

# ”Moniottelijana varhaiskasvatuksen kentällä”

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhyvinvointi

Suvi Puolakka  
Pro gradu tutkielma  
Erityispedagogiikka  
Kasvatustieteiden laitos  
Turun yliopisto  
Kesäkuu 2014

SUVI PUOLAKKA: ”Moniottelijana varhaiskasvatuksen kentällä”  
Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhyvinvointi

Pro gradu –tutkielma, 101s., 1 liite  
Erityispedagogiikka  
Kesäkuu 2014

---

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia koskien työhyvinvointia. Tavoitteena on tarkastella varhaiskasvatuksen erityisopettajien suurimpia varhaiserityiskasvatusta ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtä koskevia huolenaiheita. Tutkimuksen tavoitteena on myös selvittää varhaiskasvatuksen erityisopettajien työolosuhteita ja kokemuksia siitä, miten työolosuhteita tulisi parantaa. Tutkimuksessa pyritään selvittämään myös varhaiskasvatuksen erityisopettajien työhyvinvointia edesauttavia tekijöitä ja mikä pitää erityisopettajan työssään varhaiskasvatuksen kentällä. Tavoitteena on tuoda varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemukset esiin heidän itsensä kertomina. Aiheesta löytyy vähän aiempaa tutkimuksia.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Aineisto kerättiin Webropol kyselyllä Varhaiskasvatuksen Erityisopettajat ry:n jäsensivustolla. Kyselyyn vastasi 167 Varhaiskasvatuksen erityisopettajat ry:n jäsentä.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat varhaiserityiskasvatuksen kaipaavan lakisäätöistä päivitystä ja uudelta varhaiskasvatustilailta odotetaan paljon. Vastaajien mukaan kuntien erilaisuus varhaiserityiskasvatuksen toimintatavoissa huolestuttaa sekä lasten tasa-arvoinen huomioinen erityisen tuen tarpeen suhteen. Oma työnkuva koetaan viidakkomaiseksi ja siihen kaivataan selkeää työnkuvan ohjeistusta. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat pedagogisen osaamisen vähentyneen kentällä ja ovat huolissaan varhaiserityiskasvatuksen laadusta. Pedagogisen osaamattomuuden koetaan vaikuttavan suoraan omaan työhön.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työoloihin kaivataan muutoksia palkkauksen suhteen. Työnkuvan laajuus ja haasteellisuus koetaan vaativaksi ja kokevat saavansa työmäärään suhteutettuna liian vähän palkkaa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat työssään väsymystä ja jaksamattomuutta. Arvostuksen puute työstään on tuttu tunne varhaiskasvatuksen erityisopettajalle. Varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevät erityisopettajat kokevat palautteen, toimivan tiimin ja moniammatillisen yhteistyön tärkeäksi ja pitää erityisopettajan varhaiskasvatuksen kentällä.

---

Asiasanat: varhaiserityiskasvatus, varhaiskasvatuksen erityisopettaja, työhyvinvointi

## SISÄLLYSLUETTELO

1 Johdanto .....	4
2 Varhaiserityiskasvatusta.....	6
2.1 Erityistä tukea tarvitseva lapsi .....	11
2.2 Erityisopettaja varhaiskasvatuksessa .....	17
2.3 Erilaisia tehtäviä ja toimenkuvia .....	19
3 Työhyvinvointi .....	23
3.1 Hyvinvoinnin määrittelyä .....	23
3.1.1 Työhyvinvointimalli .....	26
3.1.2 Päivähoidon olosuhteiden yhteys varhaiskasvatuksen erityisopettajien työhyvinvointiin .....	28
3.1.3 Sosiaalisten suhteiden yhteys varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhyvinvointiin .....	29
3.1.4 Itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien yhteys varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhyvinvointiin.....	31
3.1.5 Terveiden yhteys varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhyvinvointiin .....	32
3.2 Työhyvinvointi kasvatus- ja opetustyössä.....	33
3.3 Erityisopettajan työhyvinvointi .....	37
3.4 Työhyvinvointia edesauttavat tekijät .....	39
4. Tutkimuksen tavoitteet ja toteutus .....	46
4.1 Tutkimuskysymykset.....	47
4.2 Tutkimusmenetelmät.....	48
4.3 Tutkimukseen osallistujat.....	49
4.4 Aineiston analyysi .....	49
5 Aineiston kuvailu.....	52
5.1 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan suurimmat huolenaiheet varhaiserityiskasvatuksessa .....	52
5.2 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan suurimmat huolenaiheet omassa työssään .....	55
5.3 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työolot suhteessa työhyvinvointiin .....	59
5.4 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhyvinvointia edesauttavat tekijät .....	62
6 Tutkimustulokset.....	67
6.1 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhyvinvointi työpaikalla (Having) .....	67
6.2 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhyvinvoinnin sosiaaliset suhteet (Loving) .....	67
6.3 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (Being) .....	69
6.4 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan henkilökohtainen terveydentila (Health) .....	70
7 Tulkintaa ja johtopäätöksiä .....	72
7.1 Pohdinta.....	72
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja arviointi.....	79
7.3 Kehittämisaikajatkua.....	83
Lähteet.....	86
Liitteet.....	102

# 1 Johdanto

Nykyinen päivähoitojärjestelmä kohtaa muutoksen tuulia. Suomalaista päivähoitojärjestelmää on rakennettu hyvin pitkälle osana sosiaalihuoltoa ja sosiaalipalveluita. Päivähoito on organisaation osalta siirtynyt vuonna 2013 sosiaalitoimesta opetustoimeen. Kunnat ovat vuodesta 2003 alkaen saaneet päättää, minkä monijäsenisen toimielimen alaisuuteen päivähoito kuuluu. Kuntien kokemukset yhdistetystä päivähoitosta ja opetustoimesta ovat antaneet paremmat mahdollisuudet tukea erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia. Tiedonsiirto on sujunut luontevammin ja erityislasten tukeminen on tullut aikaisempaa yhtenäisemmäksi. Päivähoitolain uudistaminen on parhaillaan käynnissä ja lakiesitys on menossa lausuntokierrokselle. Pieniä muutoksia lainsäädännössä on tehty jo aiemminkin. Muun muassa erityislastentarhanopettajien palveluiden saatavuus säädetään nyt laissa. (PhL 4 a § 22.12.2006/1255.) Keväällä 2006 joka kymmenes kunta oli vaihtanut tai päättänyt vaihtaa päivähoiton hallinnon alaa (Lastentarhanopettajaliitto 2006, 3). Pääministeri Jyrki Kataisen hallitusohjelman (22.06.2011) mukaan laadukas varhaiskasvatus ja esiopetus on saavutettavissa ja ohjelman mukaan säädetään uusi varhaiskasvatuslaki. Varhaiskasvatuksen ja päivähoiton lainsäädännön valmistelu, hallinto ja ohjaus siirretään opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen. Varhaiskasvatuslain keskeisimmät uudistusesitykset nykyisiin säädöksiin verraten ovat varhaiskasvatuksen määrittely ja tavoitteet, monialaisen yhteistyön korostaminen sekä varhaiskasvatusympäristön kehityksen, turvallisuuden ja terveyden seuranta. Lapsen kehityksen ja oppimisen tuki esitetään järjestettävän kolmiportaisen tuen malliin, jolloin lapselle on omien tarpeidensa mukaisesti järjestettävä joko yleistä tukea, tehostettua tukea tai erityistä tukea.

Kasvatus nivoutuu yhteen ympäröivään yhteiskuntaan ja viime aikaiset muutokset ja lisääntyneet työn vaatimukset heijastuvat suoraan varhaiskasvatukseen, jossa julkinen päivähoito on merkittävässä roolissa perheiden tukijana ja kumppanina. Muutosten nähdään vaikuttavan myös varhaiskasvatuksessa työskentelevän henkilökunnan työn määrään, osaamisvaatimuksiin ja varhaiskasvatuksessa tapahtuvaan varhaisen ja erityisten tukitoimien lisääntyminä. Varhaiserityiskasvatuksen palveluiden järjestäminen on kuntien päätettävissä. Kunta määrittää itse parhaiten tarvettaan vastaavat toimintamuodot ja niihin soveltuvan erityisopettajan toimenkuvan. Valtakunnallisia tehtävänkuvia ei ole siis mahdollista vaatia. Perinteisesti

varhaiskasvatuksen erityisopettaja työskentelee joko lapsiryhmässä, jossa on erityistä tukea tarvitsevia lapsia tai kiertävänä /konsultoivana varhaiskasvatuksen erityisopettajana. Vaikka työnkuva vaihtelee, perusosaaminen on sama toimenkuvasta huolimatta. (Pihlaja 2009, 2001.) Varhaiskasvatuksen ja päivähoiton alalla toimivan erityisopettajan työ erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän vanhempiansa sekä moninaisten yhteistyötahojen kanssa on erittäin vaativaa ja edellyttää opettajalta vahvaa sitoutumista. Työtehtävät kohdistuvat usein herkkiin ja vaikeisiin tilanteisiin, jotka liittyvät lasten kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen sekä heidän perheidensä elämään. Monissa kunnissa saattaa työskennellä vain yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja, jolle varhaiserityiskasvatuksen toteuttaminen, kehittäminen ja arviointitehtävät kasaantuvat. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työssä kuormittavina tekijöinä nähdään liian laajat tehtäväkokonaisuudet ja valtava työmäärä. Paineita varhaiskasvatuksessa lisää pula pätevistä lastentarhan- ja erityislastentarhanopettajista. Erilaisten selvitysten mukaan moni vastavalmistunut varhaiskasvatuksen erityisopettaja ei jää alalle, vaan hakeutuu muihin tehtäviin tai jatko-opintoihin. Työolojen tiedetään vaikuttavan opettajien jaksamiseen sekä alalla pysymiseen. Muun muassa palkkaus, työkuvan sekavuus- ja laajuus vaikuttavat. (Lastentarhanopettajanliitto 2009, 34, 61-62.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevien erityisopettajien moninaista työnkuvaa, työhyvinvointia ja kokemuksia siitä, miten työolosuhteita tulisi parantaa. Tutkimuksessa tarkastellaan varhaiserityiskasvatuksen työnkuvan moninaisuutta ja osaamisalueita erilaisten tehtävien ja toimenkuvien kautta. Työnkuvan laajuus ja haasteellisuus kuluttaa voimavaroja, joilla on vaikutus työhyvinvointiin. Työhyvinvointia tarkastellaan negatiivisten vaikutteiden kautta, mutta työssä viihtymiseen ja -pysymiseen tuodaan positiivisia lähtökohtia työhyvinvointia ajatellen.

## 2 Varhaiserityiskasvatus

Varhaiskasvatus ja varhaiserityiskasvatus ovat toimintaperiaatteiltaan ja käsitteistöltään hyvin lähellä toisiaan. Varhaiskasvatuksen moninaiset mahdollisuudet nähdään sisällöltään myös varhaiserityiskasvatuksessa. Varhaiserityiskasvatus ottaa huomioon lasten yksilölliset tarpeet erilaisissa konteksteissa ja eettiset periaatteet integroiden lapsen kehityksen, oppimisen sekä kasvatus didaktiikan ja metodien mukaan. (Alijoki & Pihlaja 2011, 264.) Kansainvälisen terminologian Early Childhood Special Education (ECSE) vastaa suomalaista varhaiserityiskasvatusta. Perus- ja erityispalveluiden kokonaisuutta ja niiden koordinoitua kutsutaan käsitteellä Early Intervention (EI). Tällöin tavoitteena on ehkäistä ja minimoida pienten lasten biologisten tai ympäristöstä kumpuavien riskien ja puutteiden aiheuttamia fyysisiä, kognitiivisia, emotionaalisia ja resurssien aiheuttamia puutteita. (Blackman 2003.) Varhaisvuosien erityiskasvatus käsitteenä pitää sisällään lapsen oppimiseen ja kehitykseen vaikuttavat asiat, sekä suunnitellut toiminta- ja palvelukokonaisuudet, joita tarjotaan lapsiperheille (Määttä & Lumme 1996, 95).

Käsitteenä varhainen puuttuminen tuli tutuksi vuosina 2001-2004, jolloin Erikson ja Arnkil (2005) kehittivät erilaisia käytäntöjä huolen tunnistamiseksi ja menetelmiä puheeksi ottamiseksi sosiaalityössä (Erikson & Arnkil 2005). Myöhemmin varhainen puuttuminen sai käsitteenä kritiikkiä ja tilalle haluttiin luoda varhaisen avoimuuden kulttuuri, joissa toimintatapa on selkeä ja yhteisesti sovittu. Varhainen puuttuminen ja erityisen tuen toteuttaminen vaativat osaamista ja asiantuntijuutta kaikilta lasten ja perheiden kanssa työskenteleviltä. Edellytyksenä varhaisen tuen saamiseksi nähdään lasten ongelmien arviointi ja ennalta ehkäisevät toimenpiteet. Lapsen hyvinvointi on vanhempien ja lasten huoltajien vastuulla, mutta myös ammattikasvattajille on asetettu velvoitteita tukea vanhempia ja huoltajia kasvatustehtävässä ja tarjota apua riittävän varhain lapsen hyvinvoinnin ja tasapainoisen kehityksen turvaamiseksi. (Korkalainen 2009, 52.)

Varhaiskasvatuksen lainsäädäntö ja -asetukset sekä informaatio-ohjaus määrittelevät ohjenuoran päivähoiton toteuttamiselle, henkilöstön koulutukselle ja henkilöstömäärälle. Kuntien tulee toimia lakien ja asetusten mukaan. Varhaiskasvatuksessa lainsäädännön valmistelusta ja kehittämistyöstä on vastannut pitkään sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö, mutta nykyisin opetus- ja kulttuuriministeriö, ja

sen toteutusta ohjaa laki lasten päivähoidosta 36/1973 ja asetus lasten päivähoidosta 239/1973. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2003) ja Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset (Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2002:9) ohjaavat varhaiskasvatuksen suunnittelun ja toiminnan toteuttamisen käytäntöjä. Päivähoidon lainsäädäntö on keskeinen väline määrittelemään toiminnan vähimmäisvaatimukset. Yhteiskunnan järjestämä ja valvoma varhaiskasvatus sisältää hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuuden ja on suunnitelmallista kasvatus- ja opetustyötä. Varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus muodostavat johdonmukaisen kokonaisuuden lapsen kehityksen kannalta. Päivähoito nähdään vallitsevana varhaiskasvatuksen toimintaympäristönä. (Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset 2002, 13.) Opetusministeriö valvoo esiopetusta ja esiopetuksen perusteet ohjaavat esiopetuksen toteuttamista ja ovat osa perusopetuslakia. Esiopetusta koskevan selvityksen mukaan kunnat ovat olleet velvollisia järjestämään esiopetusta pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olleille oppilaille jo vuodesta 1999. Esiopetusta säätelevät perusopetuksen lainsäädäntö, vaikka esiopetus järjestettäisiin päiväkodissa koulun sijaan. (Opetusministeriön julkaisuja 2004:32.) Varhaiskasvatustuksen kehityslinjojen mukaan päivähoitolain uudistamisen yhteydessä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden näkökulmia tulisi yhdenmukaistaa (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan jaosto 2009, 33.) Huhtasen (2007) mukaan voisimme keskittyä siihen, millaista tukea lapsi tarvitsee erityisen tuen määrittelyyn sijaan. Tukitoimet järjestettäisiin lapsen kehityksen ja mahdollisten tukitarpeiden havainnointiin perustuvien kuvauksien mukaan erilaisten diagnoosien sijaan. (Huhtanen 2007, 270.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (2010) kasvun ja oppimisen tuki esiopetuksessa on rakenteeltaan kolmiportainen tuki, joka jakautuu yleiseen tukeen, tehostettuun tukeen sekä erityiseen tukeen. Tuen ja toiminnan perustana esiopetuksessa ovat yhdessä lapsen vanhempien ja huoltajien kanssa sovitut, perusturvallisuutta ylläpitävät tavoitteet, jotka tukevat lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Esiopetuksen ja tuen järjestämisen lähtökohtana ovat esiopetusryhmän sekä jokaisen lapsen vahvuudet, sekä oppimis- ja kehitystarpeet. Kasvun ja oppimisen tuki nähdään yhteisöllisenä ja kasvuympäristöön kohdistuvina ratkaisuinä sekä lapsen yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisena. (Opetushallitus 2010, 18.)

Varhais-erityiskasvatuksessa käytettävä termistö on tällä hetkellä kirjava. Päivähoitolaki (PHL 36/1973) pitää sisällään ainoastaan erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen käsitteen ja kuntoutussuunnitelman. Määritelmää erityispäivähoidosta ei

varsinaisesti esiinny päivähoiton lainsäädännössä, mutta siinä puhutaan erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen päivähoidosta. Määrittelemättömyys tuottaa oletuksia ja käsityksiä, joilla ei ole todellista pohjaa. Näin ollen erityispäivähoidon lähtökohdat vaihtelevat kunnittain paljon. (Heinämäki 2004, 15.) Varhaislapsuuden erityiskasvatukseen liittyviä keskeisiä käsitteitä Pihlajan (2004) mukaan ovat mm. erityiskasvatus, varhaiskasvatus, varhaiserityiskasvatus, varhaislapsuus, päivähoito ja kuntoutus. Varhaiserityiskasvatus integroi varhaiserityiskasvatuksen erityispedagogisia elementtejä, jonka taustalla on ajatus kaikille yhteisestä ja yhtäläisestä laadukkaasta varhaiskasvatuksesta sisältäen palvelujen kokonaisuuden ja konkreettisesti vuorovaikutuksellisen toiminnan, jossa lapsi on mukana (Pihlaja 2009. 35; Pihlaja 2004, 113.)

Varhaiserityiskasvatus pitää sisällään laajan tehtäväalueen, jossa mukana toimivat päivähoiton, lastensuojelun, perheneuvolan ja lastenpsykiatrian ammattilaisia. Päivähoitossa tapahtuvassa erityiskasvatuksen toteuttamiseen tarvitaan tietoa, taitoa ja osaamista monilta eri ammattitahoilla. Pihlajan (2001, 18-26) mukaan varhaiserityiskasvatuksen työalueina nähdään päivähoiton toimintaympäristössä perhelähtöistä työtä vanhempien kanssa, lapsen kasvun ja kehityksen arviointia, kasvun ja kehityksen tukemista, lapsen erityisen tarpeen tunnistamista, erityiskasvatuksen suunnittelua, toteutusta ja yhteistyötä moniammatillisten tahojen kanssa sekä näiden arviointi- ja kehittämistyö.

Perhelähtöinen työ perustuu lapsen vanhempien ja päivähoiton henkilöstön yhteiseen luottamukseen ja tavoitteeseen, jossa lapsen kasvatukselle luodaan yhteisesti sovittu pohja. Vanhempien rooli perustuu vanhemmuuteen ja päivähoiton henkilöstön rooli ammatilliseen toimenkuvaan, jossa henkilökunnalta on vaadittava lapsen kehitykseen ja kasvuun liittyvä osaaminen ja vuorovaikutuksellinen taito aikuisten keskeiseen yhteistyöhön. Keskeisiä tavoitteita varhaiserityiskasvatuksen työskentelykentällä on toimia vanhempien voimavarojen mukaan, vahvistaa perheen toimintakykyä ja tukea vanhemmuutta sekä tietoisuus muista perhettä tukevista palveluista. Lapsen kasvun ja kehityksen arvioinnin tavoitteena on koota ja yhdistää vanhempien ja päivähoiton henkilökunnan havaintoja, tietoja ja käsityksiä lapsesta ja arvioida, kasvattaa ja ohjata lasta näiden mukaan. Päivähoidon henkilökunnalta vaaditaan tässä lapsituntemusta, joka perustuu henkilökunnan tekemiin havaintoihin lapsesta päiväkotiympäristössä. Lapsesta tehdyt havainnot suhteutetaan tilanteeseen, huomioiden lapsen ikä ja kehitykselliset



mahdollisuudet. Lapsen kasvun ja kehityksen lähtökohtana on lapsen tavanomaisen kasvun tuntemus päivähoidon työntekijällä. Lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen tapahtuu, fyysisen, sosiaalisen, emotionaalisen ja kognitiivisen kehityksen osa-alueilla. Kasvun ja kehityksen tukeminen perustuu lapsihavaintoihin ja lapsen tavanomaisen kehityksen tuntemiseen. Varhaiserityiskasvatuksen työalueella lapsen erityistarpeiden tunnistamisessa on suurin asiantuntemus lasten vanhemmilla ja muilla lasta hoitavilla henkilöillä. Mitä aikaisemmin lapsen erityistarpeet tunnistetaan, ja tarpeisiin vastataan, sen paremmat mahdollisuudet luodaan lapsen oppimiselle. Varhaiserityiskasvatuksen suunnittelut, toteutus ja arviointi on osana varhaiserityiskasvatuksen työalueita. Jokaiselle erityistä tukea tarvitsevalle lapselle laaditaan yksilöllinen suunnitelma, joka on päivähoitolaissa säädetty. Lapsiryhmässä työskentelevien pedagogiikka, suunnittelutyö, toteutus ja arviointi näkyy päivän rakenteissa. Varhaiserityiskasvatuksen palveluiden kehittäminen tapahtuu kentällä työskentelevien sekä varhaiskasvatuksen toimijoiden kanssa. Erityistarpeiden määrä ja laatu tulee olla palveluiden kehittämisen lähtökohtana. Moniammatillisessa yhteistyössä keskeistä on tiedon, taidon ja kokemuksen jakaminen sekä hyödyntäminen lapsen ja perheiden elämää tukeväksi, hyvin toimivaksi palveluksi. (Pihlaja 2001, 19-26.)

Päivähoidon erityiskasvatuksen juuret ulottuvat 1950-luvulle, jolloin Suomessa perustettiin ensimmäisiä erityisryhmiä kuulovammaisille, koululykkäystä saaneille, CP-vammaisille ja tunne-elämältään häiriintyneille lapsille. Erityislastentarhassa huolehdittiin kasvatuksesta ja hoidosta samaan tapaan kuin muissakin lastentarhoissa. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevat lapset sijoitettiin muiden lasten kanssa samoihin ryhmiin, vain sosiaalis-emotionaaliset ja osa CP-vammaisista lapsista segregoitiin omiin ryhmiin. Erityislastentarhan toiminnassa otettiin huomioon muiden lasten ja erityistä tukea tarvitsevien lasten yhteistoiminta, vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö sekä moniammatillinen yhteistyötaho. (Kauppinen 1991, 21-22.) 1970-luvulla segregoation malli korostui lasten sijoittamisena päiväkotien erityisryhmiin ja haastavimmissa tapauksissa omiin erillisiin erityislastentarhoihin. Segregaatioajattelun mukaan erityispäiväkoteja perustettiin ja lastentarhaopettajankoulutuksen lisäksi oli täydennettävä koulutusta erityiskasvatuksen opinnoilla. (Pihlaja 2003, 30.) 1980-luvun integraation ajattelun kautta ja 1990-luvun inklusiivisen ajattelun myötä on vähitellen luotu mahdollisuuksia osallistavampaan varhaiserityiskasvatukseen. Kaikilla lapsilla on mahdollisuus yhteisiin palveluihin. (Pihlaja, Rantanen & Sonne 2010, 4; Korkalainen 2009, 50.)

1990-luvun varhaiserityiskasvatuksen rinnalla puhutaan myös varhaiserityisopetuksesta, joka pitää sisällään varhaisvuosien erityiskasvatuksen toteutuksen (Määttä & Lummelahti, 1996, 95, 106; Pihlaja & Svärd 1996). Varhaiserityisopetuksella tarkoitetaan erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kasvatuksellista osuutta päivähoitossa. Fyysinen ympäristö eli päivähoitopaikka, lapsiryhmän koko ja henkilökunnan määrä vaikuttavat varhaiserityisopetuksen laatuun. Päivähoidon henkilökunta sekä erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten vanhemmat pitävät lapsen sosiaalisia suhteita tärkeämpänä asiana, mitä päivähoito voi lapselle tarjota. Kaikille lapsille annetaan tasa-arvoinen asema lapsiryhmässä. (Viitala 2001, 291.) Varhaiserityisopetuksen tavoitteina nähdään erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen sosioemotionaalisen, kognitiivisen, motorisen ja kielellisen kehityksen edistäminen (Leskinen & Viitala 2001, 88).

Tultaessa 2000-luvulle valtion sääntelyä oli purettu muun muassa siirtymällä yhä enemmän normiohjauksesta informaatio-ohjaukseen. Varhaiserityiskasvatuksen järjestämistä koskevat määräyksen katosivat päivähoitolaista ja -asetuksista liki kokonaan. Toiminnan tehostamisen vaatimukset, puitelakityypiset sääntelyt ja taloudellinen lama kasvattivat lapsiryhmän kokoa, vähensivät henkilöstön määrää ja päivähoiton henkilöstön koulutustaso aleni. (Neitola 2009, 7.) Voimakkaasti kiinnitettiin kuitenkin huomiota varhaiserityiskasvatuksen ja erityispäivähoidon kehittämiseen erilaisin kehittämishankkein. Erityispäivähoidon perusteena ja kehittämistarpeina esitettiin uusien toimintamallien ja yhteistyön suunnitelmallista kehitystyötä. (Korkalainen 2009, 50.) Erityisen tuen järjestämiseen kaivattiin malleja ja ohjeistusta, jonka myötä Sosiaali- ja terveysalan kehittämiskeskus julkaisi erilaisia käytännön työtä tukevia oppaita, joissa erityispäivähoidon tehtäviksi määritellään moniammatillinen yhteistyö, palveluiden kehittäminen, ennaltaehkäisy, varhaisen tuen tarpeen havaitseminen ja varhainen puuttuminen (Heinämäki 2005, 56). Tämän päivän haasteena on varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistaminen mukaan lukien erityisten tukien järjestäminen. Muina haasteina nähdään erityisen tuen mahdollisimman varhainen havaitseminen, palveluiden paremman ja tasapuolisemman saatavuuden turvaaminen sekä erityispedagogisen osaamisen kehitys tämän päivän tarpeita vastaavaksi (Neitola 2009, 7.) Lakiuudistuksen tulisi vastata 2000-luvun laadullisiin vaatimuksiin siten, että erityistä tukea tarvitsevan lapsen oikeus saada erityistä tukea ja yksilöllistä hoitoa, kasvatusta ja opetusta toteutuu lasta kunnioittavalla ja vastuullisella

tavalla. Lakiuudistuksessa tulisi erityisesti paneutua uudelleen määrittelemään reunaehdot, lapsiryhmien koko, henkilöstön määrä ja pätevyys. (Korkalainen 2009, 197.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti 7.12.2012 työryhmän uudistamaan päivähoidon säädöksiä. Nykyisiin säädöksiin verrattuna keskeisenä uudistusesityksenä ovat varhaiskasvatuksen määrittely, tavoitteet, monialaisen yhteistyön korostaminen ja varhaiskasvatusympäristön kehittyvyyttä, terveellisyttä ja turvallisuutta koskeva seurantavelvoite kolmen vuoden välein. Lapsen kehityksen ja oppimisen tuki tulisi järjestää kolmiportaisen tuen mallin mukaan. Opetushallituksen laadittavaksi ja velvoittavasti noudatettavaksi esitetään varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä paikallinen että lapsen varhaiskasvatussuunnitelma. Laissa ehdotetaan säädettäväksi varhaiskasvatuksen arvioinnin tarkoitus ja järjestäjän velvollisuudet arvioida antamaansa varhaiskasvatusta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014:11.)

## ***2.1 Erityistä tukea tarvitseva lapsi***

Päivähoito on rakenteeltaan integroiva tai lähes inklusiivinen. Päiväkodit rakentuvat inklusiivisen ajattelumallin pohjalta, jolloin päivähoidossa ei ole päiväkoteja, joissa kaikilla lapsilla olisi erityisen tuen tarvetta. Erilliset erityisryhmät toimivat osana ns. tavallista päiväkotia. Suurin osa päivähoidon erityisryhmistä on integroituja ryhmiä, joissa valtaosa lapsipaikoista on varattu tyypillisesti kehittyneille lapsille. (Pihlaja 1998; Viitala 2000.) Päivähoidon tulee vastata jokaisen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin ja myös erityistarpeet ovat yksilöllisiä (Pihlaja, Rantanen & Sonne 2010, 5). Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen saralla käydään keskustelua tavoitteena inklusiivisen toimintakulttuurin muutos. Kaikille yhteiset palvelut ja opetussuunnitelma on varhaiskasvatuksen inklusion tavoite. Inklusiivinen opetussuunnitelma mahdollistaa lasten yhteisen toiminnan ja antaa pohjan suunnittelulle ja arvioinnille. (Biklen 2001; Bricker 1995;2000; Jones 2004.) Pihlajan (2009) tutkimuksen mukaan inklusiivisuus on nähtävissä päivähoidon rakenteissa ja yhteisissä palveluissa, mutta paljon löytyy parantamisen varaa. Lapset ovat erilaisessa asemassa kuntakohtaisten palveluiden suhteen (Pihlaja 2009, 153.) Alijoen (2006a) mukaan tavallisiin lapsiryhmiin tarvitaan lisää kasvatus- ja opetushenkilökuntaa turvaamaan lapsen ohjaamista ja kehitystä (Alijoki 2006a, 159).

Jo 1970- luvulla sosiaalihuollon mukaan päivähoitoon tulee tukea erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kehitystä erityisesti niillä osa-alueilla, joilla on häiriöitä. Päivähoidon tulee myös kehittää lapsessa kykyjä, joilla hän voi korvata vammansa aiheuttamat puutteet. Varhain aloitetulla kuntoutuksella pyritään hankkimaan lapselle sellaiset valmiudet, joiden avulla hän selviää koulusta ja myöhemmin elämässään. Päivähoidon tulee ennaltaehkäistä vammasta tai poikkeavuudesta johtuvien erilaisten psyykkisten tai/ja sosiaalisten vaikeuksien syntymistä. Lasta autetaan tiedostamaan oma vammansa tai poikkeavuutensa ja hyväksymään se niin, että lapsi pystyy kasvamaan kykyjensä mukaan mahdollisimman aktiiviseksi ja tasapainoiseksi yksilöksi. Päivähoidon tavoitteena on myös vaikuttaa muihin lapsiin siten, että oppivat pitämään normaalina ihmisten vallitsevaan erilaisuutta ja hyväksymään poikkeavat lapset. (Sosiaalihuolto 1978, 57.) Osana tuen järjestämistä on tehostettu yhteistyö lapsen vanhempien ja varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevien henkilöiden kesken. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2007, 36). Heinämäen (2004) mukaan varhaiskasvatuksen tukitoimet eivät ole erillisiä palveluja, vaan tukitoimet ovat varhaiskasvatuksen tietoista tehostamista, suunnitelmallista lapsen toimintaympäristön arviointia, joka muokataan lapsen tarpeiden mukaan. Tukitoimet nähdään toimintaympäristön ja kasvatustoiminnan mukauttamisena lapsen tarpeiden mukaan kuten myös lapsen edun mukaisesti käytetyt kasvatukselliset elementit. Kasvatustoiminnan suunnitelmallinen mukauttaminen tarkoittaa toimintojen eriyttämistä pienryhmätoimintaan. Tukitoimet sisällytetään päivittäiseen toimintaan leikin lomassa muiden lasten kanssa. Erityinen tuki toteutuu osana arkea, mutta ei aivan itsestään. Lapsen tarpeet arvioidaan ja suunnitellaan tukitoimet. (Heinämäki 2004, 36.) Käsitteenä varhaiskasvatuksen pedagogiset tukitoimet saa pohtimaan, mikä ero varhaiskasvatuksen pedagogiikalla ja varhaiskasvatuksen pedagogisilla tukitoimilla ylipäätään on. Pihlaja, Rantanen & Sonne (2010) pohtivat varhaiskasvatuksen tukitoimia Färkkilän et al (2006) selvityksen mukaan, jossa pedagogiset tukitoimet nähdään varhaiskasvatuksen omana suunnitelmallisena toimintana lapsen kehityksen tukemiseksi. (Pihlaja, Rantanen & Sonne 2010, 14.)

Varhaiskasvatuksessa lapsen tuen tarpeen arvioinnin lähtökohtana on kasvatushenkilökunnan ja lasten vanhempien havaintojen yhteinen tarkastelu tai aiemmin lapselle todettu erityisen tuen tarve. Päivähoidossa lapsi voi tarvita tukea fyysisen, kognitiivisen, sosiaalisen ja tunne-elämän osa-alueilla. Tukea tarvitaan myös tilanteissa, joissa lapsen kasvu-ympäristö on vaarantunut ja hän tarvitsee siitä syystä

erityistä tukea. Tuen tarpeessa ei ole ajan määritelmää. Tarvittaessa arvioinnin tueksi hankitaan lapsen tukitarpeiden mukaisen asiantuntijan lausunto, mutta varhaiskasvatuksessa tukitoimet aloitetaan välittömästi kun tuen tarve on vanhempien kanssa yhdessä huomattu. Lapsen tuen tarpeen kuvaus ja määritelmä liitetään osaksi lapsen omaa varhaiskasvatussuunnitelmaa. (Stakes 2003/2005.)

Varhaiskasvatuksen peruspedagogiikka on lähtökohtana kaikkien lasten kehityksessä ja oppimisessa. Mikäli lapsen oppimisympäristö ja siellä toimivat menetelmät ovat laadukkaita, voi yksittäinen erityisen tuen tarve jäädä huomioimatta, sillä kasvu- ja oppimisympäristö voi vastata tuen tarpeeseen automaattisesti ja ohjata oppimista laadukkaasti. Tällöin voidaan puhua yleisestä tuesta. (Alijoki & Pihlaja 2012, 264.) Opetusministeriön työryhmä (2007), joka on pohtinut erityisopetuksen strategiaa, esittää, että painopiste tulisi siirtää aiempaa selkeämmin varhaiseen tukeen ja ennalta ehkäisevään toimintaan (Opetusministeriö 2007:47).

Varhainen tuki nähdään ennaltaehkäisevänä toimintana lapsen kasvun ja kehityksen riskitekijöiden näkökulmasta, joka tapahtuu lapsen varhaisvuosien aikana ja mahdollisimman varhain käynnistettyinä tukitoimina. Varhainen tuki voidaan järjestää osaksi lapsen arkea päivittäisessä varhaiskasvatusympäristössä. Tarkoituksena on hyödyntää moniammatillinen osaaminen yhdessä lapsen vanhempien kanssa. Varhainen tuki on nähty varhaiskasvatuksessa osana laadukkaan perustehtävän jatkeena kohti erityistä tukea. (Heinämäki 2005.) Varhainen tuki rakentuu päivähoiton henkilöstön vahvaan perusosaamiseen ennalta ehkäisy näkökulmasta (STM 2007, 24). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010, 21) linjausten mukaan lapsen saadessa säännöllisesti tukea tai samanaikaisesti useampia tukitoimia, puhutaan tehostetusta tuesta. Tehostetun tuen pohja on aina pedagoginen arvio. Varhaiskasvatuksessa erityinen tuki vastaa lapsen heikentyneeseen kasvuun, kehitykseen ja oppimisen edellytyksiin vamman, sairauden tai toimintavajavuuden tai kasvuympäristöön liittyvien riskitekijöiden takia. Guralnickin (2001) mukaan erityinen tuki nähdään vanhemmille tarjottaviin tukitoimiin kohdistuen lapsen terveyteen ja turvallisuuteen. Tukitoimien nähdään vahvistavan perheen sisäistä vuorovaikutusta, joiden uskotaan synnyttävän vahvistavia ja tukevia lapsuudenkokemuksia lapselle. Suomessa Heinämäen (2004) mukaan tukitoimet nivoutuvat yhteen sosiaali-, terveys- ja opetuspalveluihin ja niiden järjestäminen tapahtuu yhdessä lapsen vanhempien ja moniammatillisten yhteistyötahojen kanssa. Tukipalvelut luodaan kehittävänä

yhteistyönä neuvola- ja päivähoitopalveluiden kesken suunnitelmallisesti tavoitteelliseksi. (Heinämäki 2004, 9-10.)

Erityisestä tuesta voidaan puhua silloin, kun lapsen omat yksilölliset tarpeet ovat laajemmat ja haastavammat kuin perinteinen hoito ja kasvatus. Erityinen tuki voi muuttaa muotoaan tai olla tilapäistä. On hyvä tiedostaa, että jokainen lapsi tarvitsee kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen tukea. Jokaisella lapsella on myös tarve varhaiseen opetukseen, kehityksen tukemiseen ja ohjaamiseen. (Pihlaja 2006, 12-13.) Pihlajan (2004) mukaan lapsi tarvitsee erityistä tukea silloin, kun hänellä on haasteita seuraavaksi kehitysalueilla; fyysisen kehityksen tai motoriikan alueella, tarkkaavaisuuden suuntaamisessa tai ylläpidossa, kielen ja kommunikaation alueella, sosiaalisella ja/tai emotionaalisella alueella, kognitiivisella alueella tai yleensä oppimisen valmiuksissa. Erityisen tuen tarve on huomioitava myös silloin jos lapsella on jokin vamma, pitkäaikaissairaus tai synnynnäinen ominaisuus, kuten liikunta-, näkö- tai kuulovamma. Lisäksi oppimisvalmiuksien riskien kautta voi ilmetä erityisen tuen tarve. Lastensuojelulliset tarpeet nähdään myös oikeutena lapsen erityiseen tukeen ja ne on huomioitava kasvatuksen ja opetuksen järjestämisessä. (Pihlaja 2004, 13.)

Erityisen tuen tarve on määritelty varhaiskasvatuksessa eriaikoina monin tavoin. Käsitteen määrittelystä on monenlaisia tulkintoja. Lainsäädäntö tuo esiin ”erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa olevan lapsen”, mutta ei kerro mitä tämä tarkoittaa. Päivähoitolaki tai -asetus eivät määrittele sitä mitä sillä tarkoitetaan. Myös erityinen hoito ja kasvatus on määrittelemättä. Käytännön tasolla määrittely on vaihtelevaa, koska laki ja viralliset asiakirjat eivät määrittele millainen on lapsi, joka tarvitsee erityistä hoitoa ja kasvatusta. Tämä tietenkin vaikuttaa siihen, mitä tukitoimilla, erityiskasvatuksella tai varhaiserityiskasvatuksella tarkoitetaan ja jonka vaikutukset taas nähdään resursoinnissa ja niiden suuntaamisissa. Näin ikään, jos lapsella ei ole havaittu erityisen tuen tarvetta, hän ei tule tukea saamaan. (Viitala 2000; Pihlaja 2003; Heinämäki 2004; Alijoki 2006.) Aiemmin lapsen tukeminen päivähoitossa määriteltiin osaksi erityispäivähoitoa. Nykyään tämä määrittely ei ole enää riittävä. Erityispäivähoito nähdään edelleen osana palvelujärjestelmää, mutta varhaiskasvatuksessa on ollut käytössä käsitteet erityinen ja varhainen tuki. Lapsen tarvitsema erityinen tuki järjestetään mahdollisimman pitkälle osana tavallista kasvatuspalvelua. Lapsen päivähoito tapahtuu siellä, missä hän olisi ilman tuen tarvettakin ja lapsen tarvitsema tuki tuodaan lapsen luo, missä hän on. (STM 2002;

Heinämäki 2005.) Monissa kunnissa on kuitenkin määriteltynä erikseen palvelukokonaisuus, jonka kautta erityinen tuki lapselle järjestetään. Erityispäivähoito ajatellaan yhä useammin tukitoimena. Esimerkiksi erityislastentarhanopettajan ammattiosaamista ja konsultointia hyödynnetään yhä enemmän laaja-alaisesti kiinteästi lapsiryhmässä työskentelyn sijasta. Varhainen tuki nähdään kannattavana, koska monet lisäpulmat jäävät kehittymättä kun huoleen tartutaan. Varhaiseen tukeen perustuva työtapo pystyy vastaamaan tämän päivän moninaisiin tuen tarpeisiin. (Heinämäki 2005.)

Voimassa olevan päivähoitolain mukaan tuen antaminen erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevalle lapselle perustuu päivähoitolaissa (7§) määriteltyyn kuntoutussuunnitelmaan. Nykyisestä päivähoitolaista poiketen olisi tarkoitus säätää lapsen kehityksen ja oppimisen tuesta kolmiportaisesti vastaavanlaisesti kuin perusopetuslaissa. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen käsitteistö olisi yhdenmukainen, mutta koska toiminnan sisältö ja tavoitteet eroavat toisistaan, ei tuen portaita voisi sisällöllisesti yhdenmukaistaa. Kolmiportaiseen tuen muotoon kuuluvat yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Varhaiskasvatuksessa yleinen tuki nähdään osana normaalia toimintaa ja kuuluu jokaiselle lapselle. Varhaiskasvatuksen hyvä ja laadukas toiminta tukisi lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Varhaiskasvatuksen pedagoginen työ perustuu henkilöstön vahvaan osaamiseen ja yhteistyöhön vanhempien kanssa sekä lapsen kehityksen tukemiseen. Heti tuen tarpeen ilmetessä on tukea annettava lapsen tarpeiden edellyttämällä tavalla. Mikäli yleinen tuki ei olisi riittävää, olisi annettava tehostettua tukea. Tällöin on kyse lapsista, jotka tarvitsevat säännöllistä tukea ja samanaikaisesti useita tukimuotoja. Myös tehostettu tuki tulee antaa lapsen tarpeiden edellyttämällä tavalla. Lapsen kehityksen ja tukemisen vahvin tukimuoto olisi erityinen tuki. Jos tehostettukaan tuki ei ole lapselle riittävää, tulisi antaa erityistä tukea. Erityisen tuen tarve voi johtua lapsen kehitysvammasta tai muusta vammasta, sairaudesta, kehityksen viivästyisestä tai tunne-elämän häiriöstä. Erityinen tuki edellyttää useimmiten henkilökunnan erityispedagogista osaamista ja erityisen tuen järjestäminen tapahtuu mahdollisimman pitkälle integroituna perustoimintana. Erityisessä tuessa varhaiskasvatuksen ja lasten huoltajien kanssa tapahtuvan yhteistyön lisäksi korostuisi moniammatillinen yhteistyö. Erityisen tuen antamiseksi varhaiskasvatuksen järjestäjän tulisi tehdä kirjallinen päätös, johon olisi muutoksen hakuoikeus. Erityisen tuen päätöksestä tulisi selvittää lapsen tarvitsemat tukitoimenpiteet. Ennen päätöksen tekoa varhaiskasvatuksen järjestäjän tulisi hankkia selvitys lapsen saamasta kehityksen ja oppimisen tuesta sekä kokonaistilanteesta lapsen hoidosta,

kasvatuksesta ja opetuksesta vastaavilta henkilöiltä ja varhaiskasvatuksen erityisopettajalta. Lapsen saama yleinen tuki tai tehostettu tuki ja erityinen tuki tulisi kirjata lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan ja tuen tarvetta tulisi arvioida säännöllisesti. Tarkoituksena on, että kolmiportainen tuki olisi joustava kokonaisuus, jossa voitaisiin tarpeen mukaan siirtyä portaiden välillä tai niiltä pois. (Opetus- ja Kulttuuriministeriö 2014:11, 35-38.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa käytetään käsitteitä varhainen ja erityinen tuki, mutta käsitteiden rinnalla puhutaan myös kokonais kuntoutuksesta ja määritellään lääketieteellisen ja kasvatuksellisen kuntoutuksen yhtenäinen kokonaisuus, jossa palvelut nivotaan yhteen. Moniammatillinen yhteistyö, riittävä ja osaava henkilökunta sekä lasten tarpeita vastaavat tilat, materiaalit ja välineet takaavat palveluiden toimivuuden ja yhteensopivuuden. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 37.) Varhaiseryityiskasvatuksessa kuntoutuksen lähtökohtana pidetään kokonaisvaltaisuutta. Kuntoutus käsitteenä voi herättää ristiriitaisia tunteita ja usein se yhdistetään lääketieteellisen koulutuksen omaavien asiantuntijoiden, kuten terapeuttien korjaavaksi toiminnaksi. Lasten kuntoutus nähdään moniammatillisen yhteistyötahojen suunnittelemina tukitoimina, jotka ovat lääkinnällisen kuntoutuksen ohella muita erityisiä toimintatapoja, joilla tuetaan lapsen kehitystä pitkäjänteisesti. (Koivikko & Sipari 2006, 15-17.) Korkalaisen (2009) mukaan on tärkeää integroida lääkinnällinen kuntoutus osaksi lapsen toimintaympäristöä yhdessä sovittujen periaatteiden mukaisesti (Korkalainen 2009, 54).

Erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä tavallisissa lapsiryhmissä on kasvanut viime vuosien aikana. Vuosien mittaan määrästä on tehty lukuisia kartoituksia, mutta täsmällisiä lukuja on vaikea määrittää, mikä johtuu monista syistä ja selityksiä määrän kasvulle löytyy useita. (Korkalainen 2009, 56.) Pihlajan (2003, 59) mukaan tukea tarvitsevien lasten määrä eri selvitysten ja ajankohdan mukaan noin 4-8 prosenttia. Vuoden 2005 Sosiaali- ja terveysministeriön, Stakesin, Opetusministeriön, Opetushallituksen ja Suomen Kuntaliiton lasten päivähoidon tilanteen selvitysten mukaan varhaiskasvatus- ja kuntoutussuunnitelmassa oli laadittu 7 prosentille erityisen tuen tarve ja järjestämistä koskeva suunnitelma (Färkkilä, Kahiluoto & Kivistö 2006, 37). Opetusministeriön (2004) tekemän esiopetusselonteon mukaan esiopetusryhmissä 60 prosentilla lapsista oli erityisen tuen tarve. Vuonna 2003 pidennetty oppivelvollisuus oli 3,1 prosentilla 6-vuotiaista esiopetusikäisistä ja 1,8 prosentilla esiopetusikäisistä



lapsista oli lykkäys koulun aloittamisesta. (Opetusministeriön julkaisuja 2004.) Heinämäen (2004) mukaan Suomessa on kuitenkin erityistä tukea tarvitsevan lapsen kannalta suuri ero siinä, saako hän palveluja koulu- vai päivähoito-organisaation kautta. Päivähoidossa laki ei määrittele sitä, millaisin edellytyksin lapsi on erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva, eikä myöskään määrittele, mitä erityinen hoito ja kasvatusta ovat. Valtakunnallisen erityispäivähoidon kuntatutkimuksen tulokset erityispäivähoidon tilasta vuodelta 1997 toivat esiin mm. sen, että lapset olivat hyvin eriarvoisessa asemassa päivähoito-erityiskasvatuksen palvelujen saatavuuden suhteen asuinkunnasta riippuen (Pihlaja 1998; sosiaali- ja terveysministeriö 2003, 27.)

## **2.2 Erityisopettaja varhaiskasvatuksessa**

Lasten varhaisen tuen lisääntyminen ja vastaaminen erityisen tuen tarpeisiin on lisännyt päivähoito-erityiskasvatuksen kentällä työskentelevän henkilöstön osaamisvaatimuksia ja tarpeita myös laajempaan ja moniammatillisempaan yhteistyöhön (Korkalainen 2009, 14). Nopeaan tahtiin muuttuva ympäristö vaatii ammatillisen osaamisen dynaamista kehittämistä. Aiempi muodollisen pätevyyden saaminen varhaiskasvatukseen ammattiin ei enää riitä. Varhaiskasvatuksen henkilöstön työtehtävät ovat pedagogisesti, sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti laajentuneet ja monimutkaistuneet. Ammatillisen osaamisen ylläpito, kehittäminen ja alansa seuraaminen nähdään olennaisena osana varhaiskasvatuksen työtä. (STM 2007, 18.)

Nykyisen lainsäädännön väljyyden vuoksi ovat kunnat itse laatineet oman normistonsa ja päättävät, miten varhaiskasvatuksen palvelunsa järjestävät. Erityisopettajan tehtäväkokonaisuudet pyritään saamaan toimintamuodoiltaan vastaamaan kunnan tarvetta. Näiden linjauksien myös on vaikea laatia valtakunnallisia tehtäväkuvauksia. Hallinnolliset rutiinit ja käytännöt vaikuttavat työn yleisiin ehtoihin ja vastuun jakautumiseen. Työnjako luo selkeät linjat arjen pyörittämiseen ja ammattihenkilöstön pedagoginen osaaminen antaa lapselle parhaan mahdollisen hyödyn kasvamisen ja oppimisen tiimoilta. Tutkimuksen mukaan päivähoito-erityiskasvatuksen henkilökunta tuo esille, että kaikki tekevät kaikkea ja arjessa on vaikea vetää rajoja työtehtäville. Tarkemmin analysoitaessa opettajat kuitenkin ottavat vastuun vaativimmista tehtävistä, kuten kokonaissuunnittelusta, toiminnan organisoinnista, lapsikohtaisten suunnitelmien teosta ja yhteistyöstä muiden tahojen kanssa. (Pihlaja 2003, 168; Pihlaja 2009, 37-38,46.) Päivähoidon kentällä työskentelevien ammattiryhmien välinen työnjako on vaihdellut vuosien saatossa. Selkeästi eriytyneet työtehtävät ja vastuualueet ovat muokkautuneet

1990-luvulta kohti yhteisen tekemisen kulttuuria. Erilaisen osaamisen hyödyntäminen yhteistyössä on saattanut rikastuttaa varhaiskasvatuksen työtä, mutta toisaalta toimenkuvien ja tehtävälueiden hämärtyminen on saattanut johtaa eri ammattiryhmien osaamisen ytimen kadoksiin. (STM 2007, 23.)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan kelpoisuuden voi saavuttaa lastentarhanopettajan pohjakoulutuksen omaava suorittamalla erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot 60 op. Opinnot suoritetaan useimmiten yhdessä muiden erityisopettajiksi opiskelevien kanssa. Opinnoissa suuri osa on kaikille erityisopettajaksi opiskeleville yhteisiä opintojaksoja. Opetusharjoittelussa voidaan suuntautua alle kouluikäisten ja esiasteen erityisopetukseen. Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitos (nykyisin kasvatustieteiden laitoksen erityispedagogiikan yksikkö) on vuodesta 1997 alkaen järjestänyt Suomessa ainoana koulutustahona maisteritasoista varhaiserityisopettajan (VEO) koulutusta. (Viitala & Pihlaja 2009, 31; STM 2007, 51.)

Erityislastentarhanopettajan ammattinimikkeestä on käyty keskustelua työnimikkeiden kirjavuuden takia. Tällä hetkellä on käytössä hyvin monenlaisia nimikkeitä, muun muassa varhaiserityisopettaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja, erityislastentarhanopettaja tai konsultoiva erityisopettaja. (Pihlaja 2009, 39.)

Erityislastentarhanopettaja on kunnallisessa päivähoidossa erityispäivähoidon asiantuntija, jonka tehtävänä on toimia päivähoidossa lasten, lasten huoltajien, päiväkodin henkilökunnan ja muiden ammatillisten yhteistyötahojen kanssa. Työssään erityislastentarhanopettaja ohjaa lapsen oppimista ja kasvua kuin myös perheiden kasvatustehtävän jakamista ja on sitä tukemassa. Erityislastentarhanopettaja on yhtäläillä päivähoidon henkilökunnan tukena varhaiserityiskasvatuksen asiantuntijan roolissa. Varhaiskasvatuksessa erityisopettajalta vaaditaan laaja osaaminen riippumatta siitä, toimiiko hän lapsiryhmässä, konsultoivana erityisopettajana vai suunnittelutehtävissä. Jos erityisopettaja työskentelee hallinnollisissa tehtävissä, niin häneltä vaaditaan samanlainen osaamisen vahvuus, kuin muillakin vastaavissa tehtävissä työskenteleviltä. Tällöin nähdään tärkeäksi varhaiskasvatuksen työalueet ja niiden osaaminen. Varhaiserityiskasvatuksen työalueina ovat 1) perhelähtöinen työ, 2) lapsen tavanomaisen kehityksen ja oppimisen tuntemus, 3) kasvun ja kehityksen arviointi, pedagoginen suunnittelu, toteutus, ja pedagogiikan arviointi, 4) lapsen erityiset tuen tarpeet kehityksessä, 5) perheille tarjottavat palvelut ja moniammatillinen

työ, 6) konsultaatio ja ohjaus. (Pihlaja 2001a; Pihlaja 2009, 38-39.) Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksen (2007) mukaan erityislastentarhanopettajan tehtävissä tarvitaan samanlaista osaamista kuin muissakin päivähoidon kasvatus- hoito- ja opetustehtävissä. Selvityksen mukaan erityislastentarhanopettajan osaamisalueet ovat pedagoginen osaaminen sekä kasvatus- ja perushoito-osaaminen sekä tilannesidonnainen osaaminen kuten kieli- ja kulttuurikysymykset. Näiden lisäksi erityislastentarhanopettajan osaamiskenttään sisältyvät konsultaatio- ja erityispedagoginen osaaminen. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 29.; Karila & Nummenmaa 2001; Korkalainen 2009,76.)

### **2.3 Erilaisia tehtäviä ja toimenkuvia**

Kuntien erilaisuus ja muuttuvat tarpeet ovat muokanneet varhaiserityiskasvatuksen opettajan tehtäväkokonaisuudet erilaisiksi. Varhaiserityiskasvatuksen toiminnallisen ympäristön ja tehtäväkokonaisuuksien muodostamisessa tulisi olla lähtökohtina lasten tarpeet, palveluiden laatu ja tasavertaisuus. Päivähoitolain 4a§:n perustelujen mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan osaamista ja asiantuntemusta voidaan hyödyntää lapsen yksilöllisen tuen tunnistamisessa, tutkimusten tarpeellisuuden arvioimisessa sekä tukitoimien järjestämisen suunnittelussa yhteistyössä perheen ja muiden mahdollisten moniammatillisten yhteistyötahojen kanssa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan osaamista ja asiantuntemusta voidaan hyödyntää myös varhaiskasvatuspalvelujen ja lapsen kehitystä tukevan toiminnan edistämisessä sekä muun päiväkodin henkilökunnan koulutus- ja konsultaatiotehtävissä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien toimenkuvakokonaisuudet tulee olla hoidettavissa. Lapsiryhmässä toimivalla erityisopettajalla on vastuunaan ryhmän erityiskasvatuksen suunnittelu, arviointi ja toteutus. Kiertävä erityisopettaja ei voi vastata lapsiryhmästä muiden tehtäviensä ohessa. (Pihlaja 2009, 46-47.)

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja työskentelee perinteisesti joko lapsiryhmässä, jossa on erityistä tukea tarvitsevia lapsia tai kiertävänä varhaiskasvatuksen erityisopettajana, jolloin hän toimii erityisopetuksen konsultoivana erityisopettajana. Vaikka työnkuva vaihtelee, perusosaaminen on toimenkuvasta huolimatta sama. (Pihlaja 2001a.) Varhaiskasvatuksen kentällä erityisopettajalla on työnkuvan määrittelemättömyyden vuoksi erilaisia virkanimikkeitä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien virkanimikkeinä on käytössä kentällä seuraavanlaisia. Päivähoidossa toimiva erityisopettaja on mm. erityislastentarhanopettaja (ELTO), kiertävä erityislastentarhanopettaja (KELTO),

resurssierityislastentarhanopettaja (RELTO) ja laaja-alainen erityislastentarhanopettaja (LELTO). Erityislastentarhanopettajan nimikkeet kertovat toimintaympäristön laajuudesta ja toiminnan organisoinnista - eli siitä toimiiko erityislastentarhanopettaja yhdessä päiväkodissa, yhdestä päiväkodista käsin useammassa päiväkodissa vai kiertääkö hän säännöllisesti useammassa päiväkodissa. Nimikkeitä on muitakin, kuten konsultoiva erityislastentarhanopettaja, alueellinen erityislastentarhanopettaja (AELTO) ja pienalue-erityislastentarhanopettaja (PELTO). Erityislastentarhanopettajan toimenkuva ja tehtäväkenttä pyritään suunnittelemaan alueellisten tarpeiden mukaan, jolloin nimikekin voi vaihdella. (Toimiva integraatio päiväkodin arjessa 2003, 16.) Seuraavaksi esittelen varhaiskasvatuksen erityisopettajien erilaisia toimenkuvia erilaisten virkanimikkeiden valossa.

Lapsiryhmässä toimiva varhaiskasvatuksen erityisopettaja toimii päivähoidon ja esiopetusryhmien opettajina. Erityislastentarhanopettaja toimii yleisimmin erityisryhmissä tai integroiduissa erityisryhmissä, mutta ELTO voi työskennellä tarpeen vaatiessa myös tavallisessa lapsiryhmässä. Lapsiryhmässä ELTO toimii vastuuhenkilönä työtiimissään. Hän vastaa ryhmän lasten erityispedagogisesta arvioinnista sekä yksilön, pienryhmätoiminnan ja koko ryhmän erityisopetuksen ja ohjauksen suunnittelusta ja toteuttamisesta. Vastuu yhteistyöstä moniammatillisten asiantuntijatahojen ja lapsiryhmän vanhempien kanssa tapahtuvasta yhteistyöstä kuuluu erityislastentarhanopettajalle. Hän vastaa lapsiryhmässä erityisen tuen tarvitsevien lasten esiopetuksesta. Lapsikohtaisen varhaiskasvatus-, opetus- ja kuntoutussuunnitelmien laatiminen, toteutus ja arviointi yhdessä perheen, lasta kuntouttavien tahojen sekä muun lapsiryhmässä työskentelevän henkilökunnan kanssa kuuluu erityislastentarhanopettajalle. Hän suunnittelee, toteuttaa ja kehittää yhdessä tiiminsä kanssa opetus- ja toimintasuunnitelmat ottaen huomioon lasten yksilöllisen kehityksen ja erityistarpeet. ELTO toimii yhteistyössä vanhempien kanssa huomioiden lasten erityisen tuen tarpeet, tietojen siirtymisen ja yhteistyön toteutumisen varhaiserityiskasvatuksen kentältä siirryttäessä opetuspalveluiden piiriin. Erityislastentarhanopettaja toimii varhaiskasvatusyksikkönsä asiantuntijana ja osallistuu ammattitaidon ja varhaiskasvatuksen kehittämiseen työyhteisössään seuraamalla varhaiserityiskasvatuksen tutkimusta ja kehitystä ja osallistuu alansa täydennyskoulutuksiin. (Pihlaja 2009, 49-50.)

Kiertävä/ konsultoiva erityislastentarhanopettajan (KELTO) työtehtävät ovat soveltuvien osin samat kuin lapsiryhmässä työskentelevän erityislastentarhanopettajan. Näiden tehtävien lisäksi KELTO toimii kunnan/toimialueen erityiskasvatuksen moniammatillisessa yhteistyöryhmässä. Tehtävänä on suunnitella yhdessä moniammatillisen yhteistyötahojen, vanhempien ja päivähoiton muun henkilökunnan kanssa yhdessä toimiva päivähoitomuoto erityisen tuen tarpeessa olevalle lapselle. KELTO:n tehtävänä on selvittää yhdessä lasten vanhempien, päivähoiton henkilökunnan ja neuvolan kanssa varhaiskasvatuspalveluihin osallistuvien lasten erityisen tuen tarpeet ja ohjata mahdollisiin jatkotutkimuksiin. Erityistä tukea, hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen ohjaus yksin tai pienryhmässä kuuluu erityislastentarhaopettajalle. KELTO antaa työnohjausta lapsiryhmien henkilöstölle päiväkodissa, perhepäivähoidon ohjaajille ja perhepäivähoitajille lapsen varhaiseryityiskasvatuksessa. Hän osallistuu päivähoiton pedagogisen toimintaympäristön arviointiin ja suunnitteluun, jotta se palvelisi lapsen yksilöllistä tukemista parhaiten. Kiertävä erityislastentarhanopettaja tukee päivähoiton henkilöstöä antamalla konsultaatiota ja ohjaa henkilökuntaa lapsikohtaisten suunnitelmien laatimisessa ja arvioinnissa. Hän ohjaa henkilökuntaa vanhempien, päivähoiton henkilökunnan ja muiden lapsen kuntoutukseen osallistuvien yhteistyön saavuttamisessa. KELTO osallistuu kunnan varhaiseryityiskasvatuksen kehittämiseen ja huolehtii, että kunnassa erityisen tuen rakenteet ja yhteistyö toimivat lapsen siirtyessä perusopetukseen. (Pihlaja 2009, 47-48.) Projekti ELTO toimii kiertävän erityislastentarhanopettajan tapaan, mutta on mukana projektityyppisesti ryhmän toiminnassa. Toiminta saattaa kestää kuukausista vuosiin.

Resurssierityislastentarhanopettaja RELTO/ alueellinen erityislastentarhaopettaja on päiväkodin tai päiväkotien yhteinen erityislastentarhanopettaja, joka toimii opettajana ilman omaa lapsiryhmää. Päiväkotiin ei perusteta omaa lapsiryhmää erityisen tuen tarpeessa oleville lapsille, vaan heitä varten on RELTO. Tämä on yksi tapa toteuttaa päivähoiton inkluusiivista varhaiseryityiskasvatusta ja erityisopetusta. RELTO:n työnkuva vaihtelee kunnittain päiväkotikohtaisesti ja toimintakausittain lasten ja päiväkodin henkilökunnan tarpeiden mukaan. RELTO toimii yhteistyössä päiväkodin henkilökunnan ja erityisen tuen tarpeessa olevien lasten vanhempien kanssa. Hän suunnittelee ja arvioi lapsen yksilöllistä ohjausta lapsiryhmän oman opettajan kanssa. RELTO voi ohjata pedagogista arviointia tukevia pienryhmiä tai hän voi antaa yksilöllistä ohjausta sitä tarvitseville lapsille. Hän huolehtii myös lapsen oman ryhmän

opettajan ja moniammatillisten tahojen yhteistyöstä. RELTO toimii päiväkodin pedagogisen toiminnan kehittäjänä ja erityiskasvatuksen asiantuntijana. Hän kouluttaa päiväkodin henkilökuntaa ja jakaa osaamistaan erityispedagogisissa kysymyksissä sekä etsii ja mallintaa tarkoituksenmukaisia toimintatapoja pedagogisiin käytäntöihin. Tehtäviin voi kuulua henkilökunnan koulutuksen arviointia ja sen järjestäminen. RELTO seuraa varhaiserityiskasvatuksen kehitystä ja siihen liittyvää tutkimusta ja osallistuu oman alansa täydennyskoulutukseen. (Pihlaja 2009, 49; Takala 2005, 36, 39-40.)

Sairaalassa työskentelevä erityislastentarhanopettaja toimii varhaiskasvatuksen ja varhaiserityiskasvatuksen asiantuntijana oman sairaalayksikkönsä tai osastonsa moniammatillisessa työryhmässä. Sairaalassa työskentelevän erityislastentarhanopettajan työnkuvat muotoutuvat yksikköjen tarpeiden mukaan. (Pihlaja 2009, 50.)

## 3 Työhyvinvointi

Hyvin toimivan varhaiserityiskasvatuksen kivijalkana on osaava, ammattitaitoinen ja työhönsä sitoutunut henkilökunta, jonka työhyvinvointi on ensiarvoisen tärkeää. Hyvinvoinva työyhteisö ja sen jäsenet takaavat laadukasta varhaiserityiskasvatusta.

### 3.1 Hyvinvoinnin määrittelyä

Arkikielessä hyvinvointi on positiivissävytteinen käsite, joka pitää sisällään tyytyväisyyttä elämään ja siihen rinnastettavaa onnellisuutta. Tarkemmin määriteltynä hyvinvointi ja sen kokeminen on moniulotteinen kokonaisuus, joka muodostuu ympäristön vaikutuksista ja ihmisen itse kokemasta hyvinvoinnista. Käsitteenä se on kuitenkin melko vaikea määrittellä, koska se ei ole niin yksiselitteinen. (Kinnunen, Parkatti & Rasku 1993, 6; Nakari 2003, 62.) Työhyvinvointi voi olla työntekijän henkilökohtainen tunnetila ja toisaalta vireystila voi olla koko työyhteisön yhdessä kokemaa (Ojala & Ahonen 2005, 28). Työhyvinvoinnin ja siihen liittyvien tunnetilojen nähdään usein kehittyneen työympäristötekijöiden ja yksilön välisessä vuorovaikutuksessa (Savolainen 2001, 15). Vesterisen (2006) mukaan työhyvinvointitoiminnan perustana on holistinen työkyvyn käsite. Siten yksilötason tekijät, työyhteisötasontekijät, työ- ja työympäristötason tekijät sekä työn ulkopuoliset tekijät kuten yhteiskuntarakenteet, perhe ja lähiympäristö vaikuttavat työhyvinvoinnin rakentumiseen. Usein työhyvinvointi nähdään yksilön terveydeksi ja fyysiseksi kunnoksi, vaikka se on kokonaisuudeltaan paljon laaja-alaisempi käsite. Siihen vaikuttavat organisaation toimintatapa ja sen johtaminen, työympäristön luoma ilmapiiri, työ ja itse ihminen. (Manka, Kaikkonen & Nuutinen 2007, 3.)

Aron (2006) mukaan tärkein asia, joka tuottaa työhyvinvointia on työn mielekkyys. Käsitteenä työssä viihtymistä ja työhyvinvointia on joissain yhteyksissä käytetty synonyymeinä, vaikka työhyvinvointi käsitteenä on huomattavasti merkitykseltään laajempi ja moniulotteisempi käsite. Hyvinvoinnin näkökulmasta pelkkä työssä viihtyminen ei yksistään ole palkitsevaa tai pidä motivaatiota yllä. Työhyvinvoinnilla ei tarkoiteta ainoastaan myönteisiä kokemuksia kuten työtyytyväisyyttä tai viihtymistä työpaikalla, vaan sitä voidaan pitää laajempänä tilana, johon saattaa samanaikaisesti sisältyä positiivia kokemuksia sekä kuormittumista. (Hakanen 2004, 27; 2006, 32.)

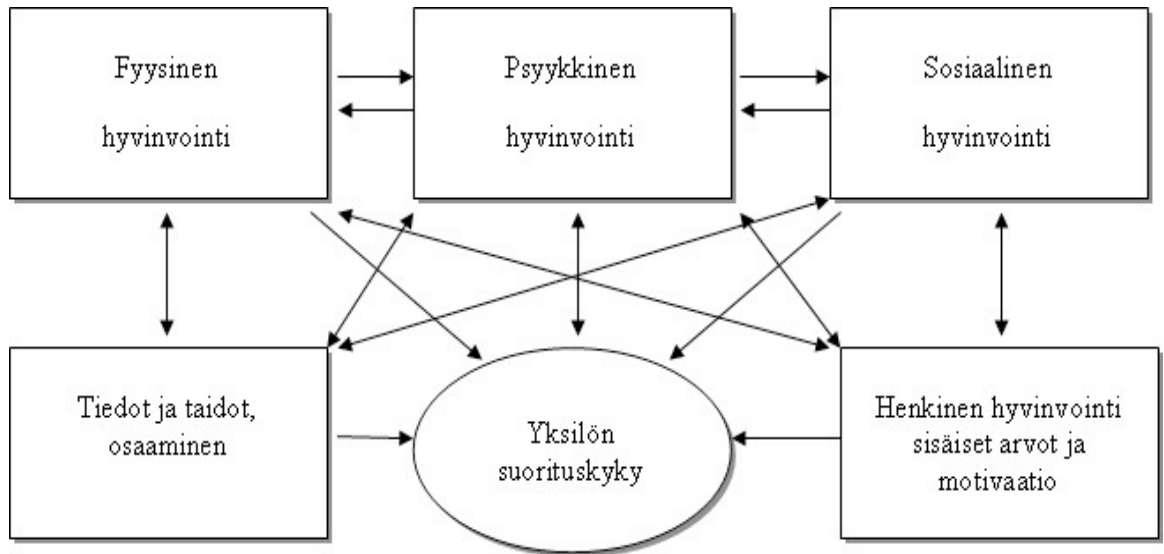
Työhyvinvoinnin olennaisena osana voidaan pitää muun muassa työympäristöä ja sen ilmapiiriä, työyhteisön toimintaa ja sen kehittämistä sekä yksilön kokemaa fyysistä ja henkistä hyvinvointia (Notkola 2002, 5). Työhyvinvoinnin kannalta on tärkeää se, millaiseksi työntekijä tuntee olonsa työpäivän aikana (Ojala & Ahonen 2005, 27). Työhön liittyvä asenne ja siihen sitoutuminen sekä käsitys omasta ammatillisesta pätevyydestä kuuluvat osana yksilön kokemukseen työhyvinvoinnista (Hyrkkänen & Vartiainen 2005, 33).

Työhyvinvointia on tarkasteltu usein kielteisistä lähtökohdista kuten työuupumuksen näkökannalta (Hakanen 2004; Kivioja 2004) sekä työn kuormittaminen ja työstressi. Tällöin tilannetta voidaan kuvata enemmänkin työpahoinvoinniksi kuin työhyvinvoinniksi (Ketovuori 2007.) Työhyvinvointia on tutkittu erilaisten stressiteorioiden, työtyytyväisyys-, sekä työmotivaatioteorioiden pohjalta (Savolainen 2001, 15). Useissa työtyytyväisyyteen pohjautuvissa teorioissa on päällekkäisyyksiä ja yhtäläisyyksiä, joten täsmällistä luokitusta on vaikea tehdä eri teorioiden välille (Ruismäki 191, 39). Työn ja ihmisen hyvinvoinnin välisiä yhteyksiä tarkasteltaessa myönteisen lähtökohdan kannalta puhutaan työtyytyväisyydestä tai työkyvystä (Kinnunen, Parkatti, Rasku 1993; Kivioja 2004). Viime vuosina on kuitenkin löydetty uusia tutkimusmenetelmiä ja teorioita myönteisestä työhyvinvoinnista (ks. Hakanen 2004). Hakasen (2004) luoma positiivinen työhyvinvoinnin käsite, työn imu, kuvaa tarmokkuutta, sitoutumista ja työhön uppoutumista. Tarmokkuus nähdään energisyytenä, jolloin työntekijä haluaa panostaa työhönsä, vaikka tulisi vastoinkäymisiäkin. Sitoutuneisuus työhön on sitä, kun kokee työnsä tärkeäksi ja merkitykselliseksi. Työntekijä on innostunut, inspiroitunut ja ylpeä työstään sekä sen haasteellisuudesta. Syvä keskittyminen työhönsä kuvaa työhön uppoutumista, jolloin kokemuksena on työhön paneutuminen ja siitä saatu nautinto. (Hakanen 2004, 8.)

Ihmisen kokonaisvaltainen hyvinvointi edellyttää hyvinvointia kaikilla osa-alueilla. Ihmisen hyvinvointi muodostuu fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisten tekijöiden yhteisvaikutuksesta. Henkinen työhyvinvointi nähdään yhtä tärkeänä fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin rinnalla. Fyysisellä hyvinvoinnilla tarkoitetaan terveyttä, fyysistä kuntoa ja jaksamista. Psyykkinen hyvinvointi kuvastaa ihmisen osaamista, ammattitaitoa, jossa työn ja muun elämän välillä on tasapaino sekä työn arvostusta. Sosiaalinen hyvinvointi rakentuu työn sisäisiin ja ulkoisiin ihmissuhteisiin ja verkostoihin. Henkinen hyvinvointi koostuu arvoista, motiiveista ja ihmisen sisäisestä



innostuksesta. (Ojala 2003, 15-20; Suutarinen 2010, 24-26.) Kuviossa 1 on havainnoillistettu ihmisen hyvinvoinnin kokonaisuutta.



Kuvio 1. Yksilön työhyvinvoinnin osa-alueet (Ojala & Ahonen 2005, 31.)

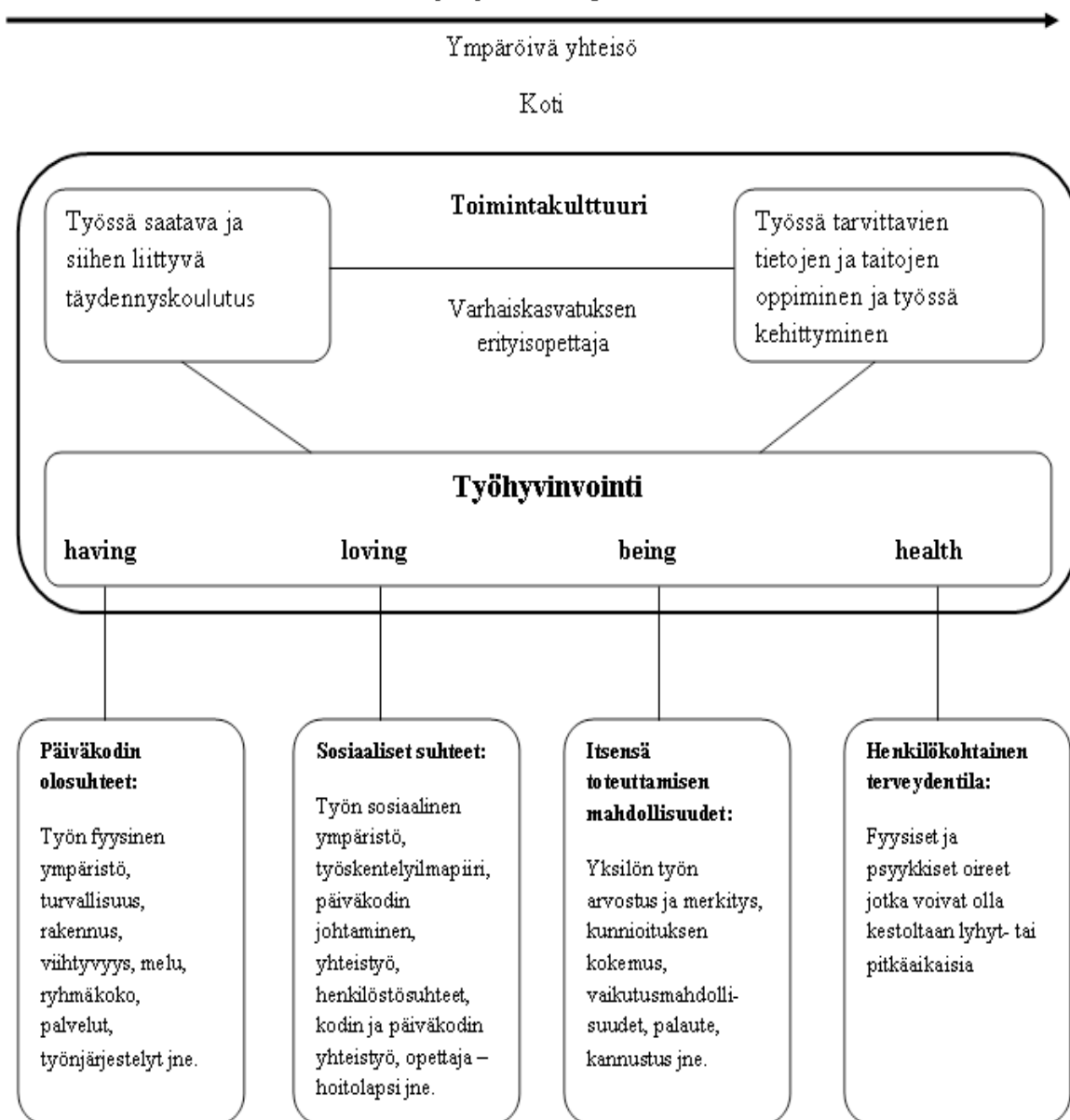
Työhyvinvoinnin kokeminen on yksilöllistä ja syyt eroihin saattavat johtua taustatekijöistä (ikä, sukupuoli, koulutus, perhetilanne) ja organisaatioon liittyvistä tekijöistä kuten johtamiskäytännöstä (Vesterinen 2006, 7-8). Ihmisen persoonallisuustekijät, tarpeet ja näiden tyydyttäminen vaikuttavat hyvinvointiin. Myös henkilökohtaiset arvot ja päivittäin tapahtuva tavoitteellinen toiminta ovat osana sitä. Työn ja vapaa-ajan välinen yhteisvaikutus vaikuttavat myös ihmisen hyvinvointiin. Hyvinvoinnissa oleellista on kuitenkin se, miten ihmisen tarpeet tyydyttyvät ja ajatusmaailma kohtaavat, jotta ihminen pystyy elämään arvojensa mukaista elämää. (Rauramo 2012, 10.)

Taustaltaan sosiologinen Allardtin hyvinvointimalli (1976a, 1976b, 1989) määrittää hyvinvoinnin käsitteen koostuvan sekä elämisen tasosta että elämän laadusta (Allardt 1989). Allardtin mukaan hyvinvointi on määräytyvä historiallisesti ja on määriteltävä aina uudelleen elinolojen muuttuessa. Hyvinvointi nähdään tilana, jossa ihmisellä on mahdollisuus tyydyttää perustarpeensa. Allardtin mukaan elämänlaatu koostuu niiden tarpeiden tyydyttämisestä, jotka määräytyvät inhimillisten suhteiden laadun perusteella, kun taas elintaso nähdään tarpeina, joiden tyydyttäminen määrittellään aineellisin resursein. Hyvinvointi määritellään tarvekäsitteen avulla, jolloin hyvinvoinnin aste määräytyy tarpeen tyydytyksen asteen mukaan. Tarpeet koostuvat perustarpeista, joiden

tydyttämättömyys merkitsee huonoja oloja. (Allardt 1973, 8-13;1975, 2; 1976, 32.) Allardtin (1975;1976) mukaan tarpeet voidaan jakaa hyvinvoinnin kolmeen ulottuvuuteen. Näitä ovat elintaso (Having), yhteisyysuhteet eli sosiaaliset suhteet (Loving) ja mahdollisuus itsensä toteuttamiseen (Being). (Allardt 1975, 8-9; 1976, 38.) Elintason osatekijät ilmaisevat ihmisten tarpeet, jotka ovat ensisijaisia hyvinvoinnin kannalta. Elintason alhaisuus vaikuttaa ihmisen käyttäytymiseen ja sosiaaliseen organisaatioon. Yhteisyysuhteet eli sosiaalisten suhteiden tarve on ihmiselle luontaista ja ihminen haluaa kuulua johonkin yhteisöön, jossa toisistaan pitäminen ja välittäminen ilmaistaan. Sosiaalisten suhteiden puuttumisesta uhkaa syrjäytymisen riski. (Allardt 1976, 40-44.) Itsensä toteuttaminen, joka viittaa ihmisen persoonalliseen kasvuun, nähdään positiivisena arvona ja se nähdään hyvinvoinnin tärkeänä osana. Allardt (1976) määrittelee neljä eri arvoluokkaa. Ensinnäkin yksilö pidetään persoonana ja saa osakseen arvonantoa. Yksilöllä on mahdollisuus osallistua harrastuksiin, vapaa-ajan sekä poliittiseen toimintaan. (Allardt 1976, 46-47.) Allardtin (1976) tunnettua kolmijakoa having-loving-being voidaan pitää eräänlaisena tarve- ja resurssipohjaisen lähestymistavan kompromissina, jossa kolmijako on poikkeuksellisen selkeä ja ymmärrettävä (Marski 1996, 15-16).

### **3.1.1 Työhyvinvointimalli**

Tässä tutkimuksessa sovellan Konun (2002) mallia päivähoiton työyhteisössä työskentelevien erityislastentarhanopettajien työhyvinvoinnin arviointiin. Mallissa ei nähdä työhyvinvointia irrallisena työntekijään liittyvänä ilmiönä, vaan se on yhteydessä päivähoiton organisaatioon ja sen toimintakulttuuriin sekä laajemmin yksilöitä ja organisaatiota ympäröivään yhteisöön. Samalla työntekijän yksilöllinen työhyvinvointi liittyy organisaatiossa tapahtuviin yhteisötason muutoksiin, jotka muovaavat toimintakulttuuria ja päiväkotia käytännön yhteisönä. Mallin taustan muodostaa Erik Allardtin (Allardt1975; 1976) sosiologinen hyvinvointimalli (Having, Loving, Being). Allardtin alun perin Having osa-alueelle sijoitettu terveydentila on erotettu mallista omaksi osa-alueeksi. Terveys määritellään mallissa WHO:n määritelmää kapealaisempana jättäen rajauksen ulkopuolelle taudit ja sairaudet (Konu 2002, 20, 60).Seuraavassa kuviossa on sovellettu Konun mallia



Kuvio 2. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhyvinvointimalli Konun mallia muokaten (Konu 2002, 44)

Päivähoidon varhaiskasvatuksen erityisopettajien työhyvinvointiin vaikuttavat monet yksittäiset tekijät, joita voidaan tutkia työhyvinvoinnin osa-alueita tarkastelemalla. Seuraavissa luvuissa tarkastelen työhyvinvoinnin osa-alueita päiväkotikontekstissa, jossa varhaiskasvatuksen erityisopettajat yleisimmin työskentelevät.

### **3.1.2 Päivähoidon olosuhteiden yhteys varhaiskasvatuksen erityisopettajien työhyvinvointiin**

Päivähoidon henkilöstön toimintaympäristönä toimii yleisimmin päiväkotit, jonka fyysisten olosuhteiden osa-alueet, kuten päiväkotirakennuksen soveltuvuus työn tekemiseen, työn järjestelyt, mahdolliset resurssit, palvelut ja työturvallisuus muodostavat. Päiväkodin työympäristön esteettisyys, ergonomisuus sekä työpaikan ilmanlaatu ja meluhaitat ovat suorassa yhteydessä työhyvinvointiin. Työntekijöille tulee tarjota asianmukaiset pukeutumis-, peseytymis-, ja vaatteidensäilytystilat sekä ruokailu-, wc- ja taukotilat. Pintamateriaaleissa suositellaan ääntä vaimentavia materiaaleja ja rauhallisia värisävyjä. Päiväkodin tilojen ergonomisuus nähdään henkilökunnalle soveltuvilla kalusteilla. Työpaikalla ergonomisuudella pyritään kasvattamaan ja ylläpitämään työhyvinvointia ja jaksamista. (Työturvallisuuskeskus 2001, 57.)

Päivähoidon henkilöstön resurssien saatavuus ja riittävyys suhteessa työn vaatumuksiin ja asetettuihin tavoitteisiin on yhteydessä työhyvinvoinnin toteutumiseen. Henkilöstöpula ja sijaisten vaikea saatavuustilanne kuormittaa työyhteisön ja yksilön työhyvinvointia. Päivähoitoasetus (6§) on määrittänyt hoito- ja kasvatushenkilökunnan määrän suhteessa lapsiin, mutta käytännössä tämä ei toteudu, jolloin henkilökunnan vajaus rasittaa työntekijöitä ja johtaa työpaikoilla kiireeseen. Päiväkotien ryhmäkoot ovat suuria ja erityisen tuen tarpeessa olevien lasten määrä tavallisissa lapsiryhmissä on kasvanut. Tällöin yksilöllisten tarpeiden huomioinen on vaikeaa. Lapsiryhmien suuri koko altistaa meluhaitoille, jotka väsyttävät niin työntekijää kuin lasta. (Työturvallisuuskeskus 2010.)

Päivähoidon moniammatillinen työskentelymuoto yhdistää eri ammattihenkilöiden osaamisen, arvioinnin, yhteistyöntarpeen toimintakulttuurissa, jossa oman alansa erityisosaamisesta vastaa eri alojen asiantuntijat. Eri koulutuksen omaavat työntekijät yhdessä rikastuttavat ja luovat syvällisempää osaamista työskennellessään yhdessä jakaen oman alansa asiantuntijuuden. (Työturvallisuuskeskus 2010, 6.) Päivähoidon moniammatillinen yhteistyöverkoston toimivuus on yhteydessä siihen, miten työntekijät saavat tarvitsemaansa tukea lasten yksilöllisten tarpeiden huomioimisessa sekä kasvatus- ja opetustyön toteutuksessa.

### **3.1.3 Sosiaalisten suhteiden yhteys varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhyvinvointiin**

Työn sosiaalinen ympäristö pitää sisällään varhaiskasvatuksen erityisopettajan kohdalla ison joukon toimijoita ja verkostoja, jotka vaihtelevat erityisopettajan työkentän laajuudesta, työnkuvasta ja erityisen tuen tarpeessa olevien lasten määrästä sekä tuen tarpeiden haasteellisuudesta johtuen. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimiessa ryhmässä, on lähimpänä yhteistyötahona oma tiimi, jossa mahdollisesti työskentelee lastentarhanopettaja, lastenhoitaja tai avustaja. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimiessa kiertävänä ja konsultoivana erityisopettajana voi yhteistyötahona olla monia päiväkotiryhmiä ja tiimejä. Toisinaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyötahona saattaa olla myös toinen varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Päivähoidon kontekstissa erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä on kasvanut, ja tuen tarpeet johtuvat monenlaisista syistä. Yhteistyötahot ovat moninaiset ja vaatii työyhteisöltä vuorovaikutus- ja verkostoitumistaitoja. Toiminnan lähtökohtana on lapsen kasvun kehityksen ja oppimisen tukeminen. Toimivan yhteistyön saavuttamiseksi on yhteinen tavoite, johon jokainen antaa oman työpanoksensa omalla osaamisella ja asiantuntijuudellaan. Päiväkoti on oppiva organisaatio, jossa työskentelevät kasvatustalon ammattilaiset kehittävät itseään ja oppivat oppimaan yhdessä. Kaikki mukaansa ottava oppiva organisaatio luo kannustavan ilmapiirin, jossa avoimuus ja toiminnan arviointi on tärkeää (Työturvallisuuskeskus 2010, 6.) Työyhteisötaitojen ydin on vuorovaikutustaidot yhdessä työkavereiden ja esimiehen kanssa. Toisen huomioon ottaminen, ymmärrys ja halu sekä kyky toimia rakentavasti perustehtävässä tukien esimiestä ja työkavereita. Hyvä käytös, tiedolliset valmiudet ja rakentava asenne ovat työyhteisötaitojen edellytyksiä. Vastuu hyvästä yhteistyöstä on jokaisella työyhteisössä työskentelevällä henkilöllä. Rakentavan palautteen anto ja vastaanotto sekä uskallus puhua vaikeistakin asioista vahvistavat työyhteisön toimivuutta. Hyvällä ja osaavalla johtamisella on suuri merkitys hyvinvointaan työyhteisöön. Hyvä johtaja tukee alaistensa ammatillista kehitystä ja perehdyttää työntekijät työhönsä. Hyvä johtaja luo ilmapiirin, jossa yhteistyö, osallistuminen ja vaikutusmahdollisuudet työhönsä ovat mahdollista. Rakentavan palautekulttuurin luominen työpaikalle on johtajan vastuulla. (Työturvallisuuskeskus 2010, 17.) Hyvin toimiva työyhteisö antaa voimavaroja työntekijöille työssä jaksamisessa ja työhyvinvoinnissa.

Päivähoidon perustyö tapahtuu moniammatillisen ja erilaisen koulutusohjelman omaavien työntekijöiden kanssa. Päiväkodissa työskentelee lastentarhanopettajia, sosionomeja, lastenhoitajia, lähihoitajia, kasvatustieteen kandidaatteja jne. Tämän lisäksi päivähoito tekee yhteistyötä sosiaali- ja terveyshuollon, opetustoimen henkilöstön, terapeuttien ja erilaisten erityisalanammattilaisten parissa. Toimintaympäristö, jossa päivähoito, opetustoimi, neuvola tai lastensuojelu työskentelee, on muuttunut entistä haasteellisemmaksi. Onnistuneen yhteistyön takeena nähdään oma halukkuus yhteistyöhön ja ymmärrys yhteistyön merkityksestä. Työskenneltäessä eri ammattialojen ihmisten kanssa, oman ammatti-identiteetin ja työnkuvan selkeys on tärkeää ja oman toiminnan (päivähoidon) lainmukainen perustehtävä ymmärretty. Myös yhteistyökumppaneiden perustehtäviin ja toimintatapoihin on hyvä myös perehtyä. (Pihlaja 2001, 21.)

Varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevien ammattilaisten yhteistyö tapahtuu myös vanhempien kanssa. Päivähoitolain mukaan päivähoiton tulee tukea lasta ja vanhempia kasvatustehtävässä (2a §). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 56) määrittelevät kasvatuskumppanuuden päivähoiton henkilöstön ja vanhempien toimimaan tietoisesti yhdessä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi. Päivähoidon tuomaan ammatilliseen osaamiseen liitetään vanhempien asiantuntemus lapsesta perhe- ja kotioloissa. Vanhemmat ja ammatti-ihmiset tuovat omat asiantuntemuksensa yhteiseen keskusteluun, jossa yhteisenä tavoitteena nähdään lapsen edun mukainen ja tarpeet huomioon ottava suunnittelu ja toiminta. Kasvatuskumppanuus edellyttää kaikkien osapuolien erilaisten näkemysten kunnioittamista ja sitoutumista lapsen kehityksen turvaamiseksi. (Määttä 2001, 28.) Kohtaaminen saattaa olla vanhempien kanssa vaikeaa mahdollisten kasvatuksellisten näkemyserojen syntyessä. Ristiriitaiset ja haasteelliset tilanteet voidaan kokea kuormittavina ja omana ammatillisena avuttomuutena. Oma ammattitaito voidaan kokea riittämättömänä. (Määttä 2001, 27.) Päivähoidon työntekijä kohtaa päivittäin juuri lapsen. Päivähoidon henkilökunnan tulee huolehtia päivittäisen toiminnan olevan lapsen edun mukaisesti suunniteltua. Jos päivähoiton perustehtävä toteutuu hyvin ja laadukkaasti, voidaan lapselle antaa yksilöllistä tai tarvittaessa erityistä tukea. Voidaan olettaa, että lapsen etu toteutuu, jos lapsen fyysisestä ja emotionaalisesta turvallisuudesta huolehditaan päivähoitossa. (Koivunen 2009, 31.) Lapsen kohdatessaan päivähoiton työntekijän vuorovaikutustaidot, empatiakyky ja läsnäolo asettuvat merkittävään rooliin.

### **3.1.4 Itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien yhteys varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhyvinvointiin**

Päivähoidon toiminta tulee olla tavoitteellista ja lapsen edun mukaista. Eri koulutus pohjien omaavien työntekijöiden toimiva työyhteisö muodostuu yhteisistä tavoitteista ja suunnitellusta toiminnasta, joilla yritetään saavuttaa asetetut tavoitteet. Tavoitteiden sopiminen ei ole yksinkertainen tehtävä vaan se vaatii organisointi kykyä, taitavaa johtamista, vastuunottoa ja –tuntoa sekä toisen huomioon ottamista. Tavoitteista tulee yhtenäisesti ohjaavaa silloin, kun se koskettaa jokaista työntekijää ja jokainen työntekijä kokee sen mahdollisuudeksi tavoittaa omien taitojensa mukaisesti. Tavoitteesta tulee yhteinen, kun se on jokaiselle työntekijälle selkeä, mielekäs ja haastava. Jos työntekijä kokee voivansa toteuttaa omia henkilökohtaisia taitojaan ja tehdä sitä minkä tuntee tekevänsä hyvin, on tavoite työntekijälle mielekäs. Tavoitteet kannattaa luoda siten, että työntekijällä on mahdollisuus kokea onnistumista työssään. Työn asettamat tavoitteet koetaan haasteelliseksi silloin, kun tavoitteita toteuttaessaan, työntekijä kokee oppivansa jotain uutta. Työntekijät eroavat siinä, kuinka paljon haluat työssään haasteita. Toisille työntekijälle riittää tunne siitä, että tekevät työnsä hyvin, mutta toiset työntekijät kaipaavat uusien asioiden oppimista ja kokeilemisen mahdollisuuksia. Tähän juuri tarvitaan hyvää organisointia ja johtamista. Jokaisen työntekijän erilaisuutta kunnioittaen luodaan tavoitteet ja toiminta selkeästi sovittuna. (Keskinen 1999, 8-9.) Fullanin (1994) mukaan työyhteisön tulisi omata joukon perusominaisuuksia, jotka luovat mahdollisuudet kehitystyön, onnistumisen ja jatkumisen. Opettajalla on arvoihin ja asetettuihin tavoitteisiin henkilökohtaisia näkemyksiä, jotka voivat muuttua koko työyhteisön tavoitteiksi. Opettajalla tulee olla uskallus tutkia, kokeilla ja etsiä erilaisia vaihtoehtoja työssään. Samaan aikaan on pidettävä huolta henkilökohtaisen ammatillisen asiantuntijuuden kehittymisestä. Lisäksi henkilökunnan on pystyttävä toimimaan rakentavasti sekä omassa työyhteisössään, että sen ulkopuolella. (Fullan 1994, 12-18.)

Päivähoidon kasvatus- ja opetustyö koetaan vastuullisena ja usein esiintyvä kiire johtuu kasvaneista lapsimääristä ja erityisen tuen tarpeessa olevien lasten määrän kasvusta lapsiryhmissä. Keskinen (1999) mukaan kiire kertoo myös työyhteisön toimimattomuudesta. Asetettujen tavoitteiden saavuttaminen on käytännössä mahdotonta. Työntekijä ei koe hallitsevansa työtilannetta tuntiessaan kiirettä. Tulevien tilanteiden ennakoiminen on hankalaa. Monien vaihtoehtotoimintojen hallitseminen rasittaa työntekijää ja energia ei välttämättä enää riitä vastaamaan lasten tarpeita, mikä

synnyttää taas enemmän kiirettä. Kiireen ja vastuun tuoma rasittavuus voivat johtua työntekijän riittämättömyyden, osaamattomuuden ja epätietoisuuden tunteen kokemisesta. Mahdollisuus vaikuttaa päätöksentekoon koskien omaa työtä ja työpaikkaa, lisäävät työntekijän työnhallinnan tunnetta. Työnkuvaa ja vastuualueita voidaan selkiyttää avoimella ja yhteisellä keskustelulla. Työyhteisön avoimella keskustelulla voidaan ylläpitää kannustavaa ilmapiiriä. (Keskinen 1999, 10-11.) Hyvän työyhteisön tunnusmerkkeinä nähdään kaikkien työntekijöiden, johtaja mukaan lukien vallitseva avoin keskusteleva ilmapiiri, jossa jokainen kokee saavansa kannustavaa ja rohkaisevaa sekä motivoivaa palautetta työstään (Keskinen 1999, 11). Työyhteisön toimiva vuorovaikutus mahdollistaa työntekijöiden ammatillisen identiteetin vahvistumisen. Tällöin myös muutos ja oppiminen on yksilötasolla mahdollista. Kollegoilta ja työyhteisön työkavereilta saatu rakentava palaute auttaa työntekijää tunnistamaan omia vahvuuksia ja heikkouksia ammatillisella kentällä. Työyhteisöltä saatu tuki vahvistaa muutoksen tarpeen kokevaa työntekijää, ja samalla vastavuoroisesti edesauttaa koko yhteisön muutostarpeessa. (Isokorpi 2006, 222-223; Sahlbeg 1996, 113-115.) Opettajan työssä saatu arvostus luo työtyytyväisyyttä, yhteenkuuluvuuden tunnetta ja mielekkyyttä, mutta arvostuksen puute vaikuttaa työyhteisöön sekä lapsiin (Huttunen & Heikkinen 2004).

Opettajat on yhteiskunnan suurennuslasin alla moraalisisissa ja eettisissä ratkaisuissaan. Eettinen pohdinta antaa opettajalle itseluottamusta ja rohkaisua tulevaisuuteen sekä nostattaa stressin sietokykyä. Erityisopettajat kokevat eettisen pohdinnan tärkeänä ja kannustavana sekä empaattisuutta lisäävänä voimavarana. Sen koetaan syventävän opettajuuden kokemusta. Eettinen pohdinta on osana arkipäivän tilanteissa, joissa opettaja joutuu tarkastelemaan tilannekohtaisesti todellisuutta, yksilöllisyyttä, erityisjärjestelyjä sekä kodin ja koulun yhteistyötä. (Spoof 2007.) Tässä kontekstissa voidaan verrata päiväkodin ja kodin välillä tapahtuvaan yhteistyöhön.

### **3.1.5 Terveysten yhteys varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhyvinvointiin**

Terveys on selkeästi muista työhyvinvoinnin osa-alueista rajatuin, vaikkakin vuorovaikutuksessa muiden osa-alueiden kanssa. Se poikkeaa luonteeltaan hyvinvoinnin toisista osa-alueista yksilöllisen luonteensa takia. (Konu 2002, 60.) Terveysttä tutkittaessa kartoitetaan yksittäisen työntekijän fyysisten ja psyykkisten oireiden esiintymistä ja jatkuvuutta. Työntekijän terveydentilan muutos ei aina ole työperäistä, vaikka työperäisiä sairauksia on mahdollista todeta. Terveys on



voimakkaasti yhteydessä hyvinvointiin ja näkyy myös hyvinvointina työpaikalla. Vaikuttavuus on kaksisuuntaista, sillä hyvä työhyvinvointi tukee ja edistää henkilön yleistä hyvinvointia.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan terveyden määritelmää WHO:n määritelmästä kapealaisemmin, kohdistan rajauksen työntekijän kokemiin fyysisiin ja psyykkisiin oireisiin. Hyvinvointi nähdään terveyttä laajempänä kokonaisuutena, joka kohdistuu työntekijän toimintaan päivähoidon muodostamassa työyhteisössä ja vuorovaikutukseen muun yhteisön kanssa. Hyvinvoinnin kokonaisuuden muodostavat osa-alueet ovat työn edellyttämät olosuhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja sosiaaliset suhteet terveyden ohella.

### **3.2 Työhyvinvointi kasvat- ja opetustyössä**

Viime vuosien aikana on työelämässä selkeästi korostunut työhön liittyvä uupuminen ja jaksamisen ongelmat (Lindström & Scherey & Bergström & Kaleva 2000, 72). Puhuttaessa yksilön työhyvinvoinnista, lähtee keskustelu yleensä liikkeelle yksilön terveydestä ja työkyvystä. Tiedetään, että terve ja työkykyinen ihminen jaksaa paremmin ja pidempään työssään. Vaikka terveys ja työkyky nähdään työhyvinvoinnin perustekijöinä, on se muutakin kuin vain fyysisestä terveydestä huolehtimista. Hyvinvointi muodostuu yksilön psyykkisten, fyysisten ja sosiaalisten tekijöiden yhteisvaikutuksesta. Fyysinen hyvinvointi koostuu yksilön terveydestä, fyysisestä kunnosta ja jaksamisesta. Psyykkiseen hyvinvointiin liittyvät yksilön osaaminen, ammattitaito ja työn arvostus. Sosiaalinen hyvinvointi rakentuu työn sisäisistä ja ulkoisista ihmissuhteista ja henkinen hyvinvointi koostuu arvoista, motiiveista ja sisäisestä energiasta. (Suutarinen 2010, 24-26.)

Aitan (2006) mukaan 1997 ja 2004 tehtyjen Työolotutkimusten tuloksiin pohjautuen nähdään ylempien toimihenkilöiden ammateissa työskentelevien naisten tyytymättömyys ja jaksamisongelmat ovat lisääntyneet. Tutkimuskohteina olleista naisista usea oli työskennellyt kuntasektorin tehtävissä, joissa työkohteena ovat toiset ihmiset, kuten asiakkaat, potilaat tai oppilaat, joiden oma vaikeutunut tilanne lisäkuormittaa tiettyjen ammattiryhmien esimerkiksi opettajien työtä. Työn vaatimukset kasvavat ja usein suunnittelut tapahtuvat työajan ulkopuolella. Tunne siitä, että hallitsee työnsä vaatii työntekijältä enemmän resursseja ja kuluttaa työntekijän voimavaroja. Työn ja perheen parissa tapahtuvan vapaa-ajan yhteensovittaminen vaikeutuu ja lisää

kuormittuneisuutta. (Aitta 2006, 17-35.) Työolotutkimusten 1997 mukaan kiire on yhteydessä henkilöstön riittämättömyyteen juuri julkisella sektorilla ja naisvaltaisilla työaloilla. Työkollegan poissaolo saattaa haitata muiden opettajien työtä ja siten heikentää työnhallittavuuden tunnetta. (Lehto 2006, 249-272.) Kuntatyö 2012-tutkimuksen mukaan yleisin uhkakuva kuntasektorilla on lisääntyvä työmäärä. Erityisopettajat ja kasvattajat kokevat työnsä kovan tahdin vaativaksi. Itse kiireeseen voidaan vaikuttaa organisoimalla, mutta henkilöstön määrä suhteessa työmäärään on myös taloudellinen seikka. Lisäkoulutukselle tunnettiin olevan eniten tarvetta juuri sivistysalalla. (Forma, Väänänen & Saari 2004, 8-9, 19-20.)

Työuupumus nähdään vakavana uhkatekijänä työntekijöiden hyvinvoinnille. Kalimon ja Toppisen (1997) tutkimuksen mukaan joka viides työntekijä oli väsähtänyt ja useammalla kuin 7 % oli pitkälle edennyt työuupumus. (Kinnunen et al 2004, 9.) Työuupumukseen sairastuminen on mahdollista työssä kuin työssä (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli 2001; Maslach, Scahaufeli & Leiter 2001, 407-408; Peukunen 2007, 31), mutta uupumus koetaan muun muassa kasvatus- ja opetustyötä tekevien riskinä, sillä työ sisältää työuupumukselle altistavia piirteitä ja sen haitat tulevat korostuen esiin juuri ihmissuhdetyössä (Pöyhönen 1987a, 267-269; Kalimo & Toppinen 1997, 10; Maslach, Scahaufeli & Leiter 2001, 407-408; Peukunen 2007, 31). Useat erilaiset taustatekijät, kuten ihmisen persoona, työn merkitys, työyhteisö ja työelämän struktuuri voivat vaikuttaa työuupumuksen syntymiseen, mutta kasvatus- ja opetustyössä huomattavimpina työuupumukselle altistavana taustatekijänä koetaan työn sisällöstä johtuva auttamissuhde (Kalimo & Toppinen 1997, 10-11; Rovasalo 2000, 2302; Peukunen 2007, 31). Kasvattajan työssä koitetaan auttaa ja opettaa toisia ihmisiä, jolloin kasvattaja ottaa helposti vastuuta kasvatettavastaan enemmän kuin hän voi itse asiassa tähän vaikuttaa (Pöyhönen 1987a, 268). Tällaisessa ihmissuhteessa lisärasituksena koetaan se, että auttamissuhde ei ole vastavuoroinen (Rovasalo 2000, 2302). Liiallisesta työmäärästä aiheutuva kiire on useissa tutkimuksissa tullut esiin opettajan työn kuormitustekijänä (Abell & Sewell 1999; Rhodes et al 2004). Opettajan työhön kuuluu paljon muutakin kuin opettamista. Usein ns. paperityöt eli erilaiset hallinnolliset tehtävät koetaan kuormittavina. (Moriarty & al 2001.)

Työuupumuksen riski kasvaa työpaikoilla, joissa työn tavoitteellisuus ei kanna hedelmää ponnisteluista huolimatta. Syynä voi olla tavoitteiden saavuttaminen ja niiden liiallinen asettelu, johon aika ei yksinkertaisesti riitä. Työpaikan

epätarkoituksenmukaiset toimintatavat saattavat vaikeuttaa haluttujen tulosten saavuttamista. (Kalimo & Toppinen 1997, 10-13.) Työuupumuksesta eniten kärsivät työntekijät kokevat tavoitteidensa vaikeammin ja epätodennäköisemmin saavutettaviksi. Työuupumuksesta oireilevat työntekijät käyttävät vaikeissa tilanteissa vähemmän aktiivista ongelmien ratkaisua edistävää toimintaa ja syyttävät itseään epäonnistumisesta muita useammin. (Ahola 2001.) Marjalan (2009) mukaan työuupumukselle on harvoin nimettävissä yhtä ainoaa tekijää, mutta työuupumus kehittyy yleensä asteittain seuraamuksena siitä, että työntekijä on antanut työlleen liikaa pitkällä aikavälillä ja on saanut liian vähän vastinetta takaisin (Marjala 2009).

Työssä ja työympäristössä tapahtuvat muutokset vaikuttavat työuupumuksen lisääntymiseen. Myös työympäristöstä kohdistuu kasvattajaan suuria, ristiriitaisia ja epämääräisiä odotuksia. Esimiehen ja työtovereiden sosiaalisen tuen puuttuminen, työstä saatu vähäinen palaute (Lindström 2000, 73-74; Pöyhönen 1987a. 269; Mäkinen 1998) ja työntekijän pienet mahdollisuudet tehdä itsenäisesti päätöksiä tai luovia ratkaisuja, lisäävät työuupumisen riskiä (Syrjäläinen 2002, 67). Opettajan työssä sosiaalisen tuen saaminen kollegoiltaan auttaa Leithwoodin ym. (1999, 8-9) mukaan ehkäisemään henkistä uupumista. Sosiaalisen tuen saaminen tulee esille muun muassa opettajien välisenä kunnioituksena ja tukena toista opettajaa kohtaan. Palaute tehdystä työstä on tärkeää työssä jaksamisen kannalta. Hyvä esimies osaa kannustaa ja antaa työntekijälleen palautetta. Pitkään työssä ollut työntekijä osaa antaa myös itselleen palautetta itsearviointin kautta, mutta ulkoinen positiivinen palaute auttaa sitoutumaan työhön. Ilman ulkopuolista palautetta, ihminen voi tuntea epävarmuutta työnsä suorittamisesta. (Niskanen 1998, 186.) Santavirta ym.(2001) ovat tutkineet suomalaisten opettajien vaikutusmahdollisuuksien suhdetta työuupumukseen. Tutkimuksesta kävi ilmi se, että opettajien arviot omista vaikutusmahdollisuuksistaan ja koettu työn vaatimustaso olivat yhteydessä työtyytyväisyyteen, uupuneisuuteen kuin työympäristön kokemiseenkin (Santavirta ym. 2001, 43.)

Opettajan työ on hyvin vahvasti sidoksissa yksilön persoonaan. Toisin kuin monissa muissa ammateissa opettajan työssä oman persoonan ja työn erottaminen ei ole aina helppoa. Ammattietiikan vuoksi opettajan odotetaan olevan hyvä ihminen myös työpaikan ulkopuolella. Profession ja persoonan välinen suhde voikin olla hyvin herkkä ja häilyväinen, ja tasapainon löytäminen voi olla vaikeaa. (Heikkinen 1998.94-96; Kari 1988, 11-12; Räisänen 1996, 11; Viinamäki 1997, 16.) Työn henkilökohtaisesta

luonteesta johtuen työhön liittyvät ongelmat voivat heijastua kokonaisvaltaisesti opettajan koko elämään ja vaikuttavat kielteisesti myös hänen minä käsitykseensä (Vuohijoki 1996, 78). Opettaja joutuu myös sitoutumaan työhönsä hyvinkin henkilökohtaisella tasolla ja toimii työssään omana itsenään. Opettajan persoona voidaan nähdä jopa olennaisimpana työväliseinä ammatissa. (Viinamäki 1997, 16; Vuohijoki 2006, 78.) On selvää, että opettajan hyvinvointi ja jaksaminen työssä heijastuu suoraan hänen työsuoritukseensa ja sitä kautta opetustavoitteiden saavuttamiseen ja oppilaisiin. Huomion kiinnittäminen opettajien työhyvinvointiin on ensiarvoisen tärkeää. (Hakanen 2006, 41; Mearns & Cain 2003, 72; Viinamäki 1997, 17.)

Kun puhutaan ihmisen kuormittumisesta, puhutaan siinä ohella usein myös stressin käsitteestä (Rajala 1997, 31). Kalimon (1987) mukaan stressillä tarkoitetaan tilannetta, jossa ihmiseen kohdistetut vaatimukset ja hänen toimintakykynsä ovat ristiriidassa, sekä tilannetta, jossa ihmisen tarpeet ja asettamat päämäärät ovat ristiriidassa ympäristön antamien mahdollisuuksien kanssa. Ulkoisia stressin aiheuttajia nimitetään stressitekijöiksi ja ihmisen kokemusta stressireaktioksi. Ihmisen epävarmuus selviytymisestä, itsetuntoa ylläpitävien päämäärien saavuttamattomuus ja minäkäsityksen vastainen toiminta tuottavat stressille tyypillistä pettymyksen, turhautumisen ja ahdistuneisuuden tunteita. (Virtanen 1989, 8.) Stressi ja ihmisen kuormittuminen nähdään usein tutkimuksissa synonyymeinä, mutta kuormittumisesta puhuttaessa tarkoitetaan itse työtehtävän suorittamiseen kohdistuvasta kuormituksesta kun taas stressi nähdään seurauksena työntekijän kokemalle hyvinvoinnille (Launis & Koli 2007). Työuupumuksen ero stressiin on sen oireyhtymän moninaisuus. Työuupumuksessa väsymys liitetään usein stressioireisiin. Masennus eroaa työuupumuksessa siten, että se liittyy yleisesti laaja-alaisesti kaikkiin ihmisen elämäntilanteisiin liittyvään pahoinvointiin. Työuupumus nähdään selvästi työn ja työolojen aiheuttamiin epäkohtiin. (Marjala 2009.)

Kuntatasolla koetaan eniten stressiä ja henkistä väkivaltaa sivistysalalla. Opetussektorilla koetaan työn vaatimus kovaksi, joka selittää ainakin osin työntekijöiden stressikokemukset. Toisaalta työn vaatimuksia kompensoivat työn hallinnan mahdollisuudet. Opetusalalla työntekijät kokevat eniten tarvetta lisäkoulutukseen verrattuna muihin toimialoihin. Etenkin vanhemmat työntekijät kaipaavat lisäkoulutusta. (Forma, Väänänen & Saari 2003.) Myös opettajien

ikäntyminen voi olla yhteydessä työn kuormittavuuteen ja lisääntyneisiin stressikokemuksiin (Salo & Kinnunen 1993, 87). Vuonna 2003 tehdyn hyvinvointia koskevan tutkimuksen mukaan koulutuksen sektorilla työskentelevistä vastaajista 18 % koki stressioireita erittäin tai melko usein. Luku on poikkeuksellisen suuri muihin toimialoihin verrattuna. (Lindström 2004, 4-6.) Lisäksi opetusalaalla työskentelevistä noin 5% kärsii terveydentilan vakavista ongelmista (Forma, Väänänen & Saari 2003, 19).

Monet kansainväliset tutkimustulokset tuovat esille opettajien loppuunpalamisen. Turtumus, kyynisyys ja unettomuus sekä fyysiset oireet ovat opettajan arkipäivää. Tutkimustuloksien mukaan sivistysalalla stressiä kokevien määrä on vähentynyt vuodesta 2003 (18%) vuoteen 2006 (13%). Tutkimustuloksista huolimatta edelleenkin sivistysalalla koetaan stressiä enemmän kuin muilla toimialoilla. Sivistysalalla puolet kokee työnsä henkisesti melko raskaaksi ja erittäin raskaaksi (6%). (Perkiö-Mäkelä et al. 2006.) Amerikkalaisten 90-luvun tutkimusten mukaan opettajista kolmasosa tai puolet kärsivät uupumuksesta ja kokivat valinneensa väärän ammatin ja halusivat vaihtaa toiseen työhön (Weber 2007). Suomalaisten opettajien työhyvinvointia koskevat tutkimukset ovat tuoneet esille, että valtaosa opettajista kärsii työuupumuksesta ja tämä heijastuu työhön, työilmapiiriin ja opettajien työviihtyvyyteen (Luukkainen 2004, 39-40). Erityisopettajien työhyvinvoinnista on tehty vähän tutkimusta. Työviihtyvyyttä, työuupumusta, työssäjaksamista ja stressitekijöitä on yleisopetuksessa toimivien opettajien näkökannalta tutkittu runsaammin. (Rasku 1993; Kalimo & Toppinen; Viinamäki 1997; Mäkinen 1998; Santavirta et al. 2001.)

### ***3.3 Erityisopettajan työhyvinvointi***

Varhaiskasvatuksen ja päivähoidon alalla toimivan erityisopettajan työ erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän vanhempiansa sekä moninaisten yhteistyötahojen kanssa on erittäin vaativaa ja edellyttää opettajalta vahvaa osaamista ja sitoutumista. Työtehtävät kohdistuvat usein herkkiin ja vaikeisiin tilanteisiin, jotka liittyvät lasten kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen sekä heidän perheidensä elämään. Tällaisessa vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaitoja vaativassa asiantuntijuustyössä kuormittuu usein työntekijän tärkein työväline, oma persoona. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja saattaa olla myös työkentällään ainoa kunnan varhaiserityiskasvatuksen asiantuntija, mikä lisää vastuuta ja työlle asetettuja odotuksia. Tällöin usein opettajan kollegiaalinen tuki puuttuu. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työssä kuormittavina tekijöinä nähdään liian laajat

tehtäväkokonaisuudet ja valtava työmäärä. Heterogeeniset lapsiryhmät, lisääntynyt henkilöstön konsultaatiotarve lisäävät opettajan työmäärää. Opetuksen tarve ja vaatimukset, moniammatillinen yhteistyöverkosto laajuudessaan ja puutteet itse työn organisoinnissa kuormittavat opettajan työtä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan ollessa usein kunnan ainoa erityiskasvatuksen asiantuntija, on hän mukana monissa projekteissa ja hankkeissa. Moni varhaiskasvatuksen erityisopettaja kokee puutteita työn johtamiseen saatavasta tuesta ja ohjaamisesta lisäksi työmäärän epätasainen jakautuminen rasittaa opettajaa. Lasten erityisen tuen tarve ja perheiden haasteelliset ongelmat on tulleet aiempaa selkeämmin esille, mikä on kasvattanut varhaiskasvatuksen erityisopettajan tehtävien vaativuustasoa ja työn moninaisuutta. Varhaiskasvatuksen kentällä on myös pulaa sijaisista sekä avustajista. (kts OAJ.Lastentarhapettajien liitto s, 12) Tämä kuormittaa lapsiryhmässä toimivan tiimin toimintaa. Pedagogisen koulutuksen saaneita lastentarhanopettajia on entistä hankalampi saada työtiimiin. Varhaiskasvatuksen perusosaamisen taso vaikuttaa keskeisesti myös varhaiskasvatukseen ja siellä toimivien erityisopettajien työhön. (Setälä 2009, 62-63.)

Tutkimuksessaan Salo ja Keskinen (1988) tuovat esille hoito- ja kasvatustyön rasitteena arvostuksen puutteen tehtävästään työstä, palkkauksen, työn henkisen rasittavuuden ja lasten erityisen tuen tarpeen määrän kasvun (Salo & Keskinen 1988, 40-41). Myös erityisopettajien sukupuolella nähdään olevan vaikutusta työtyytyväisyyteen ja työstressiin. Tulos tukee Billingsleyn (1993) ja Singerin (1993) aikaisempia tutkimuksia, jonka mukaan niin yleis- kuin erityisopetuksenkin piirissä miehet pysyvät työssään todennäköisemmin kuin naiset. (Eichinger 2000.) Useiden Amerikkalaistutkimusten mukaan vähäinen hallinnollinen tuki, työmäärän kasvu, ajanpuute paperitöiden tekoon, huono yhteistyö yleis- ja erityisopetuksen välillä, työn järjestämistä koskevat ongelmat ja vähäiset resurssit vaikuttavat erityisopettajien työssä pysymiseen. Kokeneemmat erityisopettajat kokevat saavansa enemmän tukea kuin vastavalmistuneet erityisopettajat, joilla on suurempi riski työpaikan vaihtamiseen tai työstä lähtemiseen. (Jennings & Mitylene 2005.)

Laaja-alaisen erityisopettajan työssä jaksamiseen Stamin (1999) tehdyn tutkimuksen mukaan työtä hankaloittavina tekijöinä nähdään työn organisointi muiden opettajien kanssa, työnkuvan epämääräisyys ja monitahoinen yhteistyökumppanuus. Työtaakka voi kasvaa kohtuuttomaksi töiden rajaamisen valmiuksien ja rohkeuden puutteen vuoksi. (Stam 1999, 42,44.) Rantala (2004) jakaa päivähoiton henkilökunnan ja

perheiden välistä yhteistyötä hankaloittavat asiat neljään ryhmään: organisaatioon, resursseihin, vanhempiin ja työntekijöihin liittyviin tekijöihin. Organisaatioon kohdistuvina tekijöinä nähdään menetelmien puute, työn raskaus ja sitoutuminen, johtajilta saatu vähäinen tuki ja järjestelmän joustamattomuus. Työntekijöiden ajanpuute ja henkilöstöpula nähdään yhteistyötä hankaloittavina tekijöinä. Vanhempiin liittyvät tekijät ovat vanhempien ajanpuute, voimavarojen vähyys, asenne ja yhteistyötaitojen sekä tiedon puute. Työntekijöihin liittyviin seikkoihin nähdään kuuluvan teorian tiedon vähäisyys, työntekijöiden asenteet, yhteistyötaitojen puute ja muutosvastarinta, joka saattaa hankaloittaa työntekijöiden ja perheiden välistä yhteistyötä. Tutkimusten mukaan resurssipula on merkittävin perhelähtöistä työtä hankaloittava tekijä päivähoitoa kentällä. Rantalan mukaan monet tulokset kertovat siitä, että päiväkodin työyhteisön kokemus työstä ja yhteistyön merkitys vaikuttaa perhelähtöisyyden toteutukseen resursseja enemmän. (Rantala 2004, 107-108.)

Kaukoluodon (2010) tutkimuksen mukaan päivähoitossa vaadittu ammattitaito ja asiantuntijuus on monien muutosten keskellä hyvin haasteellista. Lasten vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on muuttunut haasteellisuuden, muodon ja määrän lisääntyessä. Tutkimuksen mukaan työntekijät kokivat työnsä henkisesti kuormittavaksi ja kaikilla työntekijöillä ei tuntunut olevan riittävästi työkaluja muutoksista selviämiseen. Päivähoitoa arjessa työskentelevien työryhmien kokemukset olivat toisistaan erilaisia. Päiväkodin johtajat kokivat yhteistyön, muotojen ja vaativuuden lisääntyneen, mutta kokevat työnsä kuitenkin ryhmänä henkisesti helpommaksi kuin taas lastentarhanopettajat kokivat juuri ryhmän yhteistyön henkisesti raskaammaksi. Tutkimuksessa todetaan myös ikäryhmien eroja. Esimerkiksi nuorimmat ja uusimmat työntekijät kokivat olevansa suurimmassa pulassa. Tulosta voidaan selitellä yleisten työelämän muutoksien kautta, mutta päivähoitossa lasten määrän kasvu, kiire, hoidon kokopäiväistyminen ja ammatillisen kouluttautumisen muutokset kertovat omaa osuuttaan tuloksissa. (Kaukoluoto 2010, 67-68.)

### **3.4 Työhyvinvointia edesauttavat tekijät**

Ihminen käyttää ajastaan yli puolet työssä olemiseen koko elinkaarta ajatellen (Rajala 1997, 1), joten on ymmärrettävää, että tyytyväisyys työelämäään vaikuttaa myös koko elämään. Yksityiselämän ongelmien ja yleisen tyytymättömyyden tiedetään kulkeutuvan usein myös työpaikalle. Tämä taas alentaa työtyytyväisyyttä ja vie työntekijän resursseja toimia työpaikalla. (Salo & Keskinen 1988, 82.) Keskinen (1985)

tutkimuksen mukaan päiväkotihenkilöstön tyytyväisyys omaan elämäänsä vaikuttaa myös työtyytyväisyyteen. Elämäänsä tyytymätön on myös tyytymätön työhönsä (Keskinen 1985, 94.)

Työtyytyväisyys käsitteenä on kompleksinen. Tutkijat painottavat viihtyvyyden eri osaluokkia ja kokonaiskuva on moniselitteinen. Viihtyvyys nähdään ihmisen tyytyväisyytenä ympäristöönsä. Usein työmotivaatio liitetään tai rinnastetaan työtyytyväisyyteen, vaikka useiden teoreetikoiden mielestä työtyytyväisyys ja työmotivaatio nähdään eri asioina, vaikka ne ovatkin kytkeytyneet toisiinsa. Työtyytyväisyyden käsite on läheisessä yhteydessä myös mielekkyyden käsitteeseen. Työtyytyväisyys on nähty enemmänkin työsuorituksen tuloksena kuin itse koettuna prosessina. Mikäli työntekijä kokee työnsä mielekkääksi, hän on myös tyytyväinen työhönsä. Työtyytyväisyysteorioiden lähtökohtina kuitenkin nähdään olevan ihmisen ja ympäristön välinen suhde, vuorovaikutus ja tyytyväisyys saavuttamiin päämääriinsä. Tyytyväisyyden kokeminen on ihmiselle subjektiivinen asia. Työtyytyväisyys voidaan kokea osana hyvinvointia ja elämisen laatua. (Ruismäki 1991, 35-37, 45.) Juuri työn soveltuminen työntekijän omaan elämänprojektiin, arvomaailmaan ja henkilökohtaisiin kehityssuunnitelmiin ovat kannustetekijöinä, jotka motivoivat työntekijää osallistumaan työhön (Pyöriä 2012, 87).

Opettajien työtyytyväisyyttä ylläpitävät hyvät vuorovaikutussuhteet työpaikalla, samoin kuin opettajan kokemus omasta ammatillisesta pätevydestään (Ma & MacMillan 1999). Sosiaalinen tuki työssä on useissa tutkimuksissa noussut esiin uupumista estävänä tekijänä. Kollegoiden ja esimiehen tuki sekä palaute auttavat jaksamaan kuormittavissakin tilanteissa. Russel et al (1986) havaitsivat, että opettajat, jotka saivat paljon positiivista palautetta työssään, olivat vähemmän alttiita uupumukselle kuin vähän palautetta saavat kollegansa. Palautteen merkitys korostuu työssä, jossa selkeät ulkoiset arviointikriteerit puuttuvat. Sosiaalisten suhteiden ja hyvinvoinnin välinen yhteys on tunnettu kauan. Sosiaalisesti eristyneiden ihmisten on todettu voivan huonommin, niin fyysisesti kuin psyykkisestikin. Työtovereiden tuki nähdään yhteistyön tehostumisena, ryhmätöiden ja tiedonkulun lisääntymisenä sekä kasvaneena työmotivaationa. Sosiaalinen tuki pitää sisällään sellaisia piirteitä, jotka luovat työpaikalle miellyttävän ilmapiirin. Sosiaalista tukea voidaankin pitää voimavarana, joka edistää terveyttä ja toimii stressiä ehkäisevänä tekijänä. (ks. Rautiainen & Keskinen 1999, 20-21.) Työhyvinvointia tukeva kollektiivinen ilmapiiri rakennetaan



yhteisen perustehtävän ympärille (Puolakka 2011, 29).

Työyhteisö voi hyvin, kun kaikki työyhteisön jäsenet voivat hyvin. Nakarin (2003) tutkimuksen mukaan työhyvinvointia voidaan pitää yllä ja edistää sitä luomalla mahdollisimman hyvä työyhteisön ilmapiiri. Työyhteisön omalla kehittämistoiminnalla saadaan tuloksia aikaan, mutta se vaatii myös johtajan osallisuutta ja osaamista. Työyhteisössä vallitseva hyvä vuorovaikutus ja tuki ovat myös työhyvinvoinnin edistäjiä. (Nakari 2003, 196.) Rauramon (2008) mukaan työhyvinvoinnin kivijalat ovat työyhteisössä ja hyvinvoinnin edellytykset rakennetaan työpaikalla. Luottamus, turvallisuus, omaan työhön vaikuttamisen mahdollisuus, palaute ja työyhteisössä hyväksytyksi tuleminen ovat oleellisia tekijöitä työhyvinvointia rakennettaessa. Työhyvinvointia voidaan arvioida monin keinoin, muun muassa ilmapiirimittauksilla ja kehityskeskusteluilla, mutta mittaamisella ei kuitenkaan ole merkitystä, jos tuloksia ei hyödynnetä kehittämisen pohjana. (Lastentarha 2008/2, 13-14.)

Mahdollisuudet työssä kehittymiseen ja edistymiseen nähdään tärkeänä. Opettajan ammatti nähdään usein urakehityksellisesti jo alansa huipussaan, mutta itsensä kehittäminen opettajan työssä on kuitenkin mahdollista ja tuleekin usein luonnostaan. Opettajan itsetuntemusta ja ammattitaitoa lisäävät työn ohella tapahtuva kouluttautuminen ja työnohjaus. Ne edesauttavat myös opettajan kehittymistä omassa työssään ja arvioinnissa. (Niskanen 1998.) Siitonen, Repola ja Robinson (2002) toteavat tutkimuksensa perusteella, että opettajien työhyvinvointia edistää uskallus irtaantua jo tutuista toimintamalleista. Toiminnan monipuolisuus kasvatti onnistumisen kokemuksia ja lisäsi palautteen määrää, joilla on merkitystä hyvinvointiin ja jaksamiseen. (Siitonen, Repola & Robinson 2002, 43.)

Työviihtyvyyden nähdään vaihtelevan sen suhteen, miten työntekijän itselleen asettamansa odotukset ovat täyttyneet. Työlle asetetaan odotuksia, ja sen halutaan olevan mielenkiintoista ja merkityksellistä. Työn tulisi antaa tekijälleen mahdollisuuden kantaa vastuuta ja tehdä itsenäisiä päätöksiä. Roolien selkeys työpaikalla ja palautteen saamisen mahdollisuus lisäävät työviihtyvyyttä. Myös fyysisen ja psyykkisen rasituksen odotetaan olevan vähemmän raskasta. Palkan suhteen toivotaan, että se olisi riittävä ja, että työ tarjoaisi muitakin rahallisia etuja. Työolosuhteiden odotetaan olevan viihtyisät, tarkoituksenmukaiset ja turvalliset. Työkavereilta odotetaan tukea ja kannustusta, esimieheltä oikeudenmukaisuutta ja palautteen antoa. Koko organisaatiolta odotetaan

kunnioittavaa ilmapiiriä ja työntekijöiden hyvinvoinnista huolehtimista. (Keskinen 1990, 16-17.)

Keskinen (1990) jakaa työviihtyvyyden tekijät kolmeen osaan, taustatekijöihin, persoonaan liittyviin tekijöihin sekä työstä, sen piirteistä ja työolosuhteista johtuviin tekijöihin. Voimakkaimmin työviihtyvyyteen vaikuttavat työolosuhteista johtuvat tekijät. Keskinen mukaan työviihtyvyys ja työstressi eivät ole saman ilmiön ääripäät, vaan kaksi eri ilmiötä. On työntekijöitä, jotka viihtyvät työssään, mutta kokevat siitä huolimatta työnsä kovin rasittavana. Työntekijä saattaa viihtyä työssään stressistä huolimatta, ja toisaalta työssään viihtymätön työntekijä ei aina koe eniten stressiä. (Keskinen 1990, 205-205.) Työviihtyvyys nähdään päämääränä, joka syntyy mielekkään toiminnan tuloksena. Työntekijä on tyytyväinen ja viihtyy työssään, jos hän kokee odotuksensa työn suhteen täyttyneeksi. (Ruismäki 1991, 47.)

Työssä jaksamisen edistävät toimenpiteet voidaan jakaa työhön ja työympäristöön kuuluvaan toimintaan sekä yksilöön ja työyhteisöön kuuluvaan toimintaan. Toimenpiteitä voidaan suorittaa ennakoivasti, ennen ongelmien syntymistä tai korjaavasti, ongelmien tullessa esille. Ennakoivat toimenpiteet kohdistuen työyhteisöön ja työympäristöön ovat niiden suunnittelu. Yksilöön ja työyhteisöön kohdistuvina toimenpiteinä nähdään kouluttautuminen, perehdytys ja oman työyhteisön kehittäminen ja tiimityöskentely. Korjaavina toimenpiteinä nähdään työn ja työympäristön epäkohtien korjaus sekä yksilön ja työyhteisön ongelmatilanteiden läpikäyminen ja ongelmien ratkaiseminen. (Työterveyslaitos 2006, 87.)

Työn vaativuuden lisääntyminen ei välttämättä nosta kuormituksen määrää, jos työ on hallittavissa. Monipuoliset työtehtävät ja työn rikastuttaminen edesauttavat selviämään yksipuolisesti kuormittavasta työstä. Vaikutusmahdollisuuksien lisääminen vahvistaa oman työn hallintaa ja kuormituskestävyyttä. Mahdollisuus päättää työmäärästä, menetelmistä, työtahdista ja työajoista ovat osa työn hallintaa. Työn hallinnan yksi ydinasia on mahdollisuus tuen saantiin vaikeissa työtilanteissa ja työyhteisön osallistumisjärjestelmissä vaaditaan toimivuutta. (STM 2010, 20.) Työterveyslaitoksen mukaan työntekijöiden työhyvinvointia edistää työn hallinnan tukeminen ja sen nivoutuminen yhteen työn vaatimusten kanssa. Työpaikoilla voidaan paremmin pidempään kehittämällä voimavaroja ja tukemalla organisaatioiden toimintatapojen uudistamisessa. Julkisella sektorilla painotetaan osaamisen johtamista työhyvinvoinnin

tukena. Tiimityöhön perustuva johtaminen vaikuttaa työntekijöiden motivaatioon, työhön sitoutumiseen ja työssä jaksamiseen. Työhyvinvointi tulee nähdä suunnitelmallisena ja ennakoitavana toimintana. (Onnismaa 2010, 5-6.) Työn hallinnan elementtien taustalla on jatkuvassa arvioinnissa oleva sopimus perustehtävästä, tavoitteista ja arvoista. Jos työn hallinnan ydin asiat ovat kunnossa, on työntekijöiden helpompi kestää työn vaatimustason nousu ja kuormittuminen. (STM 2010, 20.)

Osaaminen on työhyvinvoinnin ydin (Luukkala, 2011, 31). Jotta pärjäisimme muutosten tuulissa, on uuden oppiminen ja kouluttautuminen omaksuttava osaksi työelämää ja itsensäkehittämistä. Osaaminen mahdollistaa paremman työnhallinnan, auttaa jaksamaan ja edistää työhyvinvointia. Sopivan haasteellinen työ edistää työn miekkyyttä ja lisää motivaatiota työn tekemiseen ja kehittymiseen työssä. Oppiminen ja hyvinvointi kohtaavat työn ollessa sopivan haastavaa ja vastaa yksilön ominaisuuksia. (Rauramo 2004, 26; 2008, 160-161, 169; 2010, 146.) Työntekijä selviytyy työtehtävistään sujuvammin, mitä enemmän hänellä on osaamista ja luottamusta omaan osaamiseensa. Osaaminen lisää muiden ihmisten arvostusta työntekijää kohtaan ja työssä etenemiseen on näin ollen paremmat mahdollisuudet. (Viitala 2009, 178.)

Osaamisen lisääminen ja lisäkoulutus ovat yhteydessä työhyvinvointiin. Työnantajan panostus henkilöstönsä kehittämiseen voi taata sen, että työntekijä ja hänen osaamisensa tarpeellisuus nähdään tärkeänä myös tulevaisuudessa. Lisäkoulutuksiin pääsy voi luoda turvallisuuden ja luottamuksen tunnetta työyhteisöön ja työpaikan pysyvyyteen. (Salojärvi 2006, 52.) Hyvät oppimis- ja kouluttautumismahdollisuudet yhdessä päätäntävällän kanssa ennustavat vähäistä työstressiä, sitoutumista työhön, hyvää työtyytyväisyyttä sekä työntekijän terveyttä (Mikkelsen et al. 1999, 29). Toisaalta irtiotto työarjesta ja koulutuspäivään osallistuminen voidaan nähdä jo hyvinvointia edistävänä tekijänä. Tällöin edistetään työyhteisöllisyyttä tykytapahtumien kautta ja opitaan uusia asioita. (Salojärvi 2006, 52.)

Varhaiskasvatuksessa työskentelevien osaamistarpeiden arviointi ja kehittäminen nähdään välttämättömänä. Täydennys- ja jatkokoulutus tuovat ajankohtasimman tiedon varhaiskasvatuksen työkentälle. Varhaiskasvatuksen laadun ylläpitämisen ja kehittämisen lisäksi täydennyskoulutus edistää työntekijöiden työhyvinvointia ja jaksamista. (Lastentarhanopettajanliitto 2009, 63.) Pitkään varhaiskasvatuksen alalla työskennelleet työntekijät saavat työvuosien aikana monenlaista täydennys- ja

jatkokoulutusta perheiden kanssa tehtävään työhön ja moniammatilliseen yhteistyöhön, mutta työntekijät toivovat silti lisää koulutusta, liittyen omaan jaksamiseen sekä työnohjausta (Rantala 2004, 109). Erityisopettajat toivovat täydennys- ja jatkokoulukselta uutta tietoa erityisopetuksen menetelmistä ja toimintamalleista (Ström 1999, 249-259). OAJ:n (2008) tehdyn kyselyn päiväkodin johtajille, lastentarhanopettajille ja erityislastentarhanopettajille osallistumisesta täydennyskoulutukseen tuomien vastausten mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajat osallistuivat heikoimmin kunnan maksamaan täydennyskoulutukseen. Sosiaalihuoltolain täydennyskoulutusvelvoite (719/2005; 53§) on edellyttänyt vuodesta 2005 kuntien, kuntaryhmien ja valtion sosiaalihuollon henkilöstön täydennyskoulutuksen järjestämisen. OAJ:n (2008) tekemän kyselyn mukaan erityislastentarhanopettajista vain puolet on osallistunut lain tavoitteen laajuiseen, työnantajan järjestämään tai kustantamaan täydennyskoulutukseen kahden vuoden aikana. (Lastentarhanopettajien liitto 2009, 63.) Tosin Pihlajan (2003) väitöskirjassa tuli esiin varhaiskasvatuksen erityisopettajien saavan eniten omakustanteista täydennyskoulutusta (Pihlaja 2003).

Varhaiserityiskasvatuksen kentällä työskentelevien opettajien työn muuttuminen henkisesti raskaammaksi koskettaa yhä useampaa opettajaa. Opettamisen ja kasvattamisen lisäksi työn kehittämiseen liittyvät tehtävät lisäävät opettajan työmäärää. (Nieminen 2006, 43.) Lasten ja vanhempien erityisen tuen tarve on kasvanut ja perheiden vaikeat tilanteet kuormittavat myös päivähoiton työntekijää (Pihlaja 2001). Erityistä hoitoa ja kasvatus- ja opetustyössä syntyvien pulmallisten tilanteiden pohdinta ja ratkaisujen hakeminen vaativat säännöllistä konsultaatiota ja työnohjausta. Lastentarhanopettajaliiton mukaan säännöllisellä työnohjauksella voidaan kehittää työntekijän ammatillisia valmiuksia, itse työtä ja koko erityispäivähoidon laatua ja tasoa. Työnohjaus nähdään osana psyykkistä työsuojelua. Työnohjaus tulee olla kestoaltaan riittävän pitkä ja sen tulee tapahtua työajalla. (Lastentarhanopettajaliitto 1986, 13.)

Työnohjauksen tavoitteena on saada työntekijä tarkastelemaan omaa työtään ja vuorovaikutussuhteita työntekijän omassa organisaatiossaan, jolloin työntekijän tietoisuus oman työn eri tekijöistä kasvaa. Tämä tukee työntekijän jaksamista ja mahdollistaa ammatillisen kasvun ja kehittymisen. Työnohjauksessa keskitytään mahdollisesti omien kokemusten, normien ja ennakoasenteiden käsittelyyn. Näin suhtautuminen omaan työhön ja sen ympäristöön on avoin ja realistinen. Työtapana on

usein avoin keskustelu ja omaa työtä tutkitaan reflektoiden kollegiaalisessa ryhmässä tai yksilökohtaisesti. Keskustelun ja kokemusten vaihtamisen myötä tavoitteena on auttaa jokaista löytämään omat keinonsa auttaa itseään. Samanlaisten kokemusten kuulemisen myötä voi omaan työhönsä avautua uusia näkökulmia. Työnohjauksesta voi olla apua niin yksilöllisesti kuin tiimin ja koko organisaation kehitysprosessille. Mahdollisuuksien ymmärtäminen parantaa työkykyä ja usein myös työviihtyvyyttä. Työnohjauksen tavoitteena on luoda positiivinen tunne työnhallinnasta ja omien työrajojen tiedostamisesta, jolloin työntekijä ymmärtää paremmin työn vaatimukset ja omat mahdollisuudet täyttää ne. (Nieminen 2006, 44-45.)

Niemisen (2006) mukaan opettajan asiantuntijatyötehtävän autonomisuus nähdään myönteisenä piirteenä, jolloin opettajan työ tulkitaan hyvin itsenäiseen työhön painottuvaksi. Tällöin työssä syntyvien pulmien ongelmanratkaisutaito kohdistuu helposti vain yksittäisen työntekijän osaamiseen ja ammatillisen yhdessä tekemisen sekä ongelmien jakamisen mahdollisuus sivuutetaan. Kiireisen työpäivän aikana on harvoin mahdollisuus pysähtyä tutkimaan työhön liittyviä ongelma-kohtia. Tällöin työnohjaus voidaan nähdä keinona henkilökohtaiseen työskentelyyn liittyvien ongelmien pohtimiseen. Työnohjaus on työssä tapahtuvien tilanteiden ja ongelmalliseksi koettujen asioiden ratkaisumallien hakemista työskentelemällä henkilökohtaisella tasolla. Työnohjaus ei ole terapiamuoto, työhön perehdyttämistä eikä koulutusta. Työnohjaus on parhaimmillaan oman ammatillisen minän kasvua ja tukee tätä oppimista. (Nieminen 2006, 47-49.)

## 4. Tutkimuksen tavoitteet ja toteutus

Käsillä oleva tutkimus on luonteeltaan fenomenologinen tutkimus, jonka kohteena ovat varhaiskasvatuksen erityisopettajat ja heidän työhyvinvointi. Tarkoituksena on selvittää millaiseksi varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat työolonsa ja millä tavoin heidän mielestään työoloja voitaisiin parantaa, jotta työpaikalla voitaisiin hyvin. Lisäksi haluan selvittää varhaiskasvatuksen erityisopettajien huolenaiheita koskien varhaiserityiskasvatusta sekä heidän omaa työtään. Kolmanneksi tutkin varhaiskasvatuksen erityisopettajien työhyvinvointia ja sitä mikä saa heidät pysymään alalla. Fenomenologisen metodissa on tarkoitus löytää ja kuvailla ilmiöitä, joista on tehty vähän tutkimusta (Juden-Tupakka 2007, 65). Varhaiskasvatuksen erityisopettajien työhyvinvointia on tutkittu vähän. Tutkimus lähti liikkeelle omasta kiinnostuksestani oman koulutustaustan ja työkokemusten pohjalta varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevien erityisopettajien työhyvinvointiin.

Fenomenologiassa tutkimuksen teon kannalta keskeisiä ovat kokemukset, merkitykset ja yhteisöllisyyden käsitteet. Fenomenologia tutkii ennen kaikkea kokemuksia ja niiden muotoutumista merkitysten mukaan. Merkitysten tutkiminen perustuu olettamukseen, että ihmisen toiminnalla on jokin tarkoitus. Fenomenologian tutkiessa ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa, nähdään kokemuksen syntyvän vuorovaikutussuhteessa juuri todellisuuden kanssa. (Laine 2010, 28-29.) Fenomenologiassa ihmisen toiminnan tarkoituksen taustalla ajatellaan olevan aikomuksia ja tavoitteita, joita merkitykset ohjaaavat. Merkitykset puolestaan luodaan suhteessa ympäröivään yhteisöön, jossa kasvamme ja elämme. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34.) Laineen (2010) mukaan fenomenologinen tutkimus nähdään rakenteeltaan kaksitasoisena. Perustaso koostuu tutkittavan kokemuksesta elämästä esiyymmärryksineen ja toisella tasolla tapahtuu itse tutkimus, jossa tutkijan tehtävä on pyrkiä refleктоimaan ja tematisoimaan merkityksiä, jotka kohdistuvat ensimmäiseen tasoon. Ihmiset nähdään perusteiltaan yhteisöllisiksi ja yhteisöllinen perinne ja kulttuuripiiri luo mahdollisuuksia ymmärtää ja tulkita toisen kokemuksia ja ilmaisuja.

Tässä tutkimuksessa fenomenologia kumpuaa esille tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksista varhaiserityiskasvatuksesta, omasta työstään, hyvinvoinnista ja jaksamisesta työhaasteiden parissa. Fenomenologisessa tutkimuksessa ihmisten subjektiivinen kokemus on tutkimuksen kohteena.

Fenomenologisten metodien avulla pyritään saamaan kokemus mahdollisimman aitona esille. Tällöin puhutaan kohdallisuuden ilmiöstä. Kohdallisuuteen vaikuttavat erinäiset asiat ja yksi niistä on tutkijan omat lähtökohdat. Tutkijan mielenkiinto on tapa, jolla tutkija on asennoitunut tutkimukseensa, tutkittavaan aiheeseen, kohteeseen ja metodologiaan. (Metsämuuronen 2006, 167-168.) Minulla on tutkijana oma kokemuksellinen ennakoasenne tutkittavaan asiaan kuulumalla samaan ammattikuntaan tutkittavien ihmisten kanssa ja minulla on omakohtainen kokemus varhaiskasvatuksen erityisopettajan työstä, sen haasteista ja mahdollisuuksista. Koen varhaiskasvatuksen erityisopettajan työn olevan uuvuttavaa resurssipuutteiden vuoksi. Omaa työtään ei ole mahdollista toteuttaa laadukkaasti. Henkilökunnan vähyden vuoksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja seisoo ulkona pihavahdissa ja varhaiserityiskasvatus tukitoimintoinen odottaa vuoroaan. Myös toiminnan toteuttamiseen tilat ovat ahtaat ja lapsiryhmät suuret. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työmäärä on huikea ja palkkaus on aivan liian pieni työmäärään suhteutettuna.

Tutkimuksen luonteeseen kuuluu ajoittainen kriittisyys ja reflektiivisyys. Tutkijan tulee olla kriittinen ja reflektiivinen itseään kohtaan. Reflektiivisyyttä tarvitaan, että tutkija on mahdollisimman tietoinen omista lähtökohdistaan. Tutkijan on hyvä tunnistaa omat ennakkoluulonsa ja ihmiskäsityksensä, jotta voi paremmin tarkkailla niiden vaikutusta tulkintoihinsa. Tutkijan tulisi saada etäisyyttä niihin tulkinnan ajaksi. (Laine 2010, 34.)

#### **4.1 Tutkimuskysymykset**

1. Mitkä ovat varhaiskasvatuksen erityisopettajan suurimmat huolenaiheet varhaiserityiskasvatuksessa?
2. Mitkä ovat varhaiskasvatuksen erityisopettajan suurimmat huolenaiheet omassa työssään?
3. Miten varhaiskasvatuksen erityisopettajien työolosuhteita tulisi parantaa?
4. Mitkä tekijät edesauttavat varhaiserityiskasvatuksen opettajan työhyvinvointia ja pitävät alalla?

## **4.2 Tutkimusmenetelmät**

Tutkimusmetodinä oli kysely, joka toteutettiin tammikuussa 2010. Kysely toteutettiin sähköisenä Webropol-kyselynä Suomen varhaiskasvatuksen erityisopettajat - yhdistyksen internet-sivuilla. Yhdistyksen jäsenille tuotettu kyselytutkimus on omaa tutkimustani laajempi kokonaisuus, jossa kyseltiin yhdistyksen jäsenien mielipiteitä ja näkemyksiä muun muassa työtyytyväisyyteen, työssäjaksamiseen sekä yhdistyksen jäsenpalveluihin liittyviin asioihin. Omassa tutkimuksessani paneudun kysymyksiin, jotka kohdistuvat varhaiskasvatuksen erityisopettajien työhyvinvointiin, työoloihin ja työhyvinvointia edesauttaviin tekijöihin. Kyselyyn vastanneet olivat yhtä lukuun ottamatta Suomen varhaiskasvatuksen erityisopettajat järjestön jäseniä, joita oli yhteensä noin 600 tutkimuskyselyä tehdessä. Yhdistyksen jäsenkriteerinä on suoritettujen erityisopettajan opinnot.

Koska kysely oli jo ennalta määrätty ja tutkimuskysymykset eivät olleet tutkimuksen tekijän laatimia, on tämän tutkimuksen tutkimusongelmiin haettu vastausta mukauttamalla jo aiemmin laaditun kyselyn pohjalta. Tiedonkeruumenetelmänä kysely omaa joitakin etuja verrattaessa muihin menetelmiin. Kyselyllä voidaan tutkia suurta joukkoa kerralla ja kyselyyn vastaajien on helppo tuoda oma mielipiteensä esille. Tulokset taas tuovat esille kaikkien äänet tasapuolisesti. (Mattila & Elo 2002, 214.) Tiedonkeruu menetelmänä kyselyllä on myös huonojakin puolia. Useasti kyselyn vastaukset jäävät keskitasolle eikä ääripäätuloksia usein synny. Tällöin voi vastaaja ymmärtää kysymyksen eri tavalla kuin kysymyksen laatija itse. Kyselyyn vastaava ei voi yleensä tuoda esiin omaa ääntänsä ja vastaajat voivat päätyä samanlaiseen vastaukseen täysin erilaisista lähtökohdista käsin. (Hakanen 2004, 169.)

Suomessa varmaankin eniten käytetty työyhteisön tutkimus- ja kehittämismenetelmä on kysely- ja palaute-menetelmä. Kyselyn avulla on tarkoitus kerätä tietoa työyhteisöstä ja organisaatiosta. Kyselystä saatuja tuloksia voidaan käyttää hyödyksi työyhteisön kehittämistoimenpiteenä. (Mattila & Elo 2002, 124.) Tämän kaltaisessa tutkimuksessa kysely on hyvä vaihtoehto, koska noin suuren (600) joukon haastatteleminen olisi suorastaan mahdotonta. Lomakehaastattelu tai lomakekysely nähdäänkin usein käytettävän kvantitatiivisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä, mutta sitä on mahdollista käyttää myös laadullisessa tutkimuksessa. Kyselyyn vastanneiden



henkilöiden vastausten perusteella voidaan vastaukset tyypitellä laadullisesti eri luokkiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74-75.)

### **4.3 Tutkimukseen osallistujat**

Kyselyyn vastanneiden määrä oli 167 ja he olivat kaikki naisia. Vastanneista suurin osa eli 55,7% olivat iältään yli 40-vuotiaita. Yli 50-vuotiaita vastanneista oli 25,1% ja viidennes oli 40-vuotiaita tai sitä nuorempia. Kyselyyn vastanneiden pohjakoulutuksena oli yleisimmin lastentarhaopettajan sekä erityisopettajan opinnot 73,1%. Kasvatustieteiden kandidaatin/ erityisopettajan opinnot omasi 15%. Kasvatustieteiden maisterinopinnot oli 5%:lla vastanneista ja 6,6% oli muu koulutustausta. Muu koulutus sisälsi muun muassa tohtorin tutkinnon sekä erityisopettajan opinnot. Sosionomitutkinnolla ei olla yleisesti päteviä hakeutumaan erityisopettajan opintoihin, vaan edellytyksenä ovat lastentarhaopettajan ammatilliset opinnot. Valtaosa 35,3% vastanneista työskenteli erityislastentarhanopettajana lapsiryhmässä. Vastanneista 28,7% toimii konsultoivina erityisopettajina (kiertävä erityislastentarhaopettaja). Resurssi erityislastentarhaopettajia oli 7,25%. Muu virkanimike oli 28,7%. Muu nimike sisälsi muun muassa alueellinen erityislastentarhanopettajan, erityisesiluokanopettajan, konsultoivan ryhmäerityislastentarhaopettajan, päiväkodin johtajan tai perhepäivähoidon ohjaajan tehtävissä työskentelevät. Tähän ryhmään kuului myös opetustoimen puolelle siirtyneet erityisopettajat. Kyselyyn vastanneiden työuran pituus erityislastentarhaopettajana vaihteli 0-30 vuoden välillä.

### **4.4 Aineiston analyysi**

Tutkimusaineiston analyysi perustuu lomakekyselyn sisällön kuvaamiseen sanallisesti ja aineistosta tehtyihin tulkintoihin ja päättelyyn. Päättelyssä pyrin käsitteellistämään tutkittavien näkemyksiä ja kokemuksia varhaiserityiskasvatuksen ja omaa työtä koskevia huolenaiheita, työolosuhteita ja hyvinvointia edesauttavia tekijöitä.

Tutkimuksessa tarkastellaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien työhyvinvointia teorialähtöisesti, sillä se pohjautuu Allardtin teoriaan (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 97). Varhaiskasvatuksen erityisopettajien työhyvinvointia tutkitaan Allardtin (1975;1976;1999) yleisen hyvinvointiteorian pohjalta, mukailen Konun (2002) laatimaa mallia, varhaiskasvatuksen erityisopettajan hyvinvointi mallin avulla. Tutkimuksessa kuvataan kyseinen malli ja sen mukaan on määritelty mm. tutkimuksen

kiinnostavat käsitteet. Toisin sanoen tutkittava ilmiö määritellään jo jonkin tunnetun mukaisesti. Aineiston analyysia ohjaa aikaisemman tiedon perusteella luotu kehys. Tämän tyyppisen analyysin tarkoituksena on usein aikaisemman tiedon testaaminen uudessa kontekstissa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97), mutta käsillä olevan tutkimuksen tarkoituksena ei ole testata itse teoriaa, vaan tarkastella tutkimustuloksia valitun teorian pohjalta. Analyysin aineistona on Suomen varhaiskasvatuksen erityisopettajat yhdistyksen jäsenille tehty Webropol kysely. Alkuperäinen tutkimus oli kokonaisuudessaan laajempi, mutta tutkijana olen poiminut kyselystä ne vastaukset, jotka vastaavat parhaiten omiin tutkimuskysymyksiini. (Liite 1).

Menetelmällisesti olen toiminut sisällönanalyysiä noudattaen ja analyysin lähtökohtana toimivat ennalta määritellyt tutkimusongelmat. Sisällönanalyysin tavoitteena on kuvata aineistoa sanallisesti muodostaen siitä selkeä ja tiivis kokonaisuus, jotta aiheesta voidaan tehdä luotettavia ja objektiivisiä päätelmiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 104-108). Sisällönanalyysi voidaan muodostaa myös teorialähtöisesti eli deduktiivisesti. Tällöin aineiston analyysin luokittelu perustuu jo aiempaan viitekehykseen, esimerkiksi teoriaan ja analyysia ohjaa jokin teema. (Miles & Huberman 1994; Sandelowski 1995; Polit & Hungler 1997.)

Aloitin aineiston tarkastelun lukemalla huolellisesti moneen kertaan 167 vastaajan vastaukset ja hahmottelin kokonaiskuvaa vastauksista. Teorialähtöiseen sisällönanalyysiin pohjautuen muodostin analyysirungon (Sarajärvi 2002), joka koostui neljästä asettamastani tutkimuskysymyksestä. Lukiessani vastauksia yritin tunnistaa omat ennakko-oletukseni tutkittavasta asiasta ja pyrin myös lukemaan vastaukset siten, että omat ennakko-oletukseni eivät vaikuta luomiini tulkintoihin. Koen varhaiskasvatuksen erityisopettajan työn tuottavan jaksamisen ongelmia resurssipuutteiden vuoksi. (Ks. Perttula 1995, 119.) Hain vastauslomakkeista varhaiskasvatuksen erityisopettajien kuvaamia ilmiötä ja esiin nousevia yhtäläisyyksiä ja alleviivasin vastaajien samankaltaiset vastaukset Tämän jälkeen luokittelin tutkimuskysymyksiin sopivat ilmiöt omien sarakkeidensa alle. Olin myös avoin muulle informaatiolle, jotka voisi tukea tutkimuskysymyksiin vastaamista. Olen kuvannut aineiston pohjautuen tutkimuskysymyksiin saatujen vastausten perusteella. Tuon tutkimuksen kuvailussa esille vastaajien kokemuksia suorilla lainauksilla muutamatta vastauksia. Tutkimuksen kuvailu esittää varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemukset tutkimuskysymyksiensä mukaisesti.

Seuraavaksi luokittelin tutkimuskysymyksiin sopineet vastaukset uudelleen ja asetin vastaukset Konu (2002) Allardtin (1975, 1976, 1999) yleisen hyvinvointiteorian pohjalta laatiman varhaiskasvatuksen erityisopettajan hyvinvointimallin mukaisesti neljään eri teoriapohjaiseen kategoriaan työolosuhteiden, sosiaalisten suhteiden, itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien ja terveyden tilan mukaan. Esittelen tutkimukseni tulokset aksiaalisesti teoriaan pohjautuen.

Laadullisen tutkimuksen analyysissa voidaan käyttää hyödyksi induktiivista, deduktiivista tai abduktiivista menettelytapaa. Tässä tutkimuksessa on kyse sekä induktiivisesta että abduktiivisesta päättelystä, koska oma ajatusmaailmani, aikaisemmat käsitykseni varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhyvinvoinnista ja sekä työhyvinvoinnin teoreettinen viitekehys toimivat havaintojen ja johtopäätösten tekemisen tukena. Tällöin kyse on aineiston ja aikaisempien työhyvinvointi mallien vuorottelusta ja tulkinnasta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95-97).

## 5 Aineiston kuvailu

Seuraavaksi kuvaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan suurimmat huolenaiheet koskien varhaiserityiskasvatuksen tilaa ja erityisopettajan omaa työtä. Kuvailen varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia heidän työolosuhteistaan, jotka vaikuttavat työhyvinvointiin ja kokemuksiin, jotka edesauttavat varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhyvinvoinnin säilymistä ja työssä pysymistä.

### **5.1 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan suurimmat huolenaiheet varhaiserityiskasvatuksessa**

Varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevien erityisopettajien huoli kohdistuu varhaiskasvatuksen heikkenevään tasoon, jonka pohjalle erityisopettajat rakentavat oman työnsä. Päivähoitolaki koetaan vanhentuneena ja sen antama tuki varhaiskasvatuksen erityisopettajan työlle on olematon. Varhaiskasvatus on ollut pitkään osana Sosiaali- ja terveydenhuoltoa ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat niin varhais-, kuin varhaiserityiskasvatuksenkin junnaavan tieteellisesti paikoillaan. Viimeaikaisten muutosten valossa varhaiskasvatus on siirtymässä opetustoimen alaisuuteen. Muutosten tuulet huolestuttavat varhaiskasvatuksen erityisopettajia mahdollisten työtoimintatapojen muuttuessa ja työn määrän kasvussa. Kunnat ovat vastuussa erityisen tuen tarpeessa olevien lasten palvelujärjestelyistä. Koska kunnat ovat erilaisia, ovat lapset ja perheet eriarvoisessa asemassa palveluiden suhteen. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvaavat kokemuksiaan seuraavasti:

*”Käyttökelvottomaksi kauhtunut päivähoitolaki v:lta 1973, kun uutta lakia, jonka laatimisessa huomioitaisiin kasvatustieteellinen, erityispedagoginen, kehityspsykologinen ja neuropsykologinen näkemys lapsen kehitykseen vaikuttavista tekijöistä ei poliittisen tahdottomuuden vuoksi saada mitään aikaan. Kuntien häikäilemättömyys tunkeutua lain porsaanrei’istä, laista, joka on jo paitsi vanhentunut, myös laatua löyhentävällä asetuksilla (tulkinanvaraisuuksilla)paikkailtu”*

*”Asioista päätetään taloudellisin ja muuten ’kätevin’ perustein, jolloin varhaiskasvatusta koskevia lakeja siekailematta jatkuvasti rikotaan ja lapsen etu ja oikeudet eivät toteudu”*

*”Varhaiserityiskasvatustutkimus on liian etäällä käytännöstä...Mutta kunnallisessa päivähoitossa ei enää pysytä ajan tasalla oikein missään asiassa...(välineet, materiaalit, ammattikirjallisuus, tekniikka, työntekijöiden tietotaito...kaikki polkevat paikallaan tai vanhentunet)...Hallinto jäykkää ja ammattitaidotontakin”*

Varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevien työntekijöiden koulutuspohjat ovat kirjavat. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen lapsiryhmässä työskentelee erityislastentarhanopettajan nimikkeellä varhaiskasvatuksen erityisopettaja, lastentarhanopettajia, lastenhoitajia ja avustajia. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemusten mukaan hyvää ja koulutettua henkilökuntaa on vaikeasti saatavilla. Varhaiskasvatuksen erityisopettajista on pula ja päteviä yliopistokoulutuksen omaavia lastentarhanopettajia työskentelee kentällä yhä vähemmän. Lastenhoitajia korvataan avustajilla, lastentarhanopettajia lastenhoitajilla ja yleisesti ryhmässä työskentelee vain yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Lastentarhanopettajan työtä voi tehdä myös sosionomi. Lastentarhanopettajan ja sosionomin koulutus pohja ja -rakenne ovat erilaiset. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevatkin pedagogisen osaamisen olevan vähäinen sosionomikoulutuksen saaneilla lastentarhaopettajilla. Tiimityössä jokaisen läsnäolo ja osaaminen on tärkeää. Henkilökunnan ollessa poissa, on sijaistaminen tärkeää. Myös pätevien sijaisten saaminen on päivähoiton kentällä haasteellista. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat henkilökunnan koulutuksen ja pedagogisen osaamisen vaikuttavan omaan työhönsä ja myös varhaiskasvatuksen laatuun. Osaavan henkilökunnan ikääntyminen huolestuttaa myös varhaiskasvatuksen erityisopettajia. Mistä löytää päteviä työntekijöitä? Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvaavat kokemuksiaan seuraavasti:

*”Omaan työhön tuo lisähaastetta myös varhaiskasvatuksen henkilökunnan jatkuvasti kirjavoituva koulutustausta/epäpätevyys”*

*”Pätevän henkilökunnan saaminen on myös liian usein nykyään kiven alla.”*

*”ISO huolenaiheeni on varhaiskasvatuksen perushenkilöstön pedagogisen osaamisen väheneminen!! Se on suorassa suhteessa moneen, myös meidän*

*työhömmme!. Yliopistossa opiskelevat lastentarhanopettajan ovat vähenevä 'luonnonvara' varhaiskasvatusmiljöössä, ikävä kyllä”*

*”Joudun tuomaan toistuvasti esille lapsen näkökulman ja muistuttamaan henkilöstöä perustehtävässä (sisällöt ja tavoitteet menevät kentällä sekaisin). Ohjaan kasvattajia havainnoimaan lasta. Tuntuu, että kelton työtehtäväni ovat muuttuneet kasvatustoimen ohjaajantyöksi.”*

*”Varhaiskasvatushenkilöstön ikääntyminen kentällä näkyy erilaisina työrajoitteina ja sairauslomina.”*

Vanhentuneen ja puutteellisen päivähoitolain normiston puitteissa päiväkodin lapsiryhmien lukumäärät ovat kasvaneet. Tavalliset ryhmät ovat kasvaneet lapsilukumärliltään ja myös erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä tavallisissa ryhmissä on kasvanut vuosien aikana. Varhaiskasvatuksen erityisopettajia huolestuttaa varhaiserityiskasvatuksen toteutuminen ylisuurissa lapsiryhmissä. Miten lasten yksilöllisen kehityksen ja kasvun tukeminen toteutuu lapsiryhmissä? Lapsiryhmien ollessa suuret, fyysinen toiminta tiloissa rajoittuu. Kuntoutus saattaa jäädä tilan- ja ajanpuutteessa perushoidon jalkoihin. Lapsiryhmien tulisi olla pienempiä, jotta lapsille olisi enemmän aikaa ja yksilölliset tarpeet voitaisiin huomioida paremmin. Ongelma on yhteydessä myös henkilöstön määrään ryhmissä, sijaisten saatavuuteen ja koulutettujen avustajien puuttumiseen.

*”YLISUURET lapsiryhmät huolettavat eniten: Miten lapsen yksilöllisen kehityksen ja kasvun tukeminen voi toteutua ryhmässä? Riittävätkö resurssit, huono avustajatilanne (kouluttamattomat, määräaikaiset avustajat, tai ei avustajia lainkaan.)”*

*”Liian suuret ryhmät ja siihen nähden liian vähän jakotiloja lasten käyttöön”*

*”Liian paljon erityistä tukea tarvitsevia ja niin eri lailla tukea tarvitsevia lapsia samassa ryhmässä”*

*”Ryhmäkoon määrittely lakiin sidotuksi!!! Kunnan säästötoimet vievät pohjan hyvältä varhaiserityiskasvatukselta - suhdeluku/tähtilapset/tukilapset!!!”*

## **5.2 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan suurimmat huolenaiheet omassa työssään**

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvat muokkautuvat kuntien palveluiden ja toteutumismahdollisuuksien mukaan. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva on näin ollen hyvin moninainen. Se saattaa olla hyvinkin laaja kokonaisuudeltaan. Kuntien erityistä tukea tarvitsevien lasten palveluiden järjestäminen näkyy myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvassa. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja toimii kunnassa varhaiserityiskasvatuksen asiantuntijana ja konsulttoijana. Erityistä tukea ja kasvatusta tarvitsevien lasten määrä on kasvanut, mutta varhaiskasvatuksen erityisopettajien määrä ei ole kasvanut samassa suhteessa, joten erityisopettajista on varhaiskasvatuksen kentällä suuri pula.

*”Omassa työssä haasteena tällä hetkellä varhaiserityiskasvatuksen toimintatapojen ja lähtökohtien toteutuminen varhaiskasvatussuunnitelmassa. Erityisyyden tuominen osaksi tavallista, osaksi varhaiskasvatuksen perustehtävää. Eltojen määrän riittämättömyys huolestuttaa, koulutetuista eltoista on pulaa.”*

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemusten mukaan heidän työmääränsä on kasvanut ja tullut vaativammaksi. Työajan käyttö nähdään ongelmallisena. Suunnittelu-aikaan ja kehittämistyöhön ei tunnu riittävän aikaa työnkuvan laajuudesta johtuen.

*”Tuntuu, että kirjallisia töitä ja muita byrokraatiaan liittyviä tehtäviä on koko ajan enemmän, eikä aina pysty keskittymään olennaiseen, lapseen.”*

*”Kautta linjan- koko varhaiskasvatuksen kentällä - henkilökunnan uupumisen suurelta osin resursoinnin ja työn haasteiden ristiriidoissa omassa työssäni koen haasteena työn oikein kohdentumisen.”*

*”Työnkuvan suuri moninaisuus ja määrä. Liian vähän jää aikaa kehittämiseen, koska työssä monta liitostyöstä mm. Moniammatillisuudesta (joka on rikkaus) johtuen.”*

Varhaiserityiskasvatuksen haasteena nähdään erityisen tuen tarpeessa olevien lasten määrän kasvu. Lapsimäärien kasvu on haasteena myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan työssä. Erityisopettajat kokevat lasten haasteellisuuden kasvaneen. Ongelmat ovat laajempia ja ongelmien heterogeenisyys ryhmissä huolettaa. Kuinka saada jokaiselle lapselle yksilöllinen ja toimiva kuntoutus näiden resurssien puitteissa? Toiminnasuunnittelu ja toteutus pienryhmissä koetaan tärkeänä osana toimivaa kuntoutusta. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat lasten ja vanhempien voivan huonosti ja tämä heijastuu myös heidän omaan työhönsä hyvinvoinnin ja jaksamisen kannalta. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö koetaan joskus haasteelliseksi. Lasten hyvinvoinnin tärkeys saattaa jäädä vanhempien väsymyksen alle. Kiire on läsnä päivittäisissä toiminnoissa ja vuorovaikutustilanteissa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat myös fyysisten työtilojen ja melun haittavaikutukset työssään. Lapset ovat levottomampia ja henkilökunnasta paistaa väsymys.

*”Lasten pahoinvointi, henkilökunnan riittävyys ja resursointi, suuret ryhmäkoot. Asiat näyttävät paperilla ja suunnitelmissa hyvältä, todellisuus ja tavoitteet eivät kohtaa toisiaan. Vuorovaikutukseen, sosiaalisiin suhteisiin ja kiireettömyyteen pitäisi kiinnittää enemmän huomiota.”*

*”Pienryhmien tulevaisuus huolettaa, tarvitaan kuitenkin ’äärilaitalapsille’ osaavia pienryhmiä, kaikki eivät pärjää täyteenbuukatuissa.”*

*”Vuorovaikutus puhumattomien lasten kanssa. Hankalat ja yhteistyökyvyttömät vanhemmat.”*

*”Tuntuu, että lapsen ja perheet voivat todella huonosti. Omassa työssäni olen törmännyt nuoriin vanhempiin, joilla vanhemmuus on hukassa, joten paljon ohjeistusta tulee tällöin antaa vanhemmille. Myös lisääntyvät aggressiiviset lapset ovat haasteita päivähoidossa.”*



Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat päivähoidon kentällä työskentelevien henkilöiden koulutustaustan kirjavuuden vaikuttavan varhaiserityiskasvatuksen laatuun. Pedagoginen osaaminen on vähäistä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat epäpätevyuden ja osaamattomuuden olevan suorassa yhteydessä heidän työhönsä. Ongelmakohtien selvittämisen sijasta keskitytään opettelemaan perustyön käytäntöjä ja osaamista. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja saattaa kokea myös yksinäisyyttä työssään. Pienemmissä kunnissa varhaiskasvatuksen erityisopettaja toimii yksin laajassa vastuualueessaan ilman vertaistukea. Ilman toisia varhaiskasvatuksen erityisopettajia, on erityispedagoginen osaaminen yhden opettajan hartioilla. Tällöin vaaditaan päivähoidon muulta henkilökunnalta hyvää pedagogista osaamista ja perushoitoa. Ammattitaitoisen henkilökunnan puute ja sijaistaminen huolestuttaa varhaiskasvatuksen erityisopettajia. Henkilökunta vaihtuu ja henkilöstön käyttäminen muun talon resurssina ovat arkipäivää.

*”Henkilökunnan osaaminen, päivähoidon työntekijöiden peruskoulutuksen taso, mikä heijastuu suoraan omaan työhön henkilökunnan ohjauksessa ja konsultaatiossa.”*

*”Peruspäivähoiton resurssit ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden perusammattitaito. Varhainen puuttuminen ei aina hyvissä käsissä. Tavallisesta tulee helposti tänä päivänä erityistä.”*

*” Työn kuormittavuus, haastavuus sekä yksinäisyys.”*

*”Henkilökuntaa on lapsiryhmissä aivan liian vähän, jotta työmme tulokset olisivat näkyvät! Kun sijaisia ei palkata esim. sairaslomasijaisuuksiin ja elton resurssia käytetään paikkaamaan poissaoloja ei homma vaan yksinkertaisesti toimi.”*

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työn haastavuus ja laajuus ei erityisopettajien kokemusten mukaan ole palkkauksen kanssa samalla viivalla. Arvostusta kaivataan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhön niin kollegoilta, työtiimiltä ja esimiestaholtakin. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat myös asenteiden vaikuttavan työhönsä.

*”Aikamoisen toivoton tilanne, jollei palkkausta saada kuntoon. Vieläkin saatetaan sanoa, että sinä olet vieläkin ryhmätyössä, elikkä et ole mennyt urallasi eteenpäin esim. keltoksi. Pitäisi nostaa ruohon juuritason erityisopettajat heille kuuluvalla arvostuksen tasolle. Perustyön tekeminen ammattikuntamme huonoimmalla palkalla, on todella arvostettavaa. Tämä toisinaan unohdetaan.”*

*”Pienellä paikkakunnalla ainakin toistaiseksi kelton työ nähdään arvokkaana ja tärkeänä osana varhaiskasvatuksessa.”*

*”Työn arvostuksen vähyys, ei nähdä ennaltaehkäisevässä roolissa tulevaisuuden säästönä.”*

*”Esimiestyön ymmärrys ja tietoisuus erityistä tukea tarvitsevien lasten ja erityisryhmien tarpeissa sekä niihin panostamisessa.”*

*”Esimiehen tuki jäi oikeastaan kokonaan puuttumaan elton työltä, toiminnan kehittämistä puhumattakaan.”*

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat työnkuvansa laajaksi ja sen hallitseminen kokonaisuudessaan vaikuttaa jaksamiseen ja työhyvinvointiin. Työohjauksella voidaan vahvistaa työnhallinnan tunnetta ja näin ollen työstää jaksamisen tunnetta ja parantaa työhyvinvointia. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat täydennyskoulutuksen ja työnohjauksen saamisen haasteelliseksi.

*”Työnohjaukseen pääseminen on aivan liian vaikeaa Helsingissä. Niitä rahoja todella säästetään. Maahanmuuttajataustaisten perheiden tukeminen kehitysvammaisen tai autistisen lapsen kasvatustyössä on erittäin haasteellista ja monesti kokee itsensä tietämättömäksi esim. Jostain kulttuuriin liittyvästä uskomuksesta tai pelosta. Kantapään kautta on opeteltu!”*

*”Työnantaja kuittaa täydennyskoulutusvelvoitteensa aika köykäisesti (omat työntekijät kouluttavat toinen toisiaan ja ulkopuolista koulutusta ei osteta) joten ammattitaidon päivitys jää omalle vastuulle kokonaan.”*

*”Oman lisäkoulutuksen ja pedagogisen keskustelun vähyys!”*

### **5.3 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työolot suhteessa työhyvinvointiin**

Työolosuhteiden merkitys on tärkeässä roolissa työssä jaksamiselle. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat työtään kuormittaviksi tekijöiksi laajat tehtäväkokonaisuudet, suuri työmäärä, suuret ja heterogeeniset lapsiryhmät, joissa monia erilaisia erityistä tukea tarvitsevia lapsia sekä kasvanut konsultaation määrä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan viikoittainen työtuntimäärä on 38 tuntia 15 minuuttia, jonka varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat riittämättömäksi työnkuvan laajuuden vuoksi. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertovat kokemuksistaan työnkuvan laajuudesta ja sen toteuttamisesta seuraavanlaisesti:

*”Toimenkuva selkiytymätön ja oman aktiivisuuden varassa. Jatkuva epävarmuus, teenkö tarpeeksi ja miten tämä homma olisi parasta hoitaa. Kunnille koulutusvelvollisuus meille yksin toimijoille”*

*”Työssä ongelmana se, että joutuu jatkuvasi sijaistamaan vakihenkilökuntaa, jolloin erityislasten kanssa tehtävä työ jää vähäiseksi. Kuitenkin pitäisi hoitaa omatkin tehtävät sijaistamisten lisäksi, mikä lisää työn kuormittavuutta huomattavasti. Reltoille laitetaan lapsia, jotka oikeasti tarvitsisivat erityisryhmänpaikan tai henkilökohtaisen avustajan, mikä lisää työmäärää kohtuuttomasti.”*

*”Toimenkuvan moninaisuuteen pitää ehdottomasti puuttua: itse teen käytännössä kahva vakanssia(kelto/elto), eikä oman kuntani esimiestaho näe sitä epäkohtana huomautuksista riippumatta. Kirjallisia töitä, yhteydenottoja, konsultaatiota ja keskusteluja varten varattava selkeä työaika: 3tuntia 15min ei riitä (tähän sisältyy ryhmän toiminnan suunnittelu)!”*

Työaika koskevien erityismääräysten mukaan tulee lapsiryhmän ulkopuolisiin työtehtäviin varata aikaa jo työvuoroja suunniteltaessa Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat suunnitteluajan käytön ja toteutumisen seuraavasti.

*”Selkeät ryhmäkoot ph-lakiin koskien myös integroituja ryhmiä tai muihin ryhmiin sijoitettujen erph-lasten osalta: paikkakunta- tai yksikkökohtaiset ’tilapäisratkaisut’ saataisiin kuriin. Palvelusuhteen ehtoihin pitäisi saada selkeästi kirjattuna myös erillinen suunnittelu-aika: Keskimääräinen prosentti viikkotyöajasta antaa liikaa tulkinnanmahdollisuuksia, samoin se, mitä suunnittelu-aika sisältää. Kun siihen katsotaan kuuluvaksi yhteistyöpalaverit niin vanhempien kuin hoitavien ja tutkivien tahojen + yhteistyökumppaneiden kanssa, ei varsinaisen toiminnan suunnitteluun sitten liemmin jääkään aikaa.”*

*” Suunnittelu-aika pitää ehdottomasti pitää ulkona ryhmästä!! Niin paljon on sellaisia asioita, joita ei voi työpaikalla tehdä.”*

*”Minulla on täällä ainakin kovasti väännetty kättä työajastani; viikkotunnit 38h 15min, mutta sisältykö ruokatunti vai ei. Työskentelen kiertävänä/konsultoivana, on työnantajani määrännyt, että minun täytyy syödä 30min jossain muualla kuin vaikkapa lapsiryhmässä. Olisi hyvä, että olisi selkeät ohjeet myös meille ei ryhmässä kiinteäsi toimiville eltoille!”*

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat myös oman työhuoneen ja työrauhan tärkeäksi. Tässä kolmen varhaiskasvatuksen erityisopettajan kokemuksia seuraavasti:

*”Työtilaa, mahdollisuus saada hankittua materiaalia, toimistoaikaa.”*

*”Työhuoneet eltoille: milloin mikäkin soppa tai koppi vain kyhätty elton toimistoksi. Kuka toimistotyöläinen sellaiseen suostuisi?”*

*”Kunnilla on myös valta määritellä ns. työolosuhteet. Esimerkkinä omasta kokemuksesta, toimisto kassissa ja pöytien kulmilla.”*

Varhaiserityiskasvatukselle merkittäviä tekijöitä on toimivat johtajuus järjestelyt ja esimiehen tuki työlle ja sen kehittämiseksi. Varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevälle henkilökunnalle tulisi antaa mahdollisuuksia työnohjaukseen ja

lisäkoulutukseen. Vanhojen tietojen päivittäminen erilaisilla koulutuksilla sekä työnohjaus tukee varhaiskasvatuksen erityisopettajien työssä jaksamista. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertovat kokemuksistaan seuraavanlaisesti:

*”Työnantajan pitäisi tarjota koulutusta ja tietojen päivitystä enemmän.”*

*”Arvostusta kaipaisin enemmän omalta työnantajalta.”*

*”Kunnille koulutusvelvollisuus meille yksin toimijoille, työnohjaus saatava myös oikeudeksi!”*

*”Eltot tarvitsevat vertaistukea kun työskentelevät usein yksin oman ammattikuntansa edustajina vaikeiden asioiden parissa. Elton työn tulee kohdistua oikein ja pitää olla työrauha. Työnohjaus on VÄLTTÄMÄTÖN!! Jatkuva kouluttautuminen on tärkeää.”*

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan palkan määräytymisperusteena on ensisijaisesti tehtävien vaativuus. Työtehtävien vaativuutta arvioitaessa otetaan huomioon työn edellyttämä osaaminen, työn vaikutus ja vastuu, työn edellyttämät vuorovaikutustaidot sekä työolot. Esimerkiksi kiertävällä/konsultoivalla erityisopettajalla koetaan olevan laajempi vastuu kuin ryhmässä toimivalla erityisopettajalla, joten tehtäväkohtaisen palkan tulisi olla suurempi. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan tehtäviin on saatettu liittää monenlaisia lisätehtäviä, jotka tulee huomioida tehtäväkohtaisessa palkassa. Myös lisäkouluttautuminen ja osaaminen sekä kokemus olisi hyvä huomioida palkassa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat palkkauksen olevan hyvin huono verraten tehtäväkuvansa laajuuteen ja haastavuuteen. Tässä he kuvaavat kokemuksiaan seuraavasti:

*”Erityislastentarhanopettajan palkkaus pitäisi selvästi erota lastentarhanopettajan palkasta. Palkan pitäisi myös olla suhteutettuna lapsimäärään, myöskin lisäkoulutus voisi antaa lisäpalkkaa. Usein koulutus tehdään jopa omalla ajalla ja rahalla. Kelton ja ryhmässä työskentelevien palkkaeron tulisi myös näkyä.”*

*”Palkkausta tulisi tarkistaa huomattavasti ylöspäin vrt. Koulun erityisopettajat. Samoin nimike tulisi yhdistää varhaiskasvatuksen erityisopettajaksi.*

*”Palkkausta pitäisi pohtia, ehdottomasti alipalkattu ammatti!”*

*”Naurettava tällä hetkellä! Ltot saa lähes saman palkan, mutta työmäärä on aivan eri luokkaa. Liittoon tehtävä selväksi työmme vaikuttavuus ja tärkeys koulun puolen erityisopettajiin verrattuna. Ammattinimikkeen tulisi olla ’ylhäältä’ määrätty. Nimikkeitä on lähes yhtä paljon kuin sukia löytyy laatikostani. Yhteneväisyys toisi myös uskottavuutta ja selkeyttä miniammatillisessa työviidakossa toimiessa.”*

#### **5.4 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhyvinvointia edesauttavat tekijät**

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja toimii työssään kunnan päivähoitossa lasten ja lasten vanhempien kanssa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat työssään juuri lapsilta ja vanhemmilta saadun palautteen yhdeksi tärkeäksi tekijäksi hyvinvointia ja jaksamista ajatellen. Tässä muutamia kokemuksia varhaiskasvatuksen erityisopettajilta.

*”Rakastan pientä ihmistä juuri sellaisena kun hän edessäni on. Haluan olla läsnä, kuunnella, auttaa! Kumppanuusyhteistyö lapsen kasvunkontekstiin, perheen kanssa on mielenkiintoista; ihmissuhdetyö ylipäättään.”*

*”Lapsilta ja perheiltä saatu palaute, jonka avulla jaksaa.”*

*”Tykkään kovasti työstäni. Paras palaute tulee lapsilta. Lapset ovat iloni, ja haluan olla heille turva-aikuinen. Toisaalta pienikin näkyvä pedagoginen notkahdus uuteen hyvään arjessa antaa ilon aiheita. Varsinkin kun huomaan, että itse olen ollut asian alkuun saattaja.”*

*”Palaute lapsilta ja vanhemmilta, että he arvostavat työtäni ja luottavat minuun. Ne hienot hetket kun saadaan asioita eteenpäin ja kehitystä tapahtuu.”*

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työ tapahtuu joko työskentelemällä kiinteästi ryhmässä erityisopettajana tai varhaiskasvatuksen erityisopettajana toimii kiertävänä ja konsultoivana varhaiskasvatuksen erityisopettajana, jolla on työkenttään erinäinen määrä päiväkoteja. Kiinteäsi lapsiryhmässä työskentelevät varhaiskasvatuksen erityisopettajat toimivat tiimissä, jossa työskentelee lastentarhaopettajia, lastenhoitajia ja mahdollisesti avustajia. Ryhmässä varhaiskasvatuksen erityisopettajalla on erityispedagoginen osaaminen ja ammattitaito. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat ammattitaitoisen työtiimin tärkeäksi ja hyvin toimiva tiimi nähdään myös hyvinvointia edesauttavana tekijänä. Kiertävänä ja konsultoivana varhaiskasvatuksen erityisopettajana toimivat kokevat kollegiaalisen konsultaation tärkeäksi. Alueella työskentelevät varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat vertaistuen edesauttavana omaa jaksamista ja näin ollen edisti työhyvinvointia. Myös ryhmässä työskentelevät varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat toisten varhaiskasvatuksen erityisopettajien tuen ja konsultaation tärkeäksi osaksi työhyvinvointia. Tässä he kuvaavat kokemuksiaan seuraavasti.

*”Työhyvinvointiin vaikuttaa tällä hetkellä positiivisesti hyvä työyhteisö ja keskinäinen toisen työn arvostaminen.”*

*”Mukava työtiimi ja kiva ryhmä, jossa näkee edistystä pikkuhiljaa.”*

*”Hyvä työtiimi, avoimuus ja rehellisyys.”*

*”Työhyvinvointia auttaa kollegiaalinen konsultaatio ja yhteistyö, siitä saa voimaa.”*

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja toimii työssään myös yhdessä päiväkodin ja päivähoiton johtajien kanssa. Erityisen tuen tarpeessa olevan lapsen ja perheen parissa työskentelee myös muita asiantuntijoita, joiden kanssa varhaiskasvatuksen erityisopettaja toimii moniammatillisessa yhteistyössä lapselle parhaimman kasvun ja hoidon tuen takaamiseksi. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja saattaa toimia yksin erityispedagogisen osaamisen varassa ja johtajien tuki työlle on voimavaroja antava tekijä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat moniammatillisen yhteistyön tukevan heidän omaa työtään ja näin ollen he näkevät hyvän yhteistyön muiden tahojen

kanssa hyvinvointia edesauttavaksi tekijäksi. Seuraavaksi varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia:

*”Yhteistyö alueeni päiväkotien johtajien kanssa ja henkilöstön ja muiden yhteistyökumppanien kanssa. Kelton työ on antoisaa ja monipuolista, viikkoon mahtuu aina monenlaista.”*

*”Esimieheltä saatu tuki-hyvä työyhteisö ja etenkin oma tiimi.”*

*”Esimiehen tuki ja ymmärrys, päivähoidon johtajan tuki työlle eli asioiden tuntemus, kollegioiden välinen hyvä henki.”*

*”Erityisyyttä ymmärtävä ja arvostava pk-johtaja.”*

Varhaiskasvatuksen erityisopettajille tulisikin tarjota työn ohessa työnohjausta, jossa erityisopettajat voivat käydä läpi kokemuksiaan haasteellisista tilanteista ja saada keskustelujen kautta tukea omaan työhönsä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajista suurin osa koki saavansa liian vähän työssään työnohjausta. Työnohjauksen ohella myös erilainen tyky/tyhy toiminta koetaan työhyvinvointia edistävänä asiana. Oman työtiimin tai koko päiväkodin yhteiset hetket rentoutumisen parissa luo hyvää ja avointa ilmapiiriä, jossa keskustelun kautta voidaan löytää se me-henki. Yhteishenki auttaa jaksamaan voimavaroja kuluttavalla alalla. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat työhyvinvointia edistäväksi tekijäksi myös kouluttautumisen. Täydennyskoulutus lisää osaamista ja tuo kentälle viimeaikaisimman tiedon, jonka avulla voidaan kehittää päivähoidon käytäntöjä, mutta varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan koulutusmahdollisuudet ovat hyvin vähäiset. Päiväkodin johtajat säästävät koulutusrahoja siten, että vain muutamalla työntekijällä on mahdollisuus lisäkouluttautumiseen, jonka jälkeen nämä koulutuksen saaneet kouluttavat itse omia tiimejään ja työkavereitaan. Varhaiskasvatuksen erityisopettajille tällainen käytäntö vain lisää heidän työ määrää ja kuormittaa voimavaroja. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertovat kokemuksistaan seuraavasti.

*”Työnohjaus, TYKY Aikatauluttamiseen voi vaikuttaa itse paljon. Saa olla kehittämässä koko ajan uutta resurssien / jaksamisen mukaan.”*



*”Lisäkoulutukset, kurssit, yleiset ja eltoille suunnattu. Oman talon henki ja TYHY-toiminta.”*

*”Tiedon saaminen ja oman jakaminen, jatkuva uteliaisuus kaikkiin koulutuksiin, joihin suinkin saa säästetyksi rajaa on tärkeä lähteä. Kun ’äly’ on teroitettu, jaksaa raskastakin työtä.”*

*”Työ on niin kovaa että jos työnohjaus ei ole kunnossa loppuu voimavarat ja minun työnantajani on onneksi ymmärtänyt sen.”*

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työ on haasteellista ja moninaista. Monet erityisopettajista kokevat kuitenkin haasteellisuuden myös positiivisena, motivoivana ja hyvinvointia edesauttavana tekijänä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työ on itsenäistä. Työpäivät ovat erilaisia ja niiden kulkuun voi myös itse varhaiskasvatuksen erityisopettajan työssä vaikuttaa. Opettajuutta pidetäänkin usein kutsumuksena ja kutsumus-ammattina. Myös varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksista päätellen opettajuus koetaan kutsumuksena. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat saavat voimavaroja hyvin onnistuneesta työstä. Onnistumisen kokemukset, niin lapsen kehityksen etenemisessä tai muun henkilökunnan avuksi oleminen tuottaa erityisopettajien mukaan energiaa työssäjaksamiseen. Työn hallitseminen ja osaaminen ylläpitää työhyvinvointia ja kasvattaa ammattitilpeyttä ja oman työn arvostamista.

*”Jatkuva itsensä kehittäminen ja oman työn reflektointi, lapset, varhaiserityiskasvatuksen suunnittelu ja toteuttaminen, tunne, että voi oikeasti tehdä jotain hyödyllistä.”*

*”Oman työn hallitseminen tuo tyydytystä. Tunne työn vaativuudesta ja työyhteisön ja yhteistyöverkoston motivoituneisuus ja tunne, että omaan työhön voi vaikuttaa ja toimia itsenäisesti.”*

*”Kelton työn vaihtelevuus on suurin työhyvinvointiin liittyvä asia. Voi myös tilanteen niin vaatiessa tehdä pitkää päivää ja joskus lyhyempää. Ei ole niin sidottu kelloon.”*

*”Kutsumus, onnistumiset erityisesti lasten kanssa.”*

*”Ammatin arvostus ja palkkaus vaikuttavat suuresti työhyvinvointiin.”*

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat työstä erotetun oman henkilökohtaisen elämän hyvinvoinnin tärkeäksi osaksi työhyvinvointia. Yksityisen elämän tai perhe-elämän ollessa kunnossa jaksaa paremmin tehdä myös töitä. Työn ulkopuoliset harrastukset ja vapaa-aika auttavat irrottautumaan työelämästä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertovat kokemuksistaan seuraavasti.

*”Oma tasapainoinen ja suht onnellinen elämä omasta mielestä, on A ja O. Pitää osata lomailla ja irrottautua totaalisesti.”*

*”Omasta fyysisestä ja psyykkisestä hyvinvoinnista huolehtiminen. Järjellistä tasapainoa työn ja vapaa-ajan välillä ja ihan oikeasti hyvään vapaa-aikaan panostaminen.”*

*”Oma perhe ja vapaa-aika tärkeitä, pitää pystyä irrottautumaan kunnolla työstä.”*

*”Työhyvinvointiini vaikuttavat taustalla oma perhe ja oma terveys.”*

## **6 Tutkimustulokset**

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset pohjautuen varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhyvinvointimalliin. (Kuvio 2, s. 26)

### ***6.1 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhyvinvointi työpaikalla (Having)***

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat kuntien erilaisuuden vaikuttavan varhaiserityiskasvatuksen tuottamiseen ja toteuttamiseen päivähoidon kentällä. Erityisen tuen tarpeessa oleva lapsi on eriarvoisessa asemassa asumiskunnasta riippuen. Pienemmillä kunnilla ei ole mahdollisesti tarjottavana kaikkia erilaisia tukimuotoja ja tukipalveluja, joita lapsi tarvitsee. Tukipalvelut saattavat olla liian kaukana tai, jos tukipalveluja on tarjolla niihin voivat olla pitkät jonot. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat työssään, että hallinto ja varhaiskasvatuksen kenttä eivät kohtaa. Määrärahat eivät riitä hyvän varhaiserityiskasvatuksen toteuttamiseen, koska kunnat säästävät ns. väärissä paikoissa. Päiväkotien fyysiset tilat koetaan myös rajallisina. Ns. jakotilat pienryhmätoimintaan ja leikkeihin koetaan ahtaiksi ja toimintakyvyttömiksi. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat vanhentuneen päivähoitolain myötä ryhmäkokojen olevan aivan liian suuret. Erityisen tuen tarpeessa olevien lasten määrän kasvu tavallisissa lapsiryhmissä koetaan haastavana. Lapsiryhmien koon ollessa suuret syntyy myös melua. Melun määrä vaikuttaa niin lasten kuin työntekijöidenkin viihtyvyyteen. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevatkin melun vaikeuttavan lasten keskittymistä lapsiryhmissä ja aiheuttavan levottomuutta. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan kokemusten mukaan heidän omissa työtiloissa on parantamisen varaa. Toisilla ei ollut työhuonetta laisinkaan ja pitävät ns. konttoriaan auton takapenkillä ja toiset kokivat työhuoneiden olevan kyhättyjä koppeja, johon eivät toimistotyöläiset suostuisi. Työtekoa edesauttavien laitteiden kuten puhelimen, tietokoneiden, tulostimien ja muun materiaalien pula tuli esiin varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksista.

### ***6.2 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhyvinvoinnin sosiaaliset suhteet (Loving)***

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan resurssit ovat huonot. Varhaiskasvatuksen erityisopettajista on pulaa. Myös lastentarhanopettajankoulutuksen omaavista lastentarhaopettajista on huutava pula. Resurssivähyden myötä myös sijaisista on

huutava pula. Tiimit työskentelevät vajaalla miehityksellä ja koetaankin, että kuntoutukseen ei ole edes aikaa. Resurssierityisopettajat kokivat myös sijaispulan vaikuttavan heidän työhönsä, koska henkilökunnan puuttuessa, heitä käytetään sijaisina, vaikka heillä on vielä omat erityisopettajan työt tehtävänä. Henkilökuntapulan myötä varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevatkin, että VASUun kirjatut toimintamuodot erityisen tuen tarpeessa oleville lapsille eivät aina toteudu. Varhaiskasvatuksen kentällä henkilökunnan vaihtuvuus on aivan liian suuri. Varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevien työntekijöiden koulutustaustan kirjo ja ammatillinen pätevyys on suorassa yhteydessä heidän työhönsä ja vaikuttaa myös päivähoidon laatuun. Pätevää ja koulutettua henkilökuntaa on vaikea saada varhaiskasvatuksen kentälle töihin. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat, että sosionomi ei ole sama asia kuin lastentarhanopettaja. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevatkin pedagogisen osaamisen laskun näkyvän työkentällä. Myös henkilökunnan ikääntyminen koetaan uhkakuvana. Mistä saada uutta pätevää henkilökuntaa töihin, kun vanhemmat kouluttautuneet työntekijät jäävät eläkkeelle?

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat muiden kasvattajien asenteiden erityisyyttä ja varhaiserityiskasvatusta kohtaan näkyvän kentällä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemusten mukaan toisinaan heidän työtään ihannoidaan ja toisinaan kadelditaan. Erityisopettajat kokevat, että työkavereiden ymmärrys palavereja ja suunnittelua kohtaan on joskus vähäinen. Itse työtä arvostellaan helpoksi ryhmän lapsimäärien vuoksi, eikä ymmärretä haastavuutta ja todellista työmäärää, jonka erityisopettajat tekevät lasten parissa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat kokeneet myös eriarvoisuutta siitä tekevätkö he erityisopettajana töitä ryhmässä vai kiertävänä erityisopettajana. Kiertävän ja konsultoivan erityisopettajan arvostus on suurempi. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat, että erityisyyttä siedetään vähemmän ryhmissä ja kuntouttamista ei toteuteta sovitulla tavalla. Myös johtajatasolla kohdataan asenteita erityisyyttä kohtaan erityisopettajien kokemusten mukaan. Erityistä tukea tarvitsevat lapset nähdään numeroina ja menoerinä eikä lapsen todellisia tarpeita oteta huomioon. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat, että lapsia ei kohdella tasa-arvoisesti. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kaipaavat pedagogista johtajuutta päivähoidon johtajilta. Johtajien tuki varhaiserityiskasvatusta ja erityisopettajien työtä kohtaan on valtava voimavara erityisopettajan hyvinvoinnin kannalta.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat tekevät työtään erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä parissa. Lasten ja vanhempien pahoinvointi koetaan vaikuttavan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhön. Vuorovaikutus- ja ihmissuhdetyö kuluttaa varhaiskasvatuksen erityisopettajan voimavaroja. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat aggressiivisten lasten lisääntyneen lapsiryhmissä. Kasvatuskumppanuuden luominen lasten vanhempien välille voi olla joskus pulmallista. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat vanhemmuuden olevan hukassa ja tällöin yhteisten pelisääntöjen luominen lapsen kehityksen kannalta voi olla haastavaa. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja tekee työtään moniammatillisessa yhteistyössä lasta tukevien eri tahojen kanssa. Erityisopettajat kokevat sosiaalityön ja päivähoidon välillä tehtävän työn ajoittain vaikeaksi. Tiedon kulku ei ole sosiaalityön ja päivähoidon välillä riittävän hyvä, jotta päästäisiin ripeämmin suunnittelemaan mahdollisia tukitoimia ja käytäntöjä lapsen etua ajatellen. Myös yhteistyö koulun kanssa koetaan takkuilevan.

### ***6.3 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (Being)***

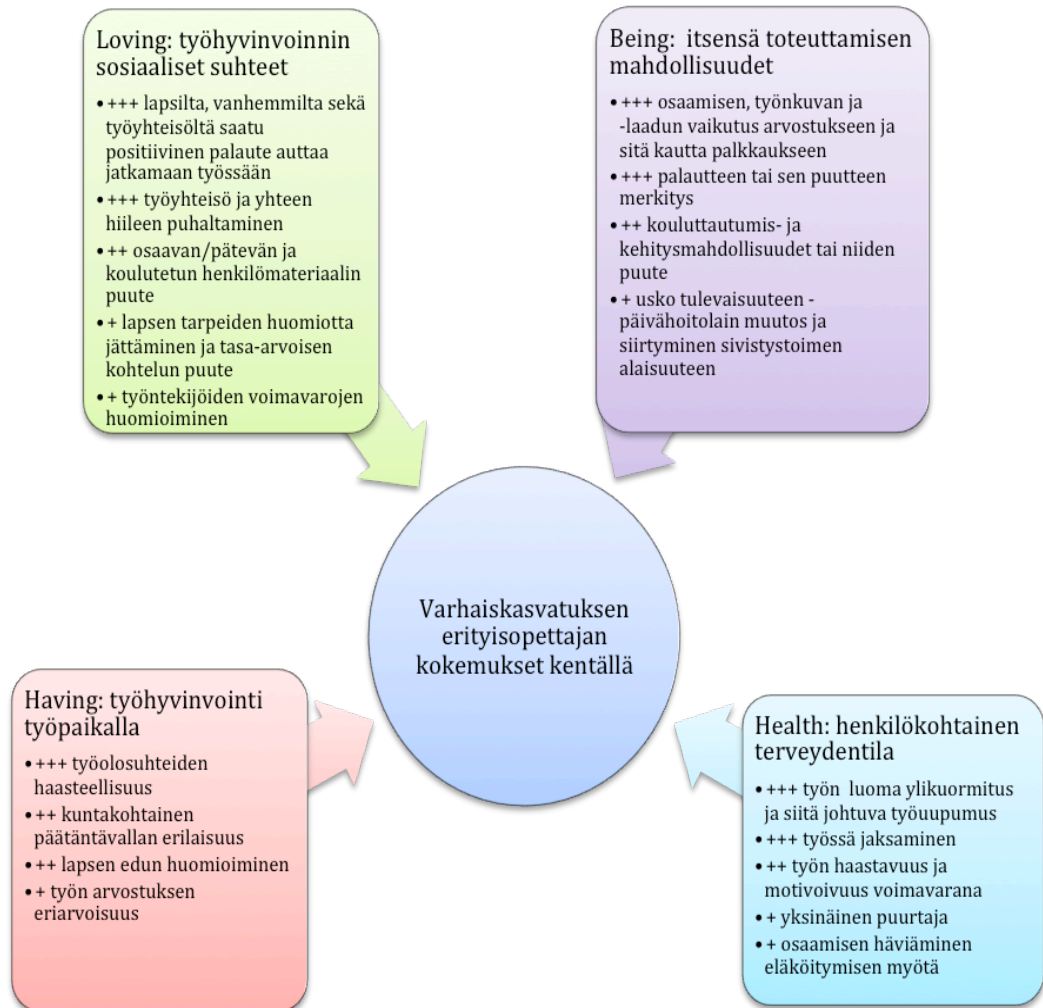
Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat vanhentuneen päivähoitolain tuoman tuen työlleen olevan olematon. Muutoksen tuulet puhaltavat varhaiskasvatuksen kentällä sen siirtyessä sivistystoimen alaisuuteen. Muutosten toivotaankin tuovan uusia mahdollisuuksia ja parempia käytäntöjä varhaiserityiskasvatuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevatkin arvostuksen omaa työtä kohtaan olevan vähäinen. Tämä näkyy heidän kokemustensa mukaan eritoten palkkauksessa. Työmäärään ja sen haastavuuteen verraten palkkauksen tulisi olla samassa linjassa koulun puolella työskentelevien erityisopettajien kanssa. Työnkuvan tarkka rajaaminen ja oikeanlainen palkkaus nähdään varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan hyvinvointia edistävänä tekijänä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat toimivat kentällä myös hyvin erilaisilla työnimikkeillä. Erityisopettajat toivovatkin valtakunnallista ja vakiintunutta työnimikettä kuten varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Koulutuspuhjan toivotaan olevan maisteritasoinen yliopistollinen koulutus. Nimikkeen yhtenäistämällä ja koulutuspuhjan nostamisella maisteritasolle toivotaan tuovan arvostusta myös koulun puolella työskentelevien opettajien sekä muiden päivähoiton kentällä työskentelevien silmissä, että hallinnollisellakin tasolla. Oman työn näkyvyyttä ja arvostusta halutaan nostaa.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat oman työnsä itsenäiseksi. Heillä on vapaus vaikuttaa työpäivän kulkuun. Erityisopettajat kokevat työtahdin kiihtyneen ja työmäärän kasvaneen ja kokevat joskus riittämättömyyden tunnetta. Konsultointi on erityisopettajan oman tiedon varassa ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat kaipaavatkin lisäkoulutusta ja omien aiemmin opitettujen tietojen päivittämistä. Kurssit erilaisista työmetodeista ja -materiaaleista ovat paljon toivottuja. Itsensä kehittäminen ja oman työn reflektointi auttaa jaksamaan työkiireiden keskellä ja nostaa samalla työmotivaatiota. Myös työn haasteellisuuden koetaan nostattavan työmotivaatiota. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat kuitenkin saavansa liian vähän työnohjausta. Työympäristöstä saatu palaute niin lapsilta, vanhemmilta, työtovereilta kuin esimieheltäkin koetaan ehdottoman tärkeänä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat hyvän työyhteisön ja keskinäisen arvostuksen edistävän omaa työhyvinvointia ja jaksamista työssä. Onnistumisen kokemukset varhaiskasvatuksen erityisopettajan työssä vahvistavat voimavaroja ja kasvattavat omaa ammatti-identiteettiä. Osa varhaiskasvatuksen erityisopettajista kokivat olevansa oikealla alalla ja työnsä kutsumus ammattina.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat työn ulkopuolisen elämän tasapainon edesauttavan työhyvinvointia ja työssä jaksamista. Perheeltä saatu tuki ja yhdessäolo sekä omat harrastukset koetaan hyvinvointia edesauttavina tekijöinä. Kunnan irtiotto työelämästä ja rikas vapaa-aika ovat tärkeässä osassa työssä jaksamiselle.

#### ***6.4 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan henkilökohtainen terveydentila (Health)***

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat työssään olevansa toisinaan väsyneitä ja jaksaminen on kortilla. Työn määrä kuormittaa ja syö varhaiskasvatuksen erityisopettajan voimavaroja. Työtahti ja ainainen kiire lisäävät työuupumusta. Työn haastavuus koetaan sekä hyvänä, että huonona asiana. Haastavuus lisää motivaatiota ja toimii voimavarana. Toisinaan haastavat tilanteet kuormittavat, koska usein varhaiskasvatuksen erityisopettaja on yksin. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat työnsä toisinaan yksinäiseksi. Henkilöstön ikääntyminen näkyy varhaiskasvatuksen kentällä erilaisina työrajoitteina ja sairauspoissaoloina.



Kuvio 3. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan kokemuksia kentällä. Kuviossa on + - merkkien määrällä kerrottu vastauksista esille nousseet painopistealueet.

## 7 Tulkintaa ja johtopäätöksiä

### 7.1 Pohdinta

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien työhyvinvoinnista on tehty hyvin vähän tutkimuksia aiemmin, joten pohdin tutkimustuloksia koko päivähoidon henkilöstöä koskevien tutkimusten linjauksiin pohjautuen sekä perusopetuksen erityisopettajien työhyvinvointiin. Tämän tutkimuksen tulokset antavat ajankohtaista ja käytännön läheistä tietoa varhaiskasvatuksen erityisopettajien tämän hetkisestä työhyvinvoinnista ja siihen liittyvistä tekijöistä.

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenäni oli tutkia varhaiskasvatuksen erityisopettajien suurimpia huolenaiheita koskien varhaiserityiskasvatusta. Pitkään sosiaali- ja terveyshuollon alaisena toiminut varhaiskasvatus koetaan junnaavan tieteellisesti paikoillaan. Varhaiskasvatuksen kentällä odotellaan kuumeisesti jo vanhentuneen päivähoitolain uudistumista ja sen tuomia muutoksia niin positiivisessa kuin kielteisessäkin mielessä. Varhaiskasvatuksen yhdistäminen perusopetuksen kanssa saman hallinnon alle edistäisi pitkäjänteistä suunnittelua ja erityiskasvatuksen toteuttamista alle kouluikäisistä lapsista nuoriin opiskelijoihin saakka. Yhteinen hallinto nähdään lisäävän lasten ja nuorten hyvinvointia ja resurssien käyttö järkevöityy. Kunnissa, joissa varhaiskasvatuksen hallinto on yhdistetty opetustoimenhallintoon, on saatu erittäin myönteisiä kokemuksia (Haapaniemi & Ilves 2006). Muutosten toivotaan tuovan uutta ja parempaa varhaiskasvatusta, mutta toisaalta kentällä pelätään aina vain suurempia työmääriä, jotka ovat tällä hetkellä kasvusuunnassa.

Varhaiserityiskasvatuksesta ja erityispäivähoidosta puhuttaessa, käsitteistö on kirjavaa ja vaihtelevaa. Päivähoitolakia tulisikin tarkentaa lapsen erityisten tukitoimien varmistamiseksi ja päivähoidossa työskentelevien henkilöiden työn selkeyttämiseksi. Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat nykyisen päivähoitolain antavan olemattoman tuen työlleen. Myös Korkalaisen (2009) tekemän tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen työkentällä työskentelevien mukaan päivähoitolaista ei ole apua. Nykyisessä päivähoitolaissa ei ole määritelty erityistä tukea tarvitsevaa lasta eikä lapsen tarvitsemia tukitoimia. Varhaiserityiskasvatuksen määrittelemättömyys ja epämääräisyys jo itsessään saavat päivähoidon henkilöstön tuntemaan mahdollisesti epävarmuutta ja riittämättömyyden tunnetta. Myös Heinämäen



(2004) tutkimuksessa oli nostettu esille varhaiserityiskasvatuksen epämääräisyys.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat nykyisen päivähoitolain puitteissa haasteelliseksi toteuttaa hyvää ja laadukasta varhaiserityiskasvatuksesta. Päiväkotien lapsiryhmien lukumäärät ovat kasvaneet vanhentuneen ja puutteellisen päivähoitolain normiston puitteissa. Erityisen tuen tarpeessa olevien lasten määrä tavallisissa lapsiryhmissä on noususuunnassa ja lapsiryhmien heterogeenisuus sekä ongelmien moninaisuus koetaan haasteena. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat huolissaan varhaiskasvatussuunnitelmaan laadittujen kuntoutussuunnitelmien toteutumisesta. Lapsiryhmien tulisi olla pienempiä, jotta lapsille olisi enemmän aikaa ja jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet voidaan ottaa paremmin huomioon. Korkalaisen (2009) tekemän tutkimuksen mukaan yksi päivähoiton puhutuimmista puheenaiheista on lapsiryhmien koko kaikissa kunnissa. Kasvaneiden lapsiryhmien ja hyvin eri tavoin tukea tarvitsevien lasten määrän kasvaessa, päivähoiton henkilökunta on herännyt pohtimaan lapsen tarpeita erityisyyden näkökulmasta, mutta samalla ne vaikuttavat koko työkokonaisuuden jäsentämiseen. Toiminnan organisointi koetaan haastavana isojen lapsiryhmäkokojen ja heterogeenisyyden vuoksi. Lapsiryhmien toimintaa pyritään toteuttamaan jakamalla lapset pienryhmiin, mutta henkilöstön riittämättömyyden ja tilojen vuoksi tämä kuitenkin koetaan hankalaksi. Tutkimukseen osallistuneista varhaiskasvatuksen erityisopettajista muutama tuokin esille juuri pieniryhmätoiminnan ja sen, että pienryhmätoiminnalla ei pystytä pelastamaan koko tilannetta. Lapsiryhmien ollessa suuret, myös ryhmien fyysinen toiminta rajoittuu. Niin sanottuja jakopisteitä ei ole riittävästi saatavilla, jotta pienryhmät saataisiin toimimaan. Ongelma on suorassa yhteydessä myös henkilöstön määrään, sijaisten saatavuuteen ja koulutettujen avustajien puuttumiseen.

Varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevien työntekijöiden koulutustaustat ovat hyvin moninaiset. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemusten mukaan hyvän ja koulutetun henkilökunnan saaminen kentälle on kiven alla. Yliopistollisen koulutuksen saaneita lastentarhanopettajia on vähän, koska moni koulutuksen saaneista jatkaa opintoja ja tai vaihtaa alaa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan kelpoisuuden on saanut useampi henkilö, kuin varhaiskasvatuksen kentällä työskentelee. Haasteena nähdään, miten pedagoginen erityisosaaminen pysyy päivähoidon ja varhaiskasvatuksen kentällä, eikä esimerkiksi siirry perusopetukseen Siirtymiseen lienee moniakkin syitä, mutta

varhaiskasvatuksen säädökset, palkkaus ja työolot nähdään yhtenä syynä. Varhaiskasvatukseen kaivataan vastaavanlaisia laatua ohjaavia määräyksiä kuin perusopetuksessa. Perusopetuksen erityisopetusta ohjaava lainsäädäntö koskee muun muassa ryhmäkokoja. Perusopetuksen työolot ovat houkuttelevammat lomien ja palkkauksen suhteen. (Pihlaja & Viitala 2009, 33-34.) Tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen erityisopettajien joukossa oli myös perusopetukseen siirtyneitä opettajia, jotka kertoivat olevansa huomattavasti tyytyväisempiä työhönsä perusopetuksen parissa, kuin varhaiskasvatuksen kentällä. Muutama tutkimukseen vastanneista koki etteivät palaa enää varhaiskasvatuksen kentälle.

OAJ:n ja LTOL (2012) tehdyn kyselyn mukaan lastentarhanopettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien pula jatkuu edelleen. Erityislastentarhanopettajan viroissa tai toimissa työskentelevistä työntekijöistä, joka viides (19,6) on koulutukseltaan epäpätevä. Erityislastentarhanopettajien vakinaisia virkoja hoitavilla työntekijöillä 12%:lla ei ole kelpoisuutta vastaavaa koulutusta ja määräaikaista erityislastentarhanopettajan työsuhteista 70% on epäpätevän työntekijän hoidettavana. (Lastentarhanopettajanliitto 2012.) Koulutuksen lisääntymisestä huolimatta varhaiskasvatuksen erityisopettajan tehtävissä toimivista on 25% epäpäteviä (Hiltunen & Pihlaja; vrt. Pihlaja 1998; Sosiaali- ja terveysministeriö 2006:16). Vuoden 2008 kunnallisen työmarkkinalaitoksen tekemä selvitys työvoimatilanteesta kertoo, että varhaiskasvatuksen erityisopettajista on suhteellisesti eniten vajetta sosiaali- ja terveydenhuollossa (Pihlaja & Viitala 2009, 34). Myös varhaiskasvatuksen erityisopettajien eläköityminen kuormittaa tilannetta ja kasvattaa koulutustarpeita (Pihlaja & Viitala 2009, 34). Tutkimuksessa yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja kommentoi huolensa seuraavasti:

*” Pätevän henkilökunnan puute sitten kun alamme eläköityä. Täytyvätkö päiväkodit lähihoitajista?”*

Toisena tutkimuskysymyksenäni oli selvittää varhaiskasvatuksen erityisopettajien suurimpia huolenaiheita koskien omaa työtään. Koulutettuja lastentarhaopettajia on yhä vähemmän ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat, että lapsen perushoittoon ja kasvatukseen liittyvät asiat alkavat kadota päiväkodin opettajilta, koska pedagogisen koulutuksen saaneita työntekijöitä on yhä vähemmän. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat pedagogisen osaamisen vähäisyyden olevan suorassa

yhteydessä omaan työhönsä. Korkalaisen (2009) mukaan konsultoivalla varhaiskasvatuksen erityisopettajalla on laaja-alainen näkemys päivähoidon muun henkilöstön osaamisessa. Asiantuntijuudellaan varhaiskasvatuksen erityisopettajat arvioivat muun henkilöstön osaamista ja täydennyskoulutuksen tarpeita. Varhaiskasvatuksen kentältä on katoamassa lastentarhanopettajien vähenemisen ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien riittämättömän saatavuuden vuoksi alan keskeinen perus- ja erityisosaaminen. Varhaiskasvatukseen ja erityisesti lapsen suuntautunut perusosaaminen on kaventunut koulutusmuutosten myötä. Lastenhoitaja- ja päivähoitajakoulutuksen on korvannut yleisempi sosiaali- ja terveystieteiden ammattillinen lähihoitajakoulutus. (Kinos 2006; Kinos & Laaksonen 2006.) Tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat, että varhaiskasvatuksen työkentällä lastentarhanopettajia korvataan lastenhoitajilla ja lastenhoitajia taas avustajilla. Myös lastentarhaopettajien virkaa on tullut tekemään sosionomikoulutuksen saaneita työntekijöitä. Koska yliopistollisen lastentarhaopettajan koulutuksen ja sosionomin koulutuksen koulutus pohja- ja rakenne ovat erilaiset, kokevat varhaiskasvatuksen erityisopettajat sosionomien pedagogisen osaamisen vähäisemmäksi kuin yliopistollisen koulutuksen saaneilla. Koulutuksellisten eriävyyksien valossa myös henkilökunnan osaaminen on eritasoista. Pedagogisesti koulutettujen työntekijöiden määrän vähentyminen vaikeuttaa mahdollisuuksia tunnistaa, korjata ja ehkäistä riittävän varhain lasten ongelmia (Pihlaja 2003; Heinämäki 2004a).

Tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat työnsä muuttuneen yhä haasteellisemmaksi. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työkuva voi olla hyvin moninainen ja kokonaisuudeltaan laaja. Yhdellä varhaiskasvatuksen erityisopettajalla voi olla vastuualueinaan oma lapsiryhmä ja sen lisäksi koko talon erityiskasvatus ja muun päivähoidon henkilökunnan konsultointi. Kiertävällä ja konsultoivalla varhaiskasvatuksen erityisopettajalla voi olla koko kunnan tai vielä laajempi vastuu alue erityiskasvatuksesta ja konsultoinnista. Tulokset ovat linjassa myös Korkalaisen (2009) tutkimuksen mukaan, jossa varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevät kasvatusalan ammattilaiset kokivat varhaiskasvatuksen työkentän muuttuneen yhä haasteellisemmaksi. Työkokonaisuudet nähdään liian laajoina ja työn vaatimusten kasvaessa oma ammattitaito joutuu koetukselle päivittäin. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan jo entuudestaan laajaan työkuvaan on tullut lisäksi toisten varhaiskasvatuksen ammattilaisten konsultointi oman työn rinnalla. (Korkalainen 2009, 131.)

Tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen erityisopettajien suuri huoli kohdistuu itse lapseen. Kuinka tarjota jokaiselle lapselle yksilöllistä varhais- sekä erityiskasvatusta, hoitoa ja opetusta. Suuressa lapsiryhmässä koetaan olevan aina kiire, aikapula ja riittämättömät toimintatilat sekä henkilöresurssit toiminnan toteuttamiseen. Henkilöstön riittämättömyyden vuoksi tämä koetaan vaikeana. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan keskeinen työalue varhaiserityiskasvatuksessa on erityisen tuen tarpeessa olevat lapset, mutta myös lasten vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on tärkeässä asemassa. Tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemusten mukaan myös yhteistyö vanhempien kanssa on muuttunut haastavammaksi. Lasten hyvinvointi saattaa jäädä vanhempien pahanolon ja väsymyksen jalkoihin. Kiire on myös läsnä päivittäisissä kohtaamisissa ja keskusteluissa. Vanhempien pahaolo koetaankin heijastuvan juuri varhaiskasvatuksen erityisopettajien työhyvinvointiin ja jaksamiseen. Myös Kaukoluodon (2010, 67) tutkimuksen mukaan yhteistyö vanhempien kanssa koetaan muuttuneen. Yhteistyön ja muodot sekä haasteellisuus on selvästi lisääntynyt. Työn vaatima ammattitaito sekä asiantuntijuus ovat tulleet haasteellisempaan tilanteeseen ja osa työntekijöistä koki yhteistyön henkisesti hyvin kuormittavana. Osa työntekijöistä koki työvälineidensä riittämättömyyden selvittääkseen muuttuneista tilanteista. Korkalaisen (2009) tutkimuksen mukaan vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön kaivataan kovasti apua. Yhteistyö koetaan takkuisena ja parannusta toivotaan juuri lapsen edun kannalta (Korkalainen 2009, 143.)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat olevansa joskus yksin vastuullisen työtehtävänsä parissa. Aina ei tunnu puhuttavan samaa pedagogista kieltä muun päivähoiton henkilöstön kanssa. Kollegiaalinen tuki saattaa olla toisinaan kaukana ja päivähoiton johtajalta saatu ymmärrys ja tuki vähäinen. Tutkimuksen erityisopettajat kokivat kaipaavansa enemmän tukea juuri johtajaltaan. Myös asenteiden erityisyyttä koetaan vaikuttavan työhön. Erityistä tukea tarvitsevat lapset nähdään budjetoinnissa vain menoerinä. Korkalaisen (2009) tutkimus tuo esille samankaltaisia tuloksia, jossa henkilöstö odottaa johtajalta enemmän tukea kuin tuntevat saavansa. Myös johtajien vastuu alueet ja työmäärä koetaan kasvaneen. Erityiskasvatukseen liittyy enemmän yhteistyötä, kuten palavereja, keskusteluja ja yhteistyökumppaneiden kanssa tehtävää yhteistyötä. (Korkalainen (2009, 145). Tutkimuksessani nousee kuitenkin esille myös johtajien asenteet erityisyyttä kohtaan vaikeuttaen kehitys- ja yhteistyön tekemistä varhaiserityiskasvatuksessa.

Kolmantena tutkimuskysymyksenä oli selvittää varhaiskasvatuksen erityisopettajan työoloja ja keinoja joilla parantaa työhyvinvointia ja työoloja. Työolosuhteiden merkitys on suuri puhuttaessa jaksamisesta ja työhyvinvoinnista. Työturvallisuuslain mukaan työnantajan tulee huolehtia työntekijöiden turvallisuudesta ja terveydestä työssä. Työnantajan on otettava huomioon työolosuhteet, työympäristö ja työntekijöiden henkilökohtaiset mahdollisuudet työntekijänä. Työn suunnittelussa ja mitoituksessa tulisi ottaa huomioon työmäärän tuoma kuormitus ja sen jakautuminen tasaisesti työntekijälle. (Lastentarhanopettajaliitto 2009, 60-61.) Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat työn laajuuden ja selkiytymättömän työnkuvan kuormittavan työhyvinvointia ja jaksamista. Stamin (1999) tutkimuksen mukaan laaja-alaisen erityisopettajan työkentän määrittely auttaisi rajaamaan työtä ja edistäisi työssä jaksamista, mutta työnkuvan määrittelemättömyys nähdään myös mahdollisuutena muovata työkentästään haluamansa. (Stam 1999, 57.) Tutkimuksen erityisopettajat kokevatkin työnsä itsenäiseksi, jolloin he voivat vaikuttaa työpäiviensä suunnitteluun ja aikataulutukseen. Yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja toteaaakin seuraavanlaisesti:

*”Työn vaihtelevuus on suurin työhyvinvointiin liittyvä asia. Voi myös tilanteen vaatiessa tehdä pitkää päivää ja joskus lyhyempää. Ei ole niin sidottu kelloon.”*

Tutkimustuloksia tarkasteltaessa palkkaus nousi suurimmaksi kysymykseksi työolojen parantamisen kannalta. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat työmäärän ja sen haastavuuden olevan epäarvoisessa suhteessa palkkaukseen. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat saavansa aivan liian pientä palkkaa. Alhainen palkkaustaso koetaan myös työn arvostuksen puutteena. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat haluaisivat palkkauksen samalle tasolle perusopetuksessa työskentelevien erityisopettajien kanssa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan koulutus halutaan pohjautuvan maisterikoulutukseen ja työsuhde- ja virkanimikkeiden yhdistäminen varhaiskasvatuksen erityisopettajaksi toivotaan tuovan korkeampaa arvostusta myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan työlle. Arvostuksen noustessa toivotaan myös palkkauksen nousevan sille kuuluvalla tasolla.

Viimeisenä tutkimuskysymyksenä oli selvittää niitä tekijöitä, jotka edesauttavat varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhyvinvointia ja pitävät alalla. On selvää, että

työssä jaksaminen ja uupumus johtuu muun muassa työpaikoilla esiintyvistä kiireistä ja yhä kasvavasta työmäärästä, jonka alati muuttuva työkenttä aiheuttaa. Tutkimustulosten valossa varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat työssään väsymistä ja heillä on työssä jaksamisen ongelmia. Työmäärä ja työtahti on kasvanut lasten ongelmien määrän ja haasteellisuuden kasvaessa sekä vanhempien tuoman haasteellisuuden valossa. Jos pohditaan tutkittujen työssä jaksamista Stjernbergin (1989) mukaan, niin laaja-alaisella erityisopettajalla on itse asiassa potentiaalia väsymykseen. Nouseva urakehitys on heikkoa ja kollegiaalinen tuki vähäistä ja lapset ovat käytökseltään haastavia.

Työhyvinvoinnin parantamiseen ja ylläpitoon vaikuttavat palaute ja moniammatillinen yhteistyö. Palautteen saaminen lapsilta ja vanhemmilta on koettu voimavarojen kasvun ja työssä jaksamisen edellytyksenä. Hyvin tehty työ ja onnistumisen kokemukset kasvattavat työmotivaatiota ja omaa ammatillista identiteettiä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajalle syntyy olo, että tietää mitä tekee ja se tuottaa tulosta. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työ tapahtuu moniammatillisessa yhteistyössä, jossa kollegiaalinen palaute koetaan kannustavana. Hyvin toimiva yhteistyö koetaan parantavan työhyvinvointia ja jaksamista. Takalan (1999, 47) tutkimuksen mukaan kollegiaalinen keskustelu oli tärkeä tuki varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtä jäsentäessä. Myös Stamin (1999, 57) tutkimuksen mukaan palautteen saaminen auttaa jaksamaan työssään. Palautetta saadaan vähän kollegoilta ja lapsilta tuleva palaute tulee osata noukkia pienistä asioista. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat myös esimieheltä saadun tuen työhyvinvointia edesauttavaksi tekijäksi. Työhyvinvointia tehdään yhdessä. Hyvä yhteistyö, avoin keskusteluilmapiiri ja keskinäinen toisen työn arvostaminen nähdään parantavan työhyvinvointia. Korkalaisen (2009, 162) tutkimuksen mukaan yhteistyön lisääntyminen lähensi henkilökuntaa ja asioiden jakaminen ja reflektointi koettiin työtä helpottavana asiana.

Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat päivittäin haasteellisia tilanteita, joissa tarvitaan vahvaa osaamista ja ammattitaitoa. Työ koetaan erittäin haasteelliseksi, mutta haasteellisuus osataan nähdä myös positiivisena, itseään motivoivana tekijänä. Työhyvinvoinnin koetaan olevan kortilla, mutta jaksamiseen on etsitty apua sekä hyvällä, että huonolla menestyksellä. Kaikki tutkimukseen vastanneista varhaiskasvatuksen erityisopettajista eivät jääneet varhaiskasvatuksen alalle. Suurin osa vastanneista kuitenkin kokivat varhaiskasvatuksen erityisopettajan työn mielenkiintoiseksi ja itselleen juuri oikeaksi paikaksi tehdä työtä. Varhaiskasvatuksen

erityisopettajat kuitenkin tuntuvat viihtyvän työssään haasteista huolimatta. Lapsilta, vanhemmilta, työtiimiltä, johtajalta sekä muilta yhteistyötahoilta saatu positiivinen palaute ja tuki on avainasemassa varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhyvinvoinnissa ja työssä jaksamisessa. Myös Swanson Gehrke & Murri (2006, 182-183) tutkimuksen mukaan erityisopettajat pysyvät työssään johtajalta ja kollegoilta saadun tuen takia. Rakkaus lapsiin ja halu auttaa perheitä pitää varhaiskasvatuksen erityisopettajan työssään. Erään varhaiskasvatuksen erityisopettajan motto menee seuraavasti:

*”Vain sydämellään näkee hyvin, tärkeimpiä asioita ei näe silmillä ”*

*– Pikku Prinssi, Antoine de Saint-Exupéry”*

## **7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja arviointi**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatuksen erityisopettajien työhyvinvointia ja huolenaiheita, jotka koskivat varhaiserityiskasvatuksen tilaa ja heidän omaa työtänsä. Tutkimuksessa selvitettiin myös varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia työhyvinvointia edistävästä tekijöistä, jotka pitävät heidät varhaiserityiskasvatuksen alalla. Tutkimuksen empiirinen aineisto kerättiin Suomen varhaiskasvatuksen erityisopettajat ry:n toimesta ja olen saanut käyttää heidän tutkimusaineistoaan omassa pro-gradu tutkimuksessani. Tutkimus toteutettiin webropol kyselynä Suomen varhaiskasvatuksen erityisopettajat ry:n omilla internet sivuilla. Kysely oli laadittu Suomen varhaiskasvatuksen erityisopettajat ry:n jäsenille. Tutkimuksen kysely piti sisällään tutkimuskohteiden sukupuolen, iän, kotipaikkakunnan, koulutusohjelman, työkokemusvuosien ja työnimikkeiden lisäksi avoimia kysymyksiä, joihin varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat saaneet kokemuksiaan kertoa. Tutkimuksessani kuvasin ja erittelin varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia työolosuhteista, jotka vaikuttavat työhyvinvointiin ja jaksamiseen. Analysoin erityisopettajien vastauksia koskien varhaiserityiskasvatuksen tilaa ja kuinka se vaikuttaa myös heidän omaan työhönsä. Lopuksi kuvailin edesauttavia tekijöitä työhyvinvoinnin ja jaksamisen kannalta. Mikä pitää varhaiskasvatuksen erityisopettajan työssään?

Suomen varhaiskasvatuksen erityisopettajat ry oli suorittanut tutkimukseen jäsenilleen hieman ennen kuin aloin oman tutkimukseni tekemisen. Itseltäni säästyi aikaa tutkimuskyselyn laatimisessa, lähettämisessä ja kokoamisessa. Koska Suomen

varhaiskasvatuksen erityisopettajat ry:n tutkimuskysymykset oli laadittu omia jäseniään varten, tuli minun tutkijana nostaa jo asetetuista kysymyksistä esiin ne vastaukset, jotka toisivat vastauksia omiin asettamiini tutkimuskysymyksiin. Koska kysymykset olivat avoimia, oli osa vastaajista vastannut laajasti. Alkuperäinen kysymysten asettelu tuotti hieman hankaluuksia löytää vastauksia omiin asettamiini tutkimusongelmiin, mutta kyselyn laaja otanta helpotti lopulta vastauksien saamista. Jo tehdyn kyselyn pohjalta muodostin teoreettisen viitekehyksen, jotta teoreettinen pohja kuvaisi parhaalla mahdollisella tavalla tutkittavaa asiaa.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida pätevyyden (validiteetti) ja luotettavuuden (reliabiliteetti) käsitteillä, jotka usein yhdistetään kvantitatiiviseen tutkimusperinteeseen. Jotkut tutkijat kokevat näiden käsitteiden perinteisessä merkityksessä olevan sopimattomia laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereiksi (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Tuomen ja Sarajärven (2009, 134) mukaan ei ole mitään selkeää ja yksiselitteistä mallia laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimisessa. Pätevyyden ja luotettavuuden käsitteiden korvaamiseksi listaankin uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistuksen käsitteet, joiden pohjalta myös oman tutkimukseni luotettavuutta on tarkasteltu. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin tutkijoiden käsitteet ja tulkinnat vastaavat tutkittavien käsitteitä. Oman tutkimukseni uskottavuutta ja luotettavuutta olen pyrkinyt kasvattamaan, kuvaamalla mahdollisimman tarkasti tutkimusprosessia ja tutkimuksen toteutuksen vaiheet huolellisesti raportoimalla. Luotettavuuden kannalta tutkijan on pystyttävä perustelemaan juuri niitä valitsemiaan luokituksia ja kuvauksia tutkittavien maailmasta (Hirsjärvi & Hurme 2001). Pyrin todentamaan tekemiäni tulkintoja kuvaamalla tutkittavien suoria lainauksia kysetutkimuksenaineistosta. Osa lainauksista on melko pitkiäkin, jotta tutkittavien ääni saataisiin riittävästi kuuluviin.

Siirrettävyyden käsitteellä tarkoitetaan sitä, missä määrin tulokset ovat yleistettävissä. Tulosten yleistettävyyttä tukee laaja otanta, sillä tulokset oli kerätty ympäri suomea. Tutkimus on teoriapohjainen, joten tutkimuksessa käytettyä hyvinvointimallia on käytetty jo aiemmin ja on näin ollen antanut tuloksia muistakin kohderyhmistä kuin käsillä olevassa tutkimuksessa olleista. Laadullisessa tutkimusperinteessä tulosten siirrettävyys ei ole niin keskeistä, vaan tärkeämpää on syvällisen tiedon saaminen tutkittavilta ja tutkittavasta aiheesta. Alkuperäiseen tutkimukseen osallistuminen oli ollut vapaaehtoista, minkä vuoksi kyselyyn oli ehkä vastannut aktiivisempia



varhaiskasvatuksen erityisopettajia, jotka haluavat saada äänensä kuuluviin ja jakaa omia ajatuksia sekä kokemuksiaan. Uskon tutkimustulokseni siirrettävyyteen ja väitän kyselyyn vastanneiden opetus- kasvatusta- ja palvelualalla työskentelevien erityisopettajien ajatusten olevan samankaltaisia kuin monen muun kunta- ja palvelualoilla työskentelevien työntekijöiden kanssa.

Tutkimuksen varmuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijan tulisi olla tietoinen omista ennako-oletuksistaan. Tutkimusta tehtäessä tutkijan on tiedostettava omien arvojen ja uskomusten heijastuminen tehtyihin tulkintoihin, esimerkiksi tutkijana omakohtaisella kokemuksella varhaiskasvatuksen kentällä työtä tehneenä koen varhaiskasvatuksen erityisopettajan työssä jaksamisen ongelmia. Hypoteesin asettaminen ei ole päämääränä laadullisessa tutkimuksessa, mutta tutkimuksessani pyrin tiedostamaan omat aiheeseen liittyvät ennako-oletukseni ja kokemukseni. Tutkimuksen aineiston kuvailun ja tulokset olen pyrkinyt kokomaan kyselyyn vastanneiden kokemusten ja mielipiteiden pohjalta mahdollisimman objektiiviseksi. Eskolan & Suorannan (1998, 212) mukaan viimeisin luotettavuuden kriteeri on vahvistuvuuden periaate, joka tarkoittaa mahdollisuutta yhdistää tutkimuksesta tehdyt tulkinnat aiempiin tutkimuksiin. Tutkimus aiheestani ei ole tehty paljoa aiempaa tutkimusta, mutta se on rinnastettavissa esimerkiksi koulun puolella työskentelevien erityisopettajien ja luokanopettajien tuloksiin, joita on taas tutkittu enemmän kuin varhaiskasvatuksen kentällä. Esittelen tutkimuksessani aiheeseen liittyvää aiempaa tutkimusta ja vertailen niitä myös omiin tutkimustuloksiin työni lopussa.

Tutkimuksen pätevyydellä viitataan siihen, tutkitaanko tai mitataanko sitä asiaa, jota on tarkoituskin tutkia (Metsämuuronen 2006, 48). Pätevyydellä nähdään olevan erilaisia ala-lajeja, kuten sisäinen, ulkoinen ja teoreettinen pätevyys. Sisäinen pätevyys nähdään tutkimuksen sisäisenä loogisuutena ja ristiriidattomuutena, ulkoinen merkitsee tulosten yleistettävyyttä muihin tapauksiin. Teoreettinen pätevyys kuvailee sitä, ovatko tutkimuksessa teoreettiselta pohjalta tehdyt oletukset ja niiden mittaaminen onnistunut, eli vastaako ne yleisesti hyväksytyjä aiemmin muiden tutkijoiden tekemiä havaintoja tutkittavasta ilmiöstä (Hirsjärvi ym. 2004.) Pätevä tutkimus on toteutettu hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen, näin ollen tutkimuksen täytyy onnistua monessa suhteessa. Tutkimusasetelman ja tutkittavan joukon tulee vastata tutkimuksen kysymyksenasettelua, teoreettisen viitekehyksen tulee soveltua tutkittavaan ilmiöön ja selkeästi muodostettujen teoreettisten käsitteiden tulee olla operationalisoitu

tutkimuksessa käytettävään menetelmään. Tutkimusmenetelmän tulee myös soveltua asetettujen tutkimusongelmien selvittämiseen ja tutkimus aineiston analysoinnin sekä tulosten tulkinnan tulee olla huolella tehtyjä. (Cohen, Manion & Morrison 2000.)

Omassa tutkimuksessani pätevyys liittyy niin sisäiseen kuin teoreettiseen pätevyYTEENKIN. Sisäinen pätevyys eli kertoivatko varhaiskasvatuksen erityisopettajien kysely todella heidän tutkittavia ilmiöitä koskettavista käsityksistään. Käyttämäni tutkimusaineisto kostui webropol kyselystä, johon tutkittavat ovat voineet osallistua vapaaehtoisesti haluamillaan tiloilla esim. kotoaan, joten vastauksiin on voitu käyttää vapaaehtoinen määrä aikaa ja kysymysten ollessa avoimia, on tutkittavien ollut mahdollisuus vastata niin laajasti kuin suppeastikin. Vastauksiin on voinut vaikuttaa tutkittavien oma henkilökohtainen elämäntilanne ja itse fyysinen tila, jossa tutkimukseen on vastattu. Käsiteltävänä ollut materiaali tarjosi arvokasta tietoa varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksista koskien työhyvinvointia, että päätin ottaa tutkimukseeni koko kyselyyn vastanneiden määrän, enkä pienempää otantaa, joka olisi ollut riittävä määrä gradu-tasoiselle tutkimukselle. Koko otannan valintaan vaikutti tutkittavien vastaukset, jotka olivat minusta niin hedelmällisiä. Koska osa vastauksista oli hyvin suppeita, ajattelin sen mahdollisesti vaikuttavan tutkimustuloksen saantiin ja valittuun laadulliseen tulosten esitystapaan negatiivisesti. Valittu otanta olisi voinut jättää kullannarvoista tietoa ja kokemuksia pois tuloksia selvittäessä.

Tutkimustulosten luotettavuuteen ja pätevyYTEEN voi tutkija luonnollisesti itse vaikuttaa, jonka vuoksi olenkin tutkimuksessani pyrkinyt kuvaamaan aineiston käsittelyn ja luokittelun riittävän yksityiskohtaisesti ja ymmärrettävästi. Olen pyrkinyt tämän luvun ohella arvioimaan luotettavuutta ja siihen liittyviä tekijöitä myös tutkimuksen muissa osioissa ja kokonaisuudessaan pyrin tutkimuksessani siihen, että tutkimuksen luotettavuutta, pätevyYTEEN kuin käyttökelpoisuutta voi arvioida myös lukija itse (Cohen, Manion & Morrison 2000). Tutkimukseni ensisijaisena tarkoitukseni on ollut kuitenkin muodostaa tutkimus, jossa teoria ja aineisto puhuttelevat toisiaan ja näin muodostavat yhdessä tietopohjan tutkimusongelmien ratkaisulle. Tutkimuksessa käyttämäni teoreettinen viitekehys vaikutti luonnollisesti tutkimusongelmien asetteluun ja työni tutkimustehtävään. Pro-gradu tutkimukseni aineiston analysoiminen pohjautui teoriasidonnaiseen eli teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin, joka sijoittuu aineisto ja teorialähtöisen analyysin välimaastoon (Tuomi & Sarajärvi 2009). Tutkimukseni pohdinta osioon, jonka esitin edellä, olen koonnut sekä aineistoon että teoriaan

pohjautuvia päätelmiä siten, että käytän tutkimukseni teoriapohjaa apuna johtopäätöksien muodostamisessa ja peilaan samankaltaiseen aiheeseen viittaavia tutkimustuloksia tämän tutkimuksen johtopäätöksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009).

### **7.3 Kehittämisaatuksia**

Päivähoidon kentällä varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on odottava tunnelma. Mitä tulevaisuus tuo tullessaan varhaiskasvatuksen ja varhaiserityiskasvatuksen siirtyessä sivistystoimen alaisuuteen? Suurimmat odotukset koskevat kuitenkin jo vanhentuneen päivähoitolain uudistamista. Miten varhaiserityiskasvatus ja sen keskellä erityistä tukea tarvitseva lapsi otetaan huomioon? Miten valtakunnalliset linjaukset jakautuvat kuntien kesken? Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat työnkuvien laajuuden ja moninaisuuden olevan esteenä toteuttaa hyvää varhaiserityiskasvatusta. Erityistä tukea tarvitseva lapsi jää vähemmälle huomiolle kun varhaiskasvatuksen erityisopettaja yrittää kahlata paperitöiden lomassa palaverista ja projektista toiseen. Niin kauan kuin kunnilla on ns. vapaat kädet toteuttaa itsenäisesti varhaiserityiskasvatusta, ovat kentällä työskentelevien varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuvan rajaaminen mahdoton tehtävä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat toivovatkin valtakunnallisia linjauksia ja lakisääteisiä ohjeita, jotta kuntien tapa tuottaa ja antaa varhaiserityiskasvatuksen palveluja olisi mahdollisimman yhtenäinen kuntien koosta riippumatta. Tällöin varhaiskasvatuksen erityisopettajien työkuva voitaisiin enemmän yhtenäistää ja palkkauskin saada työnkuvan mukaiseksi. Omasta mielestäni olisi mielenkiintoista suorittaa tämä samainen tutkimus uudelleen muutamien vuosien päästä uuden päivähoitolain astuessa voimaan. Miten varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat kokeneet uuden päivähoitolain vaikuttaneen työhönsä ja ovatko huolenaiheet muuttuneet koskien varhaiserityiskasvatusta ja heidän omaa työtään? Miten uudistunut päivähoitolaki näkyy arjessa ja saadaanko siitä kaivattu apu varhaiskasvatuksen kentälle?

Varhaiskasvatuksen kentälle kaivataan suuria muutoksia. Uuden varhaiskasvatuslain tulisi antaa varhaiskasvatukselle selkeä määrittely ja tavoitteet. Varhaiskasvatuslain astuessa voimaan kuntien lakisääteinen toiminta tulisi yhtenäistää. Tällä hetkellä kuntien itsenäisen päätösvallan myötä löytyy valitettavan paljon porsaanreikiä, joita käytetään häikäilemättä hyödyksi. Lapsiryhmien koot paisuvat yli äyräiden ja tilanetta selitellään väliaikaisilla ylityksillä. Sen tähden toimivan ja laadukkaan varhaiskasvatuksen tuottaminen vaatii lakisääteisiä lapsiryhmäkokoja ja

henkilöstörakenteen uudistamista. Opettaja on vastuussa ryhmän pedagogisesta toiminnasta ja jokaisessa lapsiryhmässä tulisi olla opettaja. Peruspilarien ollessa kunnossa, on myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan helpompi toteuttaa varhaiserityiskasvatusta. Varhaiskasvatuksen kentälle tarvitaan edelleen pedagogisesti osaavia ja työhönsä sitoutuvia työntekijöitä. Tutkimustuloksia ajatellen muutoksia tarvitaan muun muassa palkkaukseen. Varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevien erityisopettajien palkkaus tulisi nostaa vastaamaan työmäärän ja vaativuuden tasoa. Ehkä parempi palkkaus houkuttelisi erityisopettajia jäämään varhaiskasvatuksen kentälle. Yliopistoihin lisättyjen koulutuspaikkojenkaan ei ole nähty vaikuttavan riittävästi huutavaan opettajapulaan. Varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevien opettajien koulutuspohja tulisi muuttaa maisteritasoiseksi. Koulutustason nostaminen maisteritasoiseksi toisi kaivattua arvostusta ja näin ollen voisi vaikuttaa myös palkkaukseen. Varhaiskasvatuksen laadun tausta on osaava kasvatusalan ammattilainen.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaa tulisi rajata ja selkeyttää. Kuntien erilaisuus vaikeuttaa selkeän työnkuvan määrittelyä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat myös työmäärän kasvaneen. Palkkaamalla enemmän erityisopettajia työmäärää ja vastuuta voitaisiin jakaa useammille harteille. Niin sanotuista kaksoisviroista, joissa erityisopettaja työskentelee sekä lapsiryhmässä että konsultoivana erityisopettajana on luovuttava. Miten erityisopettaja voi jaksaa kahden viran työmäärän uupumatta? Jotta varhaiskasvatuksen erityisopettaja voi työssään hyvin, on työnohjauksen kuuluttava työnkuvaan. Kollegiaalinen tuki selvästi ehkäisee työn aiheuttamaa stressiä ja alalla pysymistä (Rautiainen & Keskinen 1999).

Päivähoidon rakenne erityistä tukea tarvitsevien lasten sijoittuessa tavallisiin lapsiryhmiin on inklusiivinen, mutta inklusiivisiin käytäntöihin on vielä matkaa (Pihlaja 2003). Tämä edellyttää asennemuutosta niin hallinnon kuin käytännön työssä olevilla ammattilaisilla. Juuri nämä asenteet erityisyyttä kohtaan nousevat esiin myös tutkimukseeni vastanneiden varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksista. Kyselyyn vastanneista moni tuo esille työnantajan tuen puutteen ja asenneongelmat erityisyyttä kohtaan. Vastanneiden mielestä myös päivähoitokentällä muillakin kuin johtajilla on asenteellisuutta erityisyyttä kohtaan. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertovat kokemuksistaan seuraavalla tavalla.

*”Henkilökunnan väsyminen on hyvin näkyvä osa työtäni. Erityislapsia siedetään entistä vähemmän ryhmässä. Ei jakseta myöskään kuntouttaa lasta, kuvien käyttö on vaikeaa, kun koetaan, että niille ei ole aikaa jne.”*

*” Ei ole oikein, että työ muuttuu perushoidoksi työnantajien ymmärtämättömyyden vuoksi.”*

*”Erityisen huolestunut olen päiväkotijohtajien ja palvelupäälliköiden välinpitämättömyydestä lähes kaikkia lapsia koskevissa asioissa. Asioita päätetään taloudellisin ja muuten 'kätevin' perustein, jolloin varhaiskasvatusta koskevia lakeja siekailematta jatkuvasti rikotaan ja lapsen etu ja oikeudet eivät toteudu”*

Tutkimuksessani varhaiskasvatuksen erityisopettajan hyvinvointia on katsottu monelta eri kantilta. Tutkimukseen vastanneiden varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia huolenaiheista koskien varhaiserityiskasvatusta, nousi lisätutkimuksen aiheeksi asenteet ja sen vaikutus varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevien erityisopettajien työhyvinvointiin. Haluaisin kuulla johtajien kokemuksia varhaiserityiskasvatuksesta, erityistä tukea tarvitsevista lapsista ja niiden merkityksestä ja vaikutuksesta varhaiskasvatuksen kentällä. Mistä mahdolliset asenteet erityisyyttä kohtaan syntyvät ja millä tavoin erityisyyttä voitaisiin tuoda enemmän esille juuri positiivisena asiana ja lasten erilaisuus rikkautena päivähoiton arjessa. Haluaisin kuulla päivähoiton ja varhaiskasvatuksen johtajien ajatuksia ja kokemuksia varhaiskasvatuksen erityisopettajien merkityksestä arjen keskellä. Ovatko johtajat tietoisia varhaiskasvatuksen erityisopettajien todellisesta työmäärästä? Olisi mielenkiintoista myös kuulla johtajien ajatuksia kuntien päätäntävällästä varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisesta? Kaipaavatko johtajat valtakunnallisia ja lakisäätteisiä säädöksiä varhaiserityiskasvatuksen toteutuksesta?

## Lähteet

Abel, M. H. & Sewll, J. 1999. Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *Journal of education Research* 92, 287-293.

Ahola, K., Gerlander, E.M., Kalimo, R. 2001. Työntekijän ajattelu- ja toimintatapojen yhteys työuupumukseen *Työ ja ihminen* 15(3), 192–206.

Aitta, U. 2006. Ylemmät toimihenkilönaiset työ- ja aikapaineiden ristiaallokossa. Teoksessa A-M. Lehto; Sutela & A. Miettinen (toim.) 2006. Kaikilla musteilla. Artikkeleita työolotutkimuksesta. Helsinki: Tilastokeskus. Tutkimuksia 244. Työmarkkinat 2006.

Alijoki, A. 2006a. Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen- tukitoimet ja suoriutuminen. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 270.

Alijoki, A & Pihlaja, P. 2012. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala, & L. Turja (toim) *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (2. Painos). Jyväskylä: PS-kustannus.

Allardt, E. 1973. About dimensions of welfare. An Exploratory Analysis of a Comparative Scandinavian Survey. Helsinki: University of Helsinki.

Allardt, E. 1975. Dimensions of welfare i a comparative Scandinavian Study. Research Group for Comparative Sociology. Research Reports 9. Helsinki: Univerststy of Helsinki.

Allardt, E. 1976a. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Helsinki: WSOY.

Allardt, E. 1976b. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia vertailevan pohjoismaisen tutmkimuksen valossa. Helsinki: Turun korkeakoulujen yhteiskunnalistaloudellinen tutkimusyhdistys. Helsinki.

Allardt, E. 1989. An updated indicator system: having, loving, being. Helsinki: University of Helsinki

Aro, A. 2002. Yritän vain hoitaa omaa tehtävääni. Helsingin: Edita.

Aro, A. 2006. Onko työssä tolkkua? Helsinki: Edita Prima Oy.

Asetus lasten päivähoidosta. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239>  
(viitattu 30.5.2014)

Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännössä oppimaan. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 55-81.

Blackman, J.A. 2003. Early Intervention: An overview. Teoksessa S.Osom, M. Hanson, J.A. Blackman & S. Kaul. Early intervention practices around the world. Baltimore: Brookes Publishing, 1-26.

Bricker, D. 1995. The challenge of inclusion. Journal of Early Intervention 19 (3), 179-194.

Bricker, D. 2000. Inclusion: how the scene has enchanged. Topics in Early Childhood Special Education 20 (1), 14-19.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. Research methods in education. London, UK: Routledge.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. 2001. The job demands-resources model of burnout. Journal of Applied Psychology, 86, 499-512.

Hargreaves, A. & Fullan, M. 2000. Mentoring in the new millennium. Theory Into Practise 39 (1), 50-56.

Eichinger, J. 2000. Job Stress and Satisfaction Among Special Education Teachers: effects on gender and social role orientation. *International Journal of Disability, Development and Education*. 47 (4), 397-412.

Erikson, E & Arnkil, T. 2005. *Huoli puheeksi. Opas varhaisista dialogeista*. Oppaita 60. Helsinki: Stakes.

Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Opetusministeriö.

Esiopetuksen tila Suomessa. Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle esiopetuksenuudistuksen vaikutuksista ja tavoitteista. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 2004:32.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. Helsinki: Opetushallitus.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. 2.painos. Helsinki: Opetushallitus.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Forma, P., Väänänen, J. & Saari, P. 2004. *Kuntatyö 2010. Työhyvinvointi kuntasektorin toimialoilla vuonna 2003. Kuntien eläkevakuutus*. (viitattu 22.4.2014)

<http://www.keva.fi/fi/julkaisut/Sivut/tutkimusjulkaisut.aspx>

Fullan, M. 1994. *Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa, Suom. T. Kananoja*. Helsinki: Painatuskeskus.

Färkkilä, N., Kahiluoto, T. & Kivistö, M. 2006 *Lasten päivähoidon tilannekatsaus. Syyskuu 2005. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö: Helsinki*. (viitattu 23.4.2014)

[http://www.stm.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=28707&name=DLFE-3762.pdf](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-3762.pdf)

Haapaniemi, M. & Ilves, V. 2006. *Kohti varhaiskasvatuksen ja opetustoimen yhteistä hallintoa. Selvitys päivähoidon hallinnonalan muutoksesta. Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Lastentarhanopettajaliitto LTOL. T-Print*.



Hakanen, J. 2004. Hammaslääkäreiden työhyvinvointi Suomessa. Tutkimusraportti. Helsinki: Työterveyslaitos ja Suomen Hammaslääkäriliitto.

Hakanen, J 2004. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Helsinki: Työterveyslaitos.

Hakanen, J. 2006. Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos.

Halttunen, L. & Korkalainen, P. 2005. Verkostoituva erityispäivähoito-hankkeen loppuraportti. Jyväskylä.

<http://www.koskeverkko.fi/public/default.aspx?contentid=17511> (viitattu 26.10.2013)

Heikkinen, H.L.T. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Helsinki: WSOY.

Heinämäki, L. 2004a. Erityisesti päivähoitossa. Kunnallisten toimijoiden ja päättäjien näkemykset erityispäivähoidon funktiosta palvelujärjestelmässä. Sosiaali- ja terveysalan kehittämiskeskuksen tutkimuksia 136. Helsinki: Stakes.

Heinämäki, L 2004b. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito –lapsen mahdollisuus. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen oppaita 58. Helsinki: Stakes.

Heinämäki, L. 2005. Varhaista tukea lapselle –työvälineenä kehittämisvaikko. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen oppaita 62. Helsinki: Stakes.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Huhtanen, K. 2004. Varhainen puuttuminen. Erityisen tuen tarpeen kohtaaminen päivähoitossa. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Huhtanen, K. 2007. ”On niitä hyviäkin ratkaisuja tehty” –varhaiskasvatuksen tilasta päivähoitossa. *Kasvatus* 38 (3), 264-271.

Hyrkkänen, U. & Vartiainen, M. 2005 *Mobiili työ ja hyvinvointi*. Helsinki: Työministeriö. (työpoliittinen tutkimus 293).

Jones, C. A. 2004. *Supporting inclusion in the early years*. Maidenhead: Open University Press.

Juden-Tupakka, S. 2007. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V.Värri. *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampereen yliopisto: Tampere.

Kalimo, R. & Toppinen, S. 1997. *Työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä*. Helsinki: Miktor.

Kaukoluoto, E. 2012. Onko varhaisen tuen päiväkotiki mahdollinen? Tutkimus varhaiskasvatuksen yhteisöllisestä kehittämisestä. *Käyttäytymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisistä tutkimuksista* 231. Helsingin yliopisto.

Kauppinen, M & Sarjanoja, M (toim.) 1991. *Eriäinen lapsi päivähoitossa*. Helsinki: WSOY.

Kari, J. 1988. *Opetus- ja kasvatustyö ammattina*. Keuruu: Otava.

Keskinen, S. 1985. *Päiväkotihenkilöstön työtyytyväisyys ja psyykkinen hyvinvointi*. *Psykologian tutkimuksia* 76. Turun yliopisto: Turku.

Keskinen, S. 1990. *Päiväkotihenkilöstön sisäisten mallien yhteys työviihtyvyyteen, työnrasittavuuteen ja ammatti-identiteettiin*. *Psykologian tutkimuksia*. Turun Yliopisto: Turku.

Keskinen, S. & Virtanen, N. 1999. (toim.) *Päiväkotiki työyhteisönä*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Kinnunen, U., Feldt, T. & Mauno, S. 2008. (toim.) Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kinnunen, U., Häätinen, M., Toskala, A., Männikkö, K., Pekkonen, M., Sörensen, L., Mauno, S., Aro, A. & Alén, M. 2004. Työuupumus: arviointi, kehittyminen ja intervention vaikuttavuus. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 350. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Kinnunen, U., Parkatti, T., Rasku, A. 1993. Ikääntyvä opettaja- työ, hyvinvointi ja terveys. Ikääntyvä arvoonsa- työterveyden, työkyvyn ja hyvinvoinnin edistämishjelman julkaisuja. Helsinki: Nykypaino Oy.

Kinos, J. 2006. Varhaiskasvatus yhteiskuntapoliittisena tuuliviirinä. Opettaja-lehti 1-2/2006.

Kinos, J. & Laakkonen, E. 2006. Pienten lasten opettajat Varsinais-Suomessa. Selvitys lastentarhanopettajatilanteesta Varsinais-Suomen maakunnassa. Kasvatustieteiden tiedekunta. Turun yliopisto: Turku.

Kivioja, K. 2004. Työn ominaisuuksien vaikutus uupumukselle alle ja yli 45-vuotiailla kuntatyöntekijöillä. Teoksessa Forma, P. & Väänänen, J. (toim.). Työssä jatkaminen ja työssä jatkamisen tukeminen kunta-alalla. Kuntatyö 2010- tutkimus. Helsinki: Kuntien eläkevakuutus.

Kivioja, K. 2006. Lähden uupumuksen tähden? Tutkimus alle ja yli 45-vuotiaiden kuntatyöntekijöiden uupumuksesta ja ammatillisesta muutosalttiudesta. Kuntatyö 2010- tutkimuksen raportteja 2/2006. Kuntien eläkevakuutus. Helsinki 2006.

Kohti varhaiskasvatuksen ja opetustoimen yhteistä hallintoa. Selvity päivähoiton hallinnonalan muuutoksesta. Lastentarhanopettajaliitto 2006.

<http://www.lastentarha.fi/pls/portal/docs/PAGE/LTOL/01LTOL/00LTOL/06JULKAISUT/TUTKIMUSRAPORTIT/VAKAHALLINTO.PDF> (viitattu 23.4.2014)

Kohti varhaiskasvatustalakeia. Varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön uudistamistyöryhmän raportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:11.

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/tr11.pdf?lang=fi>

(viitattu 22.4.2014)

Koivikko, M. & Sipari, S. 2006. Lapsen ja nuoren hyvä kuntoutus. Helsinki: Vajaaliikkeisten Kunto ry.

Konu, A 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Akateeminen väitöskirja. Terveystieteen laitos. Acta Universitatis Tamperensis 887. Tampereen yliopisto: Tampere.

Lahtinen, M., Vartia, M., Soini, S. & Joki, M. 2002. Työyhteisön ongelmatilanteet kehittämisen lähtökohtana. Teoksessa K. Lindström & A. Leppänen (toim.) Työyhteisön terveys ja hyvinvointi, 94-102. Helsinki: Työterveyslaitos.

Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28-45.

Laki lasten päivähoitosta. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036> (viitattu 30.5.2014)

Lastentarhanopettajaliitto. 1986. Lastentarhanopettajaliiton erityispäivähoitopoliittinen ohjelma. Lastentarhanopettajaliiton julkaisusarja n:o 6/1986.

Lastentarhanopettajaliitto LTOL (online) (Viitattu 12.4.2014)

Launis, K & Koli, A. 2005. Opettajien työhyvinvointi muutoksessa. Työ ja ihminen 19:3, 350-366.

Launis, K. & Pihlaja, J. 2005. Työhyvinvointi ja toimintakonseptien muutokset. Konsepti -toimintakonseptin uudistajien verkkolehti, 2(1). Helsingin yliopisto,

Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö.

Lehto, A-M. 2006. Työpaineet ja kiirekokemukset. Teoksessa A-M. Lehto; H. Sutela & A. Miettinen (toim.) 2006. Kaikilla mausteilla. Artikkeleita työolotutkimuksesta. Helsinki: Tilastokeskus. Tutkimuksia 244. Työmarkkinat 2006.

Leithwood, K. A., Menzies, T., Jantzi, D. & Leithwood, J. 1999. Teacher burnout: A critical challenge for leaders of restructuring schools. Teoksessa R. Vandenberghe & A. M. Huberman (toim.) , Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice, 85-114. New York: Cambridge University Press.

Lindström, K., Schrey, K., Bergström, M. & Kaleva, S. 2000. Työuupumus pientyöpaikoilla: seuranta ja eräiden toimenpiteiden merkitys. Teoksessa M.M. Huuskonen, H. Laitinen & M. Bergström (toim.) Työkyky yksilön, pienyritysten ja yhteiskunnan menestystekijänä 2. Työ ja ihminen, Tutkimusraportti 16. Helsinki: Työterveyslaitos, 72-75.

Lindström, K. 2004. Työyhteisöjen toimivuus. Työ ja terveys suomessa 2003, 115-127. Helsinki: Työterveyslaitos.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus –Arjessa elämistä vai suunnan näyttämistä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Tampereen yliopisto: Tampere.

Luukkala, J. 2011. Jaksaa, jaksaa, jaksaa... – työhyvinvointitaitojen kirja. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Ma, X. & MacMillian, R.B. (1999). Influences of workplace conditions on teacher's job satisfaction. Journal of Educational Research 93, 39.47.

Manka, M-L., Kaikkonen, M-L. & Nuutinen, S. 2007. Hyvinvointia työyhteisöön. Eväitä kehittämisen avuksi. Tutkimus- ja koulutuskeskus Synergos, Tampereen yliopisto & Euroopan Sosiaalirahasto: Tampere.

- Mattila, P & Elo, A-L. 2002. Kysely-palaute-menetelmä. Teoksessa Lindström, K & Leppänen, A- (toim.) Työyhteisön terveys ja hyvinvointi, 124-131. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Marjala, P. 2009. Työhyvinvoinnin kokemukset kertomuksellisina prosesseina – narratiivinen arviointitutkimus. Acta Universitatis Ouluensis, Technica C 315. Oulun yliopisto.
- Marski, J. 1996. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia 1995. Uhat, mahdollisuudet ja uudet haasteet. Helsinki: Kansaneläkelaitos. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 15.
- Maslach, C. 2003. Job burnout. New directions in research and intervention. *Current Direction in Psychological Science*, 12, 189-192.
- Maslach, C., Scahufeli, W. B. & Leiter, M.P. 2001. Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Mearns, J. & Cain, J.E. 2003. Relationships between teachers occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulations expectancies. *Anxiety, Stress and Coping* 16, 71-82.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky.
- Mikkelsen, A., Saksvik, P.O., Eriksen, H.R. & Ursin, H. 1999. The Impact of learning opportunities and decision authority on occupational health. *Work and Stress* 13/1999 (1), 20-31.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1994. *Qualitative data analysis (2.painos)* California: Sage.
- Mäkinen, K. 1998. Opetustyön kuormittavuus ja sen seuraamuksia ammatillisessa koulutuksessa. Acta Universitatis Tamperensis 634. Tampere.

Määttä, P. & Lummelahti, L. 1996. Varhaiskasvatus. Teoksessa H. Bloo, R. Laukkanen, A. Linström, U. Saesma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. 2. Painos. Helsinki: Opetushallitus, 95-115.

Nakari M-L. 2003. Työilmapiiri, työntekijöiden hyvinvointi ja muutoksen mahdollisuus. Väitöskirja, Jyväskylän Yliopisto: Jyväskylä.

Neitola, M. 2009. Varhaiskasvatus eilen, tänään ja huomenna. Teoksessa Varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuus. 2009. Lastentarhanopettajan liitto, 7-30.

Niemelä, A-L. 2006. Kiire ja työn muutos. Tapaustutkimuksia kotipalvelutyöstä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteenlaitos. Tutkimuksia 206. Väitöskirja. Jyväskylä. Gummerus Oy.

Nieminen, T. 2006. Työnohjaus koulutyön tukena. Teoksessa Perkiö-Mäkelä, M., Nevala N. & Laine V. (toim.). Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos, 43-50.

Niskanen, M., Murto, K. & Haapamäki, J. 1998. Menestys ja jaksaminen. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Notkola, V. 2002. Työhyvinvointi ei ole sattumaa – tutkimus hyvin käytäntöjen vaikuttavuudesta. Helsinki: Työministeriö.

Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointi tutkimuksiin 2004-2009. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2010:1.

Opetushallitus 2010. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2010:27. Yliopistopaino: Tampere.

[http://www.oph.fi/download/131115\\_Esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2010.pdf](http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf) (viitattu 23.4.2014)

Otala, L. 2003. Hyvinvointia työpaikalle- tulosta toimintaan. Työhyvinvoinnin työkirja. Helsinki: WSOY.

- Otala, L. & Ahonen, G. 2005. Työhyvinvointi tuloksen tekijänä. Helsinki:WSOY.
- Perkiö-Mäkelä, M., Nevala N. & Laine V. 2006. Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Perkiö-Mäkelä, M. 2006. Ergonomia opetustyössä. Teoksessa Perkiö-Mäkelä, M., Nevala N. & Laine V. (toim.). Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos, 71–92.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Peukunen, J-P. 2007. Työhyvinvointi, työuupumus ja työn imu luokanopettajan työssä. Kasvatustieteen pro-gradu-tutkielma. Turun yliopisto: Turku
- Pihlaja, P. & Svärd, P-L. 1996. Erityiskasvatus varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOY.
- Pihlaja, P. 1998 Päivähoidon syrjällä –erityispäivähoito 1997. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 1998:7, Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Pihlaja, P. & Kontu, E. (Toim.) 2001. Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2001:14 Helsinki: Sosiaalija- ja terveysministeriö.
- Pihlaja, P. 2003. Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoidossa. Erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kiellisen kehityksen alueella. Turun yliopiston julkaisuja, Sarja C, osa 208. Turun yliopisto: Turku.
- Pihlaja , P. 2004. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet varhaislapsuudessa. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Erityiskasvatus vaarhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY.
- Pihlaja, P. 2006. Puutteista oppimisen mahdollisuuksiin. Varhaiserityiskasvatuksen käsitteitä, käytäntöjä ja ohjeistusta. Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu (toim.) Erityisryhmät päiväkodissa. Stakesin raportteja 14. Helsinki: Stakes, 1-15.
- Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa- näkökulmana



inkluisio. Kasvatus 49 (2), 42-53.

Pihlaja, P. 2009. Erityisopettajan kelpoisuus, koulutus ja osaaminen. Teoksessa Teoksessa Varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuus. 2009. Lastentarhanopettajan liitto, 31-45.

Polit, D.F. & Hungler, B.P. 1997. Nursing research. Principles and methods. Philadelphia: JB Lippincott Company.

Puheenvuoroja työn kuormittavuudesta. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä. 2010:17.

Puolakka, S. 2011. Opi rakentamaan työhyvinvointia. Helsinki: Työväen Sivistysliitto TSL ry.

Pyöriä, P. 2012. (toim.) Työhyvinvointi ja organisaation menestys. Helsinki: Gaudeamus.

Päivähoidon työsuojelu- ja kehittämisopas. 2001. Työturvallisuuskeskus. Otavan Kirjapaino Oy.

Päiväkodin johtajuus huojuu. 2007. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto ja OAJ.

Pöyhönen, T. 1987a. Loppuunpalamisesta elämänhaluun. Teoksessa K. Lindström & R. Kalimo (toim.) Työpsykologia. Terveys ja työelämän laatu. Helsinki: Työterveyslaitos, 262-279.

Rantala, A. 2004. Perheen ja päivähoidon yhteistyö. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) 2004. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY.

Rajala, T. 1997. Työstressin tutkiminen kunnallisissa työyhteisöissä. Tampereen yliopisto: Tampere.

Rauramo, P. 2004. Työhyvinvoinnin portaat. Helsinki: Edita Prima Oy.

- Rauramo, P. 2008. Työhyvinvoinnin portaat. Viisi vaikuttavaa askelta. Helsinki: Edita.
- Rauramo, P. 2008. Työhyvinvointi rakennetaan työpaikalla. Lastentarha. Varhaiskasvatuksen ammatti- ja järjestölehti 2008/2 13-14.
- Rauramo, P. 2012. Työhyvinvoinnin portaat. Viisi vaikuttavaa askelta. Helsinki: Edita.
- Rautiainen, V & Keskinen, S. 1999. Sosiaalinen tuki päiväkotihenkilöstön voimavarana. Teoksessa Keskinen, S & Virtanen, N (toim.) Päiväkoti työyhteisönä. Tammer-Paino Oy, Tampere, 20-31.
- Rhodes, C., Nevill, A. & Allan, J. 2004. Valuing and supporting teachers: a survey of teacher satisfaction, dissatisfaction, morale and retention in an English local education authority. *Research in Education*, 71, 67-80.
- Rovasalo, A. 2000. Kuka virvoittaisi uupuneen? *Duodecim*, 116, 2297-2304.
- Ruismäki, H. 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uravalinta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 31. Joensuun yliopisto: Joensuu.
- Räisänen, K. & Lestinen, J. 2006. *Kyllin hyvä*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Salo, K., Kinnunen, U. 1993. Opettajien työstressi: työn, stressin ja terveyden seuranta tutkimus 1983-1991. Jyväskylän yliopiston työelämän tutkimusyksikön julkaisuja 7. Jyväskylä.
- Salo, M., Keskinen, S. 1988. Perhepäivähoitajien työtyytyväisyys ja ammatti-identiteetti. *Pyskologian tutkimuksia* 83. Turun yliopisto: Turku.
- Salojärvi, S. 2006. Osaaminen, työhyvinvointi ja luovuus- positiivinen kierre. Teoksessa P. Vesterinen (toim.) *Työhyvinvointi ja esimiestyö*. Helsinki: WSOYpro, 49-60.

Sandelowski, M. 1995. Qualitative analysis: What it is and how to begin. *Research in Nursing and Health* 4, 371-375.

Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen., Pasanen, I., Tuominen, K. & Soloneva, S. 2001. Nyt riittää! Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 173. Helsinki: Helsingin yliopisto: Helsinki.

Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. *Acta Universitatis Tamperensis* 830. Tampereen yliopisto. Terveystieteen laitos. Tampereen yliopistopaino: Tampere.

Siitonen, J., Repola, H., Robinson, H. 2002. Havahtuminen työhyvinvoinnin mahdollistamiseen. Empowerment-kultturi työhyvinvoinnin edistämisessä- tutkimushankkeen tulosten esittelyä. Työtieteen laboratorion hankeraportteja no. 16. Oulun Yliopisto: Oulu.

Stam, N. 1999. Laaja-alaisten erityisopettajien työssä jaksaminen. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B17:1999. Helsinki.

Stenfors-Laajala, T., Keskinen, S. 1988. Päiväkotihenkilöstön burn out. *Psykologian tutkimuksia*. Turun yliopisto: Turku.

Stjernberg, I. 1989. Burn out kasvatusmaailmassa. *Kasvatus* 20 (3). 225.

Ström, K. 2001. Erityisopettajan työ peruskoulussa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.

Suutarinen, M. 2010. Työhyvinvoinnin organisointi. Teoksessa M. Suutarinen & P-L. Vesterinen (toim) *Työhyvinvoinnin johtaminen*. Helsinki: Otava, 11-44.

Swanson Gehrke, R. & Murri, N. 2006. Beginning Special Educator's Intent to Stay In Special Education: Why They Like It Here. *Teacher Education and Special Education*. Volume 29, No3, 179-190.

Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25/2002. Tampereen yliopisto: Tampere.

Takala, M. & Keso, P. 1999. Relto-toiminta Helsingissä 1996-1999. Erityislastentarhanopettaja tavallisessa päiväkodissa. Loppuraportti. Sosiaaliviraston julkaisusarja B6/1999. Helsinki.

Toimiva integraatio päiväkodin arjessa. 2003. Lastentarhanopettajaliitto.  
<http://www.lastentarha.fi/pls/portal/docs/PAGE/LTOL/01LTOL/00LTOL/06JULKAISUT/ESITTEET/INTEGRAATIO.PDF> (viitattu 20.5.2014)

Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Työympäristön ja työhyvinvoinnin linjaukset vuoteen 2020. Helsinki. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisu 2011:13.

Työterveyslaitos. 2006. Työsuojelun perusteet. Helsinki: Vammalan Kirjapaino Oy.

Uhmavaara, H & Jokivuori, P. 2003. Vastavuoroisuus on valttia- tutkimus työaikojen joustojärjestelyistä. Työssä jaksamisen ohjelma. Helsinki: Työministeriö.

Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista 2002:9. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuus. 2009. Helsinki: Lastentarhanopettajan liitto.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. Helsinki 2007. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:7.

Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan jaosto. 2009. Varhaiskasvatuksen uudistamisen linjauksia varhaiskasvatustalainsäädännön kehittämiseksi. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009:28. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Viinamäki, T. 1997. Opettajien ja sosiaalityöntekijöiden psyykkinen rasittuneisuus. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 50. Kuopion yliopisto: Kuopio.

Viitala, R. 2000. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research Reports 72.

Viitala, R. 2009. Henkilöstöjohtaminen. Strateginen kilpailutekijö. Helsinki: Edita.

Virtanen, T. 1989. Stressi ja työtyytyväisyys: Teorioita ja 80-luvun tutkimuksia. Oulun yliopisto. Pohjois-Suomen tutkimuslaitos.

Vuohijoki, T 2006. Pitää vain selviytyä. Tutkimus rehtorin työstä ja työssä jaksamisesta sukupuoleem ja virka-asema suhteen tarkasteltuna. Turun yliopiston julkaisuja C 250. Turun yliopisto: Turku.

Vesterinen, P. 2006. ”Aamulla kun heräät, sinulla on hyvä mieli lähteä töihin – ja se jatkuu koko päivän.” Teoksessa P. Vesterinen (toim.) Työhyvinvointi ja esimiestyö. Helsinki: WSOYpro, 29-48.

Weber, E. 2007. Globalization, “glocal” development, and teachers’ work: A research agenda. *Review of Educational Research* 77(3), 279–309.

## Liitteet

Liite1.

1. SUKUPUOLESI
2. IKÄSI
3. ASUINPAIKKASI
4. KOULUTUKSESI
5. TEHTÄVÄNIMIKKEESI
6. KUINKA PITKÄÄN OLET TYÖSKENNELLYT ERITYISLASTENTARHANOPETTJANA?
7. OLETKO SUOMEN ERIKOISTUNEET LASTENTARHANOPETTAJAT RY:N JÄSEN?
8. MISTÄ SAAT TIETOA SELTOJEN TOIMINNASTA?
9. MIHIN SELTOJEN JÄRJESTÄMÄÄN TOIMINTAAN OLET OSALLISTUNUT?
10. MILLAISTA TÄYDENNYSKOULUTUSTA TOIVOT YHDISTYKSEN JÄRJESTÄVÄN?
11. ARVIOI YHDISTYKSEN TOIMINTA
12. KEHITTÄMIS JA PARANNUSEHDOTUKSIA YHDISTYKSEN TOIMINTAAN
13. MILLÄ TAVOIN ERITYISLASTENTARHANOPETTAJIEN PALKKAUSTA, PALVELUSSUHTEEN EHTOJA JA TYÖOLOSUHTEITA PITÄISI MIELESTÄSI PARANTAA?
14. MITKÄ OVAT SUURIMMAT VARHAISERITYISKASVATUSTA JA OMAA TYÖTÄSI KOSKEVAT HUOLENAIHEET TÄLLÄ HETKELLÄ?
15. KUVAILE TEKIJÖITÄ, JOTKA EDESAUTTAVAT TYÖHYVINVOINTIASI JA PITÄVÄT SINUT ALALLA?