesiläisen (2001) kuvailemia hyvän vuorovaikutuksen elementtejä, joita ovat hyvän tahdon viestiminen, vastuun kantaminen omasta käytöksestä, työyhteisön jäsenten kunnioitus, aktiivinen kuuntelu sekä vaikeiden asioiden puheeksi ottaminen. Myös työyhteisön avoin ja keskusteleva ilmapiiiri nähtiin Hujalan ja Fonsénin (2010) sekä Kiesiläisen (2001) tavoin tärkeänä osana hyvää vuorovaikutusta.

Tutkimuksen tulokset osoittavat myös aikuisten ja lasten välisen hyvän vuorovaikutuksen olevan laadukkaan varhaiskasvatuksen edellytys. Aikuisten

ja lasten välistä hyvää vuorovaikutusta osoittaa haastateltavien mukaan avoin ja keskusteleva ilmapiiri, kuunteleminen ja huumori. Earlyn ja kollegoiden (2007) sekä Ceglowskin ja Baciagalupan (2002) mukaan korkeasti koulutetulla henkilökunnalla on paremmat valmiudet hyvien vuorovaikutustilanteiden luomiseen. Työn toimivuuden kannalta haastateltavat painottivat tiimityötä ja toisen roolin ymmärtämistä, joilla on osoitettu olevan merkitystä varhaiskasvatukseen laatuun (Alijoki, 2013; Ceglowski & Baciagalupa, 2002; Horila, 2018; Kiesiläinen, 2001; OECD, 2012). Sitoutumisen voidaan nähdä kuuluvan tiimityöhön, sillä haastateltavat kokivat tiimin luottamuksen ja yhteisten päämäärien tavoittelun tärkeäksi työn toteutuksessa. Toisaalta jos työyhteisön jäsen ei sitoudu työtehtäviinsä, se koetaan haastateltavien mukaan muita tiimin jäseniä kuormittavana. Nislin (2016) näkee yhteisen ajatuksen tavoitteellisesta varhaiskasvatuksesta olevan sitoutumisen taustalla, ja Horila (2018) ilmaisee yhteisiin tavoitteisiin sitoutumisen tärkeänä tiimin tasa-arvon ja tehokkuuden kannalta.

Vaikka tässä tutkimuksessa vuorovaikutuksen keskeinen merkitys varhaiskasvatuksen laadun näkökulmasta tunnistettiin ja sitä korostettiin, ilmenivät siinä varhaiskasvatuksen opettajien kokemana myös suuria haasteita. Haastateltavien mukaan työyhteisön jäsenen heikot vuorovaikutustaidot, työhön sitoutumaton henkilökunta ja työyhteisön jäsenen väsymyksestä johtuva käytös aiheuttavat työyhteisön ristiriitoja. Kiesiläinen (2001) on esittänyt hyvän vuorovaikutuksen edellytykseksi vastuun kantamisen omasta käytöksestä ja Karilan sekä Kinoksen (2010) mukaan vuorovaikutustilanteiden ammatillinen lähestymistapa vaatii omien tunteiden hallintaa. Haastateltavat kuvaavat kuitenkin juuri näissä hyvän vuorovaikutuksen edellytyksissä ilmenevän alalla puutteita, vaikka ne luokitellaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten keskeiseksi osaamisalueeksi (Mikkola & Nivalainen, 2009).

Psykososiaalisen työympäristön piirteistä tuotiin keskeisenä esiin johtajuus, jolla koettiin olevan merkitystä sekä varhaiskasvatuksen laadun että työn kuormittavuuden näkökulmasta. Tutkittavat kertoivat hyvän johtajan tuntevan varhaiskasvatusalan, tietävän mistä laatu koostuu, tukevan työntekijöitä ja toi-

mivan vastuullisesti. Haastateltavien kertomat hyvän johtajan piirteet mukailevat Aubreyn (2011) sekä Elon ja Feldtin (2015) esittelemiä johtajuuden määritelmiä sekä puoltavat johtajuutta osana laadukasta varhaiskasvatusta (Vlasov ym., 2018; Waniganayake, 2013). Haastateltavat kuvasivat hyvän johtajan piirteeksi myös kuuntelun, jolla on osoitettu olevan merkittäviä vaikutuksia johtajan ja henkilökunnan väliseen luottamukseen (Fonsén, 2014; Koponen, Lämsä, Kärkäs, & Ekonen, 2013) ja työyhteisön ilmapiiriin (Carter, 2000; Kärkkäinen, 2005; Lloyd, Boer, Keller, & Voelpel, 2015).

Haastateltavien mukaan johtaja ei ehdi hoitaa erityisesti henkilöstöjohtamiseen liittyviä työtehtäviä, vaikka Fonsénin (2014) mukaan henkilöstöjohtaminen on osa johtajan perustehtäviä. Esimerkiksi työntekijän perehdytyksen kerrottiin jäävän vajavaiseksi johtajan vastuualueista, mikä kuvaa Karilan ja Kupilan (2010) mukaan huolestuttavalla tavalla nykyajan työkuulttuurin tilaa. Samaan aikaan haastateltavat osoittivat ymmärrystä johtajalle, sillä johtajan työkenttä näyttyy laajana ja haastavana. Työyhteisön ristiriitojen ja johtajuuden puuttumisen kokemusten voidaan nähdä olevan yhteydessä toisiinsa. Jos työntekijät kokevat, ettei johtajalla ole aikaa erityisesti henkilöstöjohtamiseen, työyhteisön ristiriitojen syntymiseen on suurempi riski. Näiden ristiriitojen selvittäminen voi myös olla haastavaa, jos oma työrooli on epäselvä.

Jaetussa johtajuudessa nähtiin hyvänä johtajuuden jakautuminen eri tasoille. Se näyttytyi haastateltaville myös epäselvänä sekä tehtävänjaon että vastuunjaon kannalta. Heikan (2015) ja Waninganayaken (2013) mukaan jaetulle johtajuudelle ei ole olemassa vain yhtä työskentelymallia, vaan suunnittelu ja vastuunjako ovat kunkin johtajan vastuulla, joten kertovatko haastateltavien kokemukset enemmän esimiesalueiden vaihtelevista käytänteistä vai ongelmista jaetun johtajuuden toimintamallissa?

Johtajalta toivottiin vahvempaa pedagogista johtajuutta ohjaavien asiakirjojen mukaisen toiminnan varmistamiseksi ja näin ollen laadun takaamiseksi. Tulojen mukaan työntekijät alkavat ilman pedagogista johtajuutta herkästi toimia oman mielensä mukaisesti. Aiemmat tutkimukset (Harris, 2013; Nivala, 2002;



Waninganayake, 2013) kuvaavat työyhteisön yhteisesti sovittujen toimintatapojen olevan oleellinen osa pedagogista johtajuutta. Pedagoginen johtaminen määritellään laadun prosessitekijäksi (Vlasov ym., 2018), mutta Fonsénin (2014) tutkimuksen mukaan taloudenhallinta, tietotekniset työt sekä erilaiset kokoukset vievät aikaa pedagogiselta johtamiselta. Näin ollen näyttää siltä, että vastuu pedagogiikan johtamisesta on siirtymässä yhä enemmän varhaiskasvatuksen opettajille.

Haastateltavat korostivat henkilöstöressurssien merkitystä laadukkaana varhaiskasvatuksen edellytyksenä. Henkilöstöä tulee olla riittävästi suhteutettuna lapsimäärään ja lisäksi henkilöstön tulee olla koulutettua. Henkilöstön koulutus kuuluu aiempien tutkimusten (Bonnetti & Brown, 2018; Ceglowski & Bacigalupa, 2002; Ishimine, Tayler, & Thorpe, 2009; Vlasov ym., 2018) mukaan varhaiskasvatuksen laadun rakennetekijöihin. Kuitenkin yhtenä alan suurimpana haasteena pidetään heikkoja henkilöstöressursseja, joiden haastateltavat kertoivat aiheuttavan kuormittuneisuutta, vähentävän työmotivaatiota sekä heikentävän varhaiskasvatuksen laatua. Esimerkiksi inklusiota toteutetaan ilman tarvittavaa henkilöstöressursia. Haastateltavien mukaan suuremmat määrärahat toisivat alalle parempien henkilöstöressurssien lisäksi paremmat mahdollisuudet esimerkiksi oppimisympäristön pedagogiseen rakentamiseen. Järnefelt ja Lehto (2002) sekä Onismaa (2010) selittävät vähäisten resurssien tuomaa kuormitusta liian vähäisillä määrärahoilla. Nislinin (2016) tutkimuksessa nähtiin kuitenkin työntekijöiden stressin säätelyn olevan tasapainossa sekä työn ja resurssien välinen positiivinen yhteys.

Haastateltavat kertoivat ohjaavien asiakirjojen antavan työn organisoinnille selkeät rakenteet, mutta niiden ja kunnan tai kaupungin asettamien tavoitteiden määrä koettiin kuormittavana. Työn organisoinnin edellytyksiksi mainittiin ennakointi, tehtävien priorisointi sekä SAK-ajan käytön suunnittelu. Haastateltavat toivoivat johtajalta selkeitä periaatteita työn organisoinnille. Tärkeimpänä työtä ohjaavana tekijänä nähtiin lasten tarpeet ja pedagogisesti perusteltu toiminta. Varhaiskasvatustyön organisointi tarkoittaa haastateltavien mukaan muun muassa monenlaisten eri tasoisten siirtymien suunnittelua lapsen edun mukaisiksi.

Kuten Karila, Lipponen ja Pyhälto (2013) toteavat, siirtymien tarkoitus on luoda lapselle eheä jatkumo.

Tuloksissa tuli kuitenkin ilmi useita työn organisoinnin haasteita. Haasteiksi mainittiin työn jatkuvat keskeytykset ja muutokset, kiire sekä työmäärän ja työajan ristiriita. Haastateltavat kertoivat haluavansa toteuttaa laadukasta varhaiskasvatusta, joten toteuttamattomat suunnitelmat ja riittämättömyyden tunteessa eläminen koettiin raskaaksi. Tuloksissa on yhteneväisyyttä aiempien tutkimustulosten kanssa (Järnefelt & Lehto, 2002; Moilanen, 2010; Reunamo, 2007). Lisäksi tulokset osoittivat projektien päällekkäisyyden haastavan työn organisoimista ja kuormittavan työntekijöitä.

Haastateltavat kertoivat myös, että vaikka tiimissä olisi jaettu aikaa eri työtehtävien hoitamiseen, yllättävät tilanteet aiheuttavat töiden kasaantumista ja tehtävät saattavat kasautua aina osaavimmalle työntekijälle. Haastatteluissa mainittiin myös huoli siitä, että lasten kanssa olemiseen ei jää riittävästi aikaa. Tulokset vahvistivat Järnefeltin ja Lehdon (2002) tutkimuksen tuloksia lisääntyneiden tehokkuusvaatimusten yhteydestä työn kuormittavuuteen ja siten varhaiskasvatuksen opettajien aikeisiin alanvaihdosta. Tulos on huolestuttava myös varhaiskasvatuksen laadun näkökulmasta, sillä Hujalan ja Fonsénin (2010) mukaan työhyvinvoinnilla ja työssä viihtymisellä on yhteys siihen, kuinka motivoituneita työntekijät ovat toteuttamaan laadukasta varhaiskasvatusta.

Haastateltavat ilmaisivat myös fyysisen työn vaatimusten sekä fyysisen kuormituksen tekijöiden, kuten huonojen tilojen ja metelin heikentävän varhaiskasvatuksen laatua. Nämä kuormitustekijät kertovat enemmän työoloista kuin yksilön fyysisestä kyvykkyydestä. Viitalan (2014) mukaan työn tulisi sisältää vaihtelevasti raskaita ja kevyitä jaksoja, mutta haastateltavien kokemuksissa korostui työn raskaat puolet.

Tuloksissa on nähtävissä samoja henkistä kuormittavuutta lisääviä piirteitä kuin jo 1990-luvun tutkimuksissa: tuen ja palautteen sekä työn arvostuksen puute, suuri hallinnollisen työn määrä sekä rooliristiriidat (Onnismaa, 2010). Haastateltavien esille tuomat laatua heikentävät tekijät kuten suuret lapsiryhmät, roolien epäselvyydet, heikko työyhteisön ilmapiiri sekä työhön kohdistuvat

kohtuuttomat vaatimukset ovat yhteneviä Onnismaan (2010) tarkastelun kanssa. Karila ja Kupila (2010) ovat esittäneet työroolien sekä vastuiden ja velvoitteiden selkiyttämisen tarpeen jo kymmenen vuotta sitten. Viimeisten vuosien aikana alan kehittämistyötä on viety vahvasti eteenpäin alkaen päivähoiton termin muutoksesta varhaiskasvatukseksi. Päivähoito kuvaa päiväkotia vanhempien työssäkäynnin mahdollistajana ja varhaiskasvatus sen sijaan on osa opinpolkua, jossa lapsi on keskiössä. Kuitenkaan tarvittavaa työolojen muutosta ei ole saavutettu, sillä kuten johdannossa totesimme, alan houkuttelevuus on laskussa (Yle, 2019). Buryin ja kumppaneiden (2020) mukaan yksi syy houkuttelemattomuuteen on heikko palkan kehitys ja alan heikko arvostus, sillä ala nähdään helppona työllistymismahdollisuutena, mutta ei pitkän työuran kohteena. Haastateltavat toivoivat työn vaativuutta vastaavaa palkkaa. Tänä keväänä käydään kunta-alan työehtosopimusneuvotteluita, joissa opettajien ammattijärjestö OAJ taistelee parempien työolojen ja paremman palkan eteen.

Tutkimuksemme tulokset vahvistavat laadun rakennetekijöiden (Bonnetti & Brown, 2018; Ceglowski & Bacigalupa, 2002; Ishimine, Tayler, & Thorpe, 2009; Vlasov ym., 2018) eli lakien ja asetusten, asiakirjojen, henkilöstön koulutuksen, henkilöstön ja lasten välisen suhdeluvun sekä ryhmäkoon merkitystä varhaiskasvatuksen laatuun. Myös laadun prosessitekijät (Vlasov ym., 2018) eli pedagoginen toiminta ja sen johtaminen, vuorovaikutussuhteet sekä lasten että aikuisten välillä, lasten osallisuus, toiminnan toteuttaminen sekä arviointi ja kehittäminen opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti nähtiin merkittävinä tekijöinä varhaiskasvatuksen laadussa. Tulokset kuitenkin osoittavat varhaiskasvatuksen työolojen olevan niin haasteelliset, että vaikka varhaiskasvatuksen opettajat tunnistavat laadukkaan varhaiskasvatuksen tekijät, he eivät pysty toteuttamaan niitä haluamallaan tavalla. Tämä aiheuttaa turhautumista ja kuormittuneisuutta.

Jotta varhaiskasvatuksen laatukriteerit voisivat toteutua, tulisi kehittää psykososiaalista työympäristöä. Kehittämisen edellytyksenä on riittävien resurssien suuntaaminen alalle. Esimerkiksi paremmalla palkalla voitaisiin taata alan houkuttelevuus ja riittävän koulutetun henkilökunnan pysyvyys alalla. Korkeasti

koulutetulla henkilökunnalla on tutkimusten mukaan paremmat vuorovaikutustaidot, joten korkeasti koulutettujen määrän kasvu työyhteisöissä voisi vähentää työyhteisöjen vuorovaikutushaasteita. Riittävät resurssit toisivat myös lievitystä työmäärän ja työajan ristiriitaan ja voisivat siten helpottaa työn organisointia. Resursseja tulisi suunnata lisää myös siksi, että johtajille jäisi enemmän aikaa ydintehtäviensä, kuten henkilöstöjohtamisen ja pedagogisen johtamisen toteuttamiseen. Kouluissa koulusihteerit jakavat rehtoreiden ja opettajien työtaakkaa, joten voisiko näin olla myös varhaiskasvatuksessa? Näiden muutosten edellytyksenä voidaan pitää varhaiskasvatuksen merkityksen vahvempaa tunnustusta yhteiskunnassa.

## 4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan tutkimuksen luotettavuutta tulee arvioida koko tutkimusprosessin läpi. Tutkimuksen arvioinnissa tulee ottaa huomioon tutkijan rehellisyys sekä tutkimuksen toteuttaminen, eteneminen ja tulokset. Lisäksi tulee huomioida tutkimuksen uskottavuus, siirrettävyys ja vahvistettavuus (Eskola & Suoranta, 2014). Luimme aineiston useaan kertaan läpi sekä perustelimme ja kuvasimme huolellisesti kaikki tutkimuksessa tekemämme vaiheet ja ratkaisut. Näin ollen tutkimus olisi toistettavissa. Toteutimme ennen varsinaisia haastatteluita yhdelle varhaiskasvatuksen opettajalle niin sanotun testihaastattelun, josta saamamme palautteen perusteella muokkasimme haastattelukysymyksiä. Käytimme aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua, mutta haastattelukysymysten vuoksi tutkimuksemme ei noudata täydellisesti teemahaastattelun ihannetta. Koimme saavamme silti teemahaastattelun avulla haastateltavien kokemukset parhaiten kuuluviin.

Vaikka kyseessä on melko pieni aineisto, uskomme jo oman esikäsittelemme kautta monien opettajien jakavan tutkimuksessa esiin tulleita kokemuksia. Työolojen parantamiseksi on esimerkiksi perustettu sosiaaliseen mediaan erilaisia ryhmiä, joiden jäsenet pyrkivät viemään viestiä eteenpäin. Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat pitävänsä tutkimuksen

aihetta tärkeänä ja kehottivat meitä tuomaan tutkimuksemme tuloksia julki mahdollisimman laajasti. Käyttämämme fenomenologinen menetelmä rakentuu sulkeistamisen kautta kohti tutkittavan ilmiön ymmärtämistä (Lehtomaa, 2005). Sulkeistamisella tarkoitetaan tutkijan kykyä saattaa ensin itsensä tietoisesti tutkittavaan ilmiöön liittyvästä kokemustavastaan ja asettaa se tämän jälkeen tietoisesti syrjään. Koska sulkeistamisella tarkoitetaan nimenomaan tutkimusasennetta, keskustelimme omista kokemuksistamme ja ennakkokäsityksistämme varhaiskasvatuksen työoloista jo tutkimuksen alkuvaiheessa. Lisäksi tutustuessamme aineistoon, tunnistimme keskusteluissa esiin tulleita ilmiöitä, jotka herättivät meissä tunteita omiin kokemuksiimme peilautuen. Meidän tuli huolehtia siitä, etteivät nämä kokemukset sekoitu tuloksiin. Samaan aikaan kokemuksen tutkimukseen liittyy aina tutkijan oma rajallisuus ymmärtää ilmiötä (Lehtomaa, 2005), joten tiedostimme myös roolimme tutkijoina.

Tutkimuksessamme toteutui tutkijatriangulaatio, sillä tutkimusprosessiin osallistui kaksi tutkijaa. Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan tämä monipuolistaa tutkimusta. Yhteistyömme on toiminut hyvin, sillä työnjako on ollut selkeää ja työskentely tasa-arvoista. Teimme kirjaamistamme litteraateista alustavaa pelkistettyjen ilmausten ja alaluokkien koodausta, minkä jälkeen vaihdoimme aineistoja keskenämme ja keskustelimme koko aineistosta yhdessä. Olemme keskustelleet työmme teemoista sekä toteutuksen eri vaiheista siten, että kaikki tutkimusta koskevat päätökset on tehty yhteisymmärryksessä. Luotettavuuden kannalta tutkijatriangulaation haasteena voidaan nähdä se, että toteutimme haastattelut erikseen. Vaikka olimme sopineet litteroinnin tarkkuudesta etukäteen, se ei koskaan vastaa alkuperäistä puhetilannetta (Nikander, 2010). Litteroimme haastattelut mahdollisimman sanatarkasti ja puhekieltä muuttamatta. Emme kuitenkaan kirjanneet esimerkiksi puheessa esiintyviä taukoja tai äännähdyksiä, joten aineistoon perustuvaa jatkotutkimusta varten litteraatit lienevät rajallisia.

Tutkimuksemme tavoite selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia psykososiaalisesta työympäristöstä ja sen yhteydestä laatuun toteutui. Var-

haiskasvatuksen opettajat kokivat hyvän vuorovaikutuksen olevan varhaiskasvatuksen laadun perusta. Vastaavasti he kokivat työn kuormittavuuden heikentävän varhaiskasvatuksen laatua. Avaintekijänä laadun takaamisessa nähtiin henkilöstön riittävyys ja selkeät roolijaot. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset (2018) on verrattain tuore julkaisu, joten olisi mielenkiintoista toteuttaa tutkimus muutaman vuoden kuluttua uudelleen, ja tarkastella millaisena varhaiskasvatuksen laatu sekä työolojen yhteys laatuun näyttäyty silloin. Entä millaisia olisi johtajien näkemykset aiheesta? Millaisena he kokevat varhaiskasvatuksen työolot tai heidän työnkuvansa laatutekijöiden jalkauttajana?

Varhaiskasvatusala on edelleen suurten muutosten äärellä, sillä vuodesta 2030 alkaen vähintään kolmasosalla henkilöstöstä tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan pätevyys, yhdellä kolmasosalla varhaiskasvatuksen sosionomin pätevyys ja yhdellä kolmasosalla lastenhoitajan pätevyys. Tutkimusten mukaan korkeasti koulutetun henkilökunnan lisääminen mahdollistaa paremmin laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisen. Suurten valtakunnallisten laadullisten tavoitteiden saavuttaminen on pitkä prosessi, joka tarvitsee rinnalleen työolojen kehittämistä. Tavoitteiden saavuttamiseksi ala tarvitsee myös muutossuuntautuneita ja kehittämishaluisia työntekijöitä, joiden tulisi saada kokea olevansa arvostettuja.

## LÄHTEET

- Aamulehti uutiset (2018, 25. huhtikuuta). *Lastentarhanopettajille 3000 euroa kuussa – työntekijät jättävät johtajille joukkovaatimuksen poikkeuksellisesta palkankorotuksesta*. Haettu 8.4.2020 osoitteesta <https://www.aamulehti.fi/a/200901433>.
- Alijoki, A., Suhonen, E., Nislin, M., Kontu, E. & Sajaniemi, N. (2013). Pedagogiset toiminnot erityisryhmissä ja oppimisympäristön laatu. *Journal of Early Childhood Education Research* 2(1), 2013, 24–47.
- Alila, K. (2013). *Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu: laatusuhteet varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972–2012* (Väitöskirja, Tampereen yliopisto). Haettu 15.4.2019 osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/68120/978-951-44-9115-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Alila, K., Eskelinen, M. & Estola, E. (2014). Katsaus kotimaiseen ja kansainväliseen varhaiskasvatuksen tutkimukseen 2000-luvulla. Liiteosa 2. Teoksessa K. Alila, M. Eskelinen, E. Estola, T. Kahiluoto, J. Kinos, H-M. Pekuri, M. Polvinen, R. Laaksonen & K. Lamberg (toim.), *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat: taustaineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmisteleovan työryhmän tueksi* Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 137–222. Haettu 15.4.2019 osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75258/tr12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Aubrey, C. (2011). *Leading and managing in the early years*. London: Sage.
- Baumgartner, J.J., Carson, R.L., Apavaloaie, L., Tsouloupas, C. (2009). Uncovering common stressfull factors and coping strategies among

- childcare providers. Louisiana State University. *Child Youth Care Forum*, 38(5), 239–251.
- Bonnetti, S. & Brown, K. (2018). *Structural elements of quality early years provision: A review of the evidence*. Education Policy Institute. Haettu 6.4.2020 osoitteesta [https://epi.org.uk/wp-content/uploads/2018/08/Early-years-structuralquality-review\\_EPI.pdf](https://epi.org.uk/wp-content/uploads/2018/08/Early-years-structuralquality-review_EPI.pdf).
- Brodin, J. & Renblad, K. (2015). Early Childhood educators' perspectives of the swedish national curriculum for preschool and quality work. *Early Childhood Education Journal*, 43, 347–355.
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M., & Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science*, 6, 2–11.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 140–165.
- Bury, J., Mayer, M., Gogescu, F., Bristow, T. & Husain, F. (2020). *Understanding the Early Years Workforce. Qualitative research findings*. NatCen Social Research. Haettu 24.2.2020 osoitteesta <http://www.natcen.ac.uk/media/1857585/Understanding-the-Early-Years-Workforce.pdf>.
- Carter, M. (2000). 'What do teachers need from their directors?' *Child Care Information Exchange*, 136, 98–101.
- Ceglowski, D., & Baciagalupa, C. (2002). Four perspectives on child care quality. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 87–92.
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad) venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81–100.
- Cousin, G. (2009). *An introduction to contemporary methods and approaches*. New York: Routledge.



- De Kruif, R. E. L., McWilliam, R. A., Ridley, S. M., & Wakely, M. B. (2000). Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 15*, 247–268.
- De Schipper, J. C., Tavecchio, L. W. C., Van IJzendoorn, M. H., & Linting, M. (2003). The relation of flexible child care to quality of center day care and children's socio-emotional functioning: A survey and observational study. *Infant Behavior & Development, 26*, 300–325.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., ... & Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development, 78*(2), 558–580.
- Elo, A-L. & Feldt, T. (2015). Johtaminen ja työyhteisön kehittäminen työhyvinvoinnin tukena. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.), *Työ leipälajina: työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 255–271.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Haettu 10.4.2019 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf).
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–46.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eurofound. (2015). *Early childhood care: Accessibility and quality of services*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Haettu 19.4.2019 osoitteesta [http://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef\\_publication/field\\_ef\\_document/ef1512en.pdf](http://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1512en.pdf).

- Farquhar, S.-E. (1990). Quality in early education and care: What do we mean? *Early Child Development and Care*, 64(1), 71–83.
- Felfe C., & Lalive, R. (2018). Does early child care affect children's development? *Journal of Public Economics*, 159, 33–53.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Tampere University Press.
- Geoffroy, M.-C., Côté, S. M., Giguère, C.-É., Dionne, G., Zelazo, P. D., Tremblay, R. E., Boivin, M., & Séguin, J. R. (2010). Closing the gap in academic readiness and achievement: The role of early childcare. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(12), 1359–1367.
- Hakanen, J. (2004). *Työuupumuksesta työn imuun: työhyövinvoititutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla*. Työ ja ihminen 27. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: friend of foe? *Educational Management, Administration & Leadership*, 41(5), 545–554.
- Harrist, A., Thompson, S. & Norris, D. (2007). Defining quality child care: Multiple stakeholder perspectives. *Early Education and Development*, 18, 305–336.
- Heikka, J. (2015). Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.), *Työ leipälajina: työhyövinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 29–38.
- Hellström, M. J. (2004). *Muutosote: Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen* (Väitöskirja, Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Haettu 14.4.2020 osoitteesta [https://www.academia.edu/3284552/Muutosote\\_Akvaarioprojektin\\_pedagogisten\\_kehitt%C3%A4mishankkeiden\\_toteutustapa\\_ja\\_onnistuminen](https://www.academia.edu/3284552/Muutosote_Akvaarioprojektin_pedagogisten_kehitt%C3%A4mishankkeiden_toteutustapa_ja_onnistuminen).
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu - Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hjelt, H. & Karila, K. (2017). Varhaiskasvatustyön paikantuminen työntekijöiden puheessa. *Työelämän tutkimus*, 15(3), 234–249.

- Horila, T. (2018). *Vuorovaikutusosaamisen yhteisyys työelämän tiimeissä* (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu 3.9.2019 osoitteesta [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58225/978-951-39-7452-7\\_v%C3%A4it%C3%B6s16062018.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58225/978-951-39-7452-7_v%C3%A4it%C3%B6s16062018.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Hujala, E. & Fonsén, E. (2010). Työyhteisön pedagoginen kehittäminen työhyvinvoinnin perustana -projektin loppuraportti. Tampereen yliopisto. TSR. Haettu 9.4.2020 osoitteesta <https://www.tsr.fi/documents/20181/40645/108439-LOPPURAPORTTI%5b1%5d.tsrversiopdf.pdf/dad364bd-e179-4e17-bf01-4bfedbd7105d>.
- Hujala, E. & Fonsén, E. (2011). Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 312–327.
- Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen, L. (2011). Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 287–299.
- Ishimine, K., Tayler, C., & Thorpe, K. (2009). Accounting for quality in Australian childcare: A dilemma for policymakers. *Journal of Education Policy*, 24(6), 717–732.
- Järnefelt, N. & Lehto, A-M. (2002). *Työhulluja vai hulluja töitä? Tutkimus kiirekokemuksista työpaikoilla*. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu 15.4.2020 osoitteesta [https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/175966/xtut\\_235\\_dig.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/175966/xtut_235_dig.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus*. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset 2016:6. Opetushallitus.
- Karila, K. & Kinos, J. (2010). Päivä lastentarhanopettajana- mistä varhaiskasvatuksen ammatillisuudesta on oikein kyse. Teoksessa R. Korhonen, M-L. Rönkkö, & J. Aerila (toim.), *Pienet oppimassa: kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen*. Turku. Uniprint, 283–294.

- Karila, K. & Kupila, P. (2010). *Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaiskuponien ja ammattiryhmien kohtaamisissa*. Työsuojelurahaston hanke. Loppuraportti. Haettu 13.3.2019 osoitteesta <https://www.tsr.fi/documents/20181/40645/108267-loppuraportti-hanke108267loppuraportti.pdf/8dbedef3-dcea-41b8-8ed2-cc15f884d238>.
- Karila, K., Lipponen, L., & Pyhäntö, K. (2013). Siirtymät varhaiskasvatukseen, esiopetuksen ja perusopetuksen haasteena. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhäntö (toim.), *Päiväkodista peruskouluun: siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Raportit ja selvitykset 2013:17. Helsinki: Opetushallitus, 53–54.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. (2011). Keskustelut osana varhaiskasvatustyötä. Teoksessa A. R. Nummenmaa & K. Karila (toim.), *Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: WSOY Pro Oy, 11–21.
- Kiesiläinen, L. (2001). Vuorovaikutus ammattina. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.), *Pienet päivähoitossa – alle 3-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. Helsinki: WSOY, 254–269.
- Kinnunen, U. & Feldt, T. (2015). Hyvinvointi työssä. Teoksessa Kinnunen, U., Feldt, T. & Mauno, S. (toim.), *Työ leipälajina: työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 12–32.
- Koponen, S., Lämsä, A.-M., Kärkäs, M. & Ekonen, M. (2013). Organisaatioluottamus, esimies-alaisuus ja työhyvinvointi. Teoksessa M. Virkajärvi (toim.), *Suomella töissä? Kestämistä ja kestävyyttä*. Työelämän tutkimuspäivien konferenssijulkaisuja 4/2013. Tampereen yliopisto. Työelämän tutkimuskeskus, 101–114. Haettu 26.2.2020 osoitteesta <https://docplayer.fi/11307644-Tyoelaman-tutkimuspaivat-2012-suomella-toissa-kestamista-ja-kestavyytta.html>.
- Korkalainen, P. (2009). *Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen: ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristöissä*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu 12.4.2019

osoitteesta

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/20351/9789513936167.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- Kupila, P. (2011). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 300–311.
- KVTES 2018 liite 5, 4 § 1. Haettu 10.4.2020 osoitteesta <https://www.kt.fi/sopimukset/kvtes/2018/liite-5-varhaiskasvatuksen-henkilosto-koulun-peruspalvelutehtavat>.
- Kärkkäinen, M. (2005). *Yhteisöllinen johtaminen esimiehen työvälinaenä*. Helsinki: Edita Oy.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–42.
- Lehtomaa, M. (2005). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus: merkitys – tulkinta - ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia Oy, 163–179.
- Lloyd, K. J., Boer, D., Keller, W. & Voelpel, S. (2015). Is my boss really listening to me? The impact of perceived supervisor listening on emotional exhaustion, turnover intention, and organizational citizenship behavior. *Journal of Business Ethics*, 130(3), 509–524. DOI: 10.1007/s10551-014-2242-4
- Mauno, S. & Kinnunen, U. (2015). Työn epävarmuus ja organisaatiomuutokset työhyvinvoinnin uhkina. Teoksessa Kinnunen, U., Feldt, T. & Mauno, S. (toim.), *Työ leipälajina: työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 138–163.
- Mikkola, P. & Nivalainen, K. (2009). *Lapselle hyvä päivä tänään – näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen*. Pedatieto.
- Moilanen, S. (2019). *Managing the “Triple Demand” Lone Mothers’ Non-Standard Work Hours and Work–Family Reconciliation* (Väitöskirja, Jyväskylän

yliopisto). Haettu 8.4.2020 osoitteesta

<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/65394>.

Moilanen, L. (2010). Työn mielekkyys, tehostettu työ ja eläkkeelle haluaminen.

Teoksessa L. Moilanen (toim.), *Toiveita ja todellisuutta – työn ominaisuudet eri työntekijäryhmien näkökulmasta*. Työympäristötutkimuksen raporttisarja 53 Helsinki: Työterveyslaitos, 24-50. Haettu 16.10.2019 osoitteesta

<http://docplayer.fi/18636329-Toiveita-ja-todellisuutta.html>.

Moss, P. & Dahlberg, G. (2008). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care - Languages of Evaluation. *New Zealand Journal of Teacher's Work* 5, 3–12.

Muijs, D., Aubrey, C., Harris, A. & Briggs, M. (2004). How do they manage?: A review of the research on leadership in early childhood. *Journal of Early Childhood Research* 2, 157–169.

Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 432–445.

Nislin, M. (2016). *Nerve-wracking or rewarding? A multidisciplinary approach to investigating work-related well-being, stress regulation and quality of pedagogical work among early childhood professionals* (Väitöskirja, Helsingin yliopisto).

Haettu 20.2.2020 osoitteesta

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/160770/Nervewra.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Nislin, M., Sajaniemi, N. K., Sims, M., Suhonen, E., Montero, E. F. M., Hirvonen, A. & Hyttinen, S. (2015). Pedagogical work, stress regulation and work-related well-being among early childhood professionals in integrated special day-care groups. *European Journal of Special Needs Education* 31(1), 1–17. DOI: 10.1080/08856257.2015.1087127.

Nivala, V. (2002). Pedagoginen johtajuus – näkökulmia koulun ja päiväkodin substanssiosaamiseen. *Kasvatus*, 2, 189–202.

OAJ uutiset ja tiedotteet (2020, 13 helmikuuta). *OAJ:n suurimman sopimusalan neuvottelut alkoivat*. Haettu 8.4.2020 osoitteesta

- <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2020/oajn-sopimusneuvottelut-suurimman-sopimusalan-neuvottelut-alkoivat/>.
- OECD. (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. Improving qualifications, training and working conditions*, 143–216. Haettu 17.4.2019 osoitteesta [https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-iii\\_9789264123564-en#page5](https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-iii_9789264123564-en#page5).
- Onnismaa, J. (2010). *Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2010:1. Haettu 9.4.2020 osoitteesta [https://www.researchgate.net/publication/314259763\\_Opettajien\\_tyohyvinvointi\\_Opetushallitus](https://www.researchgate.net/publication/314259763_Opettajien_tyohyvinvointi_Opetushallitus).
- Opetushallitus (2020). *Opetustoimen ja varhaiskasvatuksen turvallisuus*. Työsuojelu ja -turvallisuus. Haettu 15.1.2020 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tyosuojelu-ja-turvallisuus>.
- Paananen, M., Kumpulainen, K. & Lipponen, L. (2015). Quality drift within a narrative of investment in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 690–705.
- Parrila, S. (2004). Laatu päivähoitoa koskevassa varhaiskasvatustutkimuksessa. Teoksessa R. Ruokolainen & K. Alila (toim.), *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Edita Prima, 69–79.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. 4.painos. Thousand Oaks: Sage.
- Pekkarinen, L. (2018). *Julkisen alan työhyvinvointi vuonna 2018*. Kevan tutkimuksia 1/2018. Haettu 28.1.2020 osoitteesta <https://www.keva.fi/globalassets/2-tiedostot/ta-tiedostot/esitteet-ja-julkaisut/tutkimusraportti-julkisen-alan-tyohyvinvointi-vuonna-2018.pdf>.
- Perho, H. & Korhonen, M. (2012). *Ammatillinen suuntautuminen, persoonallisuuspiirteet sekä työn laatu työuupumuksen, työn imun ja valintatyytyväisyyden tekijöinä. Lastentarhanopettajien 30 vuoden seuranta*. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology, No 6.

Joensuu: University of Eastern Finland. Haettu 26.2.2020 osoitteesta  
[https://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-61-1013-4/urn\\_isbn\\_978-952-61-1013-4.pdf](https://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1013-4/urn_isbn_978-952-61-1013-4.pdf).

- Perttula, J. (2005). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta - ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia Oy, 115–162.
- Rauramo, P. (2012). *Työhyvinvoinnin portaat: viisi vaikuttavaa askelta*. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Reunamo, J. (2007). *Tasapainoinen varhaiskasvatus*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Reeves, C.A. & Bednar, D.A. (2005). Defining quality: Alternatives and implications. Teoksessa J. C. Wood, M. C. Wood & J. M. Juran (toim.), *Critical evaluations in business and management*. New York: Routledge, 328–356.
- Rodd, J. (2006). *Leadership in early childhood*. 3. painos. Open University Press.
- Rugulies, R. (2019). What is a psychosocial work environment? *Scandinavian Journal of Work*, 45(1), 1–6.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9–38.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3). Haettu 7.4.2020 osoitteesta  
<https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/311.pdf>.
- Sheridan, S. (2009). Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 245–261.
- Siegrist J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, Vol 1(1) 27–41.
- Soukainen, U. (2015). *Johtajan jäljillä: johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta* (Väitöskirja, Turun



yliopisto). Haettu 9.4.2020 osoitteesta

[https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/103427/AnnalesC400S\\_oukainen.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/103427/AnnalesC400S_oukainen.pdf?sequence=2&isAllowed=y).

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Haettu 12.4.2020 osoitteesta [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf).

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmisten eettinen ennakoarvointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3:1019. Haettu 12.4.2020 osoitteesta [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf).

Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. (2011). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C: 20. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos ja Opettajankoulutuslaitos.

Vakkuri, J. (2001). Organisaation tuloksellisuusinformaatio tarkastus- ja arviointitoiminnassa: informaation tuotannon ja käytön näkökulmat. Teoksessa A. Myllymäki & J. Vakkuri (toim.), *Tulos, normi, tilivelvollisuus: näkökulmia tilintarkastukseen ja arviointiin*. Tampere University Press, 171–192.

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Haettu 20.10.2019 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Haettu 20.10.2019 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf).

Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinn, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin*

*perusteet ja suositukset*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 24:2018. Haettu 5.5.2019 osoitteesta [https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI\\_vaka\\_laadun-arvioinnin-perusteet-ja-suositukset.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI_vaka_laadun-arvioinnin-perusteet-ja-suositukset.pdf).

- Viitala, R. (2014). *Henkilöstöjohtaminen: strateginen kilpailutekijä*. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Waniganayake, M. (2013). Leadership careers in early childhood: Finding your way through chaos and serendipity into strategic planning. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.), *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Tampere University Press, 61–78.
- Woods, P. A., Bennett, N., Harvey, J. A. & Wise, C. (2004). Variabilities and Dualities in Distributed Leadership: Findings from a Systematic Literature Review. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(4), 439–457. DOI: 10.1177/1741143204046497.
- Yle Uutiset [yleuutiset] (2019, 7. toukokuuta). *Sunnuntaisuomalainen: Lastentarhanopettajaksi ei enää haluta ja se näkyy hakijamäärissä*. Haettu 22.5.2019 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10749196>.
- Zagel, H., Kadar-Satat, G., Jacobs, M., & Glendinning, A. (2013). The effects of early years' childcare on child emotional and behavioural difficulties in lone and co-parent family situations. *Journal of Social Policy*, 42(2), 235–258.

# LIITTEET

## Liite 1. Suostumuslomake ja tietosuojailmoitus



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

### *SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN*

Minua on pyydetty osallistumaan varhaiskasvatuksen psykososiaalista työympäristöä ja laatua koskevaan tutkimukseen.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi Hennariina Moisio. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Olen tutustunut tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Annann luvan käyttää suoria sitaatteja haastattelusta.

Kyllä

**Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.**

\_\_\_\_\_  
*Allekirjoitus*

\_\_\_\_\_  
*Päiväys*

\_\_\_\_\_  
*Nimen selvennys*

***Suostumus vastaanotettu***

\_\_\_\_\_



## TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

28.5.2019

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.

### 1. TUTKIMUKSEN NIMI, LUONNE JA KESTO

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset psykososiaalisen työympäristön yhteydestä varhaiskasvatuksen laatuun. Aineistonkeruu tehdään syksyn 2019 aikana ja tutkielman arvioitu valmistumisaika on keväällä 2020.

### 2. MIHIN HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY PERUSTUU

EU:n yleinen tietosuoja-asetus, artikla 6, kohta 1

Tutkittavan suostumus

### 3. TUTKIMUKSESTA VASTAAVAT TAHOT

#### Tutkimuksen tekijät:

Hennariina Moisio

Ahde 4 T, 40520 Jyväskylä

hennariina.h.moisio@student.jyu.fi 040-7758538

Laura Mustalahti

Vapaudenkatu 62 A 4, 40100 Jyväskylä

laura.h.k.johansson@student.jyu.fi 050-4000399

**Opinnäytetyön ohjaajat:**

Eija Sevon

Yliopistotutkija, KT

Kasvatustieteiden laitos/ varhaiskasvatus

Jyväskylän yliopisto, PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto

eija.sevon@jyu.fi 040-8053650

Kimmo Jokinen

YTT, sosiologian dosentti, perhetutkimuksen professori

Perhetutkimuskeskus

PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto

kimmo.j.jokinen@jyu.fi 040-8053125

#### **4. TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS**

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia psykososiaalisen työympäristön yhteydestä varhaiskasvatuksen laatuun. Psykososiaaliseen työympäristöön kuuluu työn organisointi, toimintatavat, työn kuormittavuus, vuorovaikutus- ja työyhteisötaidot sekä työyhteisön johtaminen.

Tutkimukseen osallistuu 10 varhaiskasvatuksen opettajaa. Aineistonkeruumenetelmänä käytämme temahaastattelua ja haastattelut tallennetaan äänitallenteina, jotka litteroidaan tekstitiedostoiksi. Tutkimusaineistossa ei käsitellä erityisiin henkilötietoryhmiin kuuluvia tietoja.

#### **5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ**

Tutkimukseen osallistuminen kestää noin 30-45 min. Haastattelu tapahtuu tutkittavien työpaikoilla.

## **6. TUTKIMUKSEN MAHDOLLISET HYÖDYT JA HAITAT TUTKITTAVILLE**

Tutkimus tuottaa tietoa varhaiskasvatuksen opettajien työolojen yhteydestä varhaiskasvatuksen laatuun.

## **7. HENKILÖTIETOJEN SUOJAAMINEN**

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tietojasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista. Tutkimuksessa voidaan käyttää suoria sitaatteja haastatteluista.

Haastattelujen äänitallenteita käsittelee vain tutkijat, jotka suojaavat äänitallenteen käyttäjätunnuksella. Äänitallenteet kirjataan tekstitiedostoiksi, haastateltavan ja haastattelussa mahdollisesti esille tulevien muiden henkilöiden nimet muutetaan peitenimiksi. Tarvittaessa poistetaan myös paikkatiedot ja muut erisnimet. Tutkimustuloksissa ja muissa asiakirjoissa haastateltavaan viitataan vain tunnistekoodilla.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

## **8. TUTKIMUSTULOKSET**

Tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyö.

## **9. TUTKITTAVAN OIKEUDET JA NIISTÄ POIKKEAMINEN**

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojaan ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

## HENKILÖTIETOJEN SÄILYTTÄMINEN JA ARKISTOINTI

Haastattelujen äänitallenteet tuhoetaan välittömästi sen jälkeen, kun haastattelut on litteroitu tekstitiedostoiksi. Tutkimuksen päätyttyä ääninauhoista tehdyt tekstitiedostot säilytetään vain tutkimuksen tekijän tutkimus-, opetus- ja opiskelukäyttöön, ilman tunnistetietoja, anonymisoituna.

## 10. REKISTERÖIDYN OIKEUKSIEN TOTEUTTAMINEN

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijöihin.



Seminaarinkatu 15  
PO BOX 35, FI-40014 Jyväskylä,  
Finland

Tel +358 14 260 1211  
Business ID: 0245894-7  
VAT number: FI02458947

FOR JYU. SINCE 1863.  
JYU.FI

## **Liite 2. Teemakortit psykososiaalisen työympäristön tekijöistä sekä laadun rakenne- ja prosessitekijöistä**

### **Työn organisointi**

ajanhallinta, lapsilähtöisyys, SAK, oman työn suunnittelu

### **Toimintatavat**

= yksilöllinen käyttäytyminen

arvot, tiimityö, pedagoginen johtaminen

### **Työn kuormittavuus**

psykkiset: työmäärä, vaikuttamismahdollisuudet, esteet, työstä saatu palaute ja arvostus, tavoitteiden selkeys

sosiaaliset: tiedonkulku, yhteistyön toimivuus, kielteisiä tunteita herättävät vuorovaikutustilanteet

### **Vuorovaikutus- ja työyhteisötaidot**

työyhteisötaidot = esimiestaidot, alaistaidot ja itsensä johtaminen

vastuullisuus, halu osallistua kehitystyöhön, myönteinen asenne, oman ja toisen roolin ymmärrys

### **Työyhteisön johtaminen**

jaettu johtajuus, henkilöstöjohtaminen, pedagoginen johtaminen, työyhteisön ja varhaiskasvatustyön kehittäminen, henkilöstön osaamisen tukeminen



## Ohjaavat asiakirjat

varhaiskasvatustilaki  
uudet vasun perusteet

## Riittävyys, saatavuus, saavutettavuus ja inklusiivisuus

henkilöstömäärä  
palveluiden määrä  
lasten välinen tasa-arvo

## Siirtymät

varhaiskasvatuksen aloitus, siirtymät ryhmien välillä, siirtymät päivän aikana, eskariin ja kouluun siirtyminen

## Pedagogiikka

## Henkilöstörakenne ja johtaminen

resurssit (taloudelliset, materiaaliset, henkiset)

## Arviointi ja kehittäminen

## Vuorovaikutus

kaikkien välillä tapahtuva

## Toteutus

lapsiryhmän rakenne ja koko  
oppimisympäristöt

### Liite 3. Haastattelukysymykset

1. Kertoisitko opettajana omista toimintatavoistasi, mikä on sinulle tärkeää? Entä tiimisi? Työyhteisösi?
2. Miten organisoit työsi? Mitkä asiat siihen vaikuttavat?
3. Kuvaile varhaiskasvatuksen henkistä työympäristöä oman kokemuksesi mukaan.
4. Onko työssäsi kuormittavia tekijöitä? Jos, niin millaisia?
  - Näetkö kuormittavien tekijöiden olevan yhteydessä varhaiskasvatuksen laatuun?
5. Millaista on laadukas varhaiskasvatus kokemuksesi mukaan? Mikä tukee laatua, mikä taas estää sitä? Mikä korostuu omassa työssäsi?
6. Millainen merkitys työyhteisön johtamisella on työhösi? Millaista olisi mielestäsi hyvä johtaminen laadun näkökulmasta?
7. Millainen merkitys työntekijöiden vuorovaikutus- ja työyhteisötaidoilla on työhösi?
8. Haluatko kertoa vielä jotain aiheesta?